

Ediciones
de la Torre



PROYECTO
DIDÁCTICO
QUILON



INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA

Manual del profesor para acompañar
a El descubrimiento de Harry Stottlemeier

Matthew Lipman y otros

[illegible]

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA

Manual del profesor
para acompañar a

EL DESCUBRIMIENTO DE
HARRY STOTTEMEIER

por

MATTHEW LIPMAN
ANN MARGARET SHARP
FREDERICK S. OSCANYAN

TRADUCIDO Y ADAPTADO POR
MARÍA VICTORIA COX DE PÁLMEZ
Y ALBERTO VILLALBA RODRÍGUEZ

EDICIONES DE LA TORRE

MADRID 1988

Publicado con permiso de
Matthew Lipman
Ann Margaret Sharp
Frederick S. Oscanyan
The Institute for the Advancement of Philosophy for Children
Montclair State College
Upper Montclair, New Jersey 07043 USA

Colaboradores

Las personas abajo citadas han aportado ejercicios para este Manual.
Cada ejercicio se identifica por el código para su autor, y el copyright
© de cada ejercicio se indica con el nombre de su autor

Clave

Dorothy Leland	DL
Philip Guin	PG
Matthew Lipman	ML
Miriam Minlowitz	MM
Frederick S. Oscanyan	FO
Ann Margaret Sharp	AS



EDICIONES DE LA TORRE



PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93

ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Focomposición: Monofer. Impreso en España. Printed in Spain. Gráf. Cofás, Fuenlabrada (Madrid).
Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en
o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio,
sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el
permiso previo por escrito de la editorial.

ÍNDICE

SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL USO DE ESTE MANUAL	[13]
1. CAPÍTULO I	I-17
<i>Idea principal Nº 1: El proceso de búsqueda</i>	I-19
1. Plan de discusión: el proceso de búsqueda	I-20
<i>Idea principal Nº 2: Descubrimiento e invento</i>	I-21
2. Ejercicio: descubrimiento e invento	I-21
3. Ejercicio: descubrimiento e invento	I-22
4. Ejercicio: actos mentales	I-23
<i>Idea principal Nº 3: ¿Qué es pensar?</i>	I-24
5. Plan de discusión: pensando en el pensamiento	I-25
6. Ejercicio: planteamiento de preguntas	I-26
<i>Idea principal Nº 4: La estructura de las proposiciones lógicas</i>	I-26
7. Ejercicio: la estructura de las proposiciones lógicas	I-27
<i>Idea principal Nº 5: Inversión de los sujetos y predicados</i>	I-28
8. Ejercicio de reversibilidad (conversión)	I-29
<i>Idea principal Nº 6: Una excepción a la regla: «afirmaciones de identidad»</i>	I-29
9. Ejercicio: afirmaciones de identidad	I-29
<i>Idea principal Nº 7: Cómo se aplica la regla de inversión a los enunciados que comienzan con «ningún»</i>	I-30
10. Ejercicio: inversión de enunciados que comienzan con «ningún»	I-30
<i>Idea principal Nº 8: Harry utiliza su regla en una situación práctica,</i>	I-31
11. Ejercicio: oraciones que comienzan con todos	I-31
<i>Idea principal Nº 9: Resentimiento</i>	I-31
12. Plan de discusión: resentimiento	I-32
<i>Idea principal Nº 10: Verdad</i>	I-33
13. Ejercicio: sobre la verdad	I-33
Respuestas y pautas	I-36
Autoevaluación del profesor	I-39
2. CAPÍTULO II	II-1
<i>Idea principal Nº 1: ¿Y qué?</i>	II-3
1. Ejercicio: ¿Y qué?	II-3
<i>Idea principal Nº 2: ¿Para qué sirve?</i>	II-4
2. Ejercicio: ¿De qué sirve?	II-4
<i>Idea principal Nº 3: ¿Qué es superstición,</i>	II-5
3. Ejercicio: supersticiones	II-5
<i>Idea principal Nº 4: Normalización</i>	II-5
4. Ejercicio: Normalización de oraciones con «todos»	II-7
5. Ejercicio: Normalización de oraciones con «ningún»	II-7
6. Ejercicio: Normalización de oraciones con «sólo»	II-7
7. Ejercicio: Todos y sólo	II-8
8. Ejercicio: Usar «sólo» para expresar condiciones necesarias,	II-9
9. Ejercicio: Construyendo a partir de nuestros pensamientos	II-10
<i>Idea principal Nº 5: Aplicación de la regla de inversión</i>	II-11
10. Ejercicio: Oraciones con «ningún»	II-12
<i>Idea principal Nº 6: ¿Qué hace que tú seas tú?</i>	II-12
11. Plan de discusión: identidad personal, ¿qué hace que tú seas tú?	II-13
<i>Idea principal Nº 7: Estereotipar</i>	II-13
12. Ejercicio: Estereotipos	II-14
Respuestas y pautas	II-16
Autoevaluación del profesor	II-19
3. CAPÍTULO III	III-1
<i>Idea principal Nº 1: El pensar y los pensamientos son por sí mismos importantes y valiosos</i> ...	III-3
1-3. Plan de discusión: Acerca de los pensamientos	III-4
4. Plan de discusión: Acerca del diálogo	III-6
<i>Idea principal Nº 2: Discurrir-inferencia</i>	III-7
5-6. Ejercicio: discurrir	III-7
7. Ejercicio: ¿Qué se considera una razón?	III-9
<i>Idea principal Nº 3: ¿De dónde provienen los pensamientos?</i>	III-11
8. Actividad: ¿Cuáles son los orígenes del pensamiento?	III-12

9.	Plan de discusión: ¿Cuál es la causa de nuestros pensamientos y cómo los pensamientos pueden hacer que sucedan otras cosas?	III-13
10.	Plan de discusión: ¿Cómo pensamos?	III-14
11.	Plan de discusión: ¿Es posible que los pensamientos sean la causa de que otras cosas sucedan?	III-14
12.	Debatir	III-15
13.	Ejercicio: pensamientos	III-16
14.	Actividades: Actos mentales	III-17
15.	Plan de discusión: ¿Son reales los pensamientos?	III-18
16.	Ejercicio: Imágenes mentales	III-20
17.	Plan de discusión: Fastidiar	III-20
18.	Ejercicio: Sacar conclusiones precipitadas	III-21
19.	Ejercicio: Fastidiar	III-22
20.	Plan de discusión: ¿Qué es equidad?	III-22
21.	Plan de discusión: ¿Qué es equidad?	III-24
22.	Ejercicio: Acciones humanas que no se expresan en lenguaje hablado	III-24
23.	Ejercicio: ¿Qué se ven ortullosos?	III-25
24.	Plan de discusión: La imagen de Lisa: los animales junto a la laguna	III-25
25.	Plan de discusión: Imaginación	III-26
26.	Ejercicio: Imaginar	III-27
27.	Ejercicio: Los sueños	III-28
28.	Ejercicio: Imaginar	III-29
29.	Ejercicio: Razonamiento y fantasía	III-30
30.	Ejercicio: Diagramas que ilustran la pertenencia a una clase	III-30
31.	Ejercicio: Diagramas circulares	III-31
32.	Respuestas y pautas	III-32
33.	Autoevaluación del profesor	III-36
4.	CAPÍTULO IV	IV-1
1.	Ejercicio: ¿Qué es real?	IV-3
2.	Plan de discusión: ¿Qué podemos hacer?	IV-4
3.	Plan de discusión: aburrimiento	IV-5
4.	Plan de discusión: hacer	IV-6
5.	Plan de discusión: ¿Cómo usamos la palabra «mente»?	IV-7
6.	Ejercicio: ¿Tenemos la opción de pensar?	IV-8
7.	Ejercicio: Actividades de la mente	IV-9
8.	Ejercicio: ¿Podemos saber lo que los demás tienen en su mente?	IV-10
9.	Ejercicio: ¿Qué son los pensamientos?	IV-11
10.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-12
11.	Ejercicio: ¿Cómo el hecho de pensar nos lleva a comprender	IV-13
12.	Ejercicio: Comprensión	IV-14
13.	Ejercicio: ¿Qué es comprender?	IV-15
14.	Ejercicio: ¿Qué significa conocerse a sí mismo?	IV-16
15.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-17
16.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-18
17.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-19
18.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-20
19.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-21
20.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-22
21.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-23
22.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	IV-24

20.	Ejercicio: ¿Qué es accidental?	IV-24
21.	Plan de discusión: Accidentes y «a propósito»	IV-25
22.	Respuestas y pautas	IV-26
23.	Autoevaluación del profesor	IV-28
5.	CAPÍTULO V	V-1
1.	Ejercicio: ¿Nos vemos obligados a hacer y a decir cosas sin querer?	V-3
2.	Ejercicio: razonamiento inductivo	V-4
3.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-5
4.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-6
5.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-7
6.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-8
7.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-9
8.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-10
9.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-11
10.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-12
11.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-13
12.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-14
13.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-15
14.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-16
15.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-17
16.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-18
17.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-19
18.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-20
19.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-21
20.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-22
21.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-23
22.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-24
23.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-25
24.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-26
25.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-27
26.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-28
27.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-29
28.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-30
29.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-31
30.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-32
31.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-33
32.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-34
33.	Ejercicio: Meeterse con los demás	V-36
6.	CAPÍTULO VI	VI-1
1.	Ejercicio: ¿Cómo usamos la palabra «mente»?	VI-3
2.	Ejercicio: ¿Tenemos la opción de pensar?	VI-4
3.	Ejercicio: Actividades de la mente	VI-5
4.	Ejercicio: ¿Podemos saber lo que los demás tienen en su mente?	VI-6
5.	Ejercicio: ¿Qué son los pensamientos?	VI-7
6.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-8
7.	Ejercicio: ¿Cómo el hecho de pensar nos lleva a comprender	VI-9
8.	Ejercicio: Comprensión	VI-10
9.	Ejercicio: ¿Qué es comprender?	VI-11
10.	Ejercicio: ¿Qué significa conocerse a sí mismo?	VI-12
11.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-13
12.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-14
13.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-15
14.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-16
15.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-17
16.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-18
17.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-19
18.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-20
19.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-21
20.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-22
21.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-23
22.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-24
23.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-25
24.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-26
25.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-27
26.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-28
27.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-29
28.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-30
29.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-31
30.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-32
31.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-33
32.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-34
33.	Ejercicio: ¿Qué es la mente?	VI-36
7.	CAPÍTULO VII	VII-1
1.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-3
2.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-4
3.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-5
4.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-6
5.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-7
6.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-8
7.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-9
8.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-10
9.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-11
10.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-12
11.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-13
12.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-14
13.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-15
14.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-16
15.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-17
16.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-18
17.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-19
18.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-20
19.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-21
20.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-22
21.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-23
22.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-24
23.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-25
24.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-26
25.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-27
26.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-28
27.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-29
28.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-30
29.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-31
30.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-32
31.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-33
32.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-34
33.	Ejercicio: ¿Qué es una cultura?	VII-36

5. Plan de discusión: La cultura como depósito de ideas	VII-7
<i>Idea principal Nº 3: Invento</i>	VII-8
6. Ejercicio: ¿Qué significa la palabra invento?	VII-8
7. Ejercicio: Animales e inventos	VII-9
<i>Idea principal Nº 4: Diferencias de grado y diferencias de clase</i>	VII-10
8-10. Ejercicio: Diferencias de grado y diferencias de clase	VII-10
11. Plan de discusión	VII-13
12. Discusión: Cualidad y cantidad	VII-13
13. Ejercicio: Completa oraciones	VII-13
14. Ejercicio: ¿Es posible que una diferencia de grado se transforme en diferencia de clase?	VII-14
15. Ejercicio: ¿Qué hace que tú seas tú?	VII-14
<i>Idea principal Nº 5: Seres humanos y animales, ¿diferencias de grado o de clase?</i>	VII-15
16. Ejercicio: ¿Qué diferencia a los seres humanos de los animales?	VII-16
17. Ejercicio: Descubrir relaciones a través de comparaciones?	VII-16
<i>Idea principal Nº 6: Enunciados que expresan relaciones lógicas</i>	VII-17
18-20. Ejercicio: Diferencias de grado	VIII-18
<i>Idea principal Nº 7: Relaciones que se pueden invertir</i>	VII-19
21. Ejercicio: Relaciones que se pueden invertir	VII-21
Pautas y respuestas	VII-24
Autoevaluación del profesor	VIII-1
I. CAPÍTULO VIII	VIII-3
<i>Idea principal Nº 1: Pensamientos privados</i>	VIII-3
1. Ejercicio: Pensamientos privados	VIII-5
<i>Idea principal Nº 2: Estilos de pensar</i>	VIII-5
2. Ejercicio: Estilos de pensar	VIII-7
<i>Idea principal Nº 3: Actos mentales</i>	VIII-7
3. Ejercicio: Actividades mentales	VIII-8
4. Ejercicio: Actos mentales	VIII-8
5. Plan de discusión: Actos mentales	VIII-9
<i>Idea principal Nº 4: ¿Qué son los valores?</i>	VIII-10
6. Plan de discusión: Preguntas con respecto a los valores	VIII-11
7. Plan de discusión: Hechos y valores	VIII-11
<i>Idea principal Nº 5: Identificación de valores</i>	VIII-11
8. Ejercicio: Valores como asuntos de importancia	VIII-12
9. Ejercicio: Valores como satisfacciones	VIII-13
10. Ejercicio: Valores como tipos de satisfacción	VIII-13
11. Ejercicio: Valores como actitudes	VIII-14
12. Ejercicio: Valores como creencias	VIII-15
13. Ejercicio: Valores como ideales	VIII-15
14. Ejercicio: Valores y patrones	VIII-16
15. Ejercicio: Valores como medio	VIII-17
16. Ejercicio: Valores como definiciones	VIII-18
17. Ejercicio: Valores como juicios lógicos	VIII-19
<i>Idea principal Nº 6: Relaciones transferibles</i>	VIII-21
18-19. Ejercicio: Relaciones transferibles	VIII-23
20. Ejercicio: Discurriendo	VIII-25
21. Ejercicio: Relaciones transferibles	VIII-25
<i>Idea principal Nº 7: Razonamiento con clases</i>	VIII-26
22. Ejercicio: silogismos	VIII-27
23. Ejercicio: Sacar conclusiones a partir de oraciones con la forma verbal «son»	VIII-28
<i>Idea principal Nº 8: ¿Por qué se dice que algunas cosas son buenas?</i>	VIII-29
24. Ejercicio: ¿Por qué se dice que algunas cosas son «buenas»?	VIII-29
<i>Idea principal Nº 9: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?</i>	VIII-30
25. Ejercicio: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?	VIII-31
26. Plan de discusión: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?	VIII-31
<i>Idea principal Nº 10: ¿Por qué ocurrió el incidente de la pedrada?</i>	VIII-32
27. Plan de discusión: Fuerza y violencia	VIII-33
28. Plan de discusión: Me gusta y no me gusta, me encanta y odio	VIII-34
Respuestas y pautas	VIII-36
Autoevaluación del profesor	IX-1
9. CAPÍTULO IX	IX-3
<i>Idea principal Nº 1: Llorar</i>	IX-3
1. Ejercicio: Llorar	IX-4
<i>Idea principal Nº 2: ¿Qué es un símbolo?</i>	IX-5
2. Ejercicio: Símbolos y signos	IX-5
3. Plan de discusión: ¿Signos, símbolos o ambos?	IX-5

<i>Idea principal Nº 3: ¿Es falta de respeto estar en desacuerdo?</i>	IX-6
4. Ejercicio: ¿Qué es el respeto?	IX-6
5. Plan de discusión: Personas que están en desacuerdo con nosotros	IX-8
6. Plan de discusión: ¿Hay casos en que es falta de respeto estar en desacuerdo?	IX-9
<i>Idea principal Nº 4: Ceremonia y rito</i>	IX-10
7. Ejercicio: Ceremonias y ritos	IX-11
<i>Idea principal Nº 5: ¿Qué es una costumbre?</i>	IX-11
8. Plan de discusión: costumbres	IX-12
<i>Idea principal Nº 6: ¿Tiene siempre razón la mayoría?</i>	IX-13
9. Ejercicio: ¿Tienen siempre razón la mayoría?	IX-14
<i>Idea principal Nº 7: Los derechos de los niños</i>	IX-14
10. Plan de discusión: ¿Qué es un derecho?	IX-15
11. Plan de discusión: Derechos y deberes	IX-16
12. Plan de discusión: ¿Tienen derechos los niños?	IX-16
<i>Idea principal Nº 8: ¿Cómo podemos ayudar a los niños a que piensen por sí mismos?</i>	IX-17
13. Ejercicio: Pensar por uno mismo	IX-18
14. Ejercicio: Pensar por uno mismo	IX-18
<i>Idea principal Nº 9: Consideración de las consecuencias al tomar decisiones</i>	IX-19
15. Ejercicio: Consecuencias	IX-20
16. Plan de discusión: Considerando las consecuencias	IX-21
<i>Idea principal Nº 10: Libertad</i>	IX-22
17. Plan de discusión: ¿Qué significa la palabra libertad?	IX-23
18. Plan de discusión: normas y libertad	IX-25
Respuestas y pautas	IX-27
Autoevaluación del profesor	X-1
10. CAPÍTULO X	X-2
<i>Idea principal Nº 1: ¿Qué va primero, los programas o el interés del alumno?</i>	X-3
1. Ejercicio: Ayudemos a la señorita White	X-4
<i>Idea principal Nº 2: Dar buenas razones para nuestras opiniones</i>	X-5
2. Plan de discusión: razones y buenas razones	X-6
3. Ejercicio: Algo especial	X-6
4. Plan de discusión: pedir razones	X-6
<i>Idea principal Nº 3: ¿Puede un sentimiento servir de razón</i>	X-7
5. Ejercicio: ¿Qué es un sentimiento?	X-8
6-7. Ejercicio: ¿Puede un sentimiento servir de razón?	X-10
<i>Idea principal Nº 4: «Recurrir a la alarma» es una razón de dudoso valor</i>	X-10
8. Ejercicio: Recurso a la alarma	X-11
<i>Idea principal Nº 5: ¿Cuando no es una buena razón el «recurso a la autoridad»?</i>	X-12
9. Ejercicio: ¿Cuándo se considera una buena razón el recurrir a la autoridad?	X-14
<i>Idea principal Nº 6: ¿Qué es una regla o un reglamento?</i>	X-15
10. Ejercicio: ¿Qué es una regla?	X-15
11. Ejercicio: Estableciendo reglas	X-15
12. Leyes y código de leyes	X-16
<i>Idea principal Nº 7: ¿Qué es una generalización?</i>	X-17
13. Ejercicio: Generalizaciones	X-19
<i>Idea principal Nº 8: ¿Debemos hacer lo que el grupo nos dice que hagamos?</i>	X-19
15. Ejercicio: Pertenencia voluntaria versus obligatoria	X-19
<i>Idea principal Nº 9: Confianza</i>	X-20
16-17. Ejercicio: ¿Qué es confianza?	X-22
18. Plan de discusión: Confianza	X-23
Respuestas y pautas	X-25
Autoevaluación del profesor	XI-1
11. CAPÍTULO XI	XI-3
<i>Idea principal Nº 1: Desarrollando el respeto a sí mismo</i>	XI-3
1. Plan de discusión: Respeto a sí mismo	XI-4
<i>Idea principal Nº 2: Ponerse en el lugar del otro</i>	XI-4
2. Plan de discusión: Ponerse en el lugar del otro	XI-5
3-4. Plan de discusión: comprendiendo a los demás	XI-6
<i>Idea principal Nº 3: ¿Existe algo de lo cual podemos estar absolutamente seguros?</i>	XI-6
5. Ejercicio: ¿Existe algo de lo que podamos estar absolutamente seguros?	XI-7
6. Ejercicio: Estar absolutamente seguro	XI-9
<i>Idea principal Nº 4: ¿Qué es un deber?</i>	XI-9
7. Plan de discusión: Acerca de los deberes	XI-9
8. Ejercicio: ¿Qué son los deberes?	XI-10
<i>Idea principal Nº 5: Comunicación con los demás</i>	XI-10
9. Plan de discusión: ¿Cómo nos comunicamos con los demás?	XI-10

Idea principal Nº 6: ¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas? ...
10. Ejercicio: Imaginar ...
11. Pruebas de lo que existe ...
12. Plan de discusión: ¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas?
Idea principal Nº 7: ¿Alguna vez queremos expresar lo contrario de lo que realmente decimos? ...
13. Ejercicio: ¿Alguna vez queremos expresar lo contrario de lo que realmente decimos? ...
14. Plan de discusión: Hacer lo contrario ...
Idea principal Nº 8: ¿Puede una persona tener más de una personalidad? ...
15. Plan de discusión: ¿Puede una persona tener más de una personalidad? ...
Idea principal Nº 9: ¿Debe haber razones para todo lo que hacemos? ...
16. Ejercicio: ¿Debe haber razones para todo lo que hacemos? ...
Idea principal Nº 10: Duda ...
17. Plan de discusión: Duda ...
Idea principal Nº 11: ¿Es este el mejor mundo posible? ...
18. Plan de discusión: ¿Es este el mejor mundo posible? ...
Idea principal Nº 12: ¿Cómo educarían los niños a sus propios hijos? ...
19. Discusión: ¿Cómo educarían los niños a sus propios hijos? ...
20. Ejercicio: Evalúe a sí mismo como madre o padre imaginario ...
21. Ejercicio: ¿Cómo educaría a mis propios hijos? ...
Idea principal Nº 12: ¿Quién soy yo? ...
22-24. Plan de discusión y ejercicio: ¿Quién eres? ...
Pautas ...
Autoevaluación del profesor ...
12. CAPÍTULO XII ...
Idea principal Nº 1: Vergeñza ...
1-3. Ejercicios: Contradicción ...
4. Autocontradicción ...
5. Implicaciones ...
Idea principal Nº 3: Sobrenombres para los tipos de enunciados ...
6. Ejercicio: Sobrenombres ...
7. Letras y nombres ...
Idea principal Nº 4: Da regalos ...
8. Ejercicio: ¿Qué son los regalos? ...
9. Plan de discusión: Dar regalos ...
Idea principal Nº 5: ¿Qué es una persona? ...
10. Plan de discusión: ¿Qué es una persona? ...
Idea principal Nº 6: Excepciones ...
11. Ejercicio: Excepciones a las reglas ...
Idea principal Nº 7: Saber y sentir ...
12. Plan de discusión: Creer, sentir y saber ...
13. Ejercicio: La diferencia entre saber y sentir ...
Respuestas y pautas ...
Autoevaluación del profesor ...
13. CAPÍTULO XIII ...
Idea principal Nº 1: Invitados ...
1-2. Ejercicio y plan de discusión: Invitados ...
3. Ejercicio: Conversación ...
Idea principal Nº 3: ¿Tienen comienzo las cosas? ...
4. Plan de discusión: ¿Cómo comienzan las cosas? ...
Idea principal Nº 4: Errores con respecto a partes-todo y todo-partes ...
5. Ejercicio: Errores con respecto a partes-todo y todo-partes ...
Idea principal Nº 5: ¿Qué es una posibilidad? ...
6. Plan de discusión: Partes y todo ...
Idea principal Nº 6: ¿Qué cosas son posibles? ...
7. Ejercicio: ¿Qué cosas son posibles? ...
8. Plan de discusión: Asuntos sobre los cuales reflexionar ...
9. Plan de discusión: ¿Qué son las posibilidades? ...
Idea principal Nº 6: Las cuatro posibilidades ...
10. Ejercicio: Las cuatro posibilidades ...
Idea principal Nº 7: La diferencia entre cierto y posible ...
11. Plan de discusión: ¿Qué podemos creer? ...
Idea principal Nº 8: El ejemplo de Tony de las cuatro posibilidades ...
12. Ejercicio: Utilización de las cuatro posibilidades con afirmaciones ...
Idea principal Nº 9: ¿Hay una manera correcta de pensar? ...

XI-11
XI-12
XI-13
XI-14
XI-15
XI-16
XI-17
XI-18
XI-19
XI-20
XI-21
XI-22
XI-23
XI-24
XI-25
XI-26
XI-27
XI-28
XI-29
XI-30
XI-31
XI-32
XI-33
XI-34
XI-35
XI-36
XI-37
XI-38
XI-39
XI-40
XI-41
XI-42
XI-43
XI-44
XI-45
XI-46
XI-47
XI-48
XI-49
XI-50
XI-51
XI-52
XI-53
XI-54
XI-55
XI-56
XI-57
XI-58
XI-59
XI-60
XI-61
XI-62
XI-63
XI-64
XI-65
XI-66
XI-67
XI-68
XI-69
XI-70
XI-71
XI-72
XI-73
XI-74
XI-75
XI-76
XI-77
XI-78
XI-79
XI-80
XI-81
XI-82
XI-83
XI-84
XI-85
XI-86
XI-87
XI-88
XI-89
XI-90
XI-91
XI-92
XI-93
XI-94
XI-95
XI-96
XI-97
XI-98
XI-99
XI-100
XI-101
XI-102
XI-103
XI-104
XI-105
XI-106
XI-107
XI-108
XI-109
XI-110
XI-111
XI-112
XI-113
XI-114
XI-115
XI-116
XI-117
XI-118
XI-119
XI-120
XI-121
XI-122
XI-123
XI-124
XI-125
XI-126
XI-127
XI-128
XI-129
XI-130
XI-131
XI-132
XI-133
XI-134
XI-135
XI-136
XI-137
XI-138
XI-139
XI-140
XI-141
XI-142
XI-143
XI-144
XI-145
XI-146
XI-147
XI-148
XI-149
XI-150
XI-151
XI-152
XI-153
XI-154
XI-155
XI-156
XI-157
XI-158
XI-159
XI-160
XI-161
XI-162
XI-163
XI-164
XI-165
XI-166
XI-167
XI-168
XI-169
XI-170
XI-171
XI-172
XI-173
XI-174
XI-175
XI-176
XI-177
XI-178
XI-179
XI-180
XI-181
XI-182
XI-183
XI-184
XI-185
XI-186
XI-187
XI-188
XI-189
XI-190
XI-191
XI-192
XI-193
XI-194
XI-195
XI-196
XI-197
XI-198
XI-199
XI-200
XI-201
XI-202
XI-203
XI-204
XI-205
XI-206
XI-207
XI-208
XI-209
XI-210
XI-211
XI-212
XI-213
XI-214
XI-215
XI-216
XI-217
XI-218
XI-219
XI-220
XI-221
XI-222
XI-223
XI-224
XI-225
XI-226
XI-227
XI-228
XI-229
XI-230
XI-231
XI-232
XI-233
XI-234
XI-235
XI-236
XI-237
XI-238
XI-239
XI-240
XI-241
XI-242
XI-243
XI-244
XI-245
XI-246
XI-247
XI-248
XI-249
XI-250
XI-251
XI-252
XI-253
XI-254
XI-255
XI-256
XI-257
XI-258
XI-259
XI-260
XI-261
XI-262
XI-263
XI-264
XI-265
XI-266
XI-267
XI-268
XI-269
XI-270
XI-271
XI-272
XI-273
XI-274
XI-275
XI-276
XI-277
XI-278
XI-279
XI-280
XI-281
XI-282
XI-283
XI-284
XI-285
XI-286
XI-287
XI-288
XI-289
XI-290
XI-291
XI-292
XI-293
XI-294
XI-295
XI-296
XI-297
XI-298
XI-299
XI-300
XI-301
XI-302
XI-303
XI-304
XI-305
XI-306
XI-307
XI-308
XI-309
XI-310
XI-311
XI-312
XI-313
XI-314
XI-315
XI-316
XI-317
XI-318
XI-319
XI-320
XI-321
XI-322
XI-323
XI-324
XI-325
XI-326
XI-327
XI-328
XI-329
XI-330
XI-331
XI-332
XI-333
XI-334
XI-335
XI-336
XI-337
XI-338
XI-339
XI-340
XI-341
XI-342
XI-343
XI-344
XI-345
XI-346
XI-347
XI-348
XI-349
XI-350
XI-351
XI-352
XI-353
XI-354
XI-355
XI-356
XI-357
XI-358
XI-359
XI-360
XI-361
XI-362
XI-363
XI-364
XI-365
XI-366
XI-367
XI-368
XI-369
XI-370
XI-371
XI-372
XI-373
XI-374
XI-375
XI-376
XI-377
XI-378
XI-379
XI-380
XI-381
XI-382
XI-383
XI-384
XI-385
XI-386
XI-387
XI-388
XI-389
XI-390
XI-391
XI-392
XI-393
XI-394
XI-395
XI-396
XI-397
XI-398
XI-399
XI-400
XI-401
XI-402
XI-403
XI-404
XI-405
XI-406
XI-407
XI-408
XI-409
XI-410
XI-411
XI-412
XI-413
XI-414
XI-415
XI-416
XI-417
XI-418
XI-419
XI-420
XI-421
XI-422
XI-423
XI-424
XI-425
XI-426
XI-427
XI-428
XI-429
XI-430
XI-431
XI-432
XI-433
XI-434
XI-435
XI-436
XI-437
XI-438
XI-439
XI-440
XI-441
XI-442
XI-443
XI-444
XI-445
XI-446
XI-447
XI-448
XI-449
XI-450
XI-451
XI-452
XI-453
XI-454
XI-455
XI-456
XI-457
XI-458
XI-459
XI-460
XI-461
XI-462
XI-463
XI-464
XI-465
XI-466
XI-467
XI-468
XI-469
XI-470
XI-471
XI-472
XI-473
XI-474
XI-475
XI-476
XI-477
XI-478
XI-479
XI-480
XI-481
XI-482
XI-483
XI-484
XI-485
XI-486
XI-487
XI-488
XI-489
XI-490
XI-491
XI-492
XI-493
XI-494
XI-495
XI-496
XI-497
XI-498
XI-499
XI-500
XI-501
XI-502
XI-503
XI-504
XI-505
XI-506
XI-507
XI-508
XI-509
XI-510
XI-511
XI-512
XI-513
XI-514
XI-515
XI-516
XI-517
XI-518
XI-519
XI-520
XI-521
XI-522
XI-523
XI-524
XI-525
XI-526
XI-527
XI-528
XI-529
XI-530
XI-531
XI-532
XI-533
XI-534
XI-535
XI-536
XI-537
XI-538
XI-539
XI-540
XI-541
XI-542
XI-543
XI-544
XI-545
XI-546
XI-547
XI-548
XI-549
XI-550
XI-551
XI-552
XI-553
XI-554
XI-555
XI-556
XI-557
XI-558
XI-559
XI-560
XI-561
XI-562
XI-563
XI-564
XI-565
XI-566
XI-567
XI-568
XI-569
XI-570
XI-571
XI-572
XI-573
XI-574
XI-575
XI-576
XI-577
XI-578
XI-579
XI-580
XI-581
XI-582
XI-583
XI-584
XI-585
XI-586
XI-587
XI-588
XI-589
XI-590
XI-591
XI-592
XI-593
XI-594
XI-595
XI-596
XI-597
XI-598
XI-599
XI-600
XI-601
XI-602
XI-603
XI-604
XI-605
XI-606
XI-607
XI-608
XI-609
XI-610
XI-611
XI-612
XI-613
XI-614
XI-615
XI-616
XI-617
XI-618
XI-619
XI-620
XI-621
XI-622
XI-623
XI-624
XI-625
XI-626
XI-627
XI-628
XI-629
XI-630
XI-631
XI-632
XI-633
XI-634
XI-635
XI-636
XI-637
XI-638
XI-639
XI-640
XI-641
XI-642
XI-643
XI-644
XI-645
XI-646
XI-647
XI-648
XI-649
XI-650
XI-651
XI-652
XI-653
XI-654
XI-655
XI-656
XI-657
XI-658
XI-659
XI-660
XI-661
XI-662
XI-663
XI-664
XI-665
XI-666
XI-667
XI-668
XI-669
XI-670
XI-671
XI-672
XI-673
XI-674
XI-675
XI-676
XI-677
XI-678
XI-679
XI-680
XI-681
XI-682
XI-683
XI-684
XI-685
XI-686
XI-687
XI-688
XI-689
XI-690
XI-691
XI-692
XI-693
XI-694
XI-695
XI-696
XI-697
XI-698
XI-699
XI-700
XI-701
XI-702
XI-703
XI-704
XI-705
XI-706
XI-707
XI-708
XI-709
XI-710
XI-711
XI-712
XI-713
XI-714
XI-715
XI-716
XI-717
XI-718
XI-719
XI-720
XI-721
XI-722
XI-723
XI-724
XI-725
XI-726
XI-727
XI-728
XI-729
XI-730
XI-731
XI-732
XI-733
XI-734
XI-735
XI-736
XI-737
XI-738
XI-739
XI-740
XI-741
XI-742
XI-743
XI-744
XI-745
XI-746
XI-747
XI-748
XI-749
XI-750
XI-751
XI-752
XI-753
XI-754
XI-755
XI-756
XI-757
XI-758
XI-759
XI-760
XI-761
XI-762
XI-763
XI-764
XI-765
XI-766
XI-767
XI-768
XI-769
XI-770
XI-771
XI-772
XI-773
XI-774
XI-775
XI-776
XI-777
XI-778
XI-779
XI-780
XI-781
XI-782
XI-783
XI-784
XI-785
XI-786
XI-787
XI-788
XI-789
XI-790
XI-791
XI-792
XI-793
XI-794
XI-795
XI-796
XI-797
XI-798
XI-799
XI-800
XI-801
XI-802
XI-803
XI-804
XI-805
XI-806
XI-807
XI-808
XI-809
XI-810
XI-811
XI-812
XI-813
XI-814
XI-815
XI-816
XI-817
XI-818
XI-819
XI-820
XI-821
XI-822
XI-823
XI-824
XI-825
XI-826
XI-827
XI-828
XI-829
XI-830
XI-831
XI-832
XI-833
XI-834
XI-835
XI-836
XI-837
XI-838
XI-839
XI-840
XI-841
XI-842
XI-843
XI-844
XI-845
XI-846
XI-847
XI-848
XI-849
XI-850
XI-851
XI-852
XI-853
XI-854
XI-855
XI-856
XI-857
XI-858
XI-859
XI-860
XI-861
XI-862
XI-863
XI-864
XI-865
XI-866
XI-867
XI-868
XI-869
XI-870
XI-871
XI-872
XI-873
XI-874
XI-875
XI-876
XI-877
XI-878
XI-879
XI-880
XI-881
XI-882
XI-883
XI-884
XI-885
XI-886
XI-887
XI-888
XI-889
XI-890
XI-891
XI-892
XI-893
XI-894
XI-895
XI-896
XI-897
XI-898
XI-899
XI-900
XI-901
XI-902
XI-903
XI-904
XI-905
XI-906
XI-907
XI-908
XI-909
XI-910
XI-911
XI-912
XI-913
XI-914
XI-915
XI-916
XI-917
XI-918
XI-919
XI-920
XI-921
XI-922
XI-923
XI-924
XI-925
XI-926
XI-927
XI-928
XI-929
XI-930
XI-931
XI-932
XI-933
XI-934
XI-935
XI-936
XI-937
XI-938
XI-939
XI-940
XI-941
XI-942
XI-943
XI-944
XI-945
XI-946
XI-947
XI-948
XI-949
XI-950
XI-951
XI-952
XI-953
XI-954
XI-955
XI-956
XI-957
XI-958
XI-959
XI-960
XI-961
XI-962
XI-963
XI-964
XI-965
XI-966
XI-967
XI-968
XI-969
XI-970
XI-971
XI-972
XI-973
XI-974
XI-975
XI-976
XI-977
XI-978
XI-979
XI-980
XI-981
XI-982
XI-983
XI-984
XI-985
XI-986
XI-987
XI-988
XI-989
XI-990
XI-991
XI-992
XI-993
XI-994
XI-995
XI-996
XI-997
XI-998
XI-999
XI-1000

13. Ejercicio: ¿Hay una manera correcta de pensar? ...
Idea principal Nº 10: ¿Es pensar buscar la respuesta correcta? ...
14. Ejercicio: Preguntas, respuestas y razonamiento ...
Idea principal Nº 11: El sueño de Tony ...
15. Discusión: Sueños ...
Revisión de lógica ...
Autoevaluación del profesor ...
14. CAPÍTULO XIV ...
Idea principal Nº 1: La amistad ...
1. Plan de discusión: La amistad ...
Idea principal Nº 2: Distinguido de nuestros sentidos ...
2. Ejercicio: Los sentidos ...
3. Plan de discusión: Verbos de los sentidos ...
Idea principal Nº 3: Digma ...
4. Plan de discusión: Ropas ...
Idea principal Nº 4: El rostro ...
5. Ejercicio: Juguetes a la identificación ...
6. Plan de discusión: El rostro ...
Idea principal Nº 5: El poema de Sukl ...
7. Plan de discusión: El poema de Sukl ...
8. Ejercicio: Escribiendo versos ...
Idea principal Nº 6: La vida y la muerte ...
9. Ejercicio: La vida y la muerte ...
Idea principal Nº 7: Celebrando la naturaleza ...
10. Ejercicio: Celebrando la naturaleza ...
Idea principal Nº 8: Actuar desafiadamente ...
11. Plan de discusión: Ofendiendo a otro ...
12. Ejercicio: Actuar desafiadamente ...
Idea principal Nº 9: Tratar a las personas como si fueran objetos ...
13. Ejercicio: Tratar a las personas como objetos ...
14. Ejercicio: Personas como objetos ...
15. Ejercicio: Diferencias entre una persona y una cosa ...
Idea principal Nº 10: El arte y la vida ...
16. Plan de discusión: El arte y la vida ...
Idea principal Nº 11: Tener sentimientos y mostrar sentimientos ...
17. Plan de discusión: Tener sentimientos y mostrar sentimientos ...
18. Ejercicio: Tener sentimientos y expresar sentimientos ...
Idea principal Nº 12: ¿Pueden las cosas expresar sentimientos? ...
19. Plan de discusión: ¿Pueden las cosas expresar sentimientos? ...
Idea principal Nº 13: ¿Objetos naturales y hechos por el hombre? ...
20. Ejercicio: Maneras en que son hechas las diferentes cosas ...
21. Ejercicio: Arte y no-arte ...
Idea principal Nº 14: Sacar conclusiones a partir de dos oraciones: eliminación del término medio ...
22. Ejercicio: Sacar conclusiones a partir de dos oraciones ...
23. Ejercicio: El término medio se elimina ...
Idea principal Nº 15: Dos formas de ordenar un razonamiento que no dan resultado ...
24. Ejercicio: Orden de los términos ...
Idea principal Nº 16: Aplicación de la regla en una situación de la vida real ...
25. Ejercicio: Aplicación de la regla en una situación de la vida real ...
26. Ejercicio: ¿Más atrasados o menos atrasados? ...
15. CAPÍTULO XV ...
Idea principal Nº 1: ¿Cuánto es demasiado? ...
1. Ejercicio: ¿Cuánto es demasiado? ...
2. Ejercicio: ¿Cuánto es demasiado poco? ...
3. Ejercicio: ¿Cuánto es demasiado? ¿Cuánto es demasiado poco? ...
Idea principal Nº 2: ¿Qué es un hábito? ...
4. Plan de discusión: ¿Qué es un hábito? ...
Idea principal Nº 3: ¿Qué viene antes, el deseo o la acción? ...
5. Ejercicio: ¿Qué viene antes, el deseo o la acción? ...
6. Plan de discusión: ¿Qué viene antes, el deseo o la acción? ...
7. Plan de discusión: ¿Qué viene antes, el deseo o la acción? ...
8. Ejercicio: Describir y prescribir ...
Idea principal Nº 4: Leyes que describen y leyes que prescriben ...
9. Ejercicio: Describir y prescribir ...
Idea principal Nº 5: Causas y efectos ...

XIII-16
XIII-17
XIII-18
XIII-19
XIII-20
XIII-21
XIII-22
XIII-23
XIII-24
XIII-25
XIII-26
XIII-27
XIII-28
XIII-29
XIII-30
XIII-31
XIII-32
XIII-33
XIII-34
XIII-35
XIII-36
XIII-37
XIII-38
XIII-39
XIII-40
XIII-41
XIII-42
XIII-43
XIII-44
XIII-45
XIII-46
XIII-47
XIII-48
XIII-49
XIII-50
XIII-51
XIII-52
XIII-53
XIII-54
XIII-55
XIII-56
XIII-57
XIII-58
XIII-59
XIII-60
XIII-61
XIII-62
XIII-63
XIII-64
XIII-65
XIII-66
XIII-67
XIII-68
XIII-69
XIII-70
XIII-71
XIII-72
XIII-73
XIII-74
XIII-75
XIII-76
XIII-77
XIII-78
XIII-79
XIII-80
XIII-81
XIII-82
XIII-83
XIII-84
XIII-85
XIII-86
XIII-87
XIII-88
XIII-89
XIII-90
XIII-91
XIII-92
XIII-93
XIII-94
XIII-95
XIII-96
XIII-97
XIII-98
XIII-99
XIII-100
XIII-101
XIII-102
XIII-103
XIII-104
XIII-105
XIII-106
XIII-107
XIII-108
XIII-109
XIII-110
XIII-111
XIII-112
XIII-113
XIII-114
XIII-115
XIII-116
XIII-117
XIII-118
XIII-119
XIII-120
XIII-121
XIII-122
XIII-123
XIII-124
XIII-125
XIII-126
XIII-127
XIII-128
XIII-129
XIII-130
XIII-131
XIII-132
XIII-133
XIII-134
XIII-135
XIII-136
XIII-137
XIII-138
XIII-139
XIII-140
XIII-141
XIII-142
XIII-143
XIII-144
XIII-145
XIII-146
XIII-147
XIII-148
XIII-149
XIII-150
XIII-151
XIII-152
XIII-153
XIII-154
XIII-155
XIII-156
XIII-157
XIII-158
XIII-159
XIII-160
XIII-161
XIII-162
XIII-163
XIII-164
XIII-165
XIII-166
XIII-167
XIII-168
XIII-169
XIII-170
XIII-171
XIII-172
XIII-173
XIII-174
XIII-175
XIII-176
XIII-177
XIII-178
XIII-179
XIII-180
XIII-181
XIII-182
XIII-183
XIII-184
XIII-185
XIII-186
XIII-187
XIII-188
XIII-189
XIII-190
XIII-191
XIII-192
XIII-193
XIII-194
XIII-195
XIII-196
XIII-197
XIII-198
XIII-199
XIII-200
XIII-201
XIII-202
XIII-203
XIII-204
XIII-205
XIII-206
XIII-207
XIII-208
XIII-209
XIII-210
XIII-211
XIII-212
XIII-213
XIII-214
XIII-215
XIII-216
XIII-217
XIII-218
XIII-219
XIII-220
XIII-221
XIII-222
XIII-223
XIII-224
XIII-225
XIII-226
XIII-227
XIII-228
XIII-229
XIII-230
XIII-231
XIII-232
XIII-233
XIII-234
XIII-235
XIII-236
XIII-237
XIII-238
XIII-239
XIII-240
XIII-241
XIII-242
XIII-243
XIII-244
XIII-245
XIII-246
XIII-247
XIII-248
XIII-249
XIII-250
XIII-251
XIII-252
XIII-253
XIII-254
XIII-255
XIII-256
XIII-257
XIII-258
XIII-259
XIII-260
XIII-261
XIII-262
XIII-263
XIII-264
XIII-265
XIII-266
XIII-267
XIII-268
XIII-269
XIII-270
XIII-271
XIII-272
XIII-273
XIII-274
XIII-275
XIII-276
XIII-277
XIII-278
XIII-279
XIII-280
XIII-281
XIII-282
XIII-283
XIII-284
XIII-285
XIII-286
XIII-287
XIII-288
XIII-289
XIII-290
XIII-291
XIII-292
XIII-293
XIII-294
XIII-295
XIII-296
XIII-297
XIII-298
XIII-299
XIII-300
XIII-301
XIII-302
XIII-303
XIII-304
XIII-305
XIII-306
XIII-307
XIII-308
XIII-309
XIII-310
XIII-311
XIII-312
XIII-313
XIII-314
XIII-315
XIII-316
XIII-317
XIII-318
XIII-319
XIII-320
XIII-321
XIII-322
XIII-323
XIII-324
XIII-325
XIII-326
XIII-327
XIII-328
XIII-329
XIII-330
XIII-331
XIII-332
XIII-333
XIII-334
XIII-335
XIII-336
XIII-337
XIII-338
XIII-339
XIII-340
XIII-341
XIII-342
XIII-343
XIII-344
XIII-345
XIII-346
XIII-347
XIII-348
XIII-349
XIII-350
XIII-351
XIII-352
XIII-353
XIII-354
XIII-355
XIII-356
XIII-357
XIII-358
XIII-359
XIII-360
XIII-361
XIII-362
XIII-363
XIII-364
XIII-365
XIII-366
XIII-367
XIII-368
XIII-369
XIII-370
XIII-371
XIII-372
XIII-373
XIII-374
XIII-375
XIII-376
XIII-377
XIII-378
XIII-379
XIII-380
XIII-381
XIII-382
XIII-383
XIII-384
XIII-385
XIII-386
XIII-387
XIII-388
XIII-389
XIII-390
XIII-391
XIII-392
XIII-393
XIII-394
XIII-395
XIII-396
XIII-397
XIII-398
XIII-399
XIII-400
XIII-401
XIII-402
XIII-403
XIII-404
XIII-405
XIII-406
XIII-407
XIII-408
XIII-409
XIII-410
XIII-411
XIII-412
XIII-413
XIII-414
XIII-415
XIII-416
XIII-417
XIII-418
XIII-419
XIII-420
XIII-421
XIII-422
XIII-423
XIII-424
XIII-425
XIII-426
XIII-427
XIII-428
XIII-429
XIII-430
XIII-431
XIII-432
XIII-433
XIII-434
XIII-435
XIII-436
XIII-437
XIII-438
XIII-439

SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL USO DE ESTE MANUAL EN LA ENSEÑANZA DE EL DESCUBRIMIENTO DE HARRY STOTTEMEIER

La gran mayoría de los Manuales de instrucción comienzan con una serie de reglas acerca de lo que el profesor debe y no deber hacer, y que deben seguirse a ojos cerrados. Este Manual no es una excepción. A continuación presentamos una lista de cosas que hay que *evitar*, y también de sugerencias acerca de cómo se pueden organizar las discusiones en forma eficiente.

Cosas que no se deben hacer

He aquí algunas de las cosas que conviene evitar. Si bien no sería catastrófico verse envuelto en alguna de estas circunstancias de vez en cuando, el caer continuamente en una combinación de todas o algunas de ellas seguramente impedirá el empleo con éxito de este programa. Algunos de estos aspectos tiene mayor proyección y son más importantes que otros, pero sería recomendable evitarlos por completo. Evite:

1. Obligar a los alumnos a seguir el orden de las *ideas principales* que aparecen en el manual, en lugar del orden dictado por los intereses de los alumnos.
2. Sentar cátedra sobre cada uno de los conceptos filosóficos en vez de darle a la comprensión teórica de

los alumnos la posibilidad de surgir de su diálogo espontáneo.

3. Permitir prolongadas discusiones sobre puntos que no tienen mayor importancia, ignorando los temas más fundamentales en un capítulo dado.
4. Fracasas en el intento de reforzar los conceptos filosóficos mediante los ejercicios que aparecen en el manual.
5. No lograr estimular a los niños para que ayudándose unos a otros, construyan ideas apoyándose en las de los demás.
6. No tratar de hacer ver a los alumnos las implicaciones de lo que están diciendo.
7. No tratar que los alumnos tomen conciencia de sus propias suposiciones.
8. No estimular a los alumnos para que justifiquen sus propias opiniones y creencias.
9. Insistir en dirigir todos los comentarios usted mismo.
10. Desalentar a los alumnos en su intento de conversar o discutir entre sí.
11. No escuchar lo que los alumnos dicen, porque, del mismo modo, los niños no se escucharán entre sí.
12. No demostrarles a sus alumnos

9-10. Ejercicio: Causas y efectos	XV-12
11. Ejercicio: Descubriendo relaciones de causa y efecto	XV-14
12. Inferir causas a partes de efectos	XV-15
13. Ejercicio: Combinaciones posibles de causa y efecto	XV-16
14. Ejercicio: ¿Es posible que las causas y los efectos se produzcan mutuamente?	XV-17
15. Ejercicio: Efectos, causas y tiempo	XV-17
16. Ejercicio: Causas y permitir que ocurra	XV-18
Idea principal Nº 6: Explicación y descripción	XV-19
17-18. Ejercicio: Descripciones y explicaciones	XV-20
Idea principal Nº 7: Causas y razones	XV-21
19. Ejercicio: Causas, efectos, razones, descripciones, explicaciones prescripciones	XV-22
20. Ejercicio: Razones y causas	XV-23
21. Ejercicio: Tienen las cosas conciencia de lo que están haciendo?	XV-23
Idea principal Nº 8: Conducta de los adultos	XV-24
22. Ejercicio: Conducta de los adultos	XV-25
23. Plan de discusión: Los mayores	XV-25
16. CAPÍTULO XVI	XVI-1
Idea principal Nº 1: La autosuficiencia de Tony	XVI-3
1. Actividad: Autosuficiencia	XVI-3
Idea principal Nº 2: ¿Qué es un presentimiento?	XVI-4
2. Plan de discusión: Tener presentimiento acerca de las acciones de las personas?	XVI-4
Idea principal Nº 3: Silogismo hipotético	XVI-5
3. Ejercicio: Razonamiento hipotético	XV-7
4. Ejercicio: Razonamiento hipotético que comienza con «sólo si...»	XVI-8
5. Ejercicio: Usos dialógicos del razonamiento hipotético	XVI-9
6. Ejercicio: Razonamiento hipotético y valores.	XVI-10
Idea principal Nº 4: ¿Qué es una hipótesis?	XVI-12
7. Ejercicio: Comprobar una hipótesis	XVI-12
Idea principal Nº 5: Inocencia	XVI-14
8. Plan de discusión: Inocencia	XVI-15
Idea principal Nº 6: La conducta de Mickey	XVI-16
9. Discusión: Robar	XVI-16
Idea principal Nº 7: Solución de los problemas mediante la búsqueda	XVI-17
10. Ejercicio: Estar en lo correcto por razones correctas	XVI-18
17. CAPÍTULO XVII	XVII-1
Idea principal Nº 1: ¿Vale la pena tratar de discurrir cómo son las cosas?	XVII-3
1. Plan de discusión: La defensa que hacen los niños de lo que la clase ha estado haciendo	XVII-3
2. Plan de discusión: Lo que se siente cuando alguien cuenta con uno	XVII-4
3. Resolviendo problemas. Ejercicio	XVII-4
4. Plan de discusión: ¿Se puede aplicar el razonamiento a la imaginación, los sentimientos y los sueños?	XVII-6
Idea principal Nº 2: Tautologías y verdad	XVII-7
5. Ejercicio: Tautologías	XVII-7
6. Ejercicio: Problemas de ambigüedad en las tautologías	XVII-8
Idea principal Nº 3: Diferentes estilos de pensar	XVII-10
Idea principal Nº 4: ¿Es posible que exista el conocimiento objetivo si cada persona tiene derecho a su propio punto de vista?	XVII-11
7. Ejercicio: El juego del espejo	XVII-11
8. Plan de discusión: Ver las cosas como «realmente son»	XVII-12
Idea principal Nº 5: Interpretación del poema de Lisa	XVII-13
9. Ejercicio: El poema de Lisa y sus interpretaciones	XVII-14
Idea principal Nº 6: Lograr objetividad mediante marcos de referencia de mayor amplitud	XVII-15
10. Ejercicio: Marcos de referencia	XVII-15
11. Ejercicio: Perspectivas y marcos de referencia	XVII-16
Idea principal Nº 7: El logro de la objetividad mediante una comunidad de investigación	XVII-17
12. Plan de discusión: ¿Qué has aprendido?	XVII-18
APÉNDICE	
Repaso de razonamiento	AP-2
Repaso de lógica	AP-13

Ideas principales; quizá deban saltarse algunas para dedicar más tiempo a otras y abarcarlas mejor. Además, debido a que es prácticamente imposible completar todos los ejercicios, escoja aquellos que refuerzan las *Ideas principales* que se han estado discutiendo, y que a su modo de ver dará mejores resultados con sus alumnos.

Tenga siempre presente que éste es un programa dirigido hacia el desarrollo de la destreza de pensamiento, y una de las cosas que ello implica es ayudar a los alumnos a generar ideas nuevas, así como también ayudarlos a ser más críticos. También implique ayudar a los alumnos a descubrir significados. Esto requerirá a veces que usted pase de lo más específico a lo más general; otras veces, de lo más real a lo posible. Así, por ejemplo, en el capítulo I, verá que los propios alumnos están ansiosos por pasar del descubrimiento específico de Harry a la discusión acerca del significado de la palabra, como también a través el relato personal de sus experiencias relacionadas con el resentimiento. Y analizando el orden de los sucesos en cada capítulo, usted podrá ayudar a sus alumnos a comprender las etapas generales en el proceso de búsqueda.

Lo que hemos bosquejado aquí no es más que unas pocas recomendaciones acerca de cómo podría usted proceder para dirigir a sus alumnos en la filosofía para niños, utilizando este material curricular. De ningún modo creemos que estas sugerencias sean de carácter exhaustivo. Con el paso del tiempo, su familia y su comunidad se irán desarrollando. Si bien es cierto que, para

comenzado a disminuir, aproveche esta oportunidad para añadir cualquier idea que usted considere que la clase ha omitido.

Dado que se pueden sugerir un número bastante grande de ideas o cuestiones, algunos profesores han encontrado útil el agruparlas de modo que se concentre la discusión. Si ocurre que algunos de los grupos formados en la clase coinciden en las ideas directrices mencionadas en el Manual de instrucciones, tanto mejor.

Deje siempre que el debate siga la secuencia de las sugerencias de la clase, más que la secuencia de las *Ideas principales* de este Manual. El propósito del profesor es trabajar con lo que los alumnos mismos encuentran interesante, más en que se podría iniciar la enseñanza de una clase. Considere los modos en que usted podría proceder a discutir estas cuestiones. Pero supongamos que los alumnos no dicen nada. ¿Cómo empieza uno el diálogo? Dado que puede ser demasiado pronto para empezar con algunas de las cuestiones más filosóficas que se suscitan en el relato, pruebe con algunas de las cuestiones al comienzo de cada capítulo del Manual. Estos se refieren primordialmente a la trama, los personajes y las relaciones personales que surgen a medida que el relato se desarrolla. No obstante, recuerde que esto no es un curso de literatura. El propósito no es analizar la novela meramente en términos de desarrollo de los hechos concretos de la novela a las principales ideas filosóficas del capítulo. Una vez que usted ha captado las principales ideas o cuestiones del capítulo, puede querer escribir las en la pizarra. Si el flujo de ideas de la clase ha

quede algo que se pueda hacer y que esté bien. Realmente, existen muchos modos de actuación. Aunque nos parece que existen algunas prácticas que son claramente erróneas, es más difícil decir a un profesor exactamente qué hacer que sea correcto. Por esto, el dar clase es en sí mismo un arte que requiere sensibilidad, juicio, coordinación, organización y respeto por el alumno. No existe ninguna fórmula simple para dar clase, tal como no existe ninguna fórmula simple para dirigir una orquesta o para dirigir una obra teatral.

Aun así, nuestra experiencia con este programa nos ha hecho comprender que algunos planteamientos son más eficaces que otros. Consideremos los modos en que se podría iniciar la enseñanza de una clase. Usted podría empezar preguntando a sus alumnos qué cosas del capítulo significan algo para ellos. Y usted podría proceder a discutir estas cuestiones. Pero supongamos que los alumnos no dicen nada. ¿Cómo empieza uno el diálogo? Dado que puede ser demasiado pronto para empezar con algunas de las cuestiones más filosóficas que se suscitan en el relato, pruebe con algunas de las cuestiones al comienzo de cada capítulo del Manual. Estos se refieren primordialmente a la trama, los personajes y las relaciones personales que surgen a medida que el relato se desarrolla. No obstante, recuerde que esto no es un curso de literatura. El propósito no es analizar la novela meramente en términos de desarrollo de los hechos concretos de la novela a las principales ideas filosóficas del capítulo. Una vez que usted ha captado las principales ideas o cuestiones del capítulo, puede querer escribir las en la pizarra. Si el flujo de ideas de la clase ha

Cosas que se pueden hacer

13. Suponer que siempre es usted el llamado a dirigir la discusión durante la clase.
14. Insistir en que los alumnos discutan sobre una pregunta hasta que encuentren «la respuesta».
15. Utilizar ejercicios del Manual sin demostrar cómo tales ejercicios se relacionan con temas o episodios del capítulo en discusión.
16. Insistir en sus propios puntos de vista, en lugar de estimular a los alumnos para que piensen por sí mismos.
17. Monopolizar la conversación.
18. Sobreestimar la importancia de la lógica formal mediante instrucciones y ejercicios excesivos.
19. Impacientarse con alumnos que quieren descubrir significados subyacentes que ellos piensan que ven en la novela.
20. Utilizar el Manual exclusivamente para tareas en casa, en detrimento del diálogo en el aula.
21. Manipular la conversación de modo que los propios puntos de vista del profesor parezcan ser los más justificados.
22. Transformar el período de clase en una sesión de terapia de grupo.
23. Alentar a los alumnos a pensar que pueden resolver cuestiones filosóficas mediante votación.
24. Resaltar los aspectos afectivos del programa mientras se omiten los cognoscitivos.
25. Resaltar los aspectos cognoscitivos del programa mientras se omiten los afectivos.

Existen tantas cosas que no hay que hacer, que usted se puede preguntar si

enseñar filosofía a los niños, uno debe tratar de evitar los veinticinco errores enumerados anteriormente, también debemos reconocer que hay muchos esti-

los eficaces de enseñanza, y que algunos de los profesores más individualistas han sido los que han alcanzado mayores éxitos.

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, Manual para acompañar a

El descubrimiento de Harry Stottlemeier

CAPÍTULO I

IDEAS PRINCIPALES

1. El proceso de búsqueda.
2. Descubrimiento e invento.
3. ¿Qué es pensar?
4. La estructura de los enunciados lógicos.
5. Inversión de sujeto y predicado.
6. Una excepción a la regla: «Enunciados idénticos.»
7. Cómo se aplica la regla de inversión a las oraciones que comienzan con «ningún».
8. Harry utiliza su regla en una situación práctica.
9. Resentimiento.
10. Verdad.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93

ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no se encuentran preparados para expresar sus propios comentarios con respecto a los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las preguntas siguientes.

1. Describa los diferentes sentimientos que tienen Harry, Lisa y la señora Stottmeier en el capítulo primero.
2. ¿Cómo describirías, en una o dos palabras, cada uno de los personajes de este capítulo?
3. ¿Crees que Harry y Lisa son amigos? ¿Por qué?
4. Explica cuál fue el error cometido por Harry al pensar que «...tiene una larga cola y tarda 77 años en dar la vuelta alrededor del sol» es un planeta.
5. ¿Por qué crees que los pensamientos de Harry se fueron alejando hacia otras cosas durante la clase de ciencias?
6. ¿Cómo definirías una regla?
7. ¿Cuál es la regla que Harry descubrió?
8. ¿Qué dijo Lisa que hizo que Harry perdiera confianza en su regla?
9. ¿Encontró Lisa un *contraejemplo* para la regla de Harry? ¿Cuál es el *contraejemplo*?
10. ¿Qué significa la palabra «resentimiento»?
11. ¿Por qué crees que Harry está resentido contra la observación de Lisa?
12. ¿Por qué crees que le fue tan difícil a Harry darle las gracias a Lisa?
13. ¿Te parece difícil a veces expresar tus sentimientos a tus amigos, aunque desees mucho poder hacerlo?
14. Harry está muy entusiasmado con su descubrimiento. ¿Por qué crees que un descubrimiento causa entusiasmo?
15. ¿Alguna vez has descubierto algo que te ha entusiasmado mucho?
16. ¿Cuál fue el error que cometió la señora Olsen mientras conversaba con la señora Stottmeier?
17. ¿Qué significa la palabra «alcohólico»?
18. ¿Cuál fue la *inconsistencia* entre lo reflejado en la cara de la señora Stottmeier y sus palabras a Harry?
19. Según Harry, ¿qué es lo que la señora Stottmeier realmente quería decirle?

AS

I-18

[18]

Idea principal Nº 1: El proceso de búsqueda

Mediante la lectura de *El descubrimiento de Harry Stottmeier*, los alumnos en su clase están comenzando a explorar el mundo de las ideas. Esta no es solamente una serie de aventuras intelectuales. Harry y sus amigos investigan el mundo de las ideas en forma sistemática. Se adelantan en formas de *búsqueda*. Cuando usted lea el capítulo 1 por vez primera, el carácter metódico y sistemático de lo que los niños hacen en el relato le puede parecer no muy evidente. Usted sólo los ve luchando entreándose. Pero las cosas que sucedan no son pura casualidad. Están pasando por una serie de etapas que son características de un gran número de descubrimientos e inventos. Estas etapas constituyen el *proceso de búsqueda*. La búsqueda comienza a menudo cuando surgen dificultades con cosas que hasta entonces se habían dado por supuestas. Con esto comienza el proceso de búsqueda que no acaba hasta que una solución satisfactoria reemplaza aquella que se ha vuelto insatisfactoria. El procedimiento de los niños en el capítulo 1 es un bosquejo del proceso de búsqueda. Las etapas de este proceso pueden caracterizarse de la siguiente forma:

1. *Sensación de dificultad o frustración*
El señor Bradley preguntó: «¿Qué es lo que tiene una cola larga y que tarda 77 años en completar una vuelta al sol?» Harry responde: «Un planeta.» La clase se ríe. Harry siente vergüenza.
2. *Duda* (¿Qué fue lo que anduvo mal?)
Harry *sabía* que la oración «todos los planetas giran alrededor del sol» era verdadera. Por tanto —pensó— este objeto con cola que gira alrededor del sol también debe ser un planeta. Pero esto —descubrió— era *falso*. ¿Cómo puede ser?
3. *Formulación del problema* (o definición del problema)
Harry: «Todos los planetas giran alrededor del sol, pero no todo lo que gira alrededor del sol es un planeta.» Harry se da cuenta que ha estado suponiendo que sólo debido a que todos los planetas giran alrededor del sol, todo lo que gira alrededor del sol tiene que ser un planeta.
4. *Hipótesis* (formular una teoría)
Harry: «Una oración no puede invertirse. ¡Si la última parte se coloca primero, la oración ya no será verdadera!»
5. *Primeros esfuerzos por comprobar la hipótesis* (formulación de consecuencias lógicas)
Harry experimenta con algunos ejemplos: a) «Todas las muñecas son juguetes» (verdadera). Cuando se invierte, queda: «Todos los juguetes son muñecas» (falsa). b) «Todos los pepinos son verduras» (verdadera). Cuando se invierte, queda: «Todas las verduras son pepinos» (falsa).
6. *Descubrimiento de evidencia que contradice la hipótesis* (contraejemplo).
Lisa ofrece la oración: «Ningún águila es león» (verdadera), la cual, cuando se invierte, queda: «Ningún león es águila» (también verdadera).
7. *Revisión de la hipótesis para dar cuenta de la evidencia contradictoria*
Lisa sugiere que las oraciones que comienzan con *de la evidencia contradictoria*

I-19

[19]

zan con «ningún» siguen siendo verdaderas después de haberlas invertido. La comprobación continúa con ejemplos:

a) «Ningún auto es caballo.»

b) «Ningún mosquito es manzana.»

8. *Aplicación de la hipótesis ya comprobada*

a una situación de la vida diaria (encontrar consecuencias prácticas)

Harry interviene en la discusión entre su madre y la señora Olson, declarando que el razonamiento de la señora Olson con respecto a la señora Bates es incorrecto.

PLAN DE DISCUSION: El proceso de búsqueda

1

1. ¿Cuál fue la primera idea de Harry con respecto a la inversión de oraciones?
2. ¿Cuál es la regla de inversión de oraciones que Harry y Lisa descubren juntos?
3. ¿Cómo se le ocurrió a Harry la idea de invertir oraciones?
4. ¿Puedes recordar los pasos en el razonamiento de Harry que llevaron a este descubrimiento?
5. Escribe en la pizarra todos los pasos que puedas recordar en la secuencia correcta.
6. ¿Crees que algunos de estos pasos podrían haberse eliminado, o crees que todos fueron necesarios para el descubrimiento de Harry?
7. ¿Cómo llegaron a descubrir Harry y Lisa la regla de inversión de oraciones?
8. ¿Puedes recordar los pasos en el razonamiento de Harry o de Lisa que los llevaron a su descubrimiento?
9. Escribe en la pizarra todos los pasos que puedas recordar en la secuencia correcta.
10. ¿Crees que algunos de estos pasos se podrían haber eliminado, o crees que todos fueron necesarios para el descubrimiento de Harry y Lisa?
11. Ahora, mira las dos listas de pasos escritas en la pizarra. ¿Puedes hacer un descubrimiento acerca de la manera de hacer un descubrimiento?
12. ¿Podrías utilizar este proceso de búsqueda en tus otros estudios?
13. ¿Podrías utilizar este proceso de búsqueda en tu vida diaria?
14. ¿Crees que entiendes el proceso de búsqueda lo bastante bien para explicarlo a un amigo o a tus papás?

MM/FO

Idea principal Nº 2: Descubrimiento e invento

En el capítulo 1, Harry *descubre* una regla acerca de la reversibilidad. Este capítulo le ofrece a usted la oportunidad de discutir con su curso lo que ellos consideran como la diferencia entre descubrimiento e invento. Cuando la idea de descubrimiento surgen en la clase, muchas veces se relacionará con algún importante descubrimiento hecho por algún importante adulto. Lo que es desaconsejado y sorprendente en este caso es que el libro comienza con un descubrimiento hecho por un niño, y que no se trata del descubrimiento de una cosa sino del descubrimiento de una idea. Esto provocará la pregunta: «¿Descubrió Harry esta idea o la *inventó*?» Por tanto los niños de su clase se pueden *identificar* con Harry y sus amigos, pensar en ideas nuevas, descubrir nuevas leyes y reglas, se inspirarán para seguir a Harry y sus amigos en la mayor empresa en que estos niños consecuentemente se embarcan: pensar en la idea de pensar.

A usted le corresponderá, como profesor, asumir la responsabilidad de hacer que los niños de su clase tomen conciencia de lo emocionante que pueden ser un descubrimiento y un invento. Lo que usted, en realidad, estará haciendo es recordarles que no hay ningún niño que no haya experimentado esta sensación. Pero, con toda seguridad, los niños de su clase no habrán reflexionado acerca de qué es lo que hace que un descubrimiento sea tan extraordinario. Es posible que sus alumnos presenten de antemano una inclinación hacia la exploración. En ese caso, usted simplemente los está haciendo reflexionar acerca de lo que están haciendo. O, sus alumnos pueden ser tímidos y sentirse inhibido con respecto a la investigación en el mundo de las cosas y las ideas. Estos niños necesitan que se les incluyere cuán sanos y maravillosos pueden ser los descubrimientos e inventos.

EJERCICIO: Descubrimiento e invento

2

Parte A

Determina en cada una de las afirmaciones siguiente si se trata de un «inventor» o de un «descubrimiento».

1. Colón descubre América.
2. John encuentra tirado en el suelo el libro que se le había perdido a Mary.
3. A Mary se le ocurre una manera más rápida de pelar las patatas.
4. Un científico investigador averigua cómo las células se vuelven cancerosas.
5. Una familia fabrica un dispositivo automático de alimentar al perro cuando no hay nadie en la casa.

Parte B

Describe con tus propias palabras la diferencia entre el acto de «descubrir» y el de «inventar».

Parte C

Lee las definiciones siguientes:

descubrir — encontrar, darse cuenta, reconocer la existencia de.
inventar — idear, diseñar, elaborar, producir, originar.

Completar los espacios en blanco en las siguientes oraciones con una de las dos palabras entre paréntesis.

1. Cuando necesito ayuda en clase, miro hacia el techo para ver si (invento, descubro) la respuesta.

2. Los científicos debieran (inventar, descubrir) la manera de ahorrar energía.

3. Los chinos fueron los (descubridores, inventores) de la pólvora.

4. (El, la) (descubrimiento, invención) de la imprenta facilitó la publicación de libros.

Parte D

Justifica las respuestas de la PARTE C.

MM

EJERCICIO: Descubrimiento e invento

Parte I: Indica si crees que los siguientes son descubrimientos o inventos. Razona tu respuesta.

Descubrimiento	Invento	Razones
☐	☐	1. Electricidad
☐	☐	2. Bombillas
☐	☐	3. Magnetismo
☐	☐	4. Imanes
☐	☐	5. Papiro
☐	☐	6. Televisión
☐	☐	7. El océano Pacífico
☐	☐	8. Rayos-X
☐	☐	9. Jabón
☐	☐	10. Imprenta

[22]

I-22

Parte C

Lee las definiciones siguientes:

descubrir — encontrar, darse cuenta, reconocer la existencia de.
inventar — idear, diseñar, elaborar, producir, originar.

Completar los espacios en blanco en las siguientes oraciones con una de las dos palabras entre paréntesis.

1. Cuando necesito ayuda en clase, miro hacia el techo para ver si (invento, descubro) la respuesta.

2. Los científicos debieran (inventar, descubrir) la manera de ahorrar energía.

3. Los chinos fueron los (descubridores, inventores) de la pólvora.

4. (El, la) (descubrimiento, invención) de la imprenta facilitó la publicación de libros.

Parte D

Justifica las respuestas de la PARTE C.

MM

EJERCICIO: Descubrimiento e invento

Parte I: Indica si crees que los siguientes son descubrimientos o inventos. Razona tu respuesta.

Descubrimiento	Invento	Razones
☐	☐	1. Electricidad
☐	☐	2. Bombillas
☐	☐	3. Magnetismo
☐	☐	4. Imanes
☐	☐	5. Papiro
☐	☐	6. Televisión
☐	☐	7. El océano Pacífico
☐	☐	8. Rayos-X
☐	☐	9. Jabón
☐	☐	10. Imprenta

[22]

I-22

EJERCICIOS: Actos Mentales

A. Harry piensa de diferentes maneras en este capítulo. Algunas de ellas aparecen a continuación. Trata de identificar lo que quiere decir en cada una.

1. Pensar en algo para sus adentros.
2. Jugar con una idea.
3. Recordar.
4. Estar asombrado.
5. Darse cuenta de que no entiende algo.
6. Idear algo.
7. Soñar despierto.
8. Darse cuenta de algo de repente.

B. Otros personajes del capítulo I son el señor Bradley, Lisa, la mamá de Harry, y la señora Olson. ¿Alguno de ellos piensa para sus adentros?

I-23

[23]

ML/AS

II Parte: Descubrimiento e invento
Haga que sus alumnos escriban una breve composición sobre uno de estos temas:
a) Mi descubrimiento más importante
b) La diferencia entre descubrimiento e invento
c) Lo que me gustaría inventar
d) ¿Es posible que varias personas hagan juntas un descubrimiento?
e) Los descubrimientos, ¿son todos inventos?
f) Los inventos, ¿son todos descubrimientos?

☐	☐	11. Pensamiento
☐	☐	12. La familia
☐	☐	13. La ciudad
☐	☐	14. La leche pasteurizada
☐	☐	15. Los caramelos

1. ¿Qué crees que el señor Bradley piensa para sus adentros cuando le pregunta a Harry, «qué es la cosa con una cola larga y que tarda setenta y siete años en dar la vuelta alrededor del sol?»
2. ¿Qué crees que el señor Bradley piensa para su adentros cuando Harry contesta a su pregunta y todos los de clase se rien?
3. ¿Qué crees que Lisa estaba pensando para sus adentros cuando Harry le pidió que inventara una oración que se refiriera a dos clases de cosas, de modo que él pudiera mostrarle la manera cómo funciona la inversión de oraciones?
4. ¿En qué crees que piensa Lisa mientras que Harry está desilusionado con la impresión de que su idea no iba a funcionar?
5. ¿Qué crees que pensó la mamá de Harry para sus adentros cuando la señora Olson le habló sobre la señora Bates?
6. ¿Qué crees que estaba pensando la señora Olson para sus adentros cuando le dijo a la señora Stottlemeier lo que hizo?
7. ¿Qué crees que estaba pensando la mamá de Harry cuando le regañó por interrumpir la conversación?

FO

Idea principal Nº 3: ¿Qué es pensar?

Nuestra historia comienza cuando Harry está soñando despierto. En los capítulos que siguen, Harry y sus amigos se irán sumergiendo en una gran variedad de procesos mentales, tales como recordar, generalizar, abstraer, imaginar, clasificar, reflexionar, deliberar, considerar y juzgar. En realidad la familia de los procesos mentales es enorme y contiene un vasto número de subespecies, del mismo modo que las tienen las familias de los mamíferos, los peces, las plantas u otros componentes de la naturaleza. No sólo existe una gran variedad de procesos mentales, sino que cada actividad puede llevarse a cabo de muchas maneras. Así, uno puede deliberar cuidadosamente o sin cuidado; uno puede recordar rápida o lentamente; uno puede clasificar con facilidad o dificultad; uno puede reflexionar en forma analítica o intuitiva,

Si quiere discutir los procesos del pensar con sus alumnos, se dará cuenta de que estarán dispuestos a identificar cada pensamiento específicamente y serán capaces de ello. Pero el proceso del pensar es un tema sobre el cual, a veces, les será difícil discutir. (Ver los comentarios de Fran y Elisa en el texto de los alumnos, pág. 11).

Los planes de discusión que aparecen a continuación han sido diseñados para ayudar a sus alumnos a que distingan entre pensamientos individuales y el pensar como un proceso de actividad mental, y a estimularlos para que expresen activamente sus pensamientos durante las discusiones en clase.

PLAN DE DISCUSION: Pensando en el pensamiento

5

1. ¿Puedes recordar en este instante algo que te haya sucedido el año pasado?
2. ¿Cuál es la primera cosa en tu vida que puedes recordar?
3. ¿Tienes algún recuerdo que sea inolvidable?
4. ¿Te has preguntado alguna vez por qué recuerdas?
5. ¿Qué prefieres, imaginar o recordar?
6. ¿Qué te has preguntado durante las últimas veinticuatro horas?
7. ¿Alguna vez te has preguntado por qué te haces preguntas?
8. ¿En qué estás pensando en este mismo instante?
9. ¿Tienes pensamientos que consideras tus favoritos?
10. ¿Son tus pensamientos en colores, o en blanco y negro?
11. ¿Puedes separar las partes de un pensamiento del mismo modo que se puede desarmar un reloj o separar una oración?
12. Cuando estás triste, ¿tus pensamientos son también tristes?
13. ¿Piensas alguna vez en lo que significa que puedas pensar?
14. ¿Puedes dejar de pensar en este mismo instante?
15. ¿Piensas mientras duermes, o sólo cuando estás despierto?
16. ¿Cuándo te es más fácil pensar, cuando estás haciendo un examen o cuando te estás lavando?
17. ¿Alguna vez piensas en más de un cosa al mismo tiempo?
18. ¿Alguna vez tienes hilos de pensamientos conectados entre sí que pasan por tu mente del mismo modo que están conectados los vagones de un tren?
19. ¿Hay alguna diferencia entre tener pensamientos y pensar?
20. ¿Qué te gustaría más, leer acerca de la lectura, escribir acerca del escribir, conversar sobre la conversación, o pensar en el pensar?

NOTA PARA EL PROFESOR: Este ejercicio ha sido diseñado para ayudar a sus alumnos a que desarrollen su habilidad para pensar en forma reflexiva, para que piensen acerca de sus pensamientos. Observe cómo la secuencia de preguntas se dirige hacia recordarles primero a los niños sus propios pensamientos, y luego los estimula para que piensen acerca del proceso de tener pensamientos. Por este motivo, es importante plantear estas preguntas en la secuencia en que aparecen. Tenga presente que los niños piensan en forma reflexiva por sí solos, aunque muchas veces lo hace de forma privada y casual. El objetivo del ejercicio es concentrar y mejorar esta habilidad, no enseñarles algo nuevo.

ML/FO

EJERCICIO DE PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS

6

Muy a menudo, los alumnos serán reacios a plantear preguntas, y esto puede incluir hasta los más pensativos niños de la clase. En ese caso, lo mejor es llevarlos hacia actividades que requieran del planteamiento de preguntas.

1. Anuncie a los niños que un personaje histórico vendrá a la clase al día siguiente para ser entrevistado, y que cada uno deberá preparar una pregunta. Dígales, por ejemplo, que será César, El Cid, Cristo-bal Colón o alguien por el estilo, pero es importante que usted pueda personificar el personaje que sea escogido para sorprender a los alumnos al día siguiente. Trate de hacer su interpretación del personaje lo más entretenida y real.

2. Prepare un papelito para cada uno de los alumnos. En cada uno escriba una «pregunta, crítica y reflexiva». Haga que los niños esco- jan un papelito de una bolsa, y luego, cada niño tiene que plantear su pregunta en el momento adecuado durante ese día. Utilice pre- guntas como:

- ¿Qué te hace decir eso?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Por qué razón dices eso?
- ¿Qué estás asumiendo?
- ¿Puedes ofrecernos una prueba?
- ¿Qué quieres decir con eso?
- ¿Qué conclusión debemos sacar de lo que dices?
- ¿En qué hechos se basa tu opinión?
- ¿Qué autoridad puedes citar en apoyo de tu punto de vista?

MI

Idea principal Nº 4: La estructura de las proposiciones lógicas

El capítulo I de *El Descubrimiento de Harry Stollmeier* describe cómo Harry descubre una regla de razonamiento. Usted debe tratar de lograr que sus alumnos aprendan esta regla. Pero, para lograrlo, deberán comprender que la regla no funciona con cualquier oración en el lenguaje diario. Solo funciona cuando las oraciones en el lenguaje diario han sido simplificadas, de modo que se ajusten a esquemas básicos del lenguaje del razonamiento lógico.

I-26

[26]

Un enunciado lógico no es igual a una oración en castellano corriente. Un enunciado lógico es

a) Un cuantificador: ESTE PUEDE SER ÚNICAMENTE todos, algunos, ningún.

(Sólo «ningún» y «todos» aparecen en el Capítulo I.)

b) Un sujeto: Este debe ser un sustantivo o frase sustantiva. Por ejemplo, podrían ser gatos, escritores, aviones, o cosas redondas, animales peludos, etc.

c) El Verbo de un enunciado lógico sólo puede ser el presente del verbo «SER». Para alcanzar nuestro objetivo, en este libro sólo usamos la forma «son» o «es».

d) El predicado de un enunciado lógico también debe ser un sustantivo o una frase sustantiva. (Nota el para el profesor: En clases de Gramática española se enseña a los alumnos que el PREDICADO es la parte de la oración que viene después del Sujeto. Pero en lógica, la palabra PREDICADO hace referencia a la parte de la oración que viene a continuación del Verbo).

Ejemplos de enunciados lógicos:

Término Cuantitativo		Sujeto		Verbo		Predicado	
Todas	las muñecas	son	juguetes	son	para beber	un pepino	una repisa
Ninguna	los vasos de plástico	son	jirafa	es	las cosas que hacen	son	cosas que dan miedo
Todas	las cosas que hacen	son	ruido en la noche	es	una repisa	son	cosas que dan miedo

Solamente si el enunciado puede ser expresado de manera que permita el uso de las formas verbales «son» o «es», usted podrá llevar a cabo las operaciones lógicas descritas en este libro. Pero hay muchas maneras de transformar los enunciados para poder usar «son» o «es» en lugar de otros verbos. Por ejemplo:

«Todos los perros corren» se convierte en «Todos los perros son criaturas (o animales) que corren. «Todos los almacenes del pueblo cierran los domingos» se convierte en «Todos los almacenes del pueblo son cosas que se cierran los domingos.»

«Todos los aviones vuelan» se convierte en «Todos los aviones son objetos que vuelan.» Todas las reglas para transformar los enunciados del lenguaje diario en lenguaje lógico, se explican en los capítulos II y III de *El Descubrimiento de Harry Stollmeier*. El profesor debe tratar de posponer el uso de oraciones en lenguaje corriente y su transformación al lenguaje lógico hasta que los alumnos hayan aprendido estas reglas.

EJERCICIO: La estructura de las proposiciones lógicas

7

Parte A: Construye enunciados lógicos con las siguientes palabras.

1. Son, caballos, todos, animales, los.
2. Ningún, gato, un, perro, es.
3. Ninguna, cosa dulce, un limón, es.
4. Aviones a chorro, todos, objetos que vuelan rápido, son, los.
5. Martillos, herramientas, son, todos, los.

[27]

I-27

Parte B: Completa los espacios en blanco.

6. _____ pera es una manzana.
7. Todas las bicicletas _____ vehículos de dos ruedas.
8. Ningún gato _____ un gusano.

Parte C: Construye enunciados lógicos, completando los espacios en blanco.

9. _____ los cubos de hielo _____ cosas frías.
10. _____ zapato _____ un sombrero.

FO

Idea principal Nº 5: Inversión de los sujetos y predicados

Cuando un enunciado aparece en la forma lógica adecuada, ¿qué representa esta forma lógica? Una interpretación comúnmente aceptada por los lógicos es que, en un enunciado lógico en la forma de «Todos _____ son _____», el verbo *son* significa «son miembros de la clase de...»

Dicho de otro modo, las cosas expresadas por el sujeto son miembros de la clase especificada en el predicado. Por ejemplo, la oración «Todos los gatos son animales» significa que los gatos son miembros de la clase de los animales. Eso quiere decir que los miembros del sujeto (gatos) forman parte del número total de miembros indicados por el predicado (animales).

Ahora bien, ¿qué sucede si usted coloca el sujeto en el lugar del predicado y el predicado en el lugar del sujeto? Cuando se invierte el sujeto y el predicado de este modo, algo interesante ocurre con la validez de la oración.

SI LA ORACIÓN ORIGINAL QUE COMIENZA CON «TODOS» ERA VERDADERA, LA ORACIÓN CUYOS SUJETO Y PREDICADO HAN SIDO INVERTIDOS, SERÁ FALSA EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS.

Cuando presente ejemplos a sus alumnos, sería conveniente que se limitara a oraciones con «TODOS» que sean obviamente verdaderas. Si se ve envuelto en el uso de oraciones cuya verdad se puede poner en duda, los alumnos iniciarán una discusión en torno a la oración en particular y no aprenderán la regla. Las oraciones que los niños reconocerán inmediatamente como verdaderas son aquellas en que el sujeto está claramente definido como integrante de la clase de cosas expresadas en el predicado.

Ejemplos:

Todos los cuadernos son cosas hechas de papel.
Todos los tiburones son peces.
Todos los gatos son animales.

EJERCICIOS DE REVERSIBILIDAD (CONVERSION)

8

1. Relación Sujeto-Predicado: completa las siguientes oraciones de manera que aparezcan en forma lógica:
 - a) Todos _____ son pájaros.
 - b) Todos los gatos son _____
 - c) Todos los delfines _____ criaturas inteligentes.
2. Reversibilidad de Sujeto y Predicado: Trata de invertir el sujeto y el predicado de las siguientes oraciones:
 - a) Todos los pollos son aves.
 - b) Todos los automóviles son vehículos.¿Notas algo especial?
3. ¿Son verdaderas estas oraciones cuando se invierten?
 - a) Todos los zorros son mamíferos.
 - b) Todas las muñecas son juguetes.
4. ¿Son verdaderas estas oraciones cuando se invierten?
 - a) Todas las plantas son encinas.
 - b) Todos los perros son peces.
 - c) Todos los tipos de tierra son arcilla.
 - d) Todos los niños son adultos.¿Notas algo especial?

ML

Idea principal Nº 6: Una excepción a la regla: «afirmaciones de identidad»

La regla de Harry es aplicable a oraciones en las cuales el sujeto y el predicado se refieren a diferentes clases de cosas. En algunas de estas oraciones, sin embargo, el sujeto y el predicado se refieren a la misma clase de cosas. (Oraciones de ese tipo se llaman «afirmaciones de identidad»). Estas oraciones comienzan con «todos», pero no pasan a ser falsas cuando se invierten. Siguen siendo verdaderas. Por ejemplo:

Todos los solteros son hombres no casados

Todos los cuadrados son figuras con los cuatro lados iguales.

Las afirmaciones de identidad no aparecen en *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Representan una excepción en la regla de inversión. Una vez que sus alumnos dominen las reglas de inversión a la perfección, usted podrá preguntarles si se les ocurre alguna oración que comience con «todos» y que siga siendo verdadera aun después de haber invertido el sujeto y el predicado. Trate de que sus alumnos descubran la excepción a la regla de inversión por sí mismos.

EJERCICIO: Afirmaciones de identidad

1. Todos los _____ son maridos.
2. Todos los paquidermos son _____
3. Todos los canes son _____
4. Todos los farmacéuticos son _____
5. Todas las personas mayores de edad son _____

9

ML

Idea principal Nº 7: Cómo se aplica la regla de inversión a los enunciados que comienzan con «ningún»

El descubrimiento hecho por Lisa es que la regla de Harry no sirve cuando se aplica a enunciados que comienzan con «ningún». Descubrió que si se invierte un enunciado verdadero que comienza con «ningún», sigue siendo verdadera. Por ejemplo, «ninguna pelota es una paloma» es una afirmación verdadera. Si se invierten el sujeto y el predicado así, «Ninguna paloma es una pelota», obviamente sigue siendo verdadera. De amplia oportunidad a sus alumnos para que expresen afirmaciones verdaderas que comiencen con las palabras «todos» y «ningún», de manera que puedan invertir las y comprobar por sí mismos que las afirmaciones con «todos» se vuelven falsas, mientras que los enunciados que comienzan con «ningún» siguen siendo verdaderos. (Recuerde que las afirmaciones deben presentarse en la siguiente forma: término cuantitativo, sujeto, verbo «ser» en el presente, y el predicado).

EJERCICIO: Inversión de enunciados que comienzan con «ningún»

RECURDE: La oración original tiene que ser verdadera si se quiere que siga siendo verdadera después de la inversión.

Invierte las oraciones siguientes si son verdaderas:

1. Ningún límon es una pelota de fútbol.
2. Ningún triángulo es una cosa redonda.
3. Ningún noruego es un sudamericano.
4. Ninguna gallina es un pájaro.
5. Ningún cuadrado es rectángulo.

MM

10

1-30

[30]

Idea principal Nº 8: Harry utiliza su regla en una situación práctica

Muy a menudo los niños se quejan de que lo que aprenden en el colegio no es importante para lo que sucede en el mundo exterior. Con este ejemplo, vemos que algo que el alumno ha aprendido se pondrá en práctica directamente. Con el fin de explicar a la clase cómo aplicó Harry su regla al comentario de la señora Olson, sería recomendable que usted escribiera la oración original y la oración invertida en la pizarra. Dado que la oración es un poco compleja, quizás le sería de ayuda poner el sujeto y el predicado entre paréntesis:

Oración Original

Todos (los alcohólicos) son (personas que van a la tienda de licores).

Oración Invertida

Todas (las personas que va a la tienda de licores) son (alcohólicos)

EJERCICIO: Oraciones que comienzan con «todos»

Piensa en una oración verdadera que comience con «todos» y trata de imaginar una situación en que alguien podría invertirla. Compara esa situación con aquella de la página 4 de *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier*.

FO

Idea principal Nº 9: Resentimiento

En la página 3, línea 20, Harry siente resentimiento hacia Lisa porque ella le ha demostrado que hay casos en que su regla no funciona. Para sus adentros piensa que Lisa no le debería haber salido con «una oración tan estúpida». Quizás, el modo más adecuado para introducir el tema del resentimiento sería plantear las preguntas que aparecen más abajo. Este plan de discusión ayudará a concentrar la polémica en el tipo de situación que provoca resentimiento en los niños.

[31]

1-31

Una de las cosas que sería conveniente hacer en una discusión como ésta, es tratar de ayudar a sus alumnos a que comprendan lo que sucede cuando ellos sienten algo tan complejo como el resentimiento. Por ejemplo, puede tener origen en el hecho de que uno esté enojado con uno mismo, pero uno expresa este sentimiento enojándose con otra persona. Hay una estrecha relación entre encontrar a alguien a quien echarle la culpa y el resentimiento. Las personas que sienten resentimiento a menudo no aceptan completamente las responsabilidades de sus actos, y por lo tanto, buscan a alguien a quien echarle la culpa. Es verdad que hay también otras formas de resentimiento como, por ejemplo, cuando sentimos resentimiento hacia nuestra situación en la sociedad, o cuando sentimos que hemos sido tratados en forma injusta por otras personas.

Debido a que las situaciones que provocan resentimiento en los niños pueden estar relacionadas con sus familias, el profesor tendrá que tener cuidado de no estimular la confesión de largas listas de problemas familiares. Si bien los niños tienen la propensión a entrar en ese tipo de conversación, también es cierto que está fuera de lugar en la clase. Los padres podrían resentirse, y con razón, por un violación tal de su intimidad.

PLAN DE DISCUSION: RESENTIMIENTO

12

1. Cuando estás haciendo cola, ¿sientes resentimiento si alguien llega y se pone delante de ti?
2. Si alguien se pone delante de ti, ¿te sientes resentido sólo si es una persona joven, y no, si es un adulto?
3. ¿Te resientes cuando alguien te dice que estás equivocado, aunque sepas que de verdad estás equivocado?
4. ¿Te resientes si tu mejor amigo te dice que estás equivocado, aunque sepas que de verdad estás equivocado?
5. Si eres el «preferido» de algún profesor, ¿sientes resentimiento cuando otros niños de tu clase se ríen de ti por esa razón? ¿Qué haces al respecto?
6. ¿Te causa resentimiento el hecho de que otras personas traten de demostrar lo inteligentes que son? ¿Por qué?
7. ¿Sientes resentimiento cuando alguien te empuja durante el recreo? ¿O te enojas por ello?
8. ¿Cuál es la diferente entre resentimiento e ira?
9. ¿Existen ocasiones en que esté justificado enojarse?
10. ¿Existen ocasiones en que esté justificado sentirse resentido?
11. ¿Existen ocasiones en que esté justificado sentir envidia?
12. ¿Existen ocasiones en que estén justificados los celos?

13. ¿Sientes resentimiento sólo contra la persona, o puedes sentirlo también contra animales y cosas? (Por ejemplo, ¿podrías resentirte con un árbol o con un burro?)
14. ¿Sentirías resentimiento si alguien tuviera más amigos que tú?
15. ¿Sentirías resentimiento si te dieras cuenta de que alguien goza de la vida más que tú? ¿Si es más feliz que tú?

ML

Idea principal Nº 10: Verdad

El capítulo I contiene un supuesto que nunca se explicita. Harry afirma que cuanto se invierte una frase verdadera, ya no es verdadera. No explica cómo sabe esto. Quizá, simplemente tiene un presentimiento. Dado que sucede, es verdad. Pues si tomamos una frase falsa y la invertimos, no se vuelve necesariamente verdadera. (Recuérdese el ej. 4, idea principal 5). El problema que usted se encontrará cuando plantee esto en clase es, ¿qué es verdad? Y esto no es una pregunta fácil de responder. En la filosofía del programa para los alumnos, se reconoce la dificultad del problema de la verdad. No se trata con detalle hasta los últimos 5 capítulos de *Lisa*. Obviamente, esto no le ayudará a usted mucho si la pregunta se plantea en el primer capítulo de *Harry*. Sugerimos que sus alumnos queden satisfechos al menos temporalmente si les hace realizar el siguiente ejercicio sobre la verdad. No sermonee o intente explicar las ideas siguientes hasta *después* que hayan hecho el ejercicio. Entonces, usando sus respuestas, vea si usted puede extraer las diferencias entre la verdad por definición y la basada en la evidencia. Asegúrese que sus alumnos ven la diferencia entre estos dos tipos de verdad y déjelo ahí por ahora.

EJERCICIO: Sobre la verdad

13

Que sus alumnos hagan el siguiente ejercicio y extraigan los criterios generales de la verdad, de su discusión.

Dado que la regla de conversión sirve sólo para frases que son verdaderas, puede que sus alumnos deseen practicar un poco distinguiendo las frases verdaderas de las falsas. Hablando en general, hay dos tipos de razones para decir que un frase es verdadera:

1. Por definición:
 - a. Todas las monedas de un céntimo son peniques.
 - b. Ningún cuadrado es un círculo.

- c. Algunos perros son caniches.
- d. Todos los gobernadores son los mandos supremos de su Estado.

2. Por evidencia:

- a. Los fuegos son a menudo destructores.
- b. A los gatitos les gusta generalmente la leche.
- c. Los inviernos en Alaska son generalmente frios.
- d. Todos los dinosaurios están extinguidos.

I. Como clasificarías las siguientes afirmaciones:

Verdadero Falso		Razones
☐	☐	
☐	☐	1. Los bomberos son generalmente valientes
☐	☐	2. Todo círculo es redondo
☐	☐	3. Todas las manzanas son vegetales
☐	☐	4. Todas las patatas son vegetales
☐	☐	5. A los gatos les gusta a menudo la leche
☐	☐	6. Muchos puentes están hechos de metal
☐	☐	7. Ningún ladrillo está hecho de lodo.
☐	☐	8. El fuego quema siempre el papel
☐	☐	9. No hay marcianos
☐	☐	10. Siempre hay un mañana

II. ¿En qué circunstancias podrían ser verdaderas las siguientes afirmaciones?

- 1. Una persona nacida en el extranjero llega a ser presidente del país en que vive.
- 2. El agua no apaga el fuego.
- 3. Fracasaste en todas las asignaturas.
- 4. Los huevos te sientan mal.
- 5. Una casa vuela por el aire.
- 6. Un paquete de gomas de mascar cuesta un millón.
- 7. Tienes miedo de acariciar a un perro.

[34]

[35]

I-35

III. ¿En qué circunstancias podrían ser falsas las siguientes afirmaciones?

- 1. No hay vida en la Luna.
- 2. Washington es la capital de Estados Unidos.
- 3. El sol no alumbrará para siempre.
- 4. El fuego nunca arde debajo del agua.
- 5. Todos los gobiernos son buenos.

ML

RESPUESTAS Y PAUTAS

Algunos ejercicios tienen por objetivo conseguir que los alumnos den una respuesta específica; para éstos se proporcionan RESPUESTAS. Otros ejercicios invitan a una variedad de respuestas; para éstos, las PAUTAS sugieren cómo explorar tales respuestas.

Idea principal Nº 1: Plan de discusión **1** Respuestas

- Una oración no puede invertirse; si la última parte de una oración se pone primero, dejará de ser verdadera. O, una oración verdadera no puede invertirse.
- Si una oración comienza con la palabra «ningún», la misma oración invertida también es verdadera. Pero si comienza con la palabra «todos», la frase invertida será falsa.

Pauta

- Véase el resumen de «El Proceso de Búsqueda».
- Tema de discusión: Trate de interrogar a los alumnos acerca de cada uno de los pasos: «¿Podría Harry haber llegado a su descubrimiento si *esto* no hubiese sucedido?»
- Véase el resumen de «El Proceso de Búsqueda».
- Tema de discusión: (Vea PAUTA para 6 arriba).
- Difficil. (Pauta: tome nota que *tanto* los sentimientos *como* los pensamientos de Harry favorecen esta primera idea, y que los sen-

timientos y pensamientos *tanto* de Harry *como* de Elisa contribuyen al descubrimiento de la regla).

Idea principal Nº 2: Ejercicios **2** Parte A Respuestas

- Descubrimiento.
- Descubrimiento.
- Invento (discutible-escuche los argumentos que usan los alumnos para justificar sus diferentes opiniones).
- Descubrimiento.
- Invento.

Parte B Pauta

Términos claves que se deben buscar en las respuestas de los alumnos: «Descubrimiento» normalmente se aplica a *algo que siempre estuvo allí esperando ser encontrado*. «Invento» se aplica a *algo que es completamente nuevo*.

Partes C y D Respuestas

- Descubrimiento.

- Invento.
- Cualquiera de ambas, o invento y descubrimiento.
- La invención.

Ejercicios Parte I Pauta

3

Este puede ser un ejercicio cuya dificultad dependerá de cuán familiarizados estén sus alumnos con cada uno de estos puntos. No deberá sorprenderse si los números 1, 3, 5, 8, 11, 12 y 13 resultan difíciles de clasificar. Puede estimularlos a que traten de adivinar, pero si lo hace, insista en que traten de encontrar razones que justifiquen sus opiniones. Haga énfasis en la diferencia entre adivinar y justificar las opiniones mediante razones.

Parte II Pauta

Luego de leer las composiciones, divídalos en dos grupos: intereses comunes y opiniones diferentes. Cuando los niños de cada grupo haya leído las composiciones de los demás, promueva la discusión sobre el tema. Mientras dure la discusión, asegúrese que sus alumnos expliquen sus puntos de vista.

Idea directiva Nº 3: Ejercicios-Actos Mentales

Parte A Pauta

4

Las claves aparecen en la lista que viene a continuación con el número de la página y la línea en que aparecen. A pesar de que hay varias respuestas, dése por satisfecho si sus alumnos encuentran una para cada pregunta. Este

ejercicio puede resultar bastante difícil si se hace con los libros cerrados.

- Pág. 5, líneas 13-17
Pág. 5, líneas 19-24
Pág. 6, líneas 7-24
Pág. 6, líneas 26-33
Pág. 7, líneas 32-35
Pág. 9, líneas 15-18
- Pág. 5, líneas 6-8
Pág. 5, líneas 13-17
- Pág. 5, línea 21
Pág. 6, líneas 10-12
Pág. 9, línea 7 (Harry recuerda la regla que él y Lisa formularon juntos, pág. 8, líneas 23-26).
- Pág. 6, líneas 9-13
Pág. 7, líneas 25-26
- Pág. 5, línea 13
Pág. 7, líneas 29-32
- Pág. 6, líneas 17-21
Pág. 8, líneas 23-26 (con Lisa)
Pág. 9, líneas 7-12
- Pág. 5, líneas 6-8
- Pág. 5, línea 9
Pág. 6, líneas 17
Pág. 7, líneas 25-26
Pág. 8, líneas 16
Pág. 9, líneas 7

Parte B Pauta

- Quizás se dio cuenta de que Harry no estaba poniendo atención.
- Algunos dirán que le agradó, otros que le sorprendió, otros que le desagradó.
- Puede ser difícil pensar en una oración que sólo contenga dos cosas; debe estar pasando por grandes dificultades tratando de pensar. Algunos pueden creer que está tratando de ponerle una trampa a Harry.
- Ella no se rio de él.

5. Piensa en lo que la señora Olson

quiere decir.

6. ¿Estaba pensando realmente?

7. Harry se da cuenta por la expresión de su cara que le agrada lo que él dijo.

Pauta

5 EJERCICIO: Pensar en el proceso de pensar

Las primeras cinco preguntas se refieren a «recordar»; las primeras tres, lo que recuerdan; las otras dos, pensar en el proceso de recordar. Las siguientes dos preguntas se refieren a «preguntarse algo» (a uno mismo). La primera, lo que se pregunta; la segunda, pensar en el proceso de preguntarse algo (a uno mismo).

Las preguntas 8 a 12 se refieren a pensamientos en general; 13 a 18 a pensar en general; y 19 y 20 a pensar en el proceso de pensar. No es necesario que cada uno de sus alumnos conteste cada una de estas preguntas; sirven su propósito cuando se plantean al grupo.

EJERCICIO: Ejercitación en el planteamiento

de preguntas

Pauta

1. ¡No deje que la exactitud histórica limite su imaginación! Esto puede resultar bastante extraño. Será mejor que tome este ejercicio con amplio sentido del humor.

Idea principal Nº 4:

7

Asegúrese que sus alumnos se ejerciten abundantemente para que se desenvuelvan cómodamente

I-38

mente con la estructura lógica de

las oraciones.

1. Todos Los caballos son animales. O, todos los animales son caballos.

2. Ningún gato es un perro. O, ningún perro es un gato.

3. Ninguna cosa dulce es un limón. Todos los aviones a chorro son objetos que vuelan rápido. O, todos los objetos que vuelan rápido son aviones a chorro.

5. Todos los martillos son herramientas. Ningún es.

Reversibilidad

Idea principal Nº 5: Ejercicios de

1. a) Los conductores, los ruidosos, los

gorgoritos, etc.

b) Mamíferos, animales, seres vivos, etc.

c) Son.

2. a) Todas las aves son pollos.

b) Todos los vehículos son automóviles. (Ambas oraciones invertidas son falsas.)

3. a) No.

b) No.

4. a) Si.

b) No.

c) Si.

d) No. (Algunas son verdaderas y otras no lo son. Si una oración que comienza con «todos» era falsa, el hecho de que se invierte puede o puede no convertirla en una oración verdadera.)

[38]

Idea principal Nº 6

EJERCICIO: Afirmaciones de identidad

1. Espesos.

2. Elefantes.

3. Perros.

4. Boticarios.

5. Adultos.

Respuestas

Idea principal Nº 7

EJERCICIO: Inversión de oraciones que comienzan con «ningún»

1. Ninguna pelota de fútbol es un limón

2. Ninguna cosa redonda es un triángulo.

3. Ningún sudamericano es un indígena.

4. Oración original es falsa.

5. Oración original es falsa.

10

Idea principal Nº 10:

EJERCICIO: La verdad

Parte I

Respuestas

1. Verdadera (evidencia).

2. Verdadera (definición).

3. Falsa (definición).

4. Verdadera (definición).

13

Parte III

Pauta

1. Los astronautas caminan sobre la superficie de la luna.

2. Si el gobierno se cambia a otra ciudad.

3. Si explota y se consume.

4. Hay antorchas a prueba de agua.

5. A ver, veamos. ¿Qué pasó con el Gobierno nazi?

I-39

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR, CAPÍTULO I

Estudie estas preguntas antes de llevar este capítulo a sus alumnos por primera vez. Revíselas cuando haya terminado la enseñanza del capítulo.

1. ¿Entienden todos a mis alumnos la regla acerca de la inversión de oraciones?
 2. ¿Estoy seguro de que todos los niños han inventado oraciones verdaderas que comiencen con «todos» y oraciones verdaderas que comiencen con «ningún», y que saben cómo se someten a la regla?
 3. ¿Han entendido todos mis alumnos como se aplica la regla a lo dicho por la señora Olson?
 4. ¿Ha habido discusión en clase?
 - a) ¿Quién ha participado?
 - b) ¿Quién no ha participado?
 - c) ¿Cómo puede atraer a quienes aún no han participado?
 5. ¿He estimulado a mis alumnos para que se justifiquen lo que dicen con un buen razonamiento?
-

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, Manual para acompañar a

El descubrimiento de Harry Stottlemeier

CAPÍTULO II

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Y eso qué?
2. ¿De qué sirve?
3. Superstición.
4. Normalización.
5. Aplicación de la regla de inversión.
6. ¿Qué hace que tú seas tú.
7. Esterco tipación.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios acerca de los acontecimientos y temas de este capítulo, trate de plantear algunas de las preguntas que aparecen a continuación.

1. En pocas palabras, describe a Tony.
2. ¿Crees que Tony es muy parecido o muy distinto a Harry? ¿En qué forma?
3. Describe los sentimientos de Harry, Tony y Timmy en el capítulo II.
4. Al principio, Tony no parece estar muy impresionado con el descubrimiento de Harry. ¿Cómo cambia Harry la opinión de Tony?
5. Cuando alguien pregunta, «¿Para qué sirve?», ¿qué es lo que esa persona quiere saber?
6. ¿Es necesario que un descubrimiento o una regla tenga utilidad en nuestra propia vida para ser considerado como un buen descubrimiento o una buena regla?
7. Explica la relación que ve Harry entre las diferentes combinaciones para formar el número diez y las diferentes formas de expresar la palabra «todos».
8. ¿Puedes pensar en diferentes formas para expresar la palabra «ningún»?
9. ¿Crees que el señor Spence debiera haber usado tiempo de su clase para ayudar a Harry con su problema?
10. ¿Crees que fue el tipo de problema que Harry planteó lo que impulsó al señor Spence a usar tiempo de su clase?
11. Todo el mundo sabía que el señor Spence era «un buen tipo». ¿Qué significa ser «un buen tipo»?
12. ¿Crees que Harry y Tony son amigos? ¿Cómo lo sabes?
13. El padre de Tony espera que su hijo será ingeniero algún día. ¿Por qué crees que el papá de Tony desea eso para su hijo?
14. ¿Te ha pasado alguna vez que has querido plantear una pregunta al resto de la clase y luego decidiste que mejor no?
15. ¿Por qué admitió Timmy que no sabía multiplicar ni dividir en vez de quedarse callado?

16. ¿Qué quería decir Tony cuando le contestó a Timmy: «No tienes que saber multiplicar o dividir. Es sólo un ejemplo»?
17. ¿Cómo es que Tony y Harry comprenden de diferente manera el comentario de Harry, «¡Tony, eso no está bien!»?

Idea principal Nº 1: ¿Y qué?

Los niños a menudo se expresan en forma muy concisa. Con frecuencia sucede que los adultos toman a la ligera los comentarios de los niños, porque tales comentarios son expresados en forma tan breve que parecen carecer de significado. Como profesor, usted deberá ser consciente del significado de muchas de las frases dichas por los niños, y deberá obligarse a sí mismo a estar alerta para descubrir que es lo que el niño quiere decir con esas frases más allá del significado normal.

Tome, por ejemplo, la frase de Tony, «¿Y qué?» Superficialmente pareciera ser una expresión despreciativa. Pero si se examina con más cuidado, se descubre que demanda una ampliación. Con la pregunta, «¿Y qué?», Tony está pidiendo información acerca de las implicaciones de lo dicho por Harry.

En gran medida, la lógica es el estudio de inferencias —es decir, el estudio de las implicaciones lógicas que se pueden derivar o inferir a partir de afirmaciones particulares o de conjunto de afirmaciones. Podemos ayudar a que los alumnos razonen estimulándolos a que descubran los significados menos obvios de lo que leen, oyen y ven a su alrededor, y mostrándoles cómo se hacen inferencias en forma correcta. En este sentido, el «¿Y eso qué?» de Tony implica la exigencia de que Harry demuestre lo que se puede inferir de su descubrimiento.

EJERCICIO: ¿Y qué?

1

I. Las oraciones siguientes son usadas comúnmente por los niños y todos están familiarizados con ellas. Escríbalas en la pizarra y pídale a sus alumnos que den los significados explícitos (literales) e implícitos de cada frase.

- a) ¿Qué te importa a ti?
- b) ¿Cómo puede ser?
- c) ¿Qué hay?

- d) ¿Qué está pasando?
- e) Fuera de vista.
- f) Dilo tal como es.
- II. Haga que los alumnos piensen en ejemplos adicionales. Escriba los en la pizarra y discuta sobre los significados implícitos y explícitos de las frases.

ML/FO

Idea principal Nº 2: ¿Para qué sirve?

Harry ya ha visto que su regla tiene consecuencias prácticas porque funcionó perfectamente cuando la señora Olson estaba conversando con su mamá. ¿Harry no se le ocurre relatar este incidente a Tony. Quizás Harry presiente que lo que Tony realmente pregunta es: «¿Qué significado tiene eso para mí?» Por eso Harry se sintió tan contento cuando pudo aplicar la regla a la disputa entre Tony y su papá. Es capaz de proveer una respuesta concreta a la pregunta de Tony, «¿para qué sirve?» Esto no significa que cada vez que hagamos un descubrimiento encontraremos su aplicación inmediatamente; Harry tuvo mucha suerte.

EJERCICIO: ¿De qué sirve?

2

Di cuál, en tu opinión, es la utilidad de cada ítem.

1. Teléfono
2. Una película de dibujos animados
3. Saber sumar
4. Un árbol en medio del desierto
5. Una estrella
6. Saber nadar
7. Saber escribir
8. Un oso pardo
9. Saber hablar
10. Ser capaz de mantenerse despierto

MM

II-4

[44]

Idea principal Nº 3: ¿Qué es superstición?

¿Por qué recoge Harry la herramienta y la tira hacia atrás por encima de su hombro? Probablemente ha oído por ahí que trae buena suerte y esto sugeriría que Harry es supersticioso. Sin embargo, en otros aspectos parece tener una mentalidad científica. ¿Se trata aquí de una inconsistencia? No deja de ser probable que un joven como Harry pueda ser supersticioso en ocasiones, del mismo modo que a veces es inquisitivo, a veces analítico y a veces especulativo.

¿Algunos niños les encanta hablar sobre supersticiones. Tales discusiones, sin embargo, pueden degenerar fácilmente hacia sesiones interminables de diálogos laberínticos. A pesar de que la discusión abierta en clase de miedos irracionales puede tener un valor terapéutico, su rol es el de desafiar a los niños a que sean personas que piensen y razonen y no actuar como terapeuta. Estimule a sus alumnos para que vean la frecuencia con que aparecen las supersticiones en la vida diaria, y ayúdelos a que desarrollen una actitud sensata frente a tales supersticiones.

EJERCICIO: Supersticiones

Después de leer cada una de estas supersticiones, explica (a) cómo piensas que estas creencias pueden surgir, y (b) qué razones puede tener una persona para seguir creyendo en ellas.

1. Un gato negro se cruza en tu camino.
2. Abrir el paraguas dentro de la casa.
3. Quebrar un espejo.
4. Recoger una pinza.
5. El martes 13.
6. Pasar por debajo de una escalera.
7. Tirar una herramienta hacia atrás por encima del hombro.
8. Encontrar un trébol de cuatro hojas.

ML/AS

Idea principal Nº 4: Normalización

En la lógica dada a conocer en *El Descubrimiento de Harry Stottlmeier* hay cuatro tipos básicos de enunciados. Uno de estos es el tipo de enunciados que comienza con la palabra «todos». Ahora los

II-5

[45]

3

niños comienzan a descubrir cómo «normalizar» muchas oraciones del lenguaje diario —a reescribir— las como oraciones del mismo contenido lógico, pero comenzando con «todos».

Los otros tres tipos de enunciados se discuten más adelante, pero por el momento, las estructuras de los cuatro tipos básicos de oraciones lógicas son las siguientes:

1. Todos _____ son _____
2. Ningún _____ es _____
3. Algunos _____ son _____
4. Algunos _____ no son _____

La normalización consiste, entonces, en reescribir una oración en una de estas básicas formas lógicas.

Oraciones que requieren «TODOS»

Los americanos son patriotas.	Si uno es americano entonces es patriota.
Cada americano es patriota.	Cualquier americano es patriota.
Un americano es patriota.	Ser americano es ser patriota.

Todas estas oraciones pueden considerarse como si tuvieran la misma estructura lógica: «Todos los americanos son personas patrióticas.»

A pesar de que puede parecer un poco aburrido, es importante darles amplia oportunidad a los niños para que desarrollen su habilidad en normalizar oraciones. Esto los estimulará a pensar en oraciones en una nueva forma y a reconocer aplicaciones de las reglas lógicas que se encuentran en *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* que de otra manera pasarían desapercibidas.

Es importante recordar que todos los enunciados normalizados que comienzan con «todos» deben comprender: (1) el cuantificador («todos»); (2) una frase sustantiva con sujeto; (3) el verbo («son»); y (4) una frase sustantiva como predicado.

Oraciones que requieren «NINGUN»

Ni un solo submarino es un avión.	Ningún submarino es un avión.
Los submarinos nunca son aviones.	Ninguno de los submarinos es un avión.
Bajo ninguna circunstancia son aviones los submarinos.	

Todas estas oraciones pueden considerarse como pertenecientes a la misma forma lógica: «Ningún submarino es un avión». Reescribir oraciones en castellano coloquial como enunciados lógicos que comienzan con «Ningún» es muy similar al caso que requiere «Todos». En ambos casos, el término-sujeto se refiere a todos los miembros de una clase; pero en el caso de las oraciones que comienzan con «Ningún», se niega la inclusión de los miembros de la clase del sujeto en la clase del predicado. En oraciones corrientes, esto siempre va marcado por algún tipo de negación.

Oraciones que comienzan con «SOLO»

Cuando una oración corriente en castellano comienza con la palabra «Sólo», puede normalizarse como una oración que comienza con «Todos», PERO PRIMERO SE DEBEN INVERTIR EL SUJETO Y EL PREDICADO. Así, la oración, «Sólo criaturas salvajes son animales que habitan esta región», cuando se ha hecho la normalización, queda así: «Todos los animales que habitan esta región son criaturas salvajes»; y «Sólo las personas libres son personas valientes» queda así: «Todas las personas valientes son personas libres».

NOTA 1: Hay un caso especial que, a primera vista, parece corresponder al tipo de oraciones que comienzan con «Todos», pero que puede ser engañoso. Considere la oración, «Todos los alumnos no están listos». ¿Corresponde su normalización al tipo de oración que comienza con «Todos»? En esa forma, resulta ambigua. Nos ofrece dos significados diferentes. Si lo que quiere decir es que *ninguno* de los alumnos está listo, deberá reescribirse así: «Ningún alumno está listo». Pero si lo que quiere decir es que *no todos* los alumnos están listos, deberá reescribirse así: «Algunos alumnos no están listos». Este tipo de oración no corresponde ni a «Todos» ni a «Ningún». Estas oraciones se discutirán en el capítulo IV.

NOTA 2: La sugerencia de Tony de que las oraciones que comienzan con «Un» pueden corresponder a oraciones que comienzan con «Todos» es correcta sólo si se puede determinar que el sustantivo se refiere a todos los miembros de una clase y no meramente a un individuo entre muchos otros.

EJERCICIOS: Normalización

4

Parte I: Normalización de oraciones con «TODOS».

1. Los caramelos son deliciosos.
2. Los elefantes siempre tienen una cola pequeña.
3. Los dolores de cabeza son molestos.
4. Una flor es algo maravilloso.
5. Tener buena salud es ser afortunado.
6. Cada uno de nosotros entregó su tarea.
7. Una nariz de perro es una nariz húmeda.
8. Cada alumno tiene un lápiz.
9. La lagartija es un animal que gusta del sol.
10. Cualquier miembro de esta clase puede ser elegido tesorero.

Parte II: Normalización de oraciones con «NINGUN»

5

1. Los tigres nunca se bañan.
2. No hay ninguna avestruz que pueda volar.
3. Nada se mueve en el bosque.
4. Ninguno de los atletas se lesionó.
5. Ni un sólo alumno llegó tarde el viernes.

Parte III: Normalización de oraciones con «SOLO»

6

Suponiendo que es cierto que:

1. Sólo los de quinto están invitados a la fiesta

2. Todos los criminales son personas que quebrantan la ley.

3. Sólo los hombres son maridos

4. Todas las personas de esta sala son personas brillantes.

5. Todas las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

Sólo las niñas son sensibles.

[48]

II-8

1. Si es verdad que sólo los animales son gatos, entonces también es verdad que
 - a) Todos los gatos son animales.
 - b) Todos los animales son gatos.
 - c) Ninguna de ambas cosas indicadas.
2. Si es verdad que sólo las cosas que respiran por branquias son peces, entonces también es verdad que
 - a) Todas las cosas que respiran por branquias son peces.
 - b) Todos los peces son cosas que respiran por branquias.
 - c) Todas las cosas que respiran son peces.
3. Si es verdad que sólo los chicos inteligentes están en esta aula, entonces también es verdad que
 - a) Todos los chicos inteligentes están en esta aula.
 - b) Sólo los chicos de esta aula son inteligentes.
 - c) Todos los chicos de esta aula son inteligentes.
4. Si es verdad que sólo las personas que leen son personas que pueden escribir, entonces resulta que
 - a) Todas las personas que pueden escribir son personas que pueden leer.

MI

Parte IV: A continuación escriba sus propias oraciones que pueden ser normalizadas a la forma lógica, o sea, reescritas como oraciones que comienzan con «Todos» o «Ningún». Es una ayuda tener muchas oraciones a mano para usar en ejercicios con los alumnos.

b) Todas las personas que leen son personas que pueden

escribir.

c) Ninguna de ambas cosas indicadas.

5. Si es verdad que sólo las aves son petitrojos, entonces es verdad que

a) Todas las aves son petitrojos.

b) Ningún ave es un petitrojo.

c) Todos los petitrojos son aves.

6. Si es verdad que sólo los insectos son chinches, entonces es verdad que

a) Todos los insectos son chinches.

b) Sólo los chinches son insectos.

c) Todos los chinches son insectos.

7. Si es verdad que sólo los estudiantes van a la escuela a aprender,

entonces es verdad que

a) Todos los que van a la escuela a aprender son estudiantes

b) Todos los estudiantes son personas que van a la escuela a

aprender.

c) Ninguna de ambas cosas indicadas.

8. Si es verdad que sólo las máquinas volantes son aeroplanos, entonces

es verdad que

a) Todas las máquinas volantes son aeroplanos.

b) Todas las máquinas son aeroplanos volantes.

c) Todos los aeroplanos son máquinas volantes.

EJERCICIO: Usar «solo» para expresar condiciones necesarias

8

Muy a menudo, en la conversación corriente y cotidiana, expresamos la idea de que debe ocurrir una cosa para que suceda otra. Es decir, intentamos canalizar la idea de que una cosa es una *condición necesaria* para la otra. Por ejemplo, alguien puede decir: «Tienes que ser capaz de ver para poder conducir un automóvil», u otra persona podría decir: «Hace falta dinero para poder comprarte tu propio aeroplano». Estas frases se pueden convertir en afirmaciones que usen el vocablo «Sólo» («Sólo las personas que pueden ver son personas que pueden conducir un automóvil»; «Sólo las personas que tienen dinero

[49]

II-9

son personas que pueden comprarse su propio aeroplano.») Las frases con «Sólo» puede convertirse entonces en afirmaciones con «Todo, toda, todos, todas»: Todas las personas que pueden conducir un automóvil son personas que pueden ver»; «Todas las personas que pueden comprarse su propio aeroplano son personas que tienen dinero». (Fíjate que las condiciones *necesarias* no son generalmente condiciones *suficientes*. El oxígeno es necesario, para producir un fuego, pero no es suficiente.)

En cada uno de los siguientes casos, cambia primero la frase dada en una frase con «Sólo», y cambia entonces esa frase en otra que empiece por «Todo, toda, todos, todas».

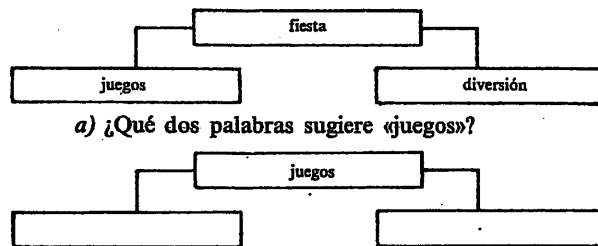
1. «Sin gasolina, estos automóviles no funcionan.»
2. «No puedes entrar a ver el partido de fútbol a menos que tengas entradas.»
3. «A menos que tengamos agua por las mañanas, no podemos bañarnos.»
4. «La gente no se intoxica a menos que haya estado bebiendo demasiado.»
5. «Tiene que existir oxígeno en los planetas para que ellos puedan ser capaces de mantener la vida.»

EJERCICIO: Construyendo a partir de nuestros pensamientos

9

Las palabras, al igual que las ideas, sugieren otras palabras. La primera palabra se ha dado. Escribe en los espacios la o las palabras que primero se te vengan a la mente.

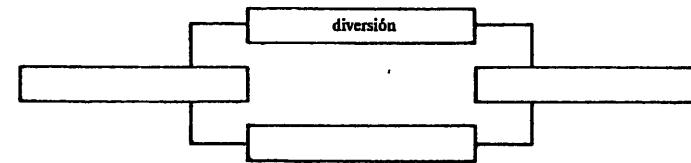
Ejemplo: «Fiesta» te haría pensar en «juegos» y «diversión».



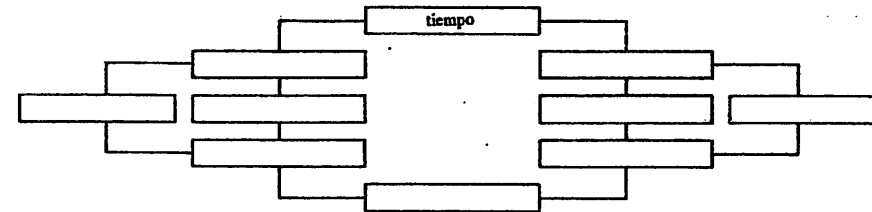
II-10

[50]

b) Trata con «diversión». No uses la misma palabra más de una vez.



c) Sigue las líneas y escribe tus palabras en los espacios.



Idea principal Nº 5: Aplicación de la regla de inversión

Una vez más, Harry descubre una oportunidad para aplicar la regla que ha descubierto a una situación de la vida real. El padre de Tony dice que todos los ingenieros son buenos para las Matemáticas. Pero de esta oración, observa Harry, no se sigue que todas las personas buenas para las Matemáticas son ingenieros. Harry elabora esta idea en beneficio de Tony: hay un montón de personas que son buenas para las Matemáticas además de ingenieros, pilotos, doctores, y todo tipo de gente.

En su entusiasmo, Harry hace el comentario, «... de modo que no se sigue que sólo porque eres bueno para las Matemáticas tienes que ser un ingeniero.» Pero en este caso, el razonamiento del propio Harry puede ser defectuoso. Lo que no se sigue es que todas las personas que son buenas para las Matemáticas *son* ingenieros. Pero en su segunda formulación, Harry afirma haber demostrado que las personas que son buenas para las Matemáticas *no necesariamente tienen que* convertirse en ingenieros. Puede ser que sus alumnos cuestionen el cambio de «no se sigue que todas las personas que son buenas para las Matemáticas *son* ingenieros» a «las personas que son buenas para las Matemáticas *no necesariamente tienen que* convertirse en ingenieros». Si ellos cuestionan este punto, admita que el razonamiento es defectuoso. Pero si no parte de ellos, no necesita hacer mención del hecho —su evaluación requiere de una lógica mucho más avanzada que la que aparece en *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier*.

[51]

II-11

EJERCICIO: Oraciones con «Ningún»

Piensa en una oración que comience con «Ningún» y trata de imaginar una situación en que alguien la invierte. Compara esa situación con aquellas de la página 4, y páginas 8 y 9 de *El Descubrimiento de Harry Stottlemeyer*.

FO

Idea principal Nº 6: ¿Qué hace que tú seas tú?

A medida que se desarrolla el capítulo, sus alumnos comenzarán a darse cuenta de que cada uno de los personajes posee marcadas características personales. Comenzarán a reconocer, por ejemplo, que Harry es paciente, persistente y experimentador, pero a menudo, dado el resentimiento o a la vergüenza. Lisa, por otro lado, es intelectualmente audaz y, sin embargo, es capaz de admirar los logros de otra persona sin envidia. Y Tony es especialmente dotado en lo que se refiere a pensamientos claros y analíticos, pero principalmente en áreas abstractas como Matemáticas, Gramática y Lógica; las emociones lo limitan, y encuentran grandes dificultades cuando trata de pensar en sus propios sentimientos.

Pregunte a sus alumnos cuáles son, en su opinión, los rasgos que diferencian a los personajes que aparecen en los capítulos I y II. Luego, puede pedirles que reflexionen acerca de qué es lo que hace que un individuo sea único. Pregúnteles a sus alumnos qué es lo que hace que cada persona presente en nuestra aula sea diferente de todas las demás. Esto lo llevará a la pregunta fundamental acerca de la identidad personal: ¿qué hace que tú seas tú? Puede resultar provechoso utilizar el plan de discusión que proporcionamos, que se refiere a Identidad Personal, para estimular a sus alumnos a que reflexionen sobre este tópico.

Recuerde que, si bien cada uno de nosotros posee una personalidad mareada, todos somos parte de ciertos grupos. Todos los niños de su clase son miembros de la clase, del mismo modo que Tony, Lisa y Harry son miembros de su clase. Tanto los niños del cuento como los alumnos de su clase acaban de comenzar una aventura: el descubrimiento de lo que significa «pensar acerca de pensar». Es una aventura que requiere de la cooperación de unos con otros, pero también del respeto hacia las diferencias de opinión. Los alumnos no sólo están aquí para su propio beneficio, sino también para apoyarse mutuamente en la búsqueda común de significado y verdad. Cada alumno contribuye de modo diferente y cada uno de estos modos debe ser respetado y utilizado en este esfuerzo común.

II-12

[52]

[53]

II-13

PLAN DE DISCUSIÓN: Identidad personal. ¿Qué hace que tú seas tú?

1. ¿Tu nombre? 2. ¿Tu cara? 3. ¿Tu ropa? 4. ¿Tu mente? 5. ¿Tus pensamientos?
6. Si, por algún motivo, no pudieras utilizar uno de sus brazos, ¿seguirías siendo tú mismo?
7. Si, por algún motivo, no pudieras utilizar tu mente, ¿seguirías siendo tú mismo?
8. ¿Eres la misma persona que eras ayer?
9. ¿Eres la misma persona que eras hace diez años?
10. ¿Eres la misma persona que eras cuando naciste?
11. Cuando seas muy viejo, ¿serás la misma persona que eres ahora?
12. Cuando seas muy viejo, ¿serás la misma persona que eras cuando recién naciste?
13. Si tuvieras un mellizo, ¿seguirías siendo tú mismo?
14. ¿Seguirías siendo tú mismo si te operaran para cambiar tus huellas digitales?
15. Si, cuando eras pequeño, te hubieran llevado a otro país de modo que crecerías hablando un idioma completamente diferente, ¿seguirías siendo tú mismo?
16. Si de pronto todo el mundo desapareciera, y tú fueras el único superviviente, ¿seguirías siendo tú mismo?
17. ¿Habrá una persona en el mundo que sea exactamente igual en todo aspecto a ti?

MI

Idea principal Nº 7: Estereotipar

(Una de las tantas formas de sacar conclusiones en forma apresurada)

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!»

Lo que hace que la estereotipación sea tan maligna es que a menudo es plausible. Como las «verdades a medias», se basa sobre cierta evidencia, pero no sobre suficiente evidencia. El humor étnico tiende a promover las falacias sobre las cuales se basan los estereotipos étnicos, aún cuando estos chistes sean inventados por el grupo étnico en cuestión, y a sus propias expensas. Quizás la única razón, si es que existe alguna, para tolerar este tipo de humor, 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.

EJERCICIO: Estereotipos

12

En los ejemplos que se representan a continuación, decide si el caso que se discute contiene o no un defecto de razonamiento. Si crees que el pensamiento es defectuoso, da razones que justifiquen tu opinión.

1. Andry dice: «Los chicos son agresivos. La mejor jugadora del equipo de voleibol es agresiva. Apuesto a que en realidad es un chico.»
2. Daisy dice: «John es egoísta, y todo el mundo sabe que los hijos únicos son egoístas. De modo que John debe ser hijo único.»
3. Eddie dice: «Mi tío Frank es del Sur. Debe de ser un vaquero.»
4. Jorge dice: «Soy tímido. Muchas chicas son tímidas. Debo ser afeminado.»
5. Ethel dice: «Muchos alumnos que sacan buenas notas son lectores muy rápidos. Pero yo soy una lectora muy lenta. Por lo tanto, creo que nunca sacaré buenas notas.»
6. Tom dice: «Todas las partes de esta máquina están hechas de metal. Esta es una parte de la máquina, así que debe ser de metal.»
7. Joe dice: «Cualquier gota de agua se puede congelar: Esto no es una gota de agua, por lo tanto, no se puede congelar.»
8. Henry dice: «Creo que muchos criminales son fascinantes. Paco Simplón acaba de ser convicto por robar un baneo, así que debe ser fascinante.»
9. Dora dice: «Todas las partes de esta carretilla están hechas de

madera. Este es un pedazo de madera, por lo tanto, debe ser parte de esta carretilla.»

10. Mabel dice: «Los mejicanos viven cerca de los Estados Unidos. Eddie no es de Méjico, por lo tanto, no debe vivir cerca de los Estados Unidos.»

ML

Respuestas y pautas
 Algunos ejercicios requieren respuestas precisas; para ellos, se dan aquí las RESPUESTAS. Otros ejercicios invitan a una variedad de respuestas; para ellos, las PAUTAS sugieren cómo explotar este tipo de respuestas.

Idea principal Nº 1:
 Pautas
 Puede que sea útil que invite a sus alumnos a imaginarse y descubrir situaciones en que se usan estas expresiones.

Explicito
 a) ¿Qué significa para ti
 ?Por qué es importante para ti?

b) ¿Por qué? (Por ejemplo, ¿por No quiero hacerlo; dame una buena razón que tengo que hacer eso?)
 para que yo sea el que lo haga, etc.

c) ¿Qué tenemos?
 ¿Qué está sucediendo? o, ¿A dónde vas?

d) ¿Qué está ocurriendo aquí?
 Déjame participar en lo que estás haciendo.

e) No se puede ver.
 Fantástico, sobresaliente.

f) Describelo literariamente.
 ¡La verdad, aunque duela.

Idea principal Nº 3:

Pauta

Seguramente los alumnos sugerirán la experiencia de otras personas como la base para estas creencias, implicando conexiones entre los sucesos felices o infelices que ocurrieron inmediatamente después de lo sucedido. Hay una gran cantidad de rituales asociados con estas supersticiones. Puede ser interesante explicar este aspecto, evitando, eso sí, que la discusión se disgregue.

Idea principal Nº 4:
 Normalización
 Respuesta-Parte I

II-16

[56]

1. Todos los caramelos son cosas deliciosas.
 2. Todos los elefantes son criaturas (animales, seres) con cola pequeña.

3. Todos los dolores de cabeza son cosas molestas.

4. Todas las flores son cosas.

5. Todas las personas (seres) que tienen buena salud son personas (seres) afortunadas.

6. Todos los miembros de este grupo (alumnos, niños, estudiantes) entregaron sus tareas.

7. Todas las narices de perros son narices húmedas.

8. Todos los miembros de esta clase son perros.

9. Todas las lagartijas son animales (criaturas, seres) que gustan del sol.

10. Todos los miembros de esta clase son perros (alumnos, estudiantes, niños) que pueden ser elegidas tesorero.

Respuestas-Parte II

1. Ningún tigre es un animal (criatura, ser) que se baña.

2. Ninguna avestruz es una criatura (ave, animal, ser) que puede volar.

3. Ninguna cosa del bosque es una cosa que se mueva.

4. Ningún atleta es una persona que se lesiona.

5. Ningún estudiante es una persona que llegó tarde el viernes.

Respuestas-Parte III

1. Andy confunde «todos los chicos son agresivos» con «sólo los chicos son agresivos». Seguramente que hay chicos que no son agresivos y chicas que lo son.
 2. Daisy confunde «todos los hijos únicos son egoístas» con «sólo los hijos únicos son egoístas». Aun si todos los hijos únicos fuesen egoístas, John podría no serlo y tener una gran familia.
 3. Eddie cree que todas las personas que viven en el sur son vaqueros. Por supuesto que no.
 4. Muchas chicas no son tímidas y muchos chicos lo son.
 5. Muchos lectores lentos son excelentes alumnos y sacan buenas notas.
 6.
 7. Esta es una variante más rara, pero sin

2. b
 3. c
 4. a
 5. c
 6. c
 7. a
 8. c

Idea principal Nº 7:
 Ejercicio-Estereotipación

Respuestas

1. Erróneo.
 2. Erróneo.
 3. Erróneo.
 4. Erróneo.
 5. Erróneo.
 6. Correcto.
 7. Erróneo.
 8. Erróneo.
 9. Erróneo.
 10. Erróneo.

Pauta

5

6

7

Respuestas
 1. SI.
 2. No.
 3. SI.
 4. No.
 5. SI.

[57]

II-17

embargo, aparece con bastante frecuencia. Se puede formular del siguiente modo:

Todos los miembros del grupo X tienen el rasgo Y.

Este no es un miembro del grupo X.

Por lo tanto no posee el rasgo Y.

El error reside en suponer que «todos los miembros del grupo X poseen el rasgo Y» es equivalente a: «sólo los miembros del grupo X poseen el rasgo Y.»

8. Si Henry hubiese pensado que: «todos los criminales son fascinantes», su razonamiento habría sido correcto. Pero si sólo cree

que la mayoría lo es, su conclusión no es válida.

9. Ver 7 arriba. Si la primera premisa fuese: «Sólo esta carretilla es algo hecho de madera», habría habido motivos para hacer la inferencia. Pero aun así, es dudoso; podría haber muchos trozos de madera que no forman parte de la carretilla.
10. Ver 7 arriba. El hecho de que «todos los mejicanos viven cerca de los Estados Unidos», no excluye el de que los mejicanos son los únicos que viven cerca de los Estados Unidos —también viven cerca los cubanos y los canadienses.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR, CAPÍTULO II

1. ¿He integrado en la discusión a los alumnos que aparecen en mi lista al final del capítulo I.
2. ¿Entienden todos mis alumnos de qué manera Harry aplica su regla a lo dicho por el padre de Tony?
3. ¿Entienden todos mis alumnos que hay muchas expresiones que se pueden normalizar con «todos» y «ningún»? ¿Puedo yo mismo nombrar cinco de cada una?
4. ¿Saben mis alumnos quién es Timmy Samuels?
5. Revisando los capítulos I y II, ¿hay algo en qué no he puesto suficiente énfasis? (Si lo hay, haga una lista de esas cosas en el espacio inferior, échele una ojeada de vez en cuando y vea qué puede eliminar o agregar.)

CAPÍTULO III

IDEAS PRINCIPALES

1. El pensar y los pensamientos son en sí mismos algo importante y valioso por sí mismos.
2. Discutir: inferencia.
3. ¿De dónde provienen los pensamientos?
4. ¿Es posible que los pensamientos hagan ocurrir las cosas?
5. La realidad de los pensamientos.
6. Fastidiar.
7. Una reprimenda injusta.
8. Francis salta de banco en banco.
9. La imagen de Lisa: la laguna y los animales.
10. Diagramas que ilustran la clasificación de cosas en los grupos a que pertenecen.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUINTÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios acerca de los sucesos y temas en este capítulo, trate de plantearles algunas de las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué se sentaron juntas a almorzar Lisa y Jill?
2. ¿Por qué crees que Lisa y Jill compartieron cada una su almuerzo con la otra?
3. ¿Crees que Lisa y Jill son amigas? ¿Cómo lo sabes?
4. ¿Tienes algunas veces pensamientos que te hacen sentir feliz? ¿Cuáles son esos pensamientos?
5. ¿Cómo evitas los pensamientos que prefieres no tener?
6. ¿Qué piensas del comentario de Jill acerca de que es correcto conversar sobre el pensar ya que «en el colegio conversamos sobre todos los temas»?
7. Si los pensamientos son *irreales*, ¿cómo es que nos pueden hacer sentir asco, felicidad o tristeza?
8. Fran dice: «Bueno, pero sí es un pensamiento real.» ¿Qué quiere decir ella con la palabra «real» en esta oración?
9. ¿Qué significa *para ti* la palabra «real»?
10. ¿Qué puedes decir sobre Francis después de leer el capítulo III?
11. ¿Qué significa «discurrir»?
12. ¿Un pensamiento es necesariamente una copia o imitación de «algo real a lo cual se parece el pensamiento»?
13. ¿Se te ocurren pensamientos que no sean sólo copias o imitaciones?
14. ¿Cuál es la diferencia entre «tener pensamientos» y «pensar»?
15. ¿Cuál es la diferencia entre pensamientos y sentimientos?
16. ¿Están los pensamientos en tu mente? Si no, ¿dónde están?
17. ¿Por qué crees que los niños decidieron fastidiar a Fran no dándole espacio para que entrara en la sala?
18. ¿Qué significa «fastidiar»?
19. ¿Cuál crees tú que es el significado de la acción de Fran de saltar de banco en banco?
20. ¿Cuál crees tú que es el significado del sueño de Lisa?
21. ¿Crees que Fran y Lisa son amigas? ¿Cómo lo sabes?
22. ¿Qué es lo que Lisa descubre que la hace decir «las reglas de Harry sirven»?
23. En la imaginación, la fantasía y los sueños podemos imaginar todo tipo de

cosas. Sin embargo, algunas personas dicen que aún en nuestra imaginación no podemos pensar en nada que sea completamente nuevo. Por ejemplo, si nos imaginamos un unicornio, nos imaginamos dos cosas que ya hemos visto antes: un caballo con un cuerno. ¿Puedes imaginarte algo completamente nuevo?

24. ¿Cómo describirías la relación entre Tony y su padre?
25. ¿Por qué dibujó esos círculos el padre de Tony?

AS/PG

Idea principal Nº 1: El pensar y los pensamientos son en y por sí mismos importantes y valiosos

Para los niños, los pensamientos son muy reales e intensamente presentes —tan reales como los muebles, los libros o los juguetes. Pero muchas veces imitan como papagayos los hábitos de los mayores, para quienes los pensamientos pueden considerarse hasta como fantasmas. Como resultado, los niños no hablan mucho sobre sus pensamientos, no porque éstos no sean vividos, sino porque tienden a tratarlos como si fuesen irreales.

El niño puede tener un pensamiento que es su verdadero tesoro. Pero alguien puede haberle dicho. «Es sólo tu imaginación». Ese solo comentario puede alterar toda su concepción de la realidad. A partir de ese momento puede comenzar a menospreciar sus pensamientos por no tener ningún valor o por ser poco prácticos ya que no tienen la tangibilidad de las cosas físicas.

Debido a que sus pensamientos son como tesoros, los niños tienen hacia ellos una actitud bastante posesiva. La integración de los conceptos de realidad que poseen los adultos a las mentes de los niños pueden significar, en efecto, la destrucción de su creencia en la importancia de su propio mundo mental. El programa de filosofía para niños busca ayudar a los niños a que se den cuenta de esto y a que actúen basándose en la realidad de sus propios pensamientos. ¿Cómo puede usted, el profesor, contribuir a esto? Un modo es reconociendo frente a los niños que sus ideas son originales y únicas cuando usted crea que lo son. Los diferentes modos de pensar deben ser bienvenidos en su clase. También, los niños debieran ser estimulados a que compartan sus ideas con otros miembros de la clase, y los alumnos como grupo deben ser estimulados para ir construyendo en base a las ideas de los demás. Por este motivo, el *diálogo* constituye el centro de este programa. Durante un verdadero diálogo, el punto de vista de cada persona es bienvenido y reconocido como una posible fuente de verdad.

Una de las maneras de estimular a los niños para que pongan atención a sus propios pensamientos es lograr que mantengan un periódico semestral. Gabriel Jacobs en *When Children Think* (Teachers College Press, Columbia University, 1970) sugiere que los niños mantengan un periódico que contenga sus ideas más importantes y entretenidas, que aparezca varias veces por semana. Estas ideas

pueden expresarse como preguntas, descripciones, explicaciones, diagramas o narraciones. Los niños deben tratar de que cada edición sea lo más completa posible. Con este estímulo, los niños comenzarán a reconocer y apreciar la frescura, novedad y originalidad de sus pensamientos. Es una manera de evitar que estas ideas se pierdan, ya que los niños las olvidan fácilmente.

Por supuesto que no se puede decir, «De tarea para la casa, piensa en un pensamiento nuevo». Es mejor decir, «Cuando tengas un pensamiento nuevo, consérvalo, no lo pierdas. Escríbelo, asegúrate de que no lo olvidarás». De este modo, los niños no sólo comenzarán a recordar sus pensamientos, sino que también experimentarán sobre cómo un pensamiento conduce a otro, sobre cómo ir construyendo en base a nuestros pensamientos.

PLAN DE DISCUSIÓN: Acerca de los pensamientos

1

Parte I.

Imagina que acabas de pasar unos días en la playa. Imagina que tienes fotografías del lugar. También tienes recuerdos y pensamientos de la playa.

1. ¿Son todas esas cosas «reales»? Es decir, ¿son las fotografías y los pensamientos tan reales como la playa misma?
2. ¿En qué se parecen las tres cosas? (La playa misma, las fotografías y los pensamientos.)
3. ¿En qué se diferencian?
4. ¿Qué tiene más valor para ti —la playa, las fotografías o tus pensamientos? ¿Por qué?

MM

2

Parte II.

¿Estás de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones? Da tus razones por tu respuesta.

1. Mis pensamientos son como fotografías.
2. Si no conociera las palabras no sería capaz de pensar.
3. Mis pensamientos controlan todo lo que hago.
4. Los sueños son los pensamientos que tenemos mientras dormimos.
5. Yo no puedo pensar tus pensamientos, y tú no puedes pensar los míos.

MM

III-4

[64]

Parte III:

A. Completa las siguientes oraciones:

1. Mis pensamientos son como _____
2. Mi ira es como _____
3. Mis dudas son como _____
4. Mi miedo es como _____
5. Mi esperanza es como _____

B. Partiendo de tu experiencia, ¿cómo podrías completar las siguientes oraciones?

1. Ver y oír se parecen en que _____
2. Gustar y tocar se parecen en que _____
3. Recordar e imaginar se parecen en que _____
4. Retirarse y llorar se parecen en que _____
5. Visitar a tus amigos e ir a la plaza o al circo se parecen en que _____

C. ¿Cuál es la diferencia principal entre los conceptos en cada uno de los pares siguientes?

1. Nacer y despertar _____
2. Pruebas y exámenes _____
3. Ser valiente y ser impulsivo _____
4. Ser terco y ser persistente _____

(Estos ejercicios tienen como objetivo servir de trampolín para la discusión. En algunos puntos, puede ser que haya común acuerdo entre la mayoría de los niños, pero desaciendo de las proporciones en otros. Trate de hacer una lista en la pizarra de los variados comentarios de la clase sobre cada punto, como por ejemplo, «Mis pensamientos son como...», para demostrar la variedad y la imaginación de los pensamientos de los niños. Si sus alumnos tienen dificultades para expresarse en la parte A, usted puede ayudarlos a comenzar sugiriendo que usen animales o diferentes tipos de clima para esa sección: «Mi esperanza es como la salida del sol», «Mi miedo es como la noche oscura», «Mi rabia es como el trueno», etc. O, «Mi duda es como un pollito sin gallina», «Mi ira es como un tigre», «Mis pensamientos son como pájaros», etc.)

MI

III-5

[65]

3

PLAN DE DISCUSIÓN: Acerca del diálogo

4

1. ¿Crees que eres hablador/a?
2. ¿Te gusta tener amigos habladores?
3. ¿Son habladores los adultos que conoces?
4. ¿Prefieres estar con adultos?
5. ¿Crees que los adultos te escuchan con atención cuando les hablas?
6. ¿Crees que los adultos sienten que te debieras expresar mejor?
7. ¿Crees que los adultos prefieren que te expreses más o que te expreses mejor?
8. ¿Sabes siempre lo que los adultos quieren decir cuando se dirigen a ti?
9. ¿Crees que los adultos sólo escuchan lo que dices, o que también tratan de leer la expresión de tu cara?
10. Piensa en las veces que has dudado de si debes o no expresarte en clases. ¿Es porque tienes miedo de lo que el profesor va a pensar de lo que dices? ¿Tienes miedo de lo que tus compañeros van a pensar?
11. ¿Hay veces en que expresas tus opiniones sin importarte lo que los demás piensen de ti?
12. ¿Has escuchado a alguien decir una cosa estando tú seguro de que, en realidad, esa persona quiere expresar otra cosa?
13. ¿Hay ocasiones en que estás enojado pero en las cuales tratas de actuar como si no lo estuvieras?
14. ¿Hay ocasiones en que te sientes confundido pero que haces creer a todo el mundo que sí sabes lo que está pasando?
15. ¿Alguna vez le has dicho a un compañero del sexo opuesto que él o ella no te gusta y al mismo tiempo haces todo lo posible por obtener su atención? ¿Qué crees que él o ella debe pensar cuando actúas en esta forma?

MM

Idea principal Nº 2: Discurrir-inferencia

En este capítulo, Lisa describe *discurrir* diciendo: «Y cuando ya sabes algo y quieres ir más allá de lo que ya sabes, tienes que pensar para ver lo que sigue. Tienes que discurrir.» Pregunte a sus alumnos cuál es su opinión acerca de lo que piensan de lo dicho por Lisa. En todo caso, vea qué tipo de sugerencias obtiene de parte de sus alumnos con respecto a la comprensión de esta frase.

Algunos niños dirán que discurrir algo es descubrir *lo que* lógicamente resulta de lo anterior. Por ejemplo, si sabemos que los gatos no son personas, resulta que las personas no son gatos. Otra forma de discurrir se presenta cuando somos capaces de detectar *suposiciones* en lo que se acaba de decir. Por ejemplo, si alguien preguntara: «¿Qué pasaba antes que el tiempo comenzara a transcurrir?», hay en esta oración dos suposiciones: a) que el tiempo tuvo un comienzo, y b) que cosas sucedían antes de que existiera el tiempo. Aún más, hay otras formas de «discurrir» que implican la búsqueda de razones que hacen que las personas piensen lo que piensan y hagan lo que hacen. Si vemos una ambulancia que pasa a toda velocidad y pensamos: «Va al hospital con un enfermo», estamos especulando acerca de las razones del conductor para hacer lo que está haciendo.

Otra manera de discurrir reside en el proceso para determinar el modo en que las cosas funcionan, como, por ejemplo, un candado. Desarmarlo y ver cómo las guardas son alineadas con la llave para abrir el mecanismo y mover el cerrojo. Pensamientos de este tipo tienden a promover la experimentación.

Por supuesto, estos cuatro aspectos no agotan todas las posibilidades del proceso de discurrir. Esté atento a nuevas alternativas cuando discuta este tema con sus alumnos.

EJERCICIO: Discurrir

5

Lee los párrafos siguientes y determina si las afirmaciones que aparecen a continuación de cada uno de ellos pueden ser discurridas a partir *del párrafo mismo*. (Recuerda que lo que estás tratando de discurrir es si las afirmaciones pueden ser deducidas falsa o verdaderamente a partir *del párrafo*, y no si son falsas o verdaderas en sí mismas.)

- I. Durante el verano hay muchos insectos en nuestro pueblo. Hay grillos, polillas, langostas, cucarachas, mosquitos y todo tipo de insectos que reptan, se arrastran y vuelan. Pero las moscas son las peores. Tenemos tábanos, moscardones, mosca azul, y la común mosca doméstica. Todos son miembros de una familia de insectos que yo preferiría que no existiera.

No se puede
Se sigue No se sigue determinar

- a) Todas las moscas son insectos.
- b) Algunas moscas no son insectos.
- c) Algunos insectos no son moscas.
- d) Todos los mosquitos son moscas.
- e) Todas las moscas azules son tábanos.
- f) Todos los insectos tienen seis patas.
- g) Ninguna cucaracha es un insecto.
- h) Todos los grillos son cosas que reptan.

II. Mary dice: «No me gusta comer carne de animal y prefiero no usar ropa que está hecha de piel de animal. Por eso uso cinturones y zapatos hechos de plásticos y abrigos hechos de paño y no de piel. Mis orejas se mantienen calientes con un gorro de lana, y no veo por qué hay que matar un conejo sólo para hacer gorros con su piel.»

No se puede
Se sigue No se sigue determinar

- a) Todos los animales tienen piel.
- b) Algunos abrigos están hechos de piel.
- c) Algunos conejos son matados sólo por su piel.
- d) Todos los cinturones están hechos de cuero.
- e) Algunas cosas hechas de lana son gorros.
- f) Mary nunca come carne.
- g) Ningún zapato está hecho de plástico.
- h) Algunas pieles de conejo no se usan para hacer abrigos.

III. Walter dice: «¡Cómo me gustan los helados! Y me gustan más en barquillo. Me podría comer tres helados en barquillo uno tras otro. Pero no cualquier tipo de helado. No me gustan los helados con sabor a fruta. Sólo los de chocolate y vainilla, y cosas por el estilo. Un helado de chocolate, con chocolate derretido y crema encima de todo —¡qué rico!»

No se puede
Se sigue No se sigue determinar

- a) A Walter sólo le gustan los helados de vainilla.
- b) A Walter le gustan los helados de frutilla.
- c) Ningún helado contiene sal.
- d) Algunos helados no vienen en barquillos.

III-8

[68]

ML

EJERCICIO: ¿Qué suposiciones están contenidas en las siguientes oraciones?

6

- 1. ¿Por qué son los delirios animales tan estúpidos? _____
- 2. ¿Cuando dejas de molestar a tu hermana? _____
- 3. ¿Qué sucede cuando una fuerza irresistible choca con un objeto inmovible? _____
- 4. Si llegas al borde del universo, ¿puedes pasar tu mano a través de ese borde? _____
- 5. ¿Cuándo se curva una línea recta? _____

ML

Parte III. EJERCICIO: ¿Qué se considera una razón?

7

Muchas veces se nos pide que justifiquemos nuestras opiniones dando *razones*. Pero, ¿qué razones son válidas? Y, entre las razones válidas, ¿cuál es una *buena* razón?

Cuando alguien nos pide que justifiquemos nuestra opinión o nuestras acciones, las razones que normalmente usamos tienen una relación con lo que él o ella cree de antemano. La razón trata de hacer más plausible lo que hemos hecho o dicho. He aquí algunos ejemplos:

a) Mamá: Johnny, ¿por qué hiciste llorar a tu hermano?
Juan: Tenía un imperdible en la boca y me dio miedo que se lo fuera a tragar; así que se lo quité.

III-9

[69]

- b) Profesor: Nancy, ¿por qué acabas de decir que algunos países norteros del Océano Atlántico son más cálidos que otros más al sur.
Nancy: Por la Corriente del Golfo.

En el primer ejemplo, Johnny ofrece una explicación que su madre aceptará. Generalmente, uno no debiera hacer llorar al bebé. Pero, el hecho de que se puede tragar el alfiler y hacerse daño es una buena razón para quitarle dicho alfiler, aunque esto lo haga llorar.

En el segundo ejemplo, Nancy supone que todo el mundo sabe que la Corriente del Golfo está en el Océano Atlántico y que afecta a los países que quedan cerca. También supone que todos saben que la Corriente del Golfo es cálida. Así que su respuesta, aunque es breve, se apoya en hechos que tanto el profesor como los compañeros consideran como verdaderos. Generalmente, una buena razón deber ser más *plausible* que la pregunta. (Por analogía, una palabra se define usando palabras que son *menos difíciles* que las que se está tratando de definir. Así, usted no definiría la palabra «beso» como «ósculo».)

Por ejemplo, si alguien dice que es americano monárquico, usted le podrá pedir que le dé una razón por la cual es monárquico. Su respuesta puede ser: «Necesitamos más continuidad entre nuestros líderes. La monarquía es el sistema ideal para garantizar continuidad.» Ahora bien, puede que no quedas convencido con la razón que te ha dado, pero debes reconocer que el monárquico te ha dado una razón más plausible —AL MENOS SUPERFICIALMENTE— que su fe en la monarquía. Supongamos en cambio, que la respuesta hubiera sido: «Porque yo soy el príncipe heredero de Norteamérica.» Si te pareciera que está hablando en serio, puedes reconocer que ésta es una razón, pero es bastante menos plausible que el hecho de que tiene fe en la monarquía. No es una *buena* razón.

En los ejemplos siguientes, haz la distinción entre buenas razones, razones mediocres, y puntos que no constituyen razón alguna:

Supón que algunos alumnos están siendo entrevistados por el periódico del colegio con respecto a su opinión acerca de Mike Gordon candidato a presidente del curso.	Buena razón	No es una verdadera razón
	razón mediocre	

- a) Ted: Por supuesto que votaré por él. Siempre defenderá las cosas en las cuales cree.

- b) Joe: No obtendrá mi voto. No tiene sentido comercial ni para vender helados.
c) Edna: ¡Me muero por votar por él! ¡Es tan encantador!
d) Lee: ¿Por qué tengo que apoyarle? ¿Qué ha hecho por mí?
e) Mitzi: No espera a que las muchedumbres le diga qué pensar. Piensa por sí misma.
f) Tina: Por eso mismo no voy a votar por él —porque le importa un rábano cómo piensa el resto.
g) Max: No puedo imaginarme a mí mismo dando mi voto a alguien que usa camisetas.
h) Rosa: Mike no es su verdadero nombre. Su nombre real es Mitchell. Imagínate qué se ha creído, tratando de engañar al público. No puedo soportar a los políticos cínicos.
i) Josh: Votaré por él porque siempre ha sido justo, y lo más probable es que continúe siéndolo.
j) Pepe: Voto por él de todas maneras. Mira la influencia que tiene con los profesores y el director.

Nota: Algo puede ser una buena razón y, sin embargo, puede no ser motivo suficiente para cierta acción o creencia. Algunas veces, varias buenas razones son necesarias para justificar el hecho de pensar o actuar en cierta forma. Los electores en la clase tendrán que considerar todas las razones tomadas en conjunto, en favor de Mike, con todas las razones en conjunto, en contra de Mike.

ML

Idea principal Nº 3: ¿De dónde provienen los pensamientos?

De las ideas de las niñas en la página 11 acerca de «de dónde provienen los pensamientos», usted puede comenzar la discusión de esta idea directiva pidiendo a su alumnos que examinen un cierto número de verbos como correr, saltar, cocinar, lanzar, discutir, martillar, nadar y lavar. Pregúnteles cuáles de estos verbos necesitan complemento (transitivos), y cuáles no lo necesitan (intransitivos). Una vez hecho esto, y una vez que hayan descubierto que los dos tipos de verbos expresan dos tipos diferentes de proceso, de modos en que ocurren las cosas, pregúnteles acerca del verbo «pensar». Puede preguntar a qué grupo pertenece «pensar». Pídale que comparen «pensar» con cada uno de los otros verbos dados. Por ejemplo, cuando cocinamos, cocinamos alimentos; cuando pensamos, ¿pensamos un pensamiento? O quizás, «pensar» es como «nadar» (cuando uno «nada», uno nada en el agua y va en cierta dirección; cuando pensamos, ¿pensamos dentro de algo? ¿Tenemos siempre una meta o dirección cuando pensamos?).

Los temas que aparecerán durante esta discusión serán seguramente complejos y espinosos. No es probable que la discusión en clase resuelva definitivamente algunos de los problemas. Pero, usted

debería ser capaz, mediante una discusión de este tipo, de lograr que sus alumnos compartan ciertas ideas acerca del proceso de pensar y los pensamientos. Este es un paso importante hacia el desarrollo de una apreciación mutua de los pensamientos e ideas de sus alumnos.

EJERCICIO: ¿Cuál son los orígenes de los pensamientos?

8

1. Divídanse en grupos de ocho y siéntense en círculos.
2. A una señal del profesor, todos los alumnos deben cerrar los ojos.
3. Luego de un minuto (a otra señal del profesor), todos deben abrir los ojos.
4. Alguien en el círculo comienza: «Yo pensé en _____ y lo que me hizo pensar en eso fue _____»
5. Luego, la persona sentada junto a él cuenta acerca de sus pensamientos y sus orígenes. Continuar así alrededor de todo el círculo.
6. Ahora, cada grupo escribe en la pizarra los pensamientos que aparecieron en la lista y sus orígenes, de este modo:

Orígenes	Pensamientos
tengo hambre	Tarta de manzana
estoy cansado de estar sentado	patio de juegos
la escuché ayer en la radio	la canción nacional
mi gato	mi gato
Julia	que bonita es Julia
el sol	el sol
simplemente me lo imaginé	volar en globo

ML

7. ¿Puedes agrupar algunos de estos pensamientos? ¿Cómo?
8. ¿Puedes agrupar algunos de estos orígenes? ¿Cómo?

III-12

[72]

cómo los pensamientos pueden hacer que sucedan otras cosas?

9

1. Golpea sobre el banco con tu mano. ¿Causó dolor en tu mano el golpe de ella y el banco?
2. Muerte tu labio inferior. ¿Causan dolor tus dientes en tu labio?
3. Abanica tu cara con tu mano. ¿Es el movimiento de tu mano la causa de que el aire refresque tu cara?
4. Piensa en la almohada de tu cama. Ahora bien, ¿por qué pensaste en eso? ¿Debido a las palabras de la oración anterior? ¿Puede la palabra «almohada» causar en tu mente que imagines una almohada?
5. ¿Te sientes feliz en este momento? ¿Sí? Bueno. Siéntete triste ahora. ¿No puedes? ¿Por qué no? Hace un momento, cuando se te dijo que pensarías en tu almohada, pensaste en ella. ¿Por qué no te puedes sentir triste (o feliz) cuando alguien te lo ordena?
6. Piensa en el número 7. Ahora escribe el número 7 en el pizarrón. Bien. ¿Cuál es la diferencia entre el número 7 en tu mente y el número 7 en la pizarra? ¿Son ambos o uno de los dos el verdadero número 7?
7. Piensa en levantar un brazo. Ahora levanta tu brazo. ¿Fue el pensamiento en tu mente el que causó que tu brazo se levantara? ¿Cómo es posible?
8. Supón que hiciste un viaje muy largo que echas de menos la casa, así que te empezó a doler el estómago. ¿Fue el pensamiento de tu casa el que causó el dolor del estómago? ¿Cómo puede ser?
9. ¿Es posible saber que alguien está pensando en ti? Explica.
10. ¿Puedes pensar en alguien de tal modo que haces saber a esa persona que estás pensando en ella?
11. ¿Puedes tener muchos pensamientos diferentes al mismo tiempo? ¿Es posible que estés soñando en este preciso momento? ¿Es posible que un día un profesor que estaba soñando que daba clase despertó y se encontró con que realmente estaba dando clase.

Nota: Varios de los puntos mencionados contiene más de una pregunta. Cada grupo de preguntas debe ser planteado a un individuo en secuencia, entablar un diálogo en miniatura con ese alumno. (Los números 4 y 5 debe plantearse al mismo alumno.)

[73]

III-13

DISCUSION: ¿Cómo pensamos?

10

1. ¿De dónde provienen nuestros pensamientos?
2. ¿Tienen su origen en nuestra propia cabeza?
3. ¿Puedes pensar algún pensamiento que tú mismo hayas creado?
4. ¿Podría decir que tus pensamientos son estimulados por las cosas que ves, por las cosas que *experimentas* en el mundo exterior?
5. ¿Cómo aprenden a *pensar* las personas? ¿Tienen que *aprender* a pensar; o es algo que los seres humanos hacen en forma natural?
6. ¿Puedes recordar cuando eras un bebé?
7. ¿Recuerdas haber tenido algún pensamiento cuando eras un bebé?
8. Algunos antiguos pensadores decían que, en un comienzo, la mente de cada persona es como una página en blanco. Las experiencias que cada persona va teniendo, dejan pensamientos impresos o escritos sobre esa página en blanco? ¿Qué piensas de esto?
9. Otros pensadores antiguos están en desacuerdo. No creen que la mente humana sea solamente una caja vacía donde se amontonan experiencias que, a su vez, estimulan pensamientos. *Estos* pensadores creen que los pensamientos vienen primero, antes de cualquier experiencia. Dicen: «Uno debe tener pensamientos para poder entender las experiencias.»
10. ¿Crees que debemos tener experiencias antes de poder tener pensamientos?

MM

Idea principal Nº 4: ¿Es posible que los pensamientos sean la causa de que otras cosas sucedan?

Muy a menudo los niños creen que ciertos pensamientos, como desear que alguien se muera, pueden en realidad causar la muerte de alguien. Sería conveniente que usted tratara de demostrar a sus alumnos la diferencia entre pensamientos ocasionales sobre otras personas (como en este caso) y creencias sobre las capacidades que cada individuo pueda tener. Por ejemplo, tomando dos niños que tienen la misma habilidad y que estén a punto de hacer un examen, veremos que el niño que confía en que le va a ir bien tendrá mejores posibilidades que aquel que cree que le irá mal. A menudo, los

III-14

[74]

niños están muy interesados en lo que pueden hacer con sus pensamientos, pero también están inseguros o equivocados con respecto a lo que los pensamientos pueden y no pueden lograr. Este es un tema que puede fácilmente generar una discusión; pero al mismo puede resultar difícil evitar que degeneren en una mezcla de opiniones sin orden ni dirección.

PLAN DE DISCUSION: ¿Es posible que los pensamientos sean la causa de que otras cosas sucedan?

11

Parte I

1. Suzy dijo: «Ayer vi una fotografía de un pavo. Inmediatamente me acordé de la cena de Navidad del año pasado.»
 - a) ¿Fue el pensamiento de Suzy acerca del pavo lo que *causó* que pensara en la cena de Navidad?
 - b) ¿Es posible que un pensamiento sea la causa de otro pensamiento en nuestra mente?
 - c) ¿Te ha pasado alguna vez que el pensar en algo te hizo pensar en otra cosa? Cuéntenos cómo sucedió.
2. Frank dijo: «Siempre tengo en mi cabeza el pensamiento de que cuando sea grande voy a ser un astronauta. Si alguna vez llego a ser un astronauta, se deberá a haber pensado en ello todo el tiempo cuando era niño.»
 - a) ¿Es posible que el pensamiento de Frank sea la causa de que se convierta en astronauta?
 - b) ¿Es posible que Frank se convierta en astronauta aún si nunca hubiera pensado en ello cuando era niño?
 - c) En general, ¿qué tienen que ver los pensamientos con la manera como vivimos?
3. Dora dijo: «En este instante, tengo en mi mente el pensamiento de que quiero levantar mi brazo. De modo que, obviamente, el pensamiento de levantar mi brazo hizo que mi brazo se levantara.»
 - a) ¿Es posible que los pensamientos de Dora hayan sido la causa de que ella levantara su brazo?
 - b) ¿Es posible que alguna vez Dora levante su brazo sin haber pensado en ello primero?
 - c) ¿Es posible tener pensamientos que *no* tengan absolutamente ningún efecto en tus acciones?

[75]

III-15

PARTE II. DEBATIR:

12

4. Janet dijo: «Si creo que puedo aprobar ese examen, estoy segura de que lo superaré. Tengo una actitud realmente positiva frente a ese examen, así que no me molestaré en estudiar —mientras mantenga esa actitud positiva, estoy segura que aprobaré.»
5. Ted dijo: «Si creo que puedo saltar este canal, estoy seguro que lo haré.» Ted saltó y lo hizo bien. Estaba realmente impresionado. «Ahora», se dijo, «voy a volar. Veamos. Creo que comenzaré desde esa ventana en el tercer piso.»

ML

Idea principal Nº 5: La realidad de los pensamientos

En las páginas 11 y 12, las niñas discuten si los pensamientos son o no reales. Jill afirma: «Mi pensamiento de Sandy no es el verdadero Sandy.» Elisa toma esta observación, sugiriendo que el pensamiento de Jill es una copia o imagen mental del perro; un cuadro en su mente que no es tan real como el Sandy real. Fran alega que incluso una imagen representadora es real.

Quizás sea conveniente plantear el problema acerca de la realidad de las imágenes mentales. Por ejemplo, pregunte qué pasa cuando alguien toma una fotografía buena de un perro. Es el perro de la foto real? Seguramente contestarán que no. Luego pregunte: «Pero, ¿es real la fotografía? Admitirán que sí lo es. Ahora pregunte: ¿Qué pasa entonces cuando alguien tiene una imagen mental de un perro: es un perro real? Digan que no. Pero, ¿es real la imagen? ¿Es tan real como la fotografía? En la página 12, las niñas citan números y sentimientos como ejemplos de pensamientos que no son copia de nada, pero sólo residen en nuestras mentes. ¿Tienen razón? Existe otro tipo de pensamientos que pueden no ser copia? ¿Qué pasa con los recuerdos? ¿Con las fantasías? Con los concep-

tos?

EJERCICIO: Pensamientos

13

Parte I. Algunos de nuestros pensamientos parecen ser copia de cosas que realmente existen en el mundo. Otros pensamientos parecen surgir de nuestras propias mentes. En este capítulo, Lisa y Fran dicen que el pensamiento de un perro es una copia de algo que existe en el mundo, pero que el pensamiento de un número no lo es.

III-16

[76]

[77]

III-17

- A. Después de leer cada uno de los pensamientos siguientes, dí si es un pensamiento de algo que existe en el mundo o no:
1. Mis pensamientos de lo que cocina mi mamá.
 2. Pensamientos de lo que se siente cuando a uno le ponen una inyección.
 3. Pensamientos de lo que se siente cuando uno está enamorado.
 4. Pensamientos de un patriota de lo que es libertad.
 5. Pensamientos de un hijo que podrás tener cuando te cases.
- B. Justifica con razones tus respuestas para la Parte A.

MM

ACTIVIDADES: Actos mentales

Haga que los niños se sienten en círculo. (Si su clase es numerosa, sería conveniente que se dividieran en grupos de 8.)

Haga que cada uno de los grupos escoja un alumno para comenzar. (Una manera de hacer esto es que, en cada título, los niños digan en voz alta cuál es la fecha de su cumpleaños. El niño con el número más bajo comenzará (por ejemplo, el PRIMERO de febrero).

Luego, el iniciador dirá al niño de su izquierda, «Me llamo _____ y creo que _____ (Las creencias pueden ser serias o ridículas, como «Creo que estoy ahora en Amés», o «Creo que hay cinco elefantes rosados en esta clase».)

La próxima persona en el círculo debe repetir lo que dijo la primera persona y agregar su propia afirmación, como «Su nombre es Carlos y cree que es sudamericano; yo me llamo Elena y creo que la luna está hecha de queso.» Cada persona debe repetir lo que las personas anteriores dijeron. (Si alguien no lo puede repetir, puede pasar.)

Cuando sea el turno del iniciador nuevamente, se deberá comenzar con una nueva actividad mental, como por ejemplo: «Me llamo _____ y recuerdo que _____» (Otros actos mentales pueden ser utilizadas como pensar, olvidar, imaginar, dudar, tener fe en que, tener la esperanza de que, etc.)

ML

PLAN DE DISCUSION: ¿Son reales los pensamientos?

15

1. Chip afirmó: «Qué pena que se haya cancelado el partido con los campeones! *Realmente* me hubiera gustado asistir.»
 - a) Si el partido hubiese tenido lugar, ¿habría sido un partido *real*?
 - b) Pero, en vista de que no tuvo lugar, ¿fue *real* el partido?
 - c) ¿Era *real* el deseo de Chip de ir al partido?
2. Amy dijo: «Cuando crucé el puente ayer, había un duende sentado justo debajo. ¡*Realmente lo vi!*»
 - a) ¿Era *real* el puente?
 - b) ¿Era *real* el duende?
 - c) ¿Vio Amy *realmente* al duende?
3. Buzz dijo: «Antes de ir al estadio, me voy a comprar un paquete de dulces. ¡Tengo tantas ganas de comer dulces que hasta puedo sentir su sabor!»
 - a) ¿Quiere Buzz *realmente* comer dulces?
 - b) ¿Pudo Buzz *realmente* sentir el sabor de los dulces aun antes de haberlos comprado?
 - c) ¿Se imaginó Buzz *realmente* que podía sentir el sabor de los dulces?
4. Trudy dijo: «En mi mente tengo un pensamiento de mi casa. Y es tan real como mi casa.»
 - a) La casa de Trudy puede ser tocada y vista. ¿Es eso lo que la hace *real*?
 - b) El pensamiento de Trudy no puede ser tocado ni visto. ¿Entonces no es *real*?
 - c) ¿Cómo podemos determinar la diferencia entre lo que es *real* y lo que *no es real*?

ML

EJERCICIO: Imágenes mentales

La mayoría de las personas tienen imágenes mentales; las de los niños pueden ser especialmente intensas, pero también bastante variadas. Una de las maneras de darles una base común para el descubrimiento de imágenes mentales es escribir un corto poema en la pizarra, después de haber pedido a sus alumnos que saquen papel y lápiz. Díga-les que lean el poema y, luego, que cierren sus ojos y que imaginen el poema. Después de algunos minutos, díga-les que abran los ojos y que describan la imagen por escrito. (Algunos escribirán palabras, otros harán dibujos —si le preguntan qué deben hacer, si escribir o dibujar,

déjeles abierta esa opción; lo importante es que describan sus propias imágenes mentales). Luego, plantee preguntas específicas acerca de los colores, formas, figuras, ubicación, etc. Esto es más fácil de hacer si usted se forma su propia imagen mental del poema, y lo usa como una base para sus preguntas. Si lo hace así, esté abierto a recibir aspectos de imágenes que a usted no se le ocurrieron, especialmente a aquellos aspectos que no le parecen directamente derivados del poema.

Ejemplo:

Dónde estará él hoy

Cazando libélulas en vuelo

Mi hijito que se marchó.

(Escrito por una mamá japonesa acerca de su hijo que se había muerto.)

16

Preguntas:

1. ¿Cuántos vieron su imagen en blanco y negro?
2. ¿Cuántos vieron su imagen en colores?
3. ¿Cuántos vieron su imagen en matices de color marrón?
4. ¿Otros colores?
5. ¿Cuántos de vosotros visteis un niño en la imagen?
6. ¿Cuántos de vosotros visteis la cara del niño?
7. ¿Cuántos de vosotros visteis un niño por atrás?
8. ¿Lo imaginaron de otra manera?
9. ¿Qué hacía el niño? ¿Cómo tenía las manos?
10. ¿Cuántos de vosotros visteis a otra persona? ¿Quién era?
11. ¿Qué hacía esa persona?
12. ¿Cuántos de vosotros visteis un cerro?
13. ¿Cuántos de vosotros visteis un llano?
14. ¿Cuántos de vosotros visteis un árbol?
15. ¿Cuántos de vosotros visteis nubes?
16. ¿Cuántos de vosotros visteis al niño a través de una ventana?
17. ¿Cuántos de vosotros visteis libélulas? ¿Cuántas eran?
18. ¿Cuántos de vosotros pensaban que la hora era del día? ¿De la mañana? ¿De la tarde?
19. ¿Tu imagen te hizo sentir alegre? ¿Triste?
20. ¿Qué más quieres decirnos de tu imagen?

Luego de comparar estas imágenes por un rato, podrán parecer más reales que las cosas presentes en la sala de clases. En algún momento, pregunte:

1. ¿Dónde está el poema? (Seguramente la tendencia será mirar a la pizarra, luego a sus cuadernos y luego quedarán perplejos.)
2. ¿Quién tiene la verdadera imagen del poema?

FO

Idea principal Nº 6: Fastidiar

En el libro de lectura no se explica por qué los dos niños decidieron fastidiar a Fran no dándole espacio para pasar. Quizás usted puede iniciar la discusión de esta idea directa preguntando a sus alumnos por qué los niños le hacen esto a Fran. El texto sugiere que puede haber sido porque ella era sólo una niña, o porque era muy pequeña. Pero sus alumnos pueden tener otras ideas.

El texto también sugiere que los niños eran grandes y gordos. Quizás ellos habían sido víctimas de este tipo de molestia por ese motivo. Usted les puede preguntar a sus alumnos si, cuando algunas personas son designadas para ocupar posiciones de autoridad, como mantener la disciplina, no sería posible que trataran de aprovecharse de ello. Si esos mismos niños hubieran sido molestados antes, ¿cómo es que les gusta molestar a los demás?

Sea cual sea la interpretación de la actuación de los dos niños, es claro que este tipo de broma le molestó a Fran. Si se les pregunta, seguramente sus alumnos expresarán sus propios puntos de vista sobre cómo se siente uno cuando le hacen una broma pesada. ¿Cómo guiar una conversación de este tipo hacia una dirección constructiva? Puede ser provechoso investigar no sólo los motivos de aquellos que hacen las bromas, sino también la variedad de cosas que permiten que a uno los fastidien y lo que la víctima puede hacer cuando es molestada. Los alumnos también podrían discutir acerca de qué se puede hacer para prevenir estas molestias bromas. Quizás no se puede hacer mucho dentro de la clase para evitar los fastidiosos que no pertenecen al grupo, pero si el tema se somete a discusión en la sala de clases, la actitud de los niños al fastidiar puede ser modificada.

17

PLAN DE DISCUSION: Fastidiar

1. Da ejemplos de cómo el fastidiar podría molestar a otros.
2. ¿Puede el fastidiar hacerle daño a otro?
3. ¿Le has hecho una broma pesada a alguien alguna vez?
4. ¿Hay veces en que fastidiar no tenga ninguna consecuencia dañina?
5. ¿Cuál es la diferencia entre una broma inocente y una broma pesada, o sea, el fastidiar?

FO

III-20

Idea principal Nº 7: La reprimenda injusta

Debido a que sólo vio la última parte de lo que sucedió, la señora Halsey llega a la conclusión de

[80]

[81]

III-21

que Fran había provocado el incidente. La señora Halsey es normalmente una persona justa; pero en esta ocasión hizo un juicio apresurado, basado en insuficiente evidencia. Es lo que los niños inmediatamente reconocen como sacar conclusiones precipitadas.

Dos cosas son dignas de consideración: una, que Fran fue tratada injustamente por los dos niños; y la otra, que inmediatamente después fue tratada en forma injusta por la profesora. Usted puede preguntar si, a pesar de que la señora Halsey actuó en forma equivocada, puede sin embargo ser disculpada. ¿Existe alguna diferencia entre lo que ella hizo y lo que hicieron los dos niños? Ambas acciones son injustas.

Sus alumnos pueden perfectamente expresar que la señora Halsey cometió un error perdonable. Esto es algo que sus alumnos podrán entender fácilmente. Muchas veces, cuando han sido acusados de hacer algo «malo», se excusan rápidamente. Puede señalarles a los niños que la señora Halsey no ofreció disculpas. ¿Por qué no? ¿Se dio cuenta de que cometió un error?

Trate, por todos los medios, de que sus alumnos pongan mucha atención a la cadena de sucesos en esta sesión, y que traten de explicarlos uno por uno. Están tratando de comprender un incidente significativo; los dejará perplejos y confundidos si no se piensa cuidadosamente en cada aspecto.

18

EJERCICIO: Sacar conclusiones precipitadas

Los siguientes son ejemplos de razonamiento. Los clasificarías como:

- a) buen razonamiento
 - b) no tan bueno, pero pasable
 - c) parece bueno, pero posiblemente con fallos
 - d) razonamiento muy pobre.
1. «Mi papá ha estado leyendo en el diario que fumar produce cáncer, así que no va a leer más el diario.»
 2. «El sábado enfermé después de haberme comido un kilo de cerezas y tomado un vaso de agua; el domingo enfermé porque me comí un kilo de cerezas y me tomé un vaso de agua. Así que, esta noche no voy a tomar ni una gota de agua.»
 3. «Supe que un tipo se mató cuando cayó desde un décimo piso. Por supuesto, los primeros nueve pisos no lo afectaron, pero el décimo piso fue fatal.»
 4. «Una vez conocí a un tipo de Finlandia que tocaba los tambores muy bien. Apuesto a que todos los finlandeses son excelentes percusionistas.»
 5. En la fábrica de bombillas no revisamos todas las bombillas que

salen de la cinta de ensamblaje; sólo revisamos una de cada cinco, para tener un cierto control de la calidad de nuestro producto.

6. «No les preguntamos a todos los alumnos del colegio si querían un recreo más corto a la hora del almuerzo; pero les preguntamos a dos niños en el patio y seguramente todos los demás piensan como ellos.»
7. «Siempre que veo a Eliana y le pregunto que piensa de Joe, casi se muere de vergüenza. Le debo gustar mucho.»
8. «He estado leyendo que uno de cada cinco niños que nacen en el mundo es chino. Tengo tres hermanos, así que me imagino que el próximo bebé en nuestra casa va a parecer un oriental.»

ML

EJERCICIO: Fastidiar

19

En este capítulo, hay un incidente en que molestan a Fran. Cuando ella trata de defenderse, la profesora la reprende duramente. Con respecto a ese incidente, ¿con cuál (o cuáles) de estas afirmaciones estás de acuerdo? ¿Por qué?

1. La profesora (señora Halsey) fue injusta. _____
2. Fran debe haber sentido que todos la malinterpretaron. _____
3. Fran debe haber estado avergonzada. _____
4. Fran saltó de banco en banco para demostrar que no tiene que aguantar que la profesora la trate en forma injusta. _____
5. Fran no le dijo a la señora Halsey que los niños la estaban molestando porque pensó que no iba a servir de nada. _____

Si tú hubieras sido Fran y si tú profesor te hubiera reprendido en forma injusta, ¿cómo crees que habrías reaccionado?

MM

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué es equidad?

20

Los niños, del mismo modo que los adultos, también se preocupan mucho por la *equidad*. Todos estamos de acuerdo en que la gente debiera ser tratada *con equidad*. Pero, ¿qué es *equidad*? Estamos de

acuerdo en que nos debemos guiar por las reglas de un «juego limpio». Pero, ¿qué es un «juego limpio»?

Esta es una buena oportunidad para discutir la noción de equidad (imparcialidad o justicia). He aquí una historia que puede usar con ese propósito:

Una profesora entra a su aula un día con una gran bolsa de dulces. Les explica a los niños que los dulces son un regalo para sus alumnos y que ha de repartirlos *con equidad*.

«Ahora bien,» dice, «¿qué es lo justo? ¿Sería lo justo que les diera más a aquellos que merecen más? ¿Quien merece más? Seguramente que los grandes y los más robustos de entre ustedes merecen más porque lo más probable es que todo lo hacen mejor.»

Pero por respuesta, la profesora recibe las quejas de sus alumnos. «Lo que usted propone es lo más injusto,» le dicen. «El hecho de que alguien es mejor para la Aritmética o para el fútbol o para la Historia, no es razón para que se nos trate en forma diferente. No sería justo darles a algunos miembros de la clase, digamos, cinco dulces, mientras que otros sólo reciben uno o ninguno. Cada uno de nosotros es una persona y en ese aspecto somos todos iguales.

Así que trátenos como iguales y denos la misma cantidad de dulces a todos.»

«Ah,» contesta la profesora, «me alegró que me hayan explicado lo que sienten. De modo que, a pesar de que cada persona es diferente de los demás en muchos aspectos, equidad consiste en tratarlos a todos igual.»

«¡Eso es!» contestan los alumnos. «¡Equidad es tratar a todos por igual!»

Pero antes de que la profesora pueda repartir los dulces, el teléfono suena y la llaman de la oficina. Cuando vuelve unos minutos más tarde, ve que los niños habían estado peleando por los dulces. Ahora, cada uno de los niños más grandes y robustos tiene un gran puñado de dulces, mientras que el resto tiene cantidades variadas, y los niños más pequeños, sólo tienen uno.

La profesora los llama al orden y la clase queda en silencio. Obviamente, la profesora está muy disgustada por lo que ha sucedido. Pero está determinada a ser *equitativa*, y equidad, todos estaban de acuerdo, es *tratar a todos por igual*. Así que les dice a

los niños, «Ustedes me enseñaron lo que es equidad. Cada uno de ustedes deberá devolverme un caramelo.»

Aquí termina la historia. Ahora, discute lo que crees que es *equidad*.

ML

Idea principal Nº 8: Fran salta de pupitre en pupitre

El hecho de que Fran saltaba de pupitre en pupitre no parece estar lógicamente conectado con lo que le acaba de suceder. ¿Por qué no insulta a los dos niños? O, ¿por qué no se queja antes ante la señora Halsey de que está siendo maltratada? Su conducta no es corriente. Sin embargo, es psicológicamente plausible.

Pregunte a sus alumnos qué piensan de la conducta de Fran. ¿Qué está tratando de expresar? ¿Es orgullosa Fran? ¿Es peleadora? ¿Es desafiante? ¿Es noble? ¿Puede ser que haya saltado de pupitre en pupitre para demostrar sus habilidades atléticas? ¿O es su actitud un gesto que quiere simbolizar algo?

Tome en cuenta que la señora Halsey no la reprende por saltar sobre los bancos. ¿Tiene eso algo de extraño? ¿Es acaso porque de algún modo la señora Halsey siente que Fran está en su derecho al hacerlo? ¿Hay otra explicación? Los alumnos tienden a mostrar gran variedad en su interpretación de la conducta de Fran y eso es lo que usted debe esperar. El punto central es que su acción tiene significado, —ya sea interpretada como símbolo o como reacción— y esas acciones pueden tener significado aunque no se diga una palabra.

EJERCICIO: Acciones humanas que no se expresan en lenguaje hablado

¿Qué significa cuando...

1. uno mueve la cabeza de arriba abajo y de abajo arriba?
2. uno mueve la cabeza de lado a lado?
3. uno levanta la mano en clase?
4. un policía le toca el silbato a un conductor?
5. un hombre te muestra el puño?

III-24

[84]

21

EJERCICIO: ¿Qué es ser orgulloso?

Parte I.

Para cada una de las siguientes oraciones sustituye un sinónimo para la palabra *orgulloso* u *orgullosamente*.

1. Nicolás se paró orgullosamente al lado de su papá.
2. Margarita se sentía muy orgullosa por haber sacado la nota más alta.
3. El presidente parecía muy serio y orgulloso.
4. Los soldados desfilaron con mucho orgullo.
5. Es un gran orgullo pertenecer a este colegio.

Parte II.

1. ¿Cuáles son algunas cosas que nos hacen sentir orgullo?
2. ¿Ves el orgullo como un sentimiento bueno o malo? ¿Por qué?
3. ¿Hay un tipo de orgullo que hace a unos insostenibles? Explica.

Idea principal Nº 9: La imagen de Lisa: Los animales junto a la laguna

La fantasía nos ayuda a alejarnos del pensamiento estereotipado. A menudo nuestras mentes se vuelven un poco flojas y necesitamos que se nos estimule a usar la imaginación. Una manera de lograr este objetivo es imaginar cómo serían las cosas si el mundo fuera completamente al revés de como es actualmente. Cuando Elisa invierte la oración y se imagina un mundo en que todos los animales son gatos, la escena que resulta es muy entretenida si se visualiza. Ella sabe que no es

III-25

[85]

¿Puedes pensar en otras cosas que las personas hacen, que tienen un significado a pesar de que no se expresa con palabras?

6. uno abre la puerta a una persona mayor?
7. uno ayuda a alguien a recoger las cosas que dejó caer?
8. uno llora?
9. uno cruza los dedos antes de decir una mentira?

FO

22

verdadera. Lo que le importa es que es bella. Y las cosas que son bellas no tienen por fuerza que ser verdaderas.

Hay ocasiones en que el pensamiento ilógico es inofensivo porque no se necesita una respuesta lógica. E incluso puede darse la ocasión en que el pensamiento ilógico produce resultados imaginativos y aún fantásticos, que pueden producir gran placer, como, por ejemplo, cuando Lisa goza con su visión de la laguna.

PLAN DE DISCUSION: La imagen de Lisa junto a la laguna

Parte I

1. ¿Por qué tuvo Lisa esa imagen de los animales reunidos junto a la laguna?
2. Si las cosas tuvieran diferentes colores —si el cielo fuese anaranjado, los prados fuesen rojos, y los tomates fuesen morados, ¿sería un mundo diferente?
3. Es cierto que todos los matices de rojo son colores. ¿Te gustaría que todos los colores fuesen matices de rojo?
4. ¿Te gustaría un mundo en que todo tuviese sabor de chocolate?
5. Imagínate que en vez de crecer, disminuyeras de estatura. ¿Serían mejores las cosas en un mundo como ese?
6. Supón que cada día fueras más joven en vez de mayor. ¿Crees que eso sería mejor?

ML

ACTIVIDAD: Crear islas imaginarias

Parte II

Inventa una isla y dibuja un mapa de ella. Asegúrate de incluir sus características geográficas, tales como montañas, ríos, lagos, ciudades, pueblos, etc. Después de eso, dibuja algunos de sus habitantes en ropas que nadie ha visto antes. Cuenta en qué se ocupan, que no se parece a nada de lo que hacemos en este mundo. Si los niños quieren, haga que ellos invente animales imaginarios que viven en la isla.

ML

PLAN DE DISCUSION: Imaginación

25

Parte III

1. ¿Puedes pensar en mundos imaginarios? ¿Puedes describirlos?
2. ¿Puedes imaginar un mundo en que las personas no pesen ni un gramo?
3. ¿Puedes imaginar un mundo en que todos sus habitantes tuviesen dos cabezas? ¿Cómo hablan? ¿Cómo comen?
4. ¿Puedes imaginar un mundo que sea sostenido en los hombros de un poderoso gigante? ¿Qué pasaría si el gigante estornudara?
5. ¿Puedes imaginar un mundo en que todas las letras del alfabeto tuvieran vida propia? ¿Qué dirían?

MM

EJERCICIO: ¿Puedes imaginar...?

26

Parte IV.

En este capítulo, Lisa piensa: «Es cierto que no todos los animales son gatos; pero, en la imaginación sí pueden serlo. Puedo imaginarme lo que me plazca, y cuando lo haga, las reglas de Harry no servirán.» (Ver página 13).

A. ¿Puedes imaginar un mundo en que «todos los animales son gatos»? ¿Cómo sería ese mundo?

1. ¿Cuál sería el alimento de los animales?
2. ¿Serían todos salvajes, o serían todos domesticados? ¿Por qué?
3. ¿Habría personas en un mundo así, o las personas también serían gatos?
4. ¿Cómo se comunicarían los seres de ese mundo?

Nota: Pregunte a los niños si consideran sus respuesta como consistentes con «todos los animales son gatos».

B. En un mundo en que todos los animales son gatos, ¿cuáles afirmaciones serían verdaderas? ¿Cuáles serían falsas?

1. Todos los animales del mundo tienen cuatro patas.
2. Algunos de los animales del mundo pueden volar.
3. Ningún animal del mundo vive bajo del agua.

4. Algunos animales del mundo ladrar.
5. Algunos de los animales del mundo no son peludos.

MM

27

EJERCICIO: Sobre los sueños

Parte V

¿Qué significan para ti tus sueños? Para las afirmaciones siguientes, marca aquellas con las cuales estás de acuerdo:

1. Las cosas con que sueño son, en general, cosas reales que me han sucedido.

2. Los sueños puede predecir el futuro.

3. Los sueños no tienen ninguna importancia.

4. Algunas personas tienen sueños, otras no sueñan nunca.

5. Yo gozo con mis sueños.

6. Algunos de mis sueños me dan mucho miedo.

7. Algunas veces sueño cómo me gustaría que fueran las cosas.

8. A veces no entiendo mis sueños.

9. Los sueños pueden aportar mucho a mi vida porque puedo

sóñar con cosas que nunca podría hacer.

10. Los sueños pueden hacerme sentir feliz o triste.

MM

28

EJERCICIO: Imaginar

Parte VI. Imagina que tienes el siguiente sueño:

Hay una casa muy grande con muchas habitaciones, y muchos pisos. Tú vas a visitar a alguien que vive en ella. En el último piso visitas a una ancianita muy sabia. Luego pasas al piso de abajo donde visitas una mamá haciendo la comida para su familia. Sigues bajando y te encuentras con un carpintero construyendo una mesa. Y finalmente,

[88]

III-28

Llegas al piso bajo donde ves a un niño muy lindo que está bailando. Y entonces despiertas.

A. Si este fuera realmente tu sueño, ¿cómo lo interpretarías?

B. ¿Qué significarían las imágenes del sueño?

- a) la casa muy grande
- b) la ancianita muy sabia
- c) la mamá
- d) el carpintero construyendo una mesa
- e) el piso bajo
- f) el niño lindo bailando.

MM

29

EJERCICIO: Razonamiento y fantasía

Parte VII. Asegúrate de que tus respuestas son consistentes con la

suposición.

1. Supón que en secreto eres un mago que trabaja en un circo.

Quieres contarle tu secreto a tu mejor amigo, pero sólo con pala-

bras. No quieres hacer ninguna demostración. ¿Qué harías para

convencer a tu amigo?

2. Supón que eres Cristóbal Colón. Fernando e Isabel la Católica

acaban de decirte que puedes tener todo el dinero necesario para

encontrar una nueva ruta hacia las Indias. Haz una lista de los

preparativos necesarios para el viaje.

3. Eres el corredor más rápido del colegio. Estás pensando en la

gran carrera de mañana. Haz dos relatos: 1) todas las cosas que

crees que pasarían si ganaras; 2) todas las cosas que crees que

pasarían si perderas.

4. Imagina que eres el agua del río. Describe cómo se siente que la

gente camine sobre uno.

6. Supón que la gente pudiera vivir sin alimentos, gracias a una

droga que descubrieron. ¿Qué pasaría en el mundo como conse-

cuencia?

7. Supón que viniera un hada y te dijera que puedes escoger uno de

los siguientes deseos, y que ella lo hará realidad. ¿Cuál escogerías?

[89]

III-29

- Que todo el mundo fuera feliz.
- Que todos en el mundo fueran perfectamente sabios.
- Que te concediera todos tus deseos en el futuro.
- Que se les concedieran todos los deseos a todos.

ML

Idea principal Nº 10: Diagramas que ilustran la pertenencia a una clase

Los diagramas que aparecen en la página 15 de *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* ilustran el modo en que una clase más reducida de cosas está incluida en una clase mayor de cosas. A estas alturas, los niños debieron haber comenzado a darse cuenta de que, cuando se trabaja con oraciones que comienzan con «todos», el predicado representa una clase entera, mientras que el sujeto sólo representa miembros de esa clase.

Los niños, por supuesto, se han ido familiarizando con la clasificación de objetos desde antes del kindergarten. Seguramente sus alumnos habrán jugado «animal, vegetal o mineral», y si usted lo estima conveniente, puede dejarlos jugar en clase por un rato para refrescarles la memoria. Puede ayudarles a expandir su habilidad para clasificar pidiéndoles que escriban, por ejemplo, diez variedades de árboles o pájaros o peces o verduras.

También puede ayudarlos a pensar en formas generales para la clasificación de objetos diferentes unos de otros. Por ejemplo: ¿Cuál sería la clase de las mesas, los escritorios y las sillas? ¿Cuál sería la clase que incluye lápices, lapiceros y máquinas de escribir? ¿Cuál es la clase que incluye radio, televisión y diarios? ¿Cuál es la clase que incluye música, bailes y pintura? ¿Cuál es la clase que incluye medicina, astronomía y matemáticas? ¿Cuál es la clase que incluye cuchillos, cucharas y tenedores?

También puede invertir este enfoque y decirles a sus alumnos: Dada la siguiente clasificación general, piensen en la mayor variedad posible de cosas que pertenecen a esta clase. Por ejemplo ¿qué se incluye en la clase de flores? Rosas, margaritas, lirios, azucenas, etc. Ese tipo de ejercicio es muy valioso para los niños durante el proceso de *formación de conceptos*.

EJERCICIO: Clasificación

30

- Dada la clase de «peces», haz una lista de algunas de sus variedades.
- Dada la clase de «aves», haz una lista de algunas de sus variedades.

III-30

[90]

- Dada la clase de «cosas que se pueden leer», haz una lista de sus variedades.
- ¿Cuál es la clase que incluye amarillo, marrón, blanco y rojo?
- ¿Cuál es la clase que incluye flautas, guitarras, pianos y acordeones?
- Completa las siguientes oraciones:
 - La abeja es a un enjambre como una _____ es a una bandada.
 - Un lobo es a una manada como un _____ es a un rebaño.
- ¿Cuál de estos personajes no pertenece al grupo?
 - lectura
 - profesor
 - ciencias sociales
 - música

ML

EJERCICIO: Diagramas circulares

31

A) Usando como ejemplo el diagrama que aparece en la página 21 de *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier*, dibuja y da nombre a los diagramas circulares para las siguientes oraciones:

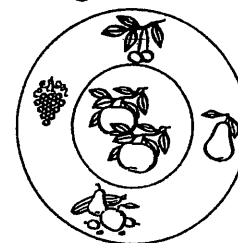
- Todas las ventanas son cosas hechas de cristal.
- Todos los gatos son animales.
- Todas las lluvias son fenómenos atmosféricos.
- Todos los termostatos son commutadores eléctricos.
- Todos los capitanes son oficiales.

B) ¿Puedes encontrar la manera de usar dos círculos para ilustrar la frase siguiente? Da nombres a tus círculos.

«Ningún mono es un cocodrilo.»

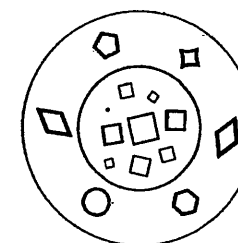
Parte A. Completa la afirmación siguiente:

Parte B. Completa la afirmación siguiente:



Todos _____
son _____

[91]



Todos _____
son _____

III-31

Respuestas y pautas
Ciertos ejercicios requieren respuestas específicas; para ellos se dan RESPUESTAS. Otros ejercicios invitan a una diversidad de respuestas; para ellos, las PAUTAS sugieren cómo explorar esas respuestas.

IDEA PRINCIPAL Nº 1.

Parte I.

Pauta:

1

Tenga cuidado si habla de que la playa es «más real» que una fotografía, o un recuerdo o un pensamiento. Cuestione a sus alumnos a este respecto. ¿Cómo es que es más real?, de qué forma? Cuidado con respuestas que pueden aplicarse a los cuatro casos. (Por ejemplo: «La playa está ahí cuando nosotros no estamos.»

Pero la fotografía también está. Y un recuerdo o un pensamiento puede estar ahí aunque la playa ya no está ahí.)

El hecho de cuestionar opiniones preconcebidas puede levantar un mar de protestas; hágalo con cuidado y delicadeza. La pregunta 4 puede abrir una discusión abierta y útil. Véase también la Idea Principal 5.

Parte II

2

Pauta

3

Encuentre sus propias respuestas a estas preguntas y piense en ellas antes de usar este ejercicio. Use sus propias respuestas como base para guiar la discusión, pero evite limitar a sus alumnos a que den sólo las respuestas de usted. Esté atento a alternativas que a usted no se le ocurrieron.

III-32

Parte IV

4

Pauta

Estas preguntas tendrán su máxima utilidad cuando se las planteen en el orden dado, pero no interrumpa la discusión con el fin de acabar con la lista.

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Parte I

5

Ejercicio

I. a) Se sigue.

b) No se sigue.

c) Se sigue.

d) Indeterminado.

e) Indeterminado.

f) Indeterminado.

g) No se sigue.

h) Indeterminado.

II. a) Indeterminado.

b) Se sigue.

c) Se sigue.

d) No se sigue.

e) Se sigue.

f) Indeterminado.

g) No se sigue.

h) Se sigue.

[92]

Parte II

6

Respuestas

1. Que los delfines son peces; que los peces pueden ser estúpidos (o inteligentes).

2. Que molestas a tu hermana: que tienes una hermana.

3. Que hay una fuerza irresistible; que hay un objeto inmóvil; que ambos pueden existir y encontrarse al mismo tiempo.

4. Que el universo tiene límites.

5. Que las líneas que parecen rectas pueden no ser rectas.

Parte III

7

Pauta

Lo que cuenta como razones verdaderas en este caso depende en gran medida del tipo de cosas que la clase espera de su presidente. Si se relaciona con responsabilidad económica, 'b' puede ser una buena razón; si es más que nada la apariencia personal, 'c' puede ser una buena razón. Haga que sus alumnos den sus respuestas primero. Luego, donde haya desacuerdo, invite a la clase a encontrar diferentes suposiciones acerca de lo que implica ser el presidente del curso. Descartar por satisfecho si algunas de esas suposiciones salen a la luz y se dan algunos pasos hacia la diferenciación entre una buena y una mala razón.

Pauta

Partes I, II, III

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

8

9

10

Ninguno de estos ejercicios es fácil y no se des-

[93]

III-33

corazone si sus alumnos tienen dificultades para resolverlos. Recuerde que no han tenido muchas oportunidades en el aula para pensar en sus pensamientos y el proceso de pensar, y probablemente no están acostumbrados a conversar sobre estos temas. Sea extremadamente paciente y manténgase alerta para reconocer los avances por muy sutiles que éstos sean. Quizás sería conveniente volver a estos ejercicios más adelante y tratar de resolverlos cuando sus alumnos estén más acostumbrados a pensar en el proceso de pensar. Si los encuentra difíciles, o si decide dejarlos de lado por el momento, no los ignore. Este es un tema valioso para sus alumnos; no se deje engañar por la confusión inicial que puede provocar el hecho de que sus alumnos no se hayan familiarizado con ellos: no crea que sus alumnos no pueden resolverlos o que no les serán provechosos.

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

13

Parte I.

Respuestas

1 y 2. Generalmente existen en el mundo, pero pueden exagerarse en nuestros pensamientos. 3. Si es un recuerdo, existe en el mundo (o existió); si es imaginación, los sentimientos pueden existir o no existir: discutible.

4. Discutible: la libertad existe en el mundo, ¿o es simplemente una proyección hacia el mundo de nuestros pensamientos? Puede preguntarse a sus alumnos: «Para que algo exista en el mundo, ¿debe ser algo que se pueda tocar, sentir, ver?»

5. Si el bebé aún no existe, el pensamiento parecería tener su origen en la mente y no en algo que ya existe en el mundo. Sin embargo, hemos de considerar lo siguiente: ¿De dónde procede la idea de bebé, *cualquier* bebé, en primer lugar? ¿Podría existir la idea en la

mente de alguien que jamás haya tenido la experiencia de los bebés reales en el mundo?

Parte II

14

Pauta

16

Este ejercicio puede ayudar a desarrollar una mayor sensibilidad hacia diferentes tipos de actos mentales y hacia lo que realmente hacemos cuando los llevamos a cabo. Esto contribuirá a crear conciencia del amplio espectro del pensar en la vida diaria.

Parte III

15

Pauta

Véase también la pauta para la idea directiva 1, Parte I. Algunas de las ideas típicas acerca de lo que hace que algo sea real o no lo sea: si es permanente o duradero; si puede ser visto, tocado, saboreado, oído y/u oído; si ocupa espacio. Es importante señalar que están predispuestos en contra de los pensamientos y deseos como cosas reales.

IDEA PRINCIPAL Nº 7.

18

Parte I

Pauta

1. d)
2. c) o d) - el agua no tiene nada que ver.
3. b) o d) - si el hecho es que la caída libre no le hace daño, es b). Si el hecho es que sólo el décimo piso fue fatal y que una caída de nueve pisos no lo habría matado, es d).
4. d).
5. a) o b) - depende de la calidad de los materiales y la capacidad de las personas que trabajan con ellos.

6. b) o c) - depende del número total de alumnos en el colegio.

7. c) o d).

8. d).

Parte II

19

Debe esperar gran variedad de respuestas. No se desespere tratando de salvar tales diferencias. En lugar de ello, vea en las dificultades una oportunidad para explorar diferentes ideas referentes a la equidad. Ya se presentarán más adelante suficientes oportunidades para llegar a un consenso.

Parte III

20

Pauta

La historia hace resaltar el contraste entre dos nociones de justicia (o equidad, en este caso) —tratar a todos por igual sin tener en cuenta las diferencias, y tratar a todos como iguales, teniendo en consideración ciertas diferencias, relevantes al caso. A primera vista, ambas nociones parecen ser directamente opuestas; pero la clave para resolver la paradoja reside en diferencias *relevantes*. La primera noción, tratamiento a todos por igual sin tener en cuenta las diferencias quiere decir en realidad, tratamiento a todos por igual sin considerar las diferencias *irrelevantes*.

Miremos nuevamente nuestra historia. ¿Es realmente justo lo que propone la profesora? La distribución inicial de los dulces se llevó a cabo por la fuerza y favoreció a los alumnos más fuertes. Si ahora la profesora trata a los niños «por igual» y hace que cada niño devuelva un dulce, esto no mitigará en ningún caso la injusticia de la distribución.

IDEA PRINCIPAL Nº 8:

21

Seguramente sus alumnos estarán familiariza-

dos con una gran variedad de señales humanas y gestos simbólicos no verbales. El tema básico que se quiere examinar durante la discusión es la manera como podemos leer los pensamientos de los demás a través de tales actos; que los pensamientos nos pueden llegar de varias maneras no solamente a través de palabras. El darse cuenta de esto ayudará enormemente a sus alumnos a evitar pensar en sus pensamientos como en algo oscuro, completamente privado e insignificante.

IDEA PRINCIPAL Nº 9:

Pauta

Estos ejercicios se han designado para estimular a sus alumnos a que piensen en términos de otros *mundos*; no sólo un suceso que se dife-

rencia de algunos otros, sino de amplias diferencias que los obligarán a reestructurar todo su concepto del mundo en que vivimos. Tienen por objetivo extender su imaginación. Sea sensible hacia el pensamiento creativo, especialmente cuando provenga de alumnos que, en su opinión, no demuestren esa cualidad.

Parte IV

Respuestas

26

1. Verdadero.
2. Falso.
3. Verdadero.
4. Verdadero.
5. Falso.

NOTA: Esta discusión debería aportar ciertas implicaciones de la oración, «Todos los animales son gatos».

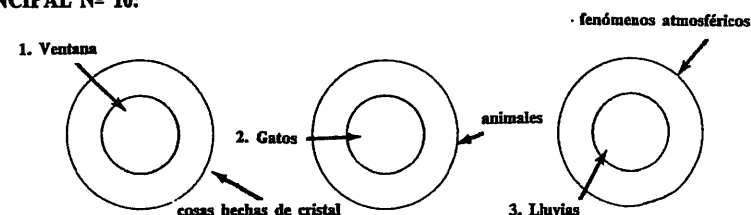
IDEA PRINCIPAL Nº 10:

Parte II

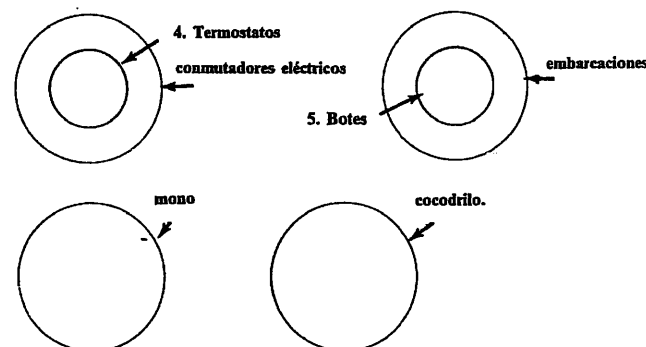
Respuestas

A.

31



B.



Parte III

32

- A. Todas las manzanas son frutas.
- B. Todos los cuadrados son figuras cerradas.

AUTOEVALUACION DEL PROFESOR CAPITULO III

1. ¿Han tomado parte en las discusiones todos mis alumnos? ¿Quién no lo ha hecho (nombres)? ¿Qué puedo hacer para atraerlos a la discusión? (Compare esta lista con la del capítulo I.)
2. ¿Ha tenido cada uno de los alumnos la oportunidad de pensar en el proceso de pensar durante la clase?
3. ¿He sido capaz de reconocer un pensamiento interesante de cada uno de mis alumnos? ¿A quién sí le he reconocido algo? ¿Qué me ha impedido reconocer algo en ciertos alumnos?
4. ¿Han comenzado los niños a responder unos a otros durante las discusiones o todos me miran a mí? ¿Hay algunos que nunca me miran a mí? ¿Cómo puedo captar su atención?
5. Haga una lista de los alumnos que participan efectivamente en las discusiones pero que *no* hablan.

III-36

[96]

CAPÍTULO IV

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Son reales los pensamientos?
2. ¿Qué podemos hacer?
3. Los profesores pueden pedir ayuda.
4. ¿Qué es ambigüedad?
5. Vaguedad.
6. Cómo pensar nos lleva a comprender.
7. El papel del pensamiento en el proceso de conocerse a uno mismo.
8. Tres tipos de cuantificadores.
9. Aceptación de razones como prueba.
10. La inferencia de Harry de que Tony intentó golpearlo con una piedra.
11. ¿Qué es interesante?
12. ¿Qué es accidental?

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, Manual para acompañar a
El descubrimiento de Harry Stottlemeier

Si sus alumnos no están preparados para expresar sus propios comentarios acerca de los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las siguientes preguntas.

1. ¿Qué quiso decir el hermanito de Suki cuando dijo: «Tengo un pienso y hago una línea alrededor de mi pienso»?
2. ¿Por qué cree Harry que los pensamientos son, en algún modo, «más reales que las cosas»?
3. ¿Crees que a Elisa le gustaba la señora Halsey? ¿Cómo lo sabes?
4. ¿Crees que estuvo bien que la señora Halsey le pidiera ayuda a Lisa?
5. ¿Qué sabes de Timmy, después de leer este capítulo, que antes no sabías?
6. ¿Por qué piensa Lisa que el tema: «La cosa más grande del mundo» no es apropiado?
7. ¿Por qué piensa Timmy que el tema: «La cosa más interesante del mundo» no es apropiado?
8. ¿Qué quiere decir Fran con «hacer lo que más me agrada hacer»?
9. ¿Está bien que un profesor admita no saber la respuesta o haber cometido un error?
10. ¿Por qué piensa Harry que «pensar debe ser algo muy especial»?
11. ¿Cómo describirías la relación entre Harry y su mamá en el capítulo IV?
12. ¿Qué sabes de ellos después de leer capítulo que antes no sabías?
13. A Harry y a Fran no les gusta que se burlen de ellos. ¿Por qué?
14. ¿Qué significa «pensar en el pensar»?
15. ¿Por qué dice Harry que: «Cuando pensamos en pensar, parece que nos comprendemos mejor a nosotros mismos»?
16. ¿Qué hizo que Harry cambiara de opinión acerca del hecho de que todas las oraciones puecen reducirse a dos tipos?
17. ¿Por qué crees que Beck y Sandy Mendoza se burlan del «lenguaje simple» de Harry?
18. ¿Por qué dijo Harry: «Por supuesto», si en realidad no estaba tan seguro?
19. ¿Cómo describirías la relación entre Harry y el señor Spence?
20. ¿Qué nueva regla descubre Harry que se aplica a las oraciones que no se pueden reducir al tipo de las que comienzan con «todos» y con «ningún»?
21. ¿Según la nueva regla, algo cambia y algo permanece igual. ¿Qué cambia y qué permanece igual?
22. ¿Cuándo crees que podemos decir que comprendemos un hecho? Considera los hechos siguientes: el cielo es azul; la mayoría de los perros persiguen a los gatos; algunas personas son tímidas y calladas mientras que otras son muy extrovertidas y conversadoras.

23. ¿Qué descubriste acerca de Mickey Minkowski en este capítulo?
24. ¿Cómo describirías los sentimientos de Harry hacia Tony en este capítulo?
25. ¿Qué quiso decir Harry con la palabra «adultos» que se dijo a sí mismo?
26. ¿Por qué pensó que Tony fue quien le arrojó la piedra?

AS/ PG

Idea principal Nº 1: ¿Son reales los pensamientos?

Suponga que les pregunta a sus alumnos: «¿Cuáles son vuestros pensamientos favoritos?» Déjeles contarle cuáles son las cosas que mantienen ocupadas sus mentes. Quizás es el pensamiento del perro de compañía, o el pensamiento de su habitación, o una canción favorita, o la cara de un amigo o de su mamá. También puede preguntarles si hay ciertos pensamientos en los cuales no les agrada pensar.

A partir de esta discusión, posiblemente se darán cuenta que algunos pensamientos son muy agradables y atractivos, mientras que otros parecen desagradables, feos o repelentes. Una vez que los niños comiencen a reconocer estos aspectos emocionales de sus pensamientos, entonces podrá acceder a pensar que sus pensamientos son bastantes reales, al menos para ellos mismos.

Harry resalta, que siempre podemos llevar nuestros pensamientos con nosotros. Si cerramos los ojos, el mundo exterior desaparece, pero nuestros pensamientos aún están presentes. Incluso podemos comenzar a dudar de la existencia del mundo exterior cuando tenemos los ojos cerrados.

EJERCICIO: ¿Qué es real?

1

Un diccionario corriente da los siguientes significados para la palabra «real».

- a) Existente, de hecho.
- b) Verdadero, no solamente imaginario.
- c) Genuino.
- d) Sincero.
- e) Esencial.
- f) Auténtico.

En el ejercicio siguiente, escribe frente a cada número la definición de «real» que más se ajuste a la frase. Por ejemplo: Dinero real: *genuino*.

1. Un suceso real. _____
2. Un personaje real en un novela. _____
3. Un personaje real en un obra que no es ficción. _____

Idea principal Nº 2: ¿Qué podemos hacer?

4. Un sentimiento real de tristeza.
5. Sillas y mesas reales.
6. El carácter real de una persona.

MM

Lisa se queja diciendo: «No hay nada que hacer.» Esta queja es bastante conocida por padres y profesores. Lisa está expresando la tendencia natural en los niños a buscar una actividad *significativa*. Una actividad significativa es aquella que tiene sentido. No hacer nada, para la mayoría de los niños, no tiene sentido. La pasividad no es una condición natural en los niños, a pesar de que bien pueden volverse pasivos si no encuentran nada que hacer que tenga algún interés para ellos. Los adultos pueden ayudar a los niños a que enfuquen su tendencia natural a ser activos para proveer las condiciones para ser activos de una manera organizada y satisfactoria. La señora Halsey aparentemente percibe el aburrimiento de Lisa, cuando le pide ayuda. No solamente le demuestra a Lisa su confianza, sino que también al proceder de ese modo, le demuestra respeto. Los ejercicios que se presentan a continuación tienen por objetivo desarrollar modos diferentes de pensar en el aburrimiento y las actividades significativas.

PLAN DE DISCUSION: Aburrimiento

1. ¿Te aburres a menudo?
2. ¿Te aburres más en el colegio o fuera de él?
3. Cuando estás aburrido, ¿qué haces al respecto?
4. ¿Les dices a los demás cuándo estás aburrido, o generalmente te lo guardas para ti?
5. ¿Es natural que las personas se aburran a veces?
6. ¿Te gustaría tener entretenimientos todo el tiempo para no aburrirte, o crees que eso te aburriría después de un tiempo?
7. ¿Se aburren con su trabajo las personas que trabajan?
8. ¿Conoces a alguien que no se aburre nunca?
9. ¿Hay ocupaciones (como negocios, deportes, medicina, enseñanza) en las cuales las personas no se aburren nunca?

IV-4 [100]

PLAN DE DISCUSION: Hacer

1. ¿Cuál es la diferencia entre fabricar (hacer) algo y ocuparse en una actividad, como contar?
2. Si ves un grupo de personas jugando fútbol, ¿crees que están haciendo algo o fabricando algo?
3. Si alguien inventa un nuevo juego con la pelota, ¿está haciendo el juego o inventándolo?
4. Cuando dices: «No tengo nada que hacer,» ¿qué te gustaría más: estar haciendo algo, o estar fabricando algo?
5. ¿Qué significa cuando alguien te pregunta si lo estás *haciendo* bien en el colegio?
6. Cuando te dicen que *hagas* a los demás lo que desearías que los demás te hicieran a ti, ¿qué quieren decir con eso?
7. ¿Qué significa «el que la *hace*, la paga»?
8. Cuando estás descansado, ¿estás *haciendo* algo?
9. ¿Hay veces en que *haces* tu tareas porque *quieres* hacerlas, y veces en que las *haces* porque *quieres* hacerlas?
10. ¿Te gustaría vivir de modo tal que todo lo que hicieras fuera algo que quisieras hacer?
11. Algunas personas dicen: «Todo lo que uno hace refleja el tipo de persona que uno es.» ¿Qué crees que significa eso?

IV-5 [101]

ML

12. ¿Crees posible que, con sólo mirarte en la cara, las personas pueden adivinar lo que *haces* cuando estás sólo?
13. ¿Cuál es la diferencia entre hacer algo y hacerlo *bien*?

ML

Idea principal Nº 3: Los profesores pueden pedir ayuda

Cuando la señora Halsey le pide a Lisa que la ayude a encontrar una tarea interesante para la clase, Lisa acepta inmediatamente la invitación. En general, el profesor que no aparenta ser totalmente autosuficiente descubrirá que sus alumnos no están totalmente inermes. Pero si los alumnos de una clase piensan que toda iniciativa debe provenir del profesor, nunca aprenderán a tomar sus propias iniciativas.

Probablemente, una de las más significativas muestras de respeto que un profesor puede dar a sus alumnos es el hecho de pedirles ayuda; a pesar de que no siempre se logrará éxito, este puede ser un método altamente eficaz para descubrir cómo ayudar mejor a aquellos alumnos a los cuales nos resulta más problemático enseñarles. Hay un viejo refrán que dice que la mejor manera de entablar una amistad es pedir un favor. Y el hecho de expresar, de uno u otro modo, que «necesito tu ayuda», puede ser el comienzo de una confianza mutua que contribuirá a un real sentimiento de comunidad en el aula.

PLAN DE DISCUSION: Necesitar ayuda

4

1. ¿Alguna vez te has encontrado en una situación en lo cual te has sentido inerte?
2. ¿Crees que, en general, las niñas están más inermes que los niños?
3. ¿Hay algunas situaciones en que las niñas son más desvalidas que los niños, y otras en que los niños están más inermes que las niñas?
4. ¿Crees que, en general, los jóvenes están más inermes que los adultos?
5. ¿Hay algunas situaciones en que los jóvenes están más inermes que los adultos, y otras en que los adultos están más inermes que los jóvenes?
6. ¿Suced a veces que los profesores necesitan la ayuda de los niños?

7. ¿Por qué algunos alumnos creen que no está bien que otros alumnos ayuden a los profesores?
8. ¿Por qué algunos piensan que no está bien pedir ayuda a otros alumnos?
9. Si necesitas ayuda en una de tus clases y un alumno mayor se ofreciera a ayudarte, ¿aceptarías?
10. Si necesitaras ayuda en una de tus clases y un alumno menor, de un curso más bajo pero muy bueno en esta materia, te ofreciera ayuda, ¿aceptarías?
11. En general, ¿qué crees mejor: que cada persona hiciera sus cosas por sí sola, o que se ayudaran mutuamente?
12. ¿Te gustaría ser capaz de pensar por ti mismo, o preferirías que alguien pensara por ti?
13. ¿Aprendes de tus amigos cuando ellos expresan sus opiniones, cuentan sus experiencias y explican cómo ven al mundo?
14. ¿Es posible usar las experiencias de los demás en el proceso de aprender a pensar por ti mismo.
15. ¿Es posible que otras personas utilicen tus experiencias en el proceso de aprender a pensar por sí mismas?

ML

Idea principal Nº 4: ¿Qué es ambigüedad?

Uno de los objetivos de la filosofía para niños es dar conciencia a los niños de las ambigüedades del lenguaje. Los niños deben ser estimulados a escoger cuidadosamente sus palabras cuando se quiere comunicar en forma clara. Además, a menos que sean conscientes de las ambigüedades del lenguaje, se pueden equivocar o confundir fácilmente. Si, por otro lado, son conscientes de la posibilidad de que otras personas están tratando de confundirlos o engañarlos de forma deliberada, mediante el uso ambiguo de palabras (por ejemplo, en la propaganda, en la TV y en la radio y la prensa) dejarán de ser víctimas fáciles.

Una palabra se considera ambigua si se le puede atribuir más de un significado en un contexto dado, sin aclarar cuál es el significado que se le quiere dar. Por ejemplo, «la señora Halsey le dio a Peter el papel más importante». Como se nota, la palabra «papel» se usa en forma ambigua. ¿Recibió Pedro una hoja, o fue escogido para interpretar el papel de un personaje en un drama?

Lisa señala una ambigüedad en la elección de palabras hecha por la señora Halsey cuando le pregunta a cuál de las dos interpretaciones de «grande» se refería cuando sugirió como tema para la composición, «la persona más grande del mundo.»

EJERCICIO: Ambigüedad

En cada una de las oraciones siguientes hay una palabra o frase que tiene más de un significado. Indica cuál es esa palabra que tiene más de un significado y explica cuáles son estos significados.

- A) 1. Mi hermanita estaba jugando cuando se cayó y se le quebró la muñeca.

2. Acabo de ver una nueva planta.

3. Las personas que no son fuertes se dejan llevar por la corriente.

4. ¿Puedes darme una mano?

5. Mi hermano mayor es muy pesado.

6. ¿Le costó mucho?

7. ¿Es ese un nuevo compás?

8. Ese catión es enorme.

9. Los automóviles volvieron a subir.

10. Lidia salió tal como quería salir.

EJERCICIO: Más ambigüedad

Este ejercicio tiene por objetivo demostrar claramente el que muchas palabras de uso diario son ambiguas.

IV-8 [104]

ML

- B) 1. Desde mi casa puedo ver la *falda* de la montaña.
Mi hermana tiene una nueva *falda*.
Cuando mi mamá se sienta en la cocina, el gato se le duerme en la *falda*.
2. Estas manzanas están *verdes*.
Estas manzanas son *verdes*.
3. Por favor, necesito *medio* kilo de pan.
El agua es el *medio* en que viven los peces.
Yo creo que ese señor está *medio* loco.
Me lo hizo saber por *medio* de una carta.

5

Selecciona la frase correcta la oración.

- El autor de este libro es considerado un *gran* hombre porque (pesaba más de 100 kilos) (hizo muchas obras importantes).
- Cuando digo: «me *siento* bien», quiero decir que (estoy bien sentido) (estoy experimentando una sensación de bienestar).
- Si alguien te da su *palabra*, eso significa que (te prometo algo) (escribió una palabra en un papel y te lo pasó).
- Si uno cree en algo *a ojos cerrados*, eso significa que (cuando creyó tenía los ojos cerrados) (no tiene ninguna duda).
- Si a uno le gusta un país en que hay *cuatro estaciones*, se entiende que a uno le gustan (el verano, el otoño, el invierno, la primavera) (solo cuatro estaciones de ferrocarril).
- Si alguien *dobla la esquina* significa que (tiene mucha fuerza) (cam-bió de dirección).

MM

Idea principal Nº 5: Vaguedad

Sus alumnos deberán ser capaces de distinguir entre palabras vagas y palabras ambiguas. Como acabamos de comprobar, una palabra ambigua tiene varios significados en un contexto dado. Una palabra vaga, en cambio, sólo tiene un significado en un contexto dado, pero un significado exacto que sabemos especificar. Palabras típicas son «montón», «caliente», «calvo». No hay un punto exacto que especifique cuando podemos usar estas palabras y cuando no. Por ejemplo, ¿cuánta arena se necesita para hacer un montón? ¿Cuánto pelo se le debe caer a una persona antes de que se la pueda llamar calva? ¿A qué temperatura precisa se considera agua caliente?

De ningún modo debe pensarse que las palabras vagas son inútiles. En realidad, son de las más útiles que poseemos. Debido a que son muy generales, debido a que cubren un gran espectro, son a menudo más fáciles de usar en el idioma diario que palabras más precisas. Por ejemplo, quizás queramos decir: «Hoy es un día caluroso», sin especificar que hace más de 30°. En Ciencias, quizás realmente la vaguedad queda fuera de lugar. Si un profesor de Ciencias pregunta a sus alumnos: «¿En qué circunstancia hierve el agua?», el profesor no quiere recibir la respuesta de que «cuando está sumamente caliente». Se requiere una respuesta precisa como «a 100° Celsius a nivel del mar». Cualquiera otra respuesta, como «a 102°», es equivocada. Pero en el lenguaje diario general, no queremos ni necesitamos ese tipo de precisión. El hecho de que se den casos en que no estamos seguros de lo que un término vago realmente representa, no cambia el hecho de que palabras tales como «modo de vida», «democracia», y «poderosos» sean términos muy útiles.

IV-9 [105]

EJERCICIO: Vaguedad.

En este capítulo, la señora Halsey señala que algunas cosas pueden ser «más bien vagas y difíciles de definir». Lo contrario de *vago* es *preciso*. Algunas veces es fácil ser preciso, a veces es muy difícil. Incluso hay veces en que nos veremos obligados a usar una expresión vaga porque es la única adecuada.

¿Son demasiado vagas algunas de las preguntas y afirmaciones siguientes? (Si crees que son adecuadas, dilo.) ¿Hay algunas de ellas que sean demasiado precisas?

1. ¿Cuánto pesaba George Washington?
2. John compró un nuevo vehículo.
3. El diámetro de un círculo es igual al doble de la distancia entre el centro del círculo y cualquiera de los puntos del círculo mismo.
4. Un montón de arena está formado por muchos granitos.
5. ¿Es calvo el señor Smith?
6. ¿Hace frío hoy?
7. ¿Te sientes enfermo?
8. ¿Te sientes bien?
9. ¿Estás dormido?
10. Mi hermano es muy alto. Mide 1 m, 90 cm, 42 mm.

ML

Idea principal Nº 6: Cómo el hecho de pensar nos lleva a comprender

El pensar (como actividad) a menudo comienza cuando nos encontramos perplejos o desconcertados. Generalmente, tratamos de superar estos sentimientos mediante la adquisición de conocimientos. Pero ese nivel de conocimientos puede, muchas veces, ser insatisfactorio porque es incompleto; no tenemos una *explicación* para lo que ya sabemos. Sabemos algo, pero ansiamos que lo que sabemos tenga sentido. Cuando encontramos una explicación, ésta nos proporciona más significado, y este significado trae consigo un tipo de conocimiento más satisfactorio que llamamos *comprensión*.

Hay muchas cosas que los niños saben pero que no llegan a comprender en su totalidad. Saben

que las gallinas ponen huevos, pero probablemente no comprenden el proceso por medio del cual esto sucede. Saben dividir en el sentido de que pueden hacerlo en forma mecánica, pero no comprenden los principios matemáticos implicados. Saben que las manzanas se caen de los árboles, pero no comprenden la teoría de la gravitación que explica este hecho.

Muchas veces creemos haber satisfecho la curiosidad y el asombro de los niños cuando los hemos ayudado a llevar a cabo ciertas operaciones o a participar en ciertas actividades. Decimos que han adquirido conocimientos, como de dónde proceden los damascos, o cómo se hace una división. Desgraciadamente, olvidamos que el conocimiento rara vez es suficiente para el niño.

La comprensión requiere un ser consciente de las condiciones o estructuras implicadas según las cuales el asunto en cuestión puede ser explicado. El contexto más amplio puede ser una teoría científica o una experiencia más general con este tipo de cosas. De cualquier modo, es más que sólo conocer un hecho o saber cómo llevar a cabo una operación. Por lo tanto, mal favor le hacemos a un niño si pensamos haber satisfecho su curiosidad cuando le hemos mostrado cómo llevar a cabo una operación en forma exitosa. Es muy posible que todo su interés esté concentrado en hacer que todo lo que saben o aprendan tenga sentido, y eso sólo se logra con comprensión.

EJERCICIO: Comprensión

Si tu respuesta a las preguntas siguientes es SÍ, pon un ejemplo. Si es NO, da una *razón*.

1. ¿Es posible que una persona *admita* algo sin *comprenderlo*?
2. ¿Es posible que una persona *sepa* algo sin *comprenderlo*?
3. ¿Es posible que una persona *tenga buen dominio* de un tema sin *comprenderlo*?
4. ¿Es posible que una persona *comprenda* algo sin *entenderlo*?
5. ¿Es posible que una persona *intuya* algo sin *comprenderlo*?
6. ¿Es posible que una persona *se dé cuenta* de algo sin *comprenderlo*?
7. ¿Es posible que una persona pueda *afirmar* algo sin *comprenderlo*?
8. ¿Es posible que una persona *crea* algo sin *comprenderlo*?
9. ¿Es posible que una persona *niegue* algo sin *comprenderlo*?
10. ¿Es posible que una persona *perciba* algo sin *comprenderlo*?

ML

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué es comprender?

9

Usamos la palabra «comprender» para expresar muchas cosas diferentes. Por ejemplo, decimos que *comprendemos* el fútbol cuando queremos expresar que conocemos las reglas y sabemos cómo jugarlo. Decimos que *comprendemos* al gato en el sentido de que comprendemos lo que quiere cuando maulla (que tiene hambre, que quiere salir). Y es posible decir que *comprendemos* a una persona en el sentido de que podemos ponernos en su lugar, pensando y sintiendo como ella. Trate, mediante el uso del plan de discusión siguiente, de que sus alumnos expresen las diferentes maneras en que ellos *comprenden* lo que significa *comprender*.

1. Si tienes un animalito de compañía (un perro o un gato), ¿lo comprendes?
2. ¿Qué quieres expresar cuando dices que «comprendes» a un animal?
3. ¿Comprendes el juego de voleibol?
4. ¿Qué quieres expresar cuando dices que «comprendes» el voleibol?
5. ¿Cuál es la diferencia entre comprender un juego y comprender a un animal?
6. ¿Comprendes a los árboles?
7. Cuando dices que comprendes a los árboles, ¿quieres decir en el sentido de que comprendes cómo viven (cómo actúa la savia, cómo actúa la clorofila, etc.), o cómo crecen? ¿O quieres expresar algo diferente?
8. ¿Cuál es la diferencia entre comprender a un árbol y comprender un juego?
9. ¿Comprendes a tus compañeros de curso? ¿Te comprenden ellos a ti?
10. ¿Comprendes a tus padres? ¿Te comprenden a ti?
11. ¿Comprendes a tus profesores? ¿Te comprenden a ti?
12. ¿Cuál es la diferencia entre comprender una cosa y comprender a una persona?
13. ¿Puedes comprender la manera como tus profesores te comprenden a ti?

IV-12

[108]

[109]

IV-13

14. ¿Por qué dice Harry, «si pensamos en la electricidad, podremos comprenderla mejor, pero si pensamos en pensar, parece que eso nos ayudará a comprendernos mejor a nosotros mismos»?
15. ¿Comprendes ahora la palabra «comprender» mejor que antes?

MI

Idea principal Nº 7: El papel que desempeña el pensar en el proceso de conocerse a uno mismo

Harry escribe, «cuando pensamos en pensar parece que eso nos ayudará a comprendernos mejor a nosotros mismos». La naturaleza del autoconocimiento siempre ha sido un asunto fundamental en filosofía. Los alumnos de su clase están tomando conciencia de que hay algo llamando «uno mismo». No sólo uno se hace daño a uno mismo (cuando se hace referencia primariamente al cuerpo), sino que uno también se avergüenza de uno mismo, o siente compasión por uno mismo, o está contento con uno mismo (cuando se hace referencia primariamente a algo que no es el cuerpo). Los niños se preguntan qué podrá ser este *uno mismo*. ¿Es algo físico? ¿Es algo no físico? ¿Es una combinación de ambos?

Harry piensa que cuando observamos nuestro propio proceso de pensar, miramos más profundamente en nuestro interior. Podría preguntar a sus alumnos si están o no de acuerdo con él. Si están de acuerdo, ¿de qué *modo* nos comprendemos mejor a nosotros mismos? Para Harry, existe una estrecha relación entre el proceso de pensar y la identidad personal. Los psicólogos ya nos han dicho que cuando comprendemos nuestros sentimientos, nos comprendemos mejor a nosotros mismos. Pero Harry afirma que cuando comprendemos el modo en que pensamos, logramos una comprensión más profunda de quiénes somos. A menos que uno sea capaz de pensar en forma clara, será difícil confiar en el conocimiento que una persona tiene de sus propios sentimientos.

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué significa conocerse a sí mismo?

10

1. Si vieras a alguien muy parecido a ti mismo, ¿pensarías que esa persona eres tú?
2. ¿Es posible que tus amigos tomen a esa otra persona por ti?
3. ¿Por qué estás seguro de que tú eres tú?
4. ¿Te conoces a ti mismo mejor de lo que los demás te conocen?

5. ¿Conoces tus dientes mejor de lo que el dentista los conoce?
6. ¿Conoces tus ojos mejor de lo que el oculista los conoce?
7. ¿Sabes tú mejor que nadie cómo te quedan los zapatos?
8. ¿Eres tú la única persona en el mundo que conoce tus pensamientos?
9. ¿Existe en el mundo una persona que pueda expresar tus propios pensamientos mejor que tú?
10. Cuando haces algo, ¿sabes siempre por qué lo haces?
11. ¿Te preguntas a veces por qué hiciste lo que hiciste?
12. ¿Deseas a veces cosas que preferirías no desear?
13. ¿Es posible que *no* consigas nunca algunas de las cosas que esperas conseguir?
14. ¿Es posible que *sí* consigas algunas de las cosas que ni te atreves a esperar conseguir?
15. ¿Cuál es el verdadero tú: la persona que eras antes, la persona que eres ahora, o la persona que esperas ser algún día?

ML

Idea principal Nº 8: Tres tipos de cuantificadores

En la lógica que estamos estudiando, hay tres tipos de cuantificadores: *todos*, *ningún* y *algunos*. En el capítulo II, los niños habían descubierto dos: «*todos*» y «*ningún*». Ahora desean una palabra que dé cuenta de todas las cantidades que quedan entre «*todos*» y «*ningún*». En este capítulo, Mickey sugiere que se use la palabra «*algunos*».

Sus alumnos bien pueden preguntar, «¿por qué hay sólo *tres* cuantificadores? ¿Por qué no puede haber un cuarto?» Muchos niños sugieren que «la mayoría» también debiera ser considerado como cuantificador además de *todos*, *ningún* y *algunos*. Otros cuantificadores de este tipo podrían agregarse, pero esto haría que el sistema de razonamiento que estamos usando fuera mucho más complicado. Hay muchas, muchas ventajas en el hecho de reducir al mínimo el número de cuantificadores. Es cierto que en algunos casos la palabra *algunos* no resulta muy conveniente. Por ejemplo, si se quiere normalizar la oración, «muchos niños en esta clase están cansados», habría que decir, «*algunos* niños de esta clase son personas que están cansadas». De mismo modo, resulta extraño normalizar «hay una persona cansada en esta clase» como «*algunas* personas de esta clase son personas que están cansadas». Sin embargo, por muy inadecuada que la palabra *algunos* parezca ser, es indispensable usarla en este juego que llamamos lógica. Y sus alumnos deberán comprender que, cuando quieren jugar un juego, deben aprender las reglas. Mientras que todos entiendan el significado de las reglas, no habrá problemas.

Las oraciones que en el lenguaje corriente se refieren a todos los miembros de un grupo, se normalizan, por supuesto, por medio de la palabra «*todos*». Por ejemplo, la afirmación en lenguaje corriente, «cada uno de los alumnos de esta clase es americano», normalizada se convierte en «*todos* los alumnos de esta clase son americanos». Del mismo modo, si la oración original expresa que algo no es verdadero para *ninguno* de los miembros de un grupo, la oración comienza con «*ningún*», cuando se normaliza. De este modo, «ni uno solo de los alumnos en esta sala es americano», se convierte en «*ningún* alumno en esta sala es americano».

Sin embargo, la situación se vuelve un poco más complicada cuando se trata de oraciones que se refieren a *menos que todos* y *más que ninguno*. Si la oración original sugiere que, de un grupo dado, algo es verdadero sólo de algunos miembros del grupo —y por lo tanto implica que no es verdadero de otros miembros del mismo grupo—, en este caso se deben usar dos oraciones: una indicando que «*algunos* son» y otra indicando que «*algunos* no son». Por ejemplo, si se dice que «prácticamente todos los alumnos de esta sala son americanos». O si se dice, «muy pocos alumnos en esta clase son americanos», eso implica que «*muchos* alumnos en esta clase no son americanos». Por lo tanto, lo mejor que se puede hacer es normalizar las oraciones originales en estos casos como «*algunos* estudiantes en esta clase son americanos» y «*algunos* estudiantes en esta clase no son americanos».

Pero hay veces en que nos referimos a un cierto número de individuos dentro de un grupo sin implicar que lo que decimos es falso para el resto de los miembros. Por ejemplo, supongamos que alguien dice, «muchas estrellas están en el Universo». O, «millones de estrellas están en el Universo». No quiere implicar con eso que «*algunas* estrellas no están en el Universo». Por lo tanto, ese tipo de oraciones sólo debe normalizarse como «*algunas* estrellas son cosas en el Universo».

O supongamos que estamos de visita en un país extranjero y que acabamos de conocer a un grupo de alumnos de sexto año. Cuando nos hablan en castellano pensamos «*algunos* de los alumnos de sexto año aquí hablan castellano». Lo que no sabemos es si hay otros que también hablan en castellano (puede ser que los haya como puede ser que no). De modo que la mejor manera de proceder cuando no se ha inspeccionado a todos los miembros de un grupo o clase, es referirse sólo a aquellos individuos que *sí* se han inspeccionado. En este caso, se usa solamente la forma «*algunos... son...*».

ESQUEMA DE NORMALIZACIÓN

Oraciones en lenguaje corriente,

Un niño de doce años es un alumno.

Cada niño de doce años es un alumno.

Cada uno de los niños de doce años, es un alumno.

Si es un niño de doce años, es un alumno.

Cualquier niño de doce años es un alumno.

Los niños de doce años invariablemente son alumnos.

Siempre es verdadero que los niños de doce años son

alumnos.

Los niños de doce años son alumnos.

Casi todos los niños de doce años son alumnos.

Todos menos uno de los niños de doce años son alumnos.

Prácticamente todos los niños de doce años son alumnos.

La mayoría de los niños de doce años son alumnos.

Los niños de doce años generalmente son alumnos.

Muchos niños de doce años son alumnos.

Montones de niños de doce años son alumnos.

Bastantes niños de doce años son alumnos.

Un gran número de niños de doce años son alumnos.

Prácticamente ningún niño de doce años es un alumno.

Casi ningún niño de doce años es un alumno.

Muy pocos niños de doce años son alumnos.

Casi no hay niños de doce años que sean alumnos.

Los niños de doce años rara vez son alumnos.

Los niños de doce años casi nunca son alumnos.

Ni un solo de los niños de doce años es un alumno.

No hay niños de doce años que sean alumnos.

Los niños de doce años nunca son alumnos.

NORMALICE COMO:

Ningún niño de doce años

es un alumno

NORMALICE COMO:

Algunos niños de doce años

son alumnos, y

Algunos niños de doce años

no son alumnos

NORMALICE COMO:

Algunos niños de doce años

son alumnos

NORMALICE COMO:

Algunos niños de doce años

son alumnos, y

Algunos niños de doce años

no son alumnos

[112]

IV-16

EJERCICIO: Normalización

PARTE I. Normaliza las siguientes oraciones.

1. Muchas personas llegan tarde al partido.
2. Varias ratas corren por el suelo.
3. Muy pocos piratas son pilotos.
4. Sólo los manzanos están apestados.
5. Casi nadie vio pasar el autobús.
6. Numerosos atletas se lesionaron.
7. No hay televisor que funcione.
8. Todos menos uno de los gatos tienen hambre.
9. Ni un solo edificio resistió el terremoto.
10. Algunos alumnos se van caminando al colegio.
11. Los libros son interesantes.
12. Cada uno de los boletos se vendió.
13. Una profesora de mi colegio tuvo un bebé.
14. Hay bastantes tipos de sustancias químicas que no son venenosas.
15. Casi todos los helados se derritieron.

PARTE II.

Haga que cada uno de sus alumnos invente cuatro oraciones en lenguaje corriente; una que, normalizada, comience con «todos», una con «ningún», una con «algunos... son», y una con «algunos... no son». Haga que, por turnos, escriban sus cuatro oraciones en lenguaje corriente en el pizarrón y que el resto de la clase encuentre la forma normalizada de cada una. Si sus alumnos son muy numerosos, esto puede resultar más eficaz si se hace en grupos. Pero asegúrese de que cada uno de los alumnos invente cuatro oraciones y de que la normalización de esas oraciones sea discutida por los demás alumnos.

[113]

IV-17

DISCUSION: Oraciones con «algunos»

14

En este capítulo, Harry y sus compañeros de clase deciden que «algunos» es una buena palabra para expresar «más que *ningún*, pero menos que *todos*».

1. ¿Qué significa para ti la palabra «algunos»? Es decir, cuando *tú* dices que «algunos tal cosa» o «algunos tal otra» ¿qué quieres decir?
2. ¿Cuántos de cualquier cosa son «algunos»?
3. ¿Podemos encontrar una manera de usar «algunos» para que el significado sea más claro?
4. ¿Debiéramos tener una regla para el uso de «algunos»? ¿O simplemente debiéramos usar la palabra «algunos» de cualquier manera que parezca adecuada al momento?

MM

EJERCICIO: El significado de «algunos»

En el capítulo II, Harry y sus amigos hacen una lista de palabras que en la forma lógica están representadas por la palabra «todos». Haz el mismo tipo de lista para la palabra «algunos».

ML

Idea principal Nº 9: Aceptación de razones como prueba

15

Tony y Harry se dan cuenta de que, a veces, cuando decimos algo, otras personas pueden dudar de lo dicho o no creerlo, de modo que tenemos que apoyar lo que dijimos con razones. Una razón es una afirmación que apoya una creencia. Si alguien nos pregunta cuál equipo ganará el Campeonato Mundial el próximo año, damos nuestra opinión. Con seguridad se nos pedirá que citemos nuestras razones; diremos que el equipo en cuestión tiene el mejor arquero, mejor defensa o algo por el estilo. Cada uno de estos puntos es una razón para creer lo que crees.

Ya hemos señalado (capítulo III, Idea principal Nº 2, Parte III, ej. 7, «¿Qué se considera una razón?»), que cuando citamos razones en apoyo a algo que creemos, debemos tratar de que esta creencia parezca plausible a la persona con quien estamos hablando. Así es como las *buenas* razones deben ser *plausibles*, *más* plausibles que la cosa que estamos justificando con razones. Además, deben ser *relevantes a la creencia que apoyan*.

Pero la plausibilidad y la relevancia no son simples criterios para evaluar una razón citada en

apoyo a una creencia; no se prestan para la facilidad y la simplicidad de la regla de Harry y Lisa para la inversión de oraciones que comienzan con «todos» y «ningún». Para desarrollar buenas razones (y buen razonamiento) en sus alumnos, usted deberá hacer todo lo posible para despertar en ellos el sentido de cuándo una razón es buena y qué cuenta como una buena razón. Los ejercicios que se presentan a continuación se han diseñado con ese preciso objetivo. Pero no se confíe solamente en los ejercicios.

Cuando releen el texto, plantee preguntas específicas acerca de la lectura, preguntas que requieran de respuestas razonadas. (Por ejemplo, ¿por qué sospecha Harry que Tony fue quien le lanzó la piedra?) Estimule a sus alumnos para que evalúen las razones de los demás y las suyas propias. Sólo mediante repetida ejercitación en clase podrán desarrollar con éxito un sentido de lo que cuenta como una *buen*a razón.

EJERCICIO: Razonamiento

16

¿Cuáles de estas oraciones (si las hay) expresan un buen razonamiento? En los casos que identifique «razonamiento deficiente», explique lo que, en tu opinión, está equivocado.

1. María no tiene muchos amigos, así que debe tener muchos enemigos.
2. Cuando el Presidente de la República fue a Europa a la Conferencia sobre la paz, llevó el libro «La Venganza del Superhombre». Ese libro debe ser muy importante.
3. La casa de Pedro tiene dos habitaciones, así que debe ser más chica que la de Juan, que tiene tres habitaciones.
4. Mi profesor de historia habla inglés. Eso es prueba de que debe ser inglés.
5. Todos los alumnos de la clase del señor Chávez son más altos que de lo que eran el año pasado. Me pregunto qué será lo que el señor Chávez les enseña que los hace crecer tanto.
6. Todas las personas que cortan a otras con un cuchillo debieran ser mandadas a la cárcel. el doctor Fix corta a otros con un cuchillo. Lo debieran enviar a la cárcel.
7. Por supuesto que Rosalinda es una chica muy bonita. Su nombre lo dice.
8. Mi abuelito dice que en los viejos tiempos la gente tenía ojos más sanos que ahora. Dijo que cuando él era niño no existían los anteojos para leer.
9. Juan dice: «no se puede creer a nadie».
Guillermo: «de ahí se sigue que no debiera creer lo que acabas de decir ¿verdad?».

frente de donde se vendían huevos un momento antes de caer al suelo una caja de huevos, no se sigue necesariamente que fue ella la causa de lo que pasó a los huevos.)

EJERCICIO: Inferencias perceptuales

¿Qué deducirías si percibieras lo siguiente?

1. Muchas personas andan restregándose los ojos.
 - a) Muchas personas tienen sueño.
 - b) Puede haber algo en el aire que resulta molesto a los ojos.
 - c) Es costumbre que, cuando la gente no puede creer lo que ve, se restregan los ojos.
 - d) Más de una de las alternativas anteriores.
 - e) Ninguna de las anteriores.
2. Muchas personas en la calle comienzan a abrir sus paraguas.
 - a) Estas personas están usando sus paraguas para protegerse del sol.
 - b) Están tratando de protegerse de la lluvia.
 - c) Las personas llevan sus paraguas abiertos, es la última moda.
 - d) Ninguna de las anteriores.
3. En muchos jardines hay cuerdas para tender la ropa.
 - a) Muchas familias no tienen donde guardar la ropa, así que la tienden sobre la cuerda.
 - b) La cuerda es un bonito adorno.
 - c) La cuerda para tender la ropa es el mejor sistema para secar la ropa.
 - d) Más de una de las alternativas anteriores.
 - e) Ninguna de las anteriores.

ML

EJERCICIO: Evalúa las siguientes inferencias perceptuales.

1. Ese niño nuevo en el colegio siempre anda causando problemas. Ayer, justo después que él había entrado al colegio se quebró un vidrio en una de las salas de clases. Apuesto que fue él.
2. En el gallinero de mi tío hay un gallo que canta cada mañana justo antes de la salida del sol. Tremendo poder debe tener el gallo para hacer que salga el sol con su !KIRIRIKI!
3. Ayer tenía el presentimiento de que iba a ocurrir un accidente, y cómo no, ese mismo día mi hermanita se quemó los dedos por estar jugando con una vela. Si yo no hubiera tenido presentimiento, nada le habría pasado a mi hermanita.

IV-21

[117]

10. El tres es impar y el cuatro es par. Debido a que el tres y el cuatro juntos suman siete, es obvio que siete es un número par e impar.

11. María dice: «la prueba de que el agua es más peligrosa que los alimentos está en que más accidentes ocurren cuando la gente se está bañando que cuando está comiendo».

12. Debido a que en muchos accidentes de ferrocarril se destruyen las locomotoras, éstas deberían colocarse al final del tren para que no haya problemas.

13. Ningún niño en el colegio de Pamela habla alemán. Todos los niños del curso de Andrés son niños que van al mismo colegio que Pamela. Por lo tanto, ningún niño del curso de Andrés habla alemán.

14. El señor Wilson tiene más dinero que el señor Thompson. Por lo tanto el señor Wilson debe ser más rico que el señor Thompson.

ML

Idea principal Nº 10: La inferencia (deducción de Harry de que Tony trató de darle con una piedra)

Harry en este capítulo, tiene dos percepciones: una piedra pasa silbando muy cerca de su cara y ve a alguien que sale corriendo. Harry, en seguida, saca dos conclusiones: que la persona que salió corriendo había lanzado la piedra, y que la persona que salió corriendo era Tony. La primera deducción de Harry es correcta, la segunda, incorrecta.

Lo que Harry hizo se llama *inferencia* o (*deducción*) *perceptual*. Ese tipo de inferencia es bastante común. Percibimos algo y en seguida sacamos una conclusión con respecto a lo que causó nuestra percepción. Por ejemplo, escuchamos un gran ruido afuera y decimos «truenos» o «alguien debe haber dado un portazo», o «ese debe ser un camión muy grande». En otras palabras, a menudo percibimos *efectos* y tratamos de inferir (o deducir) cuáles son sus causas. Esto es exactamente lo que hizo Harry.

Sin embargo, este tipo de inferencias debe hacerse con extrema precaución. Es muy posible sacar una conclusión equivocada porque es muy fácil malinterpretar el carácter del efecto. Ese gran ruido que escuchamos afuera y que parecía provenir de un camión muy grande podría haber provenido de un bus, o de un trueno. Lo que creímos que era un trueno podría haber sido una explosión. Si vemos a alguien corriendo, podemos pensar que va huyendo de alguien, bien puede ser que sólo quiera llegar a casa a tiempo para la comida.

Al sacar conclusiones perceptuales podemos cuidarnos de cometer errores tomando ciertas precauciones. Por ejemplo, tenemos que tener cuidado de no asumir si una cosa sucede inmediatamente después de la otra, que la primera debe haber sido la causa de la segunda. (Si la señora Jones pasó en

IV-20

[116]

4. A un automóvil se le reventó un neumático cuando pasaba por aquí. En ese mismo lugar de la calle yo había visto un alfiler. Apuesto a que ese alfiler causó el pinchazo.

ML

Idea principal Nº 11: ¿Qué es interesante?

En este capítulo, Lisa le sugiere a la señora Halsey que el título de la composición debiera tener una relación con los intereses de los niños. De modo que la señora Halsey anuncia el tema como: «La cosa más interesante del mundo». La respuesta de Harry es que, para él, la cosa más interesante del mundo es pensar. Luego, cuando el señor Spence quiere ilustrar los cuatro tipos diferentes de oraciones, hace uso del concepto «interesante». En el próximo capítulo, los niños conversarán acerca de qué es lo que hace que algunas clases en el colegio sean «interesantes» y obras aburridas.

Trate de que sus alumnos expresen aquello que consideran «interesante» en sus vidas. Ayúdelos a que hagan la conexión entre esta variedad de intereses y la descripción más general de lo que significa la palabra «interesante». Pregúntele si hay cosas que son interesantes siempre y en todo lugar, o si hay cosas que atraen nuestro interés en ciertas ocasiones y no en otras. Por ejemplo, los alimentos ¿son siempre interesantes, o sólo cuando tenemos hambre? O los deportes —algunos niños se interesan mucho en los deportes y otros no tanto. ¿Podemos decir que *todos* los libros de aventuras son interesantes o sólo *algunos*?

Luego puede preguntar a sus alumnos si hay algo que les interesa en ese momento, que nos le interesaba la semana pasada. Proceda luego a preguntarles cómo se despertó ese interés. ¿Fue sólo debido a una repentina decisión? ¿O quizás algo que sucedió que les llamó la atención, que les hizo llevar a cabo una cierta actividad y de esa actividad surgió el interés?

A medida que se desarrolle la discusión en clase, sería conveniente tratar de crear en sus alumnos la conciencia de que (1) los intereses cambian y crecen, y (2) que las cosas que ellos consideran «interesantes» son cosas que despiertan sus intereses. Luego trate de que ellos relacionen este descubrimiento con el tema de la educación. ¿Qué es interesante en el colegio y qué no lo es? ¿Hay algunas asignaturas que son siempre interesantes, o sólo son interesantes en ciertas ocasiones? ¿Cómo pueden los profesores hacer que las asignaturas que no son interesantes (o al menos no lo parecen, según algunos alumnos) puedan ser interesantes?

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué es interesante?

19

1. Harry escribe una composición sobre el tema «La cosa más interesante del mundo». Si tú tuvieras que escribir una composición sobre ese mismo tema, ¿sobre qué escribirías?
2. Supongamos que hay tres cosas que son las que más te interesan. ¿Son esas tres cosas las mismas tres cosas que más te interesaban hace un año?

3. ¿Son los mismos tus intereses durante todo el día o son cambiantes?
4. ¿Cuándo te interesas más por los alimentos, antes o después de comer?
5. ¿Cuándo te interesa más dormir, durante el día o durante la noche?
6. ¿Qué te interesa más, las personas, los lugares o las cosas?
7. ¿Qué te interesa más, las narraciones históricas o las imaginarias?
8. ¿Qué te interesa más, los animales o la geografía?
9. ¿Tienen intereses los animales?
10. ¿Tienen intereses los peces?
11. Si no hubiera ningún ser humano en el mundo, ¿habría aún en ese mundo algo que fuera interesante?
12. ¿Qué es lo que hace que una cosa sea interesante?
13. ¿Hay algunas asignaturas en el colegio que sean más interesantes que otras?
14. ¿Hay juegos o deportes que sean más interesantes que otros?
15. ¿Hay personas que sean más interesantes que otras?
16. ¿Qué hace que algunas personas sean más interesantes?
17. Si comprendes algo perfectamente, ¿sigue eso siendo interesante?
18. Si algo es completamente misterioso, ¿lo encuentras interesante?
19. ¿Te agrada llegar a comprender algo que antes te parecía misterioso?
20. ¿Que prefieres, comprender las cosas en forma gradual, poco a poco, o comprender súbitamente lo que antes te parecía misterioso?
21. ¿Alguna vez te ha sucedido que algo que creías comprender perfectamente se vuelve cada vez más misterioso?
22. ¿Te parece posible que mientras más comprendamos más misterioso nos resultará?

ML

Idea principal Nº 12: ¿Qué es accidental?

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que un diálogo como el que se presenta a continuación es sumamente común:

«¡Lo hiciste a propósito!»

«¡No! Fue sin querer. Fue un accidente!»

Los niños tienen la noción de ser culpables de cualquier cosa si la han hecho «a propósito». De este modo comienzan a verse a sí mismos como agentes, capaces de tomar iniciativa y de ser responsables

de sus actos. Como consecuencia, ellos comprenderán que no deberán rendir cuentas sobre cosas que

son accidentales.

Los profesores pueden ser de gran ayuda para los alumnos, urgiéndolos a que sean sensibles a la distinción entre lo que sucede accidentalmente y lo que se hace «a propósito». Cuando los niños aprendan a aceptar el hecho de que hay muchas situaciones en que nadie hizo nada malo y en que a

nadie se debe considerar culpable, ellos sentirán un gran alivio. Por otro lado, algunos niños muestren la tendencia a negar que alguien deba hacerse responsable cuando algo malo sucede. A estos niños, se les debe señalar por qué es importante poner mucha atención al significado y consecuencias de sus acciones y por qué hay veces en que no se podrán encontrar excusas cuando han cometido una falta. Lograr que los niños piensen cuidadosamente en la distinción entre lo que está y no está en su poder, es una de las cosas más importantes que podemos hacer para estimularlos a que reflexionen y sean así individuos con moralidad.

EJERCICIO: ¿Qué es accidental?

20

Este capítulo termina cuando una piedra casi le da a Harry en la cabeza. El supone que alguien la ha arrojado, pues vio a alguien que corría. ¿Es posible que la piedra haya sido arrojada por la rueda de un automóvil o de un camión que pasó justo en ese momento? En otras palabras, ¿es posible que la piedra haya sido arrojada *por accidente* y no en forma deliberada o «a propósito»?

¿Cómo puedes determinar cuándo las cosas suceden accidentalmente y cuándo son hechos de forma intencionada? ¿Supones siempre que todo lo que una persona hace es intencionado?

Examina cuidadosamente las situaciones que aparecen a continuación. En cada caso, trata de decidir si lo que sucedió, sucedió de forma accidental o intencionada.

1. Alguien vertió la sopa en el suelo del comedor. El suelo se puso muy resbaladizo. Cuando me iba a sentar, resbalé y me caí, pegándome muy fuerte en el codo. Pero cuando me iba cayendo, uno de mis pies salió disparado y fue a pegarle a Antonia en la espinita. Antonia se enojó y me dio un puntapié. Dijo que yo le había dado un puntapié a propósito.
2. María es la niña más popular del curso. A todos les gusta, excepto a Berta. Berta no la quiere porque María siempre se junta a la hora de recreo con Carolina, la amiga de Berta, pero nunca la invitan a ella. Ayer, alguien rompió en mil pedazos la tarea de María en que

IV-24

[120]

ella había trabajado toda la semana. Pero probablemente sólo fue

un accidente.

3. Juan y Jorge tuvieron una pelea en el pasillo hace unos días. Juan le dio un empujón a Jorge, que fue a dar contra Pedro, que iba pasando en ese momento. Pedro le pegó a Jorge porque pensó que lo había hecho a propósito. Yo diría que la pelea entre Juan y Jorge fue accidental, pero que Jorge empujó a Pedro de forma intencional.

ML

21

PLAN DE DISCUSIÓN: Accidentes y «a propósito»

1. Algunas veces oímos la expresión «al gato le pasó un accidente en el suelo de la cocina». ¿Qué quiere decir con esa expresión?
2. ¿Alguna vez hacen los animales algo de forma accidental?
3. ¿Alguna vez les suceden a los animales cosas de forma accidental?
4. ¿Alguna vez hacen las personas algo de forma accidental?
5. Algunas veces una persona acusará a otra, diciendo: «Lo hiciste a propósito». ¿Qué se quiere decir con esa expresión?
6. ¿Alguna vez hacen las personas algo a propósito?
7. ¿Alguna vez hacen los animales algo a propósito?
8. Profesor: «Juanito, ¿fue por casualidad que le pegaste a Francisco?» Juanito: «No. Lo hice adrede.»
9. En este diálogo, ¿quiere decir Juanito que lo hizo «a propósito»? ¿Lo hizo de forma intencionada?
9. Si Juanito le pegó a Francisco a propósito, ¿es culpable Juanito?
10. ¿Es posible que Francisco haya provocado a Juanito a que éste le pegara?
11. ¿Es posible que una persona haga en forma accidental algo que tenía la intención de hacer?
12. ¿Es posible que una persona haga de forma accidental algo que es algo de verdad un accidente, ¿se puede culpar a alguien?
14. ¿Estás siempre consciente de tus propias intenciones?

IV-25

[121]

ML

RESPUESTAS Y PAUTAS

Algunos ejercicios requieren de respuestas precisas; para ellos se dan aquí las **RESPUESTAS**. Otros ejercicios invitan a gran variedad de respuestas; para ellos se dan aquí **PAUTAS** que sugieren cómo explorar esas respuestas.

IDEA PRINCIPAL Nº 1:

Pauta: Vea también Ideas Principales Nº 1 y Nº 5, capítulo III.

Respuestas:

1

1. b
2. c ó f
3. a ó b
4. c ó d ó f
5. a
6. e

IDEA PRINCIPAL Nº 4:

Respuestas:

5

- A. 1. muñeca
2. planta
3. dejarse llevar por la corriente
4. darme una mano
5. pesado
6. costó
7. compás
8. cañón
9. subir
10. salir
- B. 1. falda = pie de la montaña
falda = pie de vestir
falda = sobre las piernas
2. verdes = el contrario de maduras.

verde = el color

3. medio = la mitad, 500 gramos
medio = ambiente
medio = en el centro del patio
medio = un poco
medio = por, a través de

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

Respuestas

7

1. ¿A qué edad? ¿Cuándo nació? ¿Cuándo tenía diez años? Es demasiado vaga.
2. Vaga.
3. Correcta.
4. ¿Cuánto es un montón? Vaga.
5. Vaga.
6. Demasiado vaga. Quizás pueda ser correcta en ciertas situaciones.
7. Discutir en clase.
8. Discutir en clase.
9. Discutir en clase.
10. Demasiado precisa.

IDEA PRINCIPAL Nº 7:

Pauta

10

Piense en estas pregunta antes de plantearlas en clase. Encuentre sus propias respuestas, proceda con cautela cuando sus alumnos den sus respuestas, para no forzarlos a que den esas mismas respuesta de usted o «guiarlos» a que las den. Necesitan aprender a pensar por sí

mismos durante la clase, antes de que puedan pensar y reflexionar acerca de estos pensamientos. Durante las discusiones, estimule a sus alumnos para que se critique mutuamente las respuestas. Pregunte a un alumno qué piensa él de las respuesta de los demás; si está de acuerdo o en desacuerdo y por qué. Podría resultar conveniente la utilización de la Idea principal Nº 10, capítulo II: «¿Qué hace que tú seas tú?», en caso de no haberla usado antes.

IDEA PRINCIPAL Nº 8:

Respuestas

Parte I

1. Algunas personas son personas que llegan tarde al partido.
2. Algunas ratas son animales que corretean por el suelo.
3. Algunos piratas son pilotos.
Algunos piratas no son pilotos.
4. Todos los árboles apestados son manzanos.
5. Algunas personas son personas que vieron pasar el autobús.
Algunas personas no son personas que vieron pasar el autobús.
6. Algunos atletas son personas que se lesionaron.
7. Ningún televisor es un aparato que funciona.

8. Algunos gatos son animales que tienen hambre.
9. Ningún edificio es una estructura que resistió el terremoto.
10. Algunos alumnos son personas que se van caminando al colegio.
11. Todos los libros son cosas interesantes.
12. Todos los boletos son cosas que se vendieron.
13. Algunos profesores de mi colegio son personas que tuvieron un bebé.
Algunas profesoras de mi colegio no son personas que tuvieron un bebé.
14. Algunas sustancias químicas no son sustancias venenosas.
15. Algunos helados son cosas que se derritieron.

IDEA PRINCIPAL Nº 9

Pauta:

Los números 1 a 9, y 11 a 13 implican razonamiento pobre, o sea, deficiente, de diferentes tipos, pero todos producto de un falta de relevancia.

Los números 10, 14 y 15 revelan buen razonamiento. Asegúrese de que sus alumnos *especifiquen* cuál es el error cometido en los casos que revelan razonamiento deficiente. No acepte como respuesta «no es relevante». Asegúrese también de preparar por su cuenta este ejercicio antes de presentarlo en clase.

CAPÍTULO V

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Nos vemos obligados a veces a decir y a hacer cosas sin querer?
2. Razonamiento inductivo.
3. Meterse con los demás.
4. ¿Quién debiera dirigir los colegios?
5. El pensar flexible y el pensar inflexible.
6. ¿Qué quiere decir la palabra «bueno»?
7. El propósito de la educación.
8. ¿A qué vamos al colegio: a aprender a responder preguntas o a plantearlas?
9. Pensar por sí mismo.
10. ¿Es necesario que aprender sea aburrido?
11. Pensando en percepciones.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988
Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR CAPÍTULO IV

1. ¿Conocen todos mis alumnos los cuatro tipos de oraciones lógicas? («todos», «ningún», «algunos...» no son) ¿Pueden normalizar frases en castellano corriente a su forma lógica?
2. ¿He sido capaz de atraer a cada uno de mis alumnos al menos a dos discusiones? Si no, ¿con quiénes lo he logrado? ¿Con quiénes no?
3. ¿Le he preguntado a cada uno de mis alumnos, al menos una vez, lo que comprendió de la respuesta de otro alumno? Si no, ¿con quiénes lo he logrado y con quiénes no?
4. ¿He estimulado a mis alumnos para que den razones para decir lo que dicen? ¿Quién necesita ayuda en este aspecto?
5. ¿He repasado cuidadosamente el texto con mis alumnos?
- a) ¿Saben todos que Lisa ayudó a la señora Halsey, y saben en qué la ayudó?
- b) ¿Saben todos quién fue el que le sugirió a Harry que no todas las oraciones pueden ser normalizadas como oraciones que comienzan con «todos» y «ningún»?
- c) ¿Comprenden todos lo que quiso decir Harry con «Algunos» está bien! Es el verbo el que cambia!
- d) ¿Han discutido la razón por la cual Harry piensa que Tony fue quien le arrojó la piedra?

Si sus alumnos no están preparados para expresar sus propios comentarios con respecto a los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las siguientes preguntas.

1. ¿Qué quiso decir María con «ese es su trabajo»?
2. ¿Qué tipo de relación existe entre Mark y María?
3. ¿Qué quiso decir Mark con «no es que lo implique, el hecho es que todas lo son»?
4. ¿Por qué crees que en ese momento Mark comenzó a practicar su truco de pararse en la cabeza?
5. Harry, Mark y María comienzan a conversar sobre las clases. Mark piensa que *todas* son aburridas; Harry piensa que algunas son interesantes y otras no lo son, mientras que María sostiene que «si algunas clases *no son* interesantes, entonces tiene que haber otras clases que *sean* interesantes». Ordena estas opiniones de acuerdo a tu propia opinión acerca de cuál es más convincente y cuál lo es menos.
6. ¿Cuál es el error en el razonamiento de María?
7. ¿Qué quiere decir Harry con «sacar conclusiones precipitadas»?
8. ¿Qué quiere decir María con «meterse con otras personas»?
9. ¿Qué descubres acerca de la personalidad, sentimientos e ideas de María en el capítulo V?
10. ¿Qué descubres acerca de la personalidad, sentimientos e ideas de Mark en el capítulo V?
11. ¿Crees que Mark y María se parecen?
12. ¿Te agrada Mark? ¿Por qué?
13. ¿Qué quiso decir Mark con «y puedes estar segura de que hagan lo que hagan ellos lo llamarán bueno»?
14. ¿Qué quiso decir Harry con «los colegios debieran ser dirigidos por personas que saben lo que hacen»?
15. María compara a los profesores con un conductor de autobús y con médicos y enfermeras. ¿Crees que esa es una buena comparación?
16. ¿Quién crees que debiera dirigir los colegios?
17. ¿Qué creen Harry, María y Mark que deben aprender en el colegio?
18. ¿Con cuál de esas opiniones estás de acuerdo?
19. ¿Te has interesado alguna vez en algo de lo que un mes antes no sabías nada?
20. ¿Cómo te interesaste en ello?

21. ¿Crees que Mark tiene razón al afirmar que todas las asignaturas debieran hacerse interesantes?
22. Mark y Harry ven Norteamérica en una enorme nube, y Mark dice, «fue nuestra idea». ¿Qué quiso decir con esas palabras?
23. ¿En qué se diferencian Mark y Harry en cuanto a su manera de pensar y sentir?
24. ¿Crees que Harry y Mark son amigos? ¿Cómo lo sabes?
25. ¿Has descubierto algo sobre Harry en este capítulo que no habías sabido antes?
26. ¿Por qué crees que Mark se entusiasma con sus propias ideas?
27. ¿Qué hace Mark cuando se siente muy entusiasmado? ¿Crees que ese proceder es extraño?
28. ¿Acusó Mark a William de haber arrojado la piedra?
29. ¿Crees que Harry estaba sacando conclusiones precipitadas cuando pensó que Tony le arrojó la piedra en el capítulo IV?

Idea principal Nº 1: ¿Nos vemos obligados a veces a decir y a hacer cosas sin querer?

La señora encargada de barrer la sala echó para afuera a Mark y a María.

Mark explica esa actitud sólo por medio del hecho de que la señora es una persona grande, un adulto. María es más perceptiva cuando atribuye la conducta de la señora al hecho de que tiene un papel que desempeñar en el colegio. Parece darse cuenta de que el hecho de pertenecer a una institución puede poner a las personas en una situación tal que deben actuar o expresarse en forma bastante diferente a lo normal en ellas.

Por ejemplo, un niño podría encontrarse en una situación similar a la de la señora del aseo que aparece en el texto. Supongamos que un alumno es elegido para guardar la disciplina en la clase mientras que el profesor se halla ausente.

Ese alumno se encontrará en una posición tal que deberá tratar a sus amigos y a los que no lo son por igual. Si uno de sus amigos se porta muy mal, tendrá que acusarlo, a pesar de que, en una ocasión normal fuera de la sala de clase, jamás se le ocurriría hacer algo que pueda hacerle daño a su amigo. Seguramente, usted como profesor, se habrá encontrado en situaciones parecidas. Como profesional, se deberá haber comprometido a observar ciertos reglamentos específicos del colegio, y esto, en ocasiones, lo puede haber puesto más de una vez en la posición de tener que hacer algo que preferiría no hacer.

La pregunta filosófica que usted puede discutir con sus alumnos es: supongamos que tenemos obligaciones debido a que somos miembros de ciertas instituciones y, por lo tanto, tenemos responsabilidades particulares. Sin embargo, ¿sucede alguna vez que aún así somos libres para actuar en base a lo que consideremos como correcto?

EJERCICIO: ¿Nos vemos obligados a veces a decir y a hacer cosas sin querer?

Comenta las situaciones siguientes:

1. Berta: Waldo, tu tía Rosa hizo un gran esfuerzo para traer-nos todos estos regalos. Lo menos que puedes hacer es darle un buen abrazo y un beso para demostrarle cuánto la quieres.
2. Waldo: ¿No bastaría con que le diera las gracias?
3. Francisco: ¡Cielos! Doris realmente anda detrás de ti, Miguel.
4. Miguel: Cierto, no me deja nunca en paz. Creo que le voy a decir lo fea que es. Apuesto a que eso la va a asustar y me va a dejar solo.
5. Francisco: ¡Pero si no es nada fea!
6. Miguel: ¿Y eso qué? Tengo que desahacermé de ella, ¿no te pa-recé?
7. El Rey: Princesita, ¿me quieres?
8. Princesa: Eso es algo que no puedo asegurar, padre.
9. Lolita: Oye, Melisa, no me parece que tu nuevo amigo sea muy despierto.
10. Melisa: Es verdad. Por eso tengo que aparentar que soy un poco tonta.
11. Isabel: Francisco, ¿harías cualquier cosa por mí si yo te lo pi-diera?
12. Francisco: Cualquiera cosa.
13. Lolita: Si realmente eres mi amiga, ¿por qué me criticas a mis espaldas?
14. Melisa: Oh, esa es sólo palabrería. No lo hago en serio.
15. Enrique: Supe que Berta y Lolita tuvieron una pelea feroz ayer.
16. Jorgito: Sí, pero fue sin querer.

ML

V-4

[128]

Idea principal Nº 2: Razonamiento inductivo

Harry, Mark y María discuten aquí lo que los filósofos llaman inducción: llegar a generalizacio-nes mediante el estudio de la evidencia. El principal problema de la inducción es el siguiente: ¿cuánta evidencia necesitamos antes de poder formular una generalización fiable? De qué tamaño debe ser la muestra para que sea válida? Harry reconoce que con sólo tres muestras de dulce que resulta-ron ser de color café, sería sacar conclusiones precipitadas el asegurar que el resto de los dulces son también de color café. Harry tiene razón en este caso. La muestra es demasiado reducida para consi-derarla como fiable.

Este asunto de fiabilidad de una muestra se hace aún más complicado por el hecho de que los filósofos han tenido mucho mayor éxito en la exploración de los problemas de inducción que en la solución de dichos problemas. Hasta el día de hoy no existe un sencillo criterio formal para induc-ción; no existe una regla de inducción válida para todas las inducciones en forma tan simple y directa como la regla de Harry y de Lisa para la inversión de oraciones que comienzan con «ningún». Esto quiere decir que, por el momento al menos, la evaluación de inferencias inductivas requiere de una familiarización considerable con la evidencia en que se basa y con el espectro de generalizaciones que con ella se intenta apoyar.

En el caso de Harry y los dulces, él sabe lo suficiente sobre dulces como para darse cuenta de que mientras que ciertos caramelos son de un determinado color, muchos otros no lo son; esa es la razón por la cual la observación de sólo tres dulces de toda una bolsa es una muestra demasiado reducida para concluir por inducción que todos los dulces en la bolsa son de color café. Pero, supongamos lo Harry hubiera abierto la bolsita de dulces y que los primeros tres dulces estaban pasados. Sabemos lo suficiente acerca de dulces, chocolates y otras golosinas y sobre la frescura de los alimentos como para decir que ésta sí es una muestra adecuada y, por lo tanto, concluir por inducción que «todos los dulces en la bolsita están pasados».

Debido a que la evaluación de inferencias inductivas requiere mayores conocimientos, sus alum-nos posiblemente tendrán problemas con algunos de los ejercicios que se presentan a continuación, ya sea porque carecen del conocimiento necesario para resolver tal o cual ejercicio en particular, ya sea porque no saben cómo aplicar el conocimiento que poseen a tal o cual ejercicio en particular. Si necesitan esa ayuda, no dude en proporcionársela, pero hágalo de modo que no les de la evaluación de las inferencias.

EJERCICIO: Razonamiento inductivo

PARTE I

2

Indica si crees que cada inferencia que se encuentra a continuación es una inferencia correcta o incorrecta. Si no sabes, puedes decir que no lo puedes determinar.

V-5

[129]

1. Hervimos el agua en Norteamérica a nivel del mar, e hirvió a 100 °C. Luego hervimos agua en Europa a nivel del mar, e hirvió a 100 °C. Finalmente, hervimos agua en el Brasil a nivel del mar, e hirvió a 100 °C.

Por lo tanto, el agua hierve a 100 °C a nivel del mar en cualquier parte del mundo.

2. No me gustan las judías.
No me gustan las lentejas.
No me gustan los garbanzos.

No me gusta ningún tipo de alimento.

3. Siempre me da hipo cuando veo un ratón.
Solamente me da hipo cuando veo un ratón.

El ver un ratón es la causa de que me de hipo.

4. Susana se ríe mucho los lunes; un poco menos los martes; menos aún los miércoles; menos aún los jueves, y casi nada los viernes.

A medida que transcurre la semana, Susana se ríe cada vez menos.

5. Las últimas 100 veces que arrojé esta moneda al aire, salió cara.

La próxima vez que la arroje también tendrá que ser cara.

ML

Razonamiento inductivo
PARTE II

1. El salmón vive en el mar y tiene agallas.
El lenguado vive en el mar y tiene agallas.

V-6

[130]

El róbalo vive en el mar y tiene agallas.
El pejerrey vive en el mar y tiene agallas.
Otros miles de variedades de peces viven en el mar y tiene agallas.
Los delfines viven en el mar, *por lo tanto, los delfines tendrán que tener agallas.*

2. Los tigres son mamíferos y viven en tierra.
Los elefantes son mamíferos y viven en tierra.
Los zorros son mamíferos y viven en tierra.
Las ballenas no viven en tierra, *por lo tanto, las ballenas no pueden ser mamíferos.*

3. Los caballos tienen cuatro patas y son muy veloces.
Las cebras tienen cuatro patas y son muy veloces.
Muchos otros animales tienen cuatro patas y son muy veloces.
Las avestruces son muy veloces, *por lo tanto, las avestruces tienen cuatro patas.*

ML

Razonamiento inductivo
PARTE III

1. Doris y Alfredo fueron invitados por su tío y otros parientes a pescar.
Doris y Alfredo se dieron cuenta, después de haber pescado durante cuatro horas, que de los 77 pescados no había uno solo que no tuviera escamas.
Alfredo dice, «me pregunto si el próximo pescado tendrá o no escamas».
Si tú fueras Doris, ¿qué dirías?
a) «Creo que es completamente seguro que el próximo pescado tendrá escamas.»
b) «Creo que es probable que el próximo pescado tenga escamas.»

[131]

V-7

Algunas personas tienen prejuicios pero no los llevan a la práctica, y vale la pena hacer esta distinción. A pesar de que haya alguien que no les guste, sin embargo, son justos cuando tratan con él. La injusticia proviene, generalmente, de un prejuicio que, a su vez, implica un razonamiento defectuoso, pero un prejuicio no necesariamente implica una injusticia.

3 EJERCICIO: Meterse con los demás

¿Son estas expresiones similares o diferentes? Si tienen diferentes significados, explica cuáles son. Si significan lo mismo, explica cuál es ese significado.

- | | |
|--|--|
| 1. a) payasear | b) hacer el loco |
| 2. a) retirse de alguien | b) criticar a alguien |
| 3. a) ser el hazmerreír | b) ser tratado como un bebé |
| 4. a) estropear las posibilidades de alguien | b) hacer lo que se quiera con alguien |
| 5. a) desahogarse | b) abusar con alguien |
| 6. a) dar un golpe bajo | b) tratar a alguien como un perro |
| 7. a) echarle la culpa a alguien | b) hacer que alguien pague por un acto mal visto |
| 8. a) darle su merecido a alguien | b) arreglar cuentas con alguien |
| 9. a) dárse las de elegante | b) dárse las de sabelotodo |
| 10. a) pegarle a alguien | b) hacer pedazos a alguien |

MI

Idea principal Nº 4: El pensar flexible y el pensar inflexible

A pesar de que Harry y María tratan de convencer a Mark de que sus devastadoras generalizaciones acerca de los colegios y las clases se basan en una muestra muy pequeña con la cual él solamente se ha familiarizado, Mark se niega a ceder. ¿Por qué se comporta en forma tan testaruda? Si usamos solamente la medida de un procedimiento adecuado de muestreo, veremos claramente que

[133]

V-9

- c) «Ya que hasta aquí todos los pescados han resultado tener escamas, probablemente el próximo no las tendrá.»
- d) «Creo que es completamente seguro que el próximo pescado no tendrá escamas.»

1. Me siento en un autobús y tengo que pasar por 20 paradas antes de llegar al terminal. Después de pasar los primeros 15, el autobús aún no se había detenido ninguna vez. Así que le dije a mi compañero, «bueno, no se ha detenido en 15 paradas, así que creo que hay una alta probabilidad de que no se detenga en la parada número 16». ¿Qué habrías contestado tú?

- a) «Creo que es completamente seguro que se detendrá en la parada número 16.»
- b) «Creo que es probable que se detenga en la parada número 16.»
- c) «Tienes razón.»
- d) «Ya que no se ha detenido hasta aquí, dudo de que alguna vez se vaya a detener.»

MI

Idea principal Nº 3: Meterse con los demás

Al final del capítulo IV, encontramos un ejemplo de lo que significa sacar conclusiones precipitadas: Harry está seguro de que Tony ha sido el que le arrojó la piedra. Al comienzo del capítulo V, los niños discuten lo que se llama «razonamiento inductivo» al referirse a los dulces en la bolsita. En este caso la pregunta es mucho más específica: ¿de qué amplitud debe ser una muestra de evidencia para que permita sacar una conclusión acerca de toda esa clase de cosas? Si la evidencia es insuficiente, corremos el riesgo de sacar conclusiones precipitadas.

En este capítulo, María se da cuenta que de que hay muchos prejuicios que se deben al hecho de sacar conclusiones precipitadas. Por el hecho de conocer a un individuo, inmediatamente juzgamos a todo el grupo al cual pertenece este individuo según lo que hace o dice.

¿Qué quiere decir María con «meterse con otras personas»? La frase significa abuso físico o verbal injustificado. Es posible cometer un error involuntario y alguien se puede meter con uno. Es posible que a usted no le guste un determinado alumno por su aspecto, y puede meterse con él, burlándose de él. Es posible que muchos alumnos estén conversando en clase, pero el profesor sólo se mete con un alumno en particular.

Mientras que sacar conclusiones precipitadas es un acto intelectual injustificado, «meterse con los demás» es un acto moral injustificado. Este último tiene carácter moral porque significa abusar de las personas; esta es una forma de abuso que se basa en un prejuicio.

V-8

[132]

Mark ha llevado a cabo una inducción deficiente. Pero si debemos mirar a Mark como una persona que tiene una concepción acerca de cómo *podría* ser el mundo, cómo *podría* ser los colegios, y que dentro de su propia experiencia se ha formado un juicio con respecto al hecho de que nuestro sistema educativo actual no es ni mucho menos como debiera ser, en ese caso, Marcos no ha cometido ningún error en su razonamiento.

Existe otro tipo de inflexibilidad que se refiere a la noción de que sólo hay una manera correcta de pensar. En realidad, existen muchas maneras eficaces de pensar. En algunos casos el razonamiento formal es el más adecuado y efectivo; en otros casos, el método inductivo es más eficaz. Y en otros casos, hay aún otros enfoques que pueden resultar más adecuados. Por ejemplo, las personas que tienen facilidad para tratar problemas complejos, a menudo tienen también facilidad para pensar *analogicamente*. Pensar analógicamente significa ser capaz de transponer una relación entre términos que aparecen en un contexto dado a los términos de otro contexto. Por ejemplo, dada la relación vaca-ternero, podemos pedir que alguien encuentre la relación parecida entre yegua y _____. O, dados los términos en dos contextos (vaca-ternero, yegua-potro), podemos pedir al alumno que identifique la relación que es común a ambos contextos (maternidad).

En el ejercicio que aparece a continuación, hemos agrupado relaciones analógicas de acuerdo a varias importantes categorías filosóficas, tales como causa efecto, parte-todo, medio-finalidad. Debido a que el razonamiento analógico es una conexión importante entre la lógica formal y el pensamiento creativo, sería particularmente provechoso para sus alumnos que llevaran a cabo estos ejercicios, aunque no necesariamente todos de una vez. Además, es importante darle la oportunidad a la clase como conjunto, de que discutan tanto sus respuestas como las razones que las justifican. Estimule a sus alumnos para que creen sus propias analogías, no solamente entre palabras, sino también entre colores, sonidos, gustos, distancias, pesos, texturas, etc., en fin, entre todo tipo de experiencias perceptivas. Por ejemplo, en música: «Esta nota es a otra como aquella nota es a _____» O, en colores: rojo claro es a rojo oscuro como _____ es a azul oscuro.

EJERCICIO: Diferencias y semejanzas

4

A. Medios y finalidades

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1. Girar la llave | es a... |
| es a | a) echar al gato fuera |
| abrir la puerta | b) encender la luz |
| como | c) cambiar de pareja |
| mover el interruptor | d) detener el caballo |
| 2. Echar los cimientos | es a... |
| es a | a) dar en el blanco |
| construir la casa | b) no dar en el blanco |
| como | c) soltar la cuerda |
| apuntar la flecha | d) doblar el arco |

V-10

[134]

3. Echar agua
es a
apagar el fuego
como
crear nuevos empleos

- es a...
a) hacer que la gente trabaje
b) hacerse rico
c) aumentar los empleos
d) acabar con el desempleo

4. Romper huevos
es a
hacer una tortilla
como
moler el trigo

- es a...
a) hacer heno
b) hacer pan
c) hacer sopa
d) hacer piedras de moler

B. Ejemplo y tipo.

1. Oso
es a
mamífero
como
salmón

- es a...
a) ballena
b) tiburón
c) pez
d) cocodrilo

2. Martillo
es a
herramienta
como
silla

- es a...
a) casa
b) dentista
c) sofá
d) muebles

3. Camión
es a
automóvil
como
violín

- es a...
a) instrumento musical
b) concierto
c) cuerdas
d) violinista

4. Carta
es a
correo
como
mensaje

- es a...
a) objetos rotos
b) masaje
c) comunicación
d) televisión

[135]

V-11

C. Apariencia y realidad

1. *Sueño*
es a
comprender
a) recordar
b) esperar
c) amar
d) es a...

2. *Olvidar*
fantasía
como
despertar
es a
poder
a) riqueza
b) sabiduría
c) salud
d) es a...

3. *Ceguera*
vista
como
sordera
es a
visión
a) oído
b) gusto
c) tacto
d) es a...
4. *Locura*
sanidad mental
como
irracionalidad
es a
coraje
a) fe
b) racionalidad
c) abundancia
d) es a...

1. *Estable*
es a
fragmentario
a) lleno
b) saludable
c) continuo
d) es a...

2. *Fragmentario*
es a
completo
como
parcial
es a...

es a...
a) total
b) imparcial
c) indivisible
d) confederación

[136]

EJERCICIO: Diferencias y semejanzas

3. *Residente*
es a
transiente
como
habitante
4. *Pasajero*
es a
permanente
como
mal genio

es a...
a) cómplice
b) invitado
c) visitante
d) enemigo
es a...
a) temperamental
b) tímido
c) predecible
d) calmado

1. *Nariz*
es a
cara
como
soldado
2. *Hoja*
es a
planta
como
bahía

es a...
a) disciplina
b) ejército
c) uniforme
d) rifle
es a...
a) península
b) río
c) océano
d) tomar

3. *Ala*
es a
pájaro
como
aleta

es a...
a) pez
b) pico
c) agalla
d) cola

4. *Asa*
es a
taza
como
botón

es a...
a) piso
b) puerta
c) radiador
d) pared-refrigerador

[137]

V-13

F. Causa y efecto

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Microbio</i>
es a
<i>enfermedad</i>
como
<i>vela</i> | es a...
a) cera
b) mecha
c) blanco
d) luz |
| 2. <i>Sol</i>
es a
<i>calor</i>
como
<i>estrella</i> | es a...
a) distancia
b) tamaño
c) luz
d) visión |
| 3. <i>Lluvia</i>
es a
<i>inundación</i>
como
<i>congelación</i> | es a...
a) sal
b) invierno
c) primavera
d) hielo |
| 4. <i>Azúcar</i>
es a
<i>dulce</i>
como
<i>limón</i> | es a...
a) ácido
b) sal
c) amarillo
d) fruta |

G. Diferencias de grado

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Cálido</i>
es a
<i>caliente</i>
como
<i>alto</i> | es a...
a) altísimo
b) grande
c) inmenso
d) poderoso |
| 2. <i>Placentero</i>
es a
<i>encantador</i>
como
<i>satisfactorio</i> | es a...
a) aceptable
b) entretenido
c) emocionante
d) agradable |

3. *Desagradable*

- | | |
|---|--|
| es a
<i>repugnante</i>
como
<i>molesto</i> | es a...
a) excitante
b) aburrido
c) sin incidentes
d) terrible |
| 4. <i>Matar</i>
es a
<i>matanza</i>
como
<i>homicidio</i> | es a...
a) genocidio
b) insecticida
c) parricidio
d) terror |

H. Tipo-característica

- | | |
|--|---|
| 1. <i>León</i>
es a
<i>carnívoro</i>
como
<i>vaca</i> | es a...
a) coleadora
b) hervíbora
c) rumiante
d) manchada |
| 2. <i>Ecuatorial</i>
es a
<i>caluroso</i>
como
<i>ártico</i> | es a...
a) frío
b) polar
c) cero
d) iceberg |
| 3. <i>Levantador de pesas</i>
es a
<i>forzudo</i>
como
<i>acróbata</i> | es a...
a) famoso
b) ágil
c) encantador
d) cobarde |
| 4. <i>Urbano</i>
es a
<i>negocios</i>
como
<i>rural</i> | es a...
a) industrial
b) profesional
c) agrícola
d) académico |

I. Proceso y producto

1. *Aserar*
es a
muebles
como *cincelar*
es a...
2. *Explorar*
es a
descubrimiento
como *competir*
es a...
3. *Dormir*
es a
descanso
como *esfuerzo*
es a...
4. *Plantar*
es a
segar
como *estudiar*
es a...

- a) escultura
b) pintura
c) hierro forjado
d) decoración
- a) ira
b) victoria
c) invento
d) satisfacción
- a) cansancio
b) acción
c) movimiento
d) hacer
- a) pensar
b) reflexionar
c) jugar
d) comprender

ML

Idea principal Nº 5: ¿Quién debiera dirigir los colegios?

Maria alega que los colegios debieran ser dirigidos por los adultos ya que ellos tiene más experiencia y son más expertos que los niños para hacerlo. Es cierto que el argumento de Maria es bastante sólido; ella ofrece una muy buena razón como norma para seleccionar a aquellos que dirijan los colegios. Usted puede consultar a su alumnos con respecto a este punto: ¿qué preferirían, un dentista experto o uno no experto; un médico experto o no experto en el caso de una operación? También se puede cuestionar esta analogía: ¿son los expertos realmente como los doctores y los dentistas? ¿Existen los expertos en la enseñanza?

Mientras que el argumento de Maria es plausible, Mark tiene dificultades para aceptarlo. Es posible que Mark nos parezca cínico cuando dice que los adultos siempre dirán que están haciendo lo mejor para los niños, sean o no sean benéficas sus acciones para los niños. Pero la desconfianza de Mark debe tomarse en serio. ¿Qué nos lleva a pensar que los adultos son expertos en el cuidado, educación e instrucción de los niños?

Es aquí cuando cuando Harry se da cuenta de que el problema no reside en si los colegios deben

V-16

[140]

ser dirigidos por gente mayor o por menores. El criterio debe ser *comprensión* y no edad. Harry dice: «El problema real es si los colegios debieran ser dirigidos por personas que saben lo que hacen o por personas que no saben lo que hacen.»

En este momento se nos plantea la siguiente pregunta: ¿Qué significa «saben lo que hacen»? En el caso de un doctor, podríamos decir que un doctor sabe lo que hace cuando comprende el funcionamiento del cuerpo humano y cuando sabe cómo curarlo en caso de enfermedad, heridas o mal funcionamiento. También debe saber cómo mantener en buena salud a sus pacientes que han sido sanacionamiento. Del mismo modo podríamos decir que las personas que dirigen los colegios debieran comprender a los niños; debieran ser capaces de mejorar el colegio cuando no funciona para real beneficio de los niños; debiera saber cómo mantener el colegio cuando si funciona para el real beneficio de los niños. Mark, sin embargo, no se daría por satisfecho con esto. El respondería que comprender a los niños no significaría solamente comprender cómo son, sino también comprenderlos como podrían ser. Sugiere a sus alumnos que el asunto de «cómo debiera ser dirigidos los colegios» es algo que permanece abierto a la discusión. En ninguna parte del capítulo V se encontrarán respuestas claras para la pregunta de cómo deben ser dirigidos los colegios; en lugar de eso, hay varias indicaciones y pistas que apuntan hacia exploración y descubrimiento más profundos.

EJERCICIO: ¿Quién debiera encargarse de la educación? ¿Qué preferirías...?

1. a) ¿Un profesor a quien realmente le importe que sus alumnos mejoren su rendimiento durante el año?
b) ¿Un profesor a quien realmente le importe que sus alumnos lleguen a conocerse y a tenerse afecto mutuamente?
c) ¿Un profesor a quien realmente le importen ambas cosas?
2. a) ¿Un profesor cuya principal exigencia sea que todos sus alumnos sean puntuales?
b) ¿Un profesor que insista en que sus alumnos se respeten mutuamente?
c) ¿Un profesor que exija tanto puntualidad como respeto mutuo.
3. a) ¿Un profesor que no se preocupe de estos dos aspectos?
b) ¿Un profesor que trate de que sus alumnos trabajen bien juntos?
c) ¿Un profesor que se preocupe de ambas cosas?
d) ¿Un profesor que no se preocupa de ninguno de estos de estos aspectos?

[141]

V-17

4. a) ¿Un profesor cuyos alumnos siempre sacan las mejores notas en todo el colegio?
- b) ¿El profesor cuyos alumnos hacen las mejores representaciones?
- c) ¿El profesor cuyos alumnos son los mejores en atletismo?
- d) ¿El profesor cuyos alumnos son los más ordenados?
5. a) ¿El profesor que te desafía a que pienses por ti mismo?
- b) ¿El profesor que más reflexiona en todo el colegio?
- c) ¿Un profesor que reflexiona y que desafía a sus alumnos a que piensen por sí mismos?
- d) ¿Un profesor que no se preocupe de ninguno de estos dos aspectos?

ML

Idea principal Nº 6: ¿Qué quiere decir la palabra «Bueno»?

«Mark.» dijo María suavemente, «sólo están tratando de hacer lo que es *bueno* para nosotros». «Si, claro.» contestó Mark, y «puedes estar segura de que, hagan lo que hagan, ellos lo seguirán llamando bueno».

Compare ambos usos que se dan a la palabra «bueno» en el diálogo anterior. María emplea esta palabra en su sentido más común. Ella cree que la palabra «bueno» se refiere a cosas como salud, inteligencia, justicia, cosas que son buenas por sí mismas, o acciones que representan claramente la acción «correcta». Obviamente, no tiene ninguna duda acerca de los motivos de aquellos que están a cargo del colegio.

Mark sí tiene dudas acerca de los motivos de los profesores. Sostiene que ellos pueden usar las palabras en la forma que mejor les parezca; que si les fuera provechoso, llamarían «bueno» aquello que la mayoría de las personas en ningún caso calificarían como «bueno».

Obviamente, Mark está sugiriendo que las personas que dirigen un colegio (o cualquier otra institución) pueden calificar sus prácticas de «buenas», consistan en lo que consistan. Pueden llamar «libertad» a la esclavitud, «propiiedad» a la pobreza, con el fin de convencer a aquellos bajo su poder de que lo están haciendo es «bueno» para ellos.

Si suponemos que palabras como «bueno», «libertad» o «propiiedad» tienen significados intrínsecos invariables, como lo cree María, el argumento de Mark deberá parecer bastante sorprendente. Pero si suponemos que las palabras son inventos a los cuales las personas pueden asignarles el significado que mejor les parezca, el argumento de Marcos resulta bastante comprensible. Sin embargo, si las palabras pueden aplicarse de cualquier manera, ¿quién ha escogido el significado que tienen en ese momento? ¿Son siempre aquéllos que tienen el poder, como sugiere Mark?

EJERCICIO: Significados de «bueno»

7

1. ¿Es posible que alguien haga cosas que esa persona llama «buenas» y que, sin embargo, en la realidad hagan daño a los demás?
2. ¿Es posible que alguien haga cosas que casi nadie considera buenas y que, sin embargo, en la realidad, sean beneficiosas para los demás?
3. ¿Es posible que haya cosas que no se deben hacer aunque hacerlas no cause mal a nadie?
4. ¿Es posible hacer algo bueno y que esa acción sí cause mal a los demás?
5. ¿Es posible que una acción no sea ni buena ni mala?
6. ¿Es posible que algunas acciones sean siempre buenas y otras siempre malas?
7. ¿Es posible que si todos hacen mal en llevar a cabo una cierta acción, también sea malo que tú la lleves a cabo?
8. ¿Es posible que ciertas acciones sean malas para otra persona si las lleva a cabo, pero que esté bien que tú las lleves a cabo?
9. ¿Es posible que, a veces, otras personas sepan mejor que tú mismo lo que tienes que hacer?
10. ¿Es posible que, a veces, tú sepas mejor que nadie lo que tienes que hacer?

NOTA: Sean las respuestas afirmativas o negativas, haga que sus alumnos presenten tantos ejemplos como razones cuando hagan el ejercicio anterior.

ML

Idea principal: Nº 7: El propósito de la educación

Harry dice: «Pero la cosa más importante que necesitan comprender es, en primer lugar, por qué vamos al colegio.» La discusión entre Mark, Harry y María progresa rápidamente después de este comentario. A continuación, presentamos una lista de posibles explicaciones de por qué los niños van al colegio:

1. María dice que van al colegio para aprender respuestas, pero inmediatamente cambia a:
2. Para aprender a resolver problemas.

15. ¿Qué pasaría si a todos los niños se les exigiera que pagasen por su educación?
16. ¿Qué sucedería en todo el país si no se exigiera a los niños que fueran al colegio?
17. ¿Continuarías yendo al colegio si eso dependiera solamente de ti?
18. ¿Qué es más importante para ti, aprender qué es lo que debes pensar o cómo se debe pensar? ¿Por qué?
19. ¿Qué es más importante, ser capaz de dar respuestas o de hacer preguntas?
20. ¿Qué preferirías, aprender a pensar como los demás o aprender a pensar por ti mismo? ¿Por qué?

9

EJERCICIO: ¿Qué significa la palabra «educación»?

Selecciona la palabra o palabras más apropiadas para completar cada una de las siguientes oraciones:

- En el circo vimos a Jimbo, el perrito (instruido) (informado) (adiestrado) (educado).
- Julio sabe leer y escribir, de modo que debe ser (sabio) (educado) (letrado) (civilizado).
- Cada noche antes de irse a dormir, Juan memoriza diez palabras, de modo que debe ser (letrado) (una persona que tiene un buen dominio del idioma) (educado) (memorable) (habrador).
- Pedro es ese tipo del equipo del fútbol que se especializa en meter goles, y por eso los dedos de sus pies deben ser (educados) (disciplinados) (expertos) (instruidos) (ninguno de los anteriores).
- Ella sabe muchas cosas, eso la hace (sabia) (culta) (educada) (instruida) (informada) (abundida).
- Si piensan mucho, deben ser (razonables) (educados) (inteligentes) (pensativos) (meditativos) (reflexivos).
- El pasó muchos años al colegio de modo de que debe ser (adiestrado) (educado) (instruido) (cansado) (bien enseñado).

V-21

[145]

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Por qué ir al colegio?

8

- Mark sugiere que es para aprender a plantear preguntas.
 - Harry dice que es para aprender a pensar.
 - Luego, Mark dice que es para aprender a pensar por sí mismos.
- Usted podría iniciar la discusión de esta «idea principal» preguntándoles a sus alumnos cuál es la razón por la cual se supone que ellos deberían ir al colegio. Para responder a esta pregunta tendrían que discutir cuáles son las razones que tienen los adultos para mandarlos al colegio. Después de esto, usted debería tratar de estimular a sus alumnos para que evalúen estas razones y traten de ver si ellos pueden encontrar razones más válidas para ir al colegio. También podría pedirles que hicieran una lista de las razones que se les ocurran para no ir al colegio.
- Una vez hecho esto, usted podría releer en el texto la conversación entre Mark, Harry y María sobre este punto. Haga que pongan especial atención a los cinco propósitos sugeridos por los niños en el cuento, y vea de qué manera esto se conecta con las ideas de sus alumnos.

[144]

V-20

- ¿Qué preferieres, recibir educación o no recibirla? ¿Por qué?
- ¿Qué esperas obtener del hecho de ir al colegio?
- Si recibes educación, ¿serás un mejor ciudadano? ¿De qué modo?
- Si recibes educación, ¿serás una mejor persona? ¿De qué modo?
- ¿De qué modo se beneficiarán tus padres con el hecho de que tú vayas al colegio?
- ¿De qué modo se beneficiarán tus profesores con el hecho de que tú vayas al colegio?
- ¿Se te ocurre qué desventajas pueden tener las personas que han recibido educación?
- ¿Crees que vas al colegio con el fin de aprender lo que las personas grandes ya saben?
- ¿Te gusta encontrar la verdad acerca de las cosas que siempre han sido un misterio para ti?
- ¿Te gustaría más ir al colegio si eso te ayudara a comprender las cosas que te interesan y las cosas que te tienen perplejo?
- ¿Te gustaría más ir al colegio si eso te ayudara sacarle mayor provecho a tus talentos?
- ¿Qué beneficios ofrece la educación, aparte de prepararte para una ocupación?
- ¿Cómo harías uso de tu tiempo si no tuvieras que ir al colegio?
- ¿Qué es lo que te ha proporcionado una mayor educación fuera del colegio?

8. Si eres educado, eres (vivo) (sabio) (sensible) (brillante) (estupendo) (inteligente) (sabelotodo) (loco) (feliz).
9. Las personas educadas (saben un montón de respuestas) (piensan mucho) (se hacen muchas preguntas) (leen mucho) (plantean muchas preguntas) (razonan bien) (comprenden lo que que está pasando) (tienen buena letra).
10. Educación es (saber qué es lo importante) (saber leer, escribir y contar) (saber cómo usar lo que has aprendido) (pensar por ti mismo) (pensar) (estudiar) (tratar de descubrir qué es cada cosa) (memorizar) (aprender qué significa tener educación) (descubrir que puedes pensar en forma correcta).

ML

Idea principal Nº 8: ¿A qué vamos al colegio: A aprender respuestas o a formular preguntas?

Los niños que van al colegio necesitan tener un sentido de por qué están haciendo lo que están haciendo. A menos que tengan una cierta conciencia acerca del propósito de la educación, es muy posible que en uno u otro momento se sientan como cautivos. Por lo tanto, es un error pensar que podemos integrarlos al proceso educacional sin hacerles que reflexionen acerca de qué es lo que están haciendo y por qué lo están haciendo cuando van al colegio.

Al plantear estas preguntas, puede resultar más positivo tratar en forma individual y específica las diferentes facetas del proceso educacional: adquirir información, preguntar y responder, pensar y pensar por uno mismo, investigar, estudiar y aprender sobre la propia cultura y la propia tradición.

Una educación unilateral se expresa gráficamente en el proceso de preguntar y responder. Estimular a los niños para que proporcionen respuestas es cultivar a una persona que no ha desarrollado la habilidad de pensar por sí mismo. Esos niños no tendrán oportunidad para desarrollar su propia individualidad. Pero los profesores deben evitar sólo provocar cuestionamiento, en otras palabras, preguntar por preguntar. Las preguntas deben ser parte del diálogo, parte del proceso de búsqueda; una pregunta porque desea *comprender* el significado de lo que se dice o se lee. De modo que, cuando Marcos sugiere que los niños debieran ir al colegio a aprender cómo plantear preguntas y no a encontrar respuestas, está haciendo referencia a un importante aspecto en la educación.

EJERCICIO: Preguntas

Algunas preguntas no son *buenas* preguntas. He aquí algunas de las razones:

V-22

[146]

1. *Una pregunta puede basarse en una suposición errónea.*
Ejemplo: «¿Qué tipo de avión usó Cristóbal Colón cuando descubrió América?» parte de la suposición de que voló en avión.
2. *Una pregunta puede ser tan vaga que no sabremos cómo contestarla.*
Ejemplo: «¿Cuánto pesaba Julio César?» no es suficientemente específica. Debemos saber la edad específica a que se refiere la pregunta.
3. *A veces la pregunta no tiene sentido porque contiene una contradicción. Es decir, algunas de las palabras de la pregunta eliminan otras o se cancelan mutuamente.*
Ejemplo: «¿A qué velocidad va un automóvil que se encuentra detenido?»
4. *A veces una pregunta no tiene sentido porque usa palabras que no tiene sentido.*
Ejemplo: «¿Qué comen los caaltos?»
5. *Algunas preguntas sólo aparentan ser preguntas; en realidad no lo son.*
Ejemplo: «¿La nieve es blanca?»
(Nota: En una conversación esta oración puede comprenderse como pregunta, pero la forma adecuada debiera ser «¿Es blanca la nieve?»)
6. *Algunas preguntas presuponen, respuestas específicas.*
Ejemplo: ¡Por Dios! ¡Qué calor hace hoy!, ¿no es verdad?

Las preguntas a continuación son *aceptables*, *deficientes* porque caen en alguna de las seis categorías anteriores, o *incorrectas* por algún otro motivo.

¿Qué crees tú?

1. ¿Qué edad tenía Simón Bolívar al nacer
2. ¿Qué edad tenía Napoleón?
3. ¿Por qué está hirviendo el océano?
4. ¿Es posible soñar con que estamos soñando?
5. ¿Quién era la mamá?
6. ¿No te gustaría salir a jugar al patio ahora mismo?
7. ¿Andan a caballo los mutuchojos?
8. ¿Este es el último ejercicio?
9. ¿Qué marca de máquina de escribir usó San Pablo cuando escribía sus cartas?
10. ¿Oyó lo que dijo el hombre mudo?

ML

[147]

V-23

ACTIVIDAD: Acertijos y tonterías

A veces es difícil determinar el límite entre lo que tiene sentido y las tonterías. Una fuente de tonterías son los acertijos. Pero a veces el acertijo es una tontería porque plantea preguntas ridículas. Otras veces, es una tontería porque la respuesta es ridícula. ¿Cómo clasificarías tú los ejemplos siguientes: ¿pregunta tonta? ¿respuesta tonta? ¿ambas tontas? ¿ni pregunta ni respuesta tonta?

1. P.—¿Qué es lo que camina primero a cuatro patas, después a dos

y luego a tres?

R.—El ser humano.

2. P.—Si un pato pone un huevo en el límite entre el Brasil y

Argentina, ¿de quién será el huevo?

R.—De nadie, porque los patos no ponen huevos, sólo las patas.

3. P.—¿En qué se diferencia una pulga de un elefante?

R.—En que el elefante puede tener pulgas, pero las pulgas no

pueden tener elefantes.

4. P.—¿Cómo se sube un elefante a un árbol?

R.—Espera que pase una mariposa y le hace dedo.

5. P.—¿Cómo se baja un elefante de un árbol?

R.—Se sube en una hoja y espera a que llegue el otoño.

6. P.—¿Por qué tiene arrugadas las rodillas los elefantes?

R.—De tanto hincarse para jugar a las bolitas.

MI

PLAN DE DISCUSION: Preguntas y respuestas

Mark se pregunta si el propósito de ir al colegio es ayudar a los niños a que aprendan a plantear preguntas.

1. ¿Crees que necesitas ayuda para aprender a plantear preguntas, o crees que, cada vez que algo te ha dejado perplejo, has podido formular una pregunta?

2. ¿Sientes que cada vez que tienes una pregunta, siempre parece encontrar exactamente la persona que la puede contestar, o

V-24

[148]

Idea principal Nº 9: Pensar por sí mismo

sientes que a veces tienes preguntas que nadie cerca tuyo puede responder?

3. ¿Alguna vez tienes preguntas que estás seguro *nadie* sabrá responder?

4. ¿Es fácil formular preguntas, o es difícil ponerlas en palabras?

5. ¿Preguntas a menudo «¿por qué?», «¿por qué lo hace?», etc.? Te molesta si otras personas te preguntan a ti «¿por qué?»

6. Si niños más pequeños que tú te preguntan «¿por qué?», ¿tienes paciencia con ellos o les dices que «se vayan a molestar a otra parte?»

7. ¿Crees que los adultos comprenden realmente por qué tienes tantas preguntas?

8. ¿Crees que los adultos tenían la misma cantidad de preguntas cuando tenían tu edad?

9. ¿Crees que los adultos se han olvidado de cómo es ser niño?

10. ¿Crees que cuando crezcas dejarás de tener preguntas?

11. ¿Qué es más importante, preguntar o responder?

12. ¿Qué es más importante, las preguntas que se te están planteando ahora mismo o las respuestas que estás tratando de encontrar?

Mark sugiere que uno de los propósitos de la educación debería ser ayudar a los niños a que aprendan a «pensar por sí mismos». Es importante señalar el hecho de que él hace la distinción entre «aprender a pensar» y «aprender a pensar por uno mismo».

Consideremos algunos ejemplos. Si se le da a usted la tarea de averiguar la distancia entre Bogotá y Quito, puede encontrar la respuesta sólo con mirar un mapa. Habrá instrucciones sobre cómo usar el mapa y siguiendo estas instrucciones usted será capaz de responder la pregunta. No cabe duda que la persona que lleva a cabo esta tarea está pensando. Pero supongamos que usted se encuentre perdido en el bosque; tendrá que discutir un modo de descubrir dónde está y cómo ir de ahí hasta su destino final. Debido a que no hay ninguna señal, usted tendrá que pensar por sí mismo.

O piense en la diferencia entre escoger lo que se va a poner para jugar en un partido de fútbol y lo que se va a poner para ir a una fiesta. En el primer caso, hay reglamentos que determinan lo que se deberá poner, en el segundo caso, usted tendrá que tomar una decisión por sí mismo.

También, contrasta el dibujar una figura siguiendo los números y hacer un dibujo en que usted escoge los colores y la composición.

[149]

V-25

Para expresarse, por ejemplo, en una carta a un amigo, usted tiene que pensar, y también pensar por sí mismo. Tiene que *pensar* porque se debe familiarizar con el vocabulario, estructura de las oraciones, ortografía y la práctica para escribir. Tiene que *pensar por sí mismo* al decidir qué es lo que quiere decir (y lo que no quiere decir) y cómo expresarlo en un modo tal que comunique en forma efectiva lo que usted quiere decir.

Así que podríamos decir que tanto Harry como Mark tienen razón. Uno de los propósitos de la educación es enseñar a los niños a pensar. Esto implica aprender a dominar ciertas reglas, cultivar ciertas habilidades y familiarizarse con nuestra tradición cultural. Pero Mark también tiene razón. Los colegios tienen la responsabilidad de estimular a los niños para que piensen por sí mismos.

EJERCICIO: Pensar por uno mismo

13

¿Cuáles de estos casos implican *pensar en general* y cuáles implican *pensar por uno mismo*? Indica si no puedes determinar cuál escoger.

1. Arthur: «todo el mundo dice que Magda es aburrida. Pero yo la encuentro interesante y atractiva».
2. Magda: «a ver, si dos ángulos rectos suman 180°, eso significa que uno solo debe medir 90°».
3. Herman: «ahora que Magda usa esos zapatos de tacón alto, es más alta que Arthur».
4. Nancy: «le prometí a Herman que íbamos a caminar juntos de vuelta a casa. Ojalá no le hubiera dicho nada. Pero una promesa es una promesa y me avergonzaría de romperla».
5. Tony: «no me puedo imaginar cuál es la relación que existe entre Nancy, Herman y Jack. Me pregunto qué estará pasando ahí».
6. Jack: «si Nancy se deshace de Herman, a lo mejor puedo caminar con ella de vuelta a casa».
7. Sue: «me pregunto qué es lo que Jack ve en Nancy. Debe tener alguna razón para andar detrás de ella».
8. Virginia: «creo que Tony es tonto. Pero creo que Sue es aún más tonta. Creo que prefiero tener a Tony de amigo».
9. Albert: «si pudiera saber lo que es la palabra 31 horizontal, podría terminar este crucigrama».
10. Gil: «apenas se me ocurra cómo terminar este último párrafo, voy a completar este cuento que he estado escribiendo».

11. Archie: «me encanta cuando el profesor inventa historias para contarnos, y después inventa preguntas especiales para que nosotros las respondamos. Me hace sentir que estoy pensando por mí mismo».

ML

14

EJERCICIO: Pensar por ti mismo

¿Pensamos siempre por nosotros mismos? ¿O dejamos a veces que los pensamientos de los demás afecten los nuestros?

A continuación aparecen tres situaciones. Si te encontraras en ellas, ¿pensarías por ti mismo o dejarías que alguien influyera en tu decisión? Explica por qué.

1. Ves un hombre tirado en el camino rodeado por un montón de adultos. Algunos de ellos te gritan para que vayas a pedir ayuda.
2. Tu hermana te dice, «no quiero que invites a Sandra para tu cumpleaños. No puedo soportar a su hermana». Pero a ti te gusta Sandra.
3. Echas de menos a tu amigo Carlos, que ha estado ausente del colegio por una semana. Quieres ir a visitarlo, pero otro amigo te dice, «no vayas. ¿Qué pasaría si tuviera algo contagioso?».

MM

Idea principal N° 10: ¿Es necesario que aprender sea aburrido?

A pesar de que Mark es el más cínico del grupo en lo que a educación se refiere, está, sin embargo, convencido de que aprender no es necesariamente algo aburrido. María y Harry, que parecen estar menos resentidos con el modo en que suceden las cosas en el colegio, son más pesimistas que Mark acerca de la posibilidad de hacer que el proceso de aprendizaje sea interesante. El niño que con más facilidad ve alternativas para arreglar las cosas es el más molesto con la manera actual de funcionar del colegio.

Mark no está de acuerdo con Harry en que «un montón de cosas que te enseñan en el colegio simplemente no se pueden hacer más interesantes». Quizá él se da cuenta de que Harry está supo-

niendo que 1) algunas cosas (por ejemplo, las tablas de multiplicar) son tan aburridas que desahogan cualquier esfuerzo por hacerlas más interesantes, y que 2) al enseñar algunas materias, por ejemplo, ciertas habilidades básicas, es necesario que el material sea completamente ajeno a la experiencia Mark sugiere que, si los anuncios comerciales pueden tomar algo inocuo como una pastilla de jabón y convertirla en algo interesante, los profesores deberían ser capaces de tomar el material escolar y hacerlo tan interesante como el anuncio comercial o más aún. Usted podría hacer que sus alumnos escribieran una lista de cosas que tuvieran que aprender el año anterior y sugerir maneras (como juegos, bailes, imitación de anuncios comerciales, etc.) de presentarlas para los niños.

PLAN DE DISCUSION: ¿Es posible hacer que los colegios sean más interesantes?

1. a) Si en vez de escalera, tu colegio instalara cuerdas para subir de un piso a otro (si el colegio tiene más de un piso), ¿sería más interesante ir al colegio?
- b) ¿Sería seguro y práctico?
2. a) Si se dejara más tiempo entre clase y clase para jugar, y si hubieran más juegos, ¿sería más interesante ir al colegio?
- b) ¿Aprenderías tanto como aprendes ahora?
3. a) Si hubieran más excursiones, ¿sería más interesante ir al colegio?
- b) ¿Qué clase de excursiones son más educativas?
4. a) Si cada estudiante tuviera su propia celda de estudio, ¿sería más interesante ir al colegio?
- b) ¿Te molesta la falta de intimidad en el aula?
5. a) ¿Te molesta la falta de intimidad fuera del aula?
- b) ¿Necesitas más intimidad para estudiar, o para jugar, o en los recreos entre las clases mientras que estás en el colegio?
6. a) ¿Ayudan las fotografías o diapositivas a hacer que las clases sean más interesantes?
- b) ¿Qué prefieres, sentarte a mirartelas o discutir con tus compañeros?
7. a) ¿Continúa tu educación fuera del colegio?
- b) ¿Dónde aprendes más, en el colegio o fuera de él?
- c) ¿Qué es más interesante, tu educación en el colegio o fuera de él? Explica por qué.
8. a) ¿Te gustan las sorpresas?

V-28

[152]

- b) Cuando pasa algo inesperado, ¿aprendes algo nuevo?
- c) ¿Crees que todo el aprendizaje debería llegarte en forma de sorpresas?
- d) Si todo el aprendizaje fuera una sorpresa, ¿sería más interesante o aburrido?
9. a) ¿Te gusta descubrir cosas?
- b) ¿Te gusta descubrir ideas?
- c) Si todo el aprendizaje consistiera en descubrir nuevas cosas y nuevas ideas, ¿sería más interesante ir al colegio?
10. a) ¿Te gusta inventar cosas que nunca antes han existido?
- b) ¿Te gusta pensar en el modo en que las cosas podrían ser en otros mundos? ¿Y en tu propio mundo?
- c) Si ir al colegio implicara imaginarse e inventar muchas cosas, ¿te resultaría más interesante ir al colegio?
11. a) ¿Crees que es parte importante de la educación el hecho de aprender lo que otras personas han pensado y hecho?
- b) ¿Crees que es parte importante de la educación el hecho de que otras personas tengan la oportunidad de aprender lo que tú has pensado y hecho?

ML

16

EJERCICIO: ¿Son malas todas las clases?

Haga dos columnas en la pizarra. En un lado, haga una lista de las características que sus alumnos consideren como pertenecientes a «clases malas» y en el otro lado a «clases buenas».

Una vez completas las listas, trate de agrupar estas características. Por ejemplo, todas las sugerencias acerca de la distribución física de la clase (como sentarse en un círculo) deberían reunirse bajo un mismo encabezamiento; todas aquellas referentes a los recreos bajo otro; todas aquellas referentes a la enseñanza bajo otro, y así sucesivamente.

ML

V-29

[153]

EJERCICIO: ¿Son malos todos los colegios?

17

Mark habla acerca del colegio ideal al cual le gustaría ir. ¿A qué tipo de colegio te gustaría ir? Escribe una corta descripción de cómo sería tu colegio ideal, teniendo presentes las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de profesores habría en ese colegio? ¿Habría profesores?
- ¿Qué tipo de material de juegos habría?
- ¿Qué tipo de material pedagógico habría?
- ¿Qué tipo de alumnos asistirían?
- ¿Participarían tus padres en ese colegio ideal más de lo que participan en tu colegio actual?
- ¿Cuánto tiempo pasarías en ese colegio?
- ¿Qué harías con el resto de tu tiempo?
- ¿Estarían separadas las aulas una de otra, o se comunicarían entre sí?
- ¿Podrías tener más intimidad, si quisieras, que la que tienes actualmente?

ML

Idea principal Nº 11: Pensando en percepciones

En el episodio de la nube que Harry y Mark miraban, la nube en sí no fue idea de los niños. Su idea fue verla *como si* fuera Norteamérica. Los niños han descubierto que no sólo pueden pensar en las cosas que ven, sino también pueden pensar en las ideas que tienen con respecto a las cosas que ven.

Hay una diferencia considerable entre ver una nube como nube y verla como si fuera Norteamérica. Sus alumnos pueden organizar un juego de sombras en el cual, las mismas cosas que algunas niñas sólo consideran como sombras, son consideradas como la silueta de un pato o de un conejo por otros niños.

Para ser capaz de apreciar estas siluetas se requiere de una despierta imaginación que es muy importante en la percepción estética y el pensamiento creativo.

Los niños pueden pensar en cualquiera de sus percepciones —auditivas, olfativas, táctiles o musculares— tan fácilmente como en las visuales. Pueden pensar en la textura del papel de lija, o en el sabor de un chicle o la fragancia de un melocotón, y pueden luego hacer comparaciones entre esas percepciones y otros aspectos de su experiencia. Es de especial importancia que los niños practi-

quen en la conexión de pensamientos abstractos con percepciones concretas, como se demuestra en la Parte I que viene a continuación.

EJERCICIO: Conectando pensamientos con percepciones

18

Completa las oraciones siguientes, llenando los espacios en blanco con algo concreto que has visto, gustado, tocado, olido u oído. (En realidad, lo que estarás haciendo es inventar *metáforas*, es decir, estarás diciendo que tal cosa es tal otra.)

Ejemplo: Amor es *un abrazo apretado*.

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| 1. El odio es | 6. La rabia es |
| 2. La tristeza es | 7. La ansiedad es |
| 3. Los recuerdos son | 8. Planear un viaje es |
| 4. La aritmética es | 9. Los colores son |
| 5. La felicidad es | 10. El sonido de la guitarra es |

NOTA: Este ejercicio puede ser más difícil si se deja fuera el sentido de la vista, limitando así a sus alumnos a encontrar algo relacionado con los otros sentidos del gusto, tacto, olfato u oído.

ML

EJERCICIO ESCRITO: Percibir

19

Completa las oraciones siguientes tratando de crear imágenes definidas y vívidas y contrastes marcados.

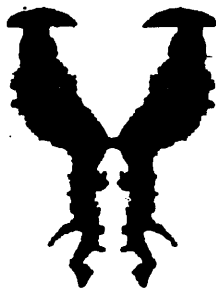
EJEMPLO: CREÍ HABER VISTO un platillo volante sobrevolando el patio. LUEGO ME DI CUENTA DE QUE alguien estaba lanzando el disco.

- CREÍ HABER VISTO
LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
- CREÍ HABER OÍDO
LUEGO ME DI CUENTA DE QUE

[156]

V-32

Haga un manchón de tinta o de pintura en un papel y dóblelo luego por la mitad. Verá que se ha formado una figura simétrica. Pase cada



EJERCICIO: Interpretando lo que vemos

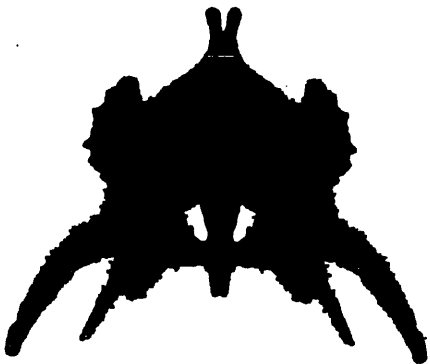
20

ML

3. CREÍ QUE ME GUSTABA
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
4. CREÍ QUE YO ERA
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
5. CREÍ HABER ROTO
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
6. CREÍ QUE SABIA
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
7. CREÍ HABER VIDO
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE
8. CREÍ HABER OLVIDADO
- LUEGO ME DI CUENTA DE QUE

[157]

V-33



ML

figura alrededor de un grupo de cinco alumnos y haga que cada uno de ellos escriba lo que ve. Luego, lea las respuestas en voz alta. ¿Son parecidas o diferentes? Cada alumno deberá hacer un esfuerzo por reconocer en la figura lo que los demás han visto en ella.

RESPUESTAS Y PAUTAS

Algunos ejercicios requieren de respuestas precisas; para éstos se dan aquí las RESPUESTAS. Otros ejercicios invitan a gran variedad de respuestas; para éstos, las PAUTAS sugieren cómo explorar esas respuestas.

IDEA PRINCIPAL Nº 1:

Pauta:

Trate de concentrar la discusión en el conflicto entre lo que es socialmente exigido y aceptable por un lado, y, por el otro, lo que individuo quiere decir o hacer por su cuenta. Tenga siempre presente el principio filosófico de la Idea principal.

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Respuestas:

Parte I

1. Es una muestra muy reducida para una generalización tan concluyente, aunque la conclusión sea verdadera.
2. Obviamente, se trata de una generalización devastadora. Puede ser una alergia sólo a las legumbres o a ciertos tipos de legumbres.
3. Correcta.
4. Si el comportamiento de Suzy es *siempre* igual, entonces la generalización será correcta.
5. Incorrecta, a menos que se trate de una moneda de dos caras iguales.

Parte II

1. Incorrecta.

2. Incorrecta.
3. Incorrecta.

Parte III

1. b)
2. c)

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

Pauta:

Puede ser que sus alumnos no estén familiarizados con algunas de estas expresiones; no pierda tiempo tratando de explicarlas. Quizás usted podrá encontrar otros pares de expresiones que se usen en su zona.

IDEA PRINCIPAL Nº 4:

Respuestas

A. Medios y finalidades

1. encender la luz b)
2. dar en el blanco a)
3. acabar con el desempleo d)
4. hacer pan b)

B. Ejemplo y tipo

1. pez c)
2. muebles d)
3. instrumento musical a)
4. comunicación b)

C. Apariencia y realidad

1. comprender a)

2. sabiduría c)
 3. oído b)
 4. racionalidad c)
- D. Permanencia y cambio
1. continuo d)
 2. total a)
 3. visitante c)
 4. calmado d)

Respuestas

E. Partes-Todo

1. ejército b)
2. océano c)
3. encender la luz b)
4. puerta (b)

F. Causa-Efecto

1. luz d)
2. luz c)
3. hielo d)
4. ácido a)

G. Diferencia de Grado

1. altísimo a)
2. emocionante c)
3. terrible d)
4. genocidio a)

H. Tipo-Característica

1. hervibora b)
2. frío a)
3. ágil b)
4. agrícola c)

I. Proceso-Producto

1. escultura a)
2. victoria b)
3. cansancio a)
4. comprender d)

IDEA PRINCIPAL Nº 8:

Respuestas

1. Decifiente por razón nº 3.
2. Decifiente por razón nº 2.

3. Decifiente por razón nº 1.
4. Aceptable.
5. Deficiente por razón nº 1.
6. Decifiente por razón nº 6.
7. Deficiente por razón nº 4.
8. Decifiente por razón nº 5.
9. Decifiente por razón nº 1.
10. Decifiente por razón nº 3.

Pautas

1. Ni pregunta ni respuesta tontas.
2. Pregunta tonta.
3. Ambas tontas.
4. Ambas tontas.
5. Ambas tontas.
6. Respuesta tonta.

IDEA PRINCIPAL Nº 9:

Respuestas

Aquí se sugieren algunas respuestas. Si un alumno da una respuesta diferente, asegúrese de que justifique esa respuesta.

1. Pensar por un mismo.
2. Pensar en general.
3. Pensar en general.
4. Pensar por uno mismo o indeciso.
5. Indeciso.
6. Pensar por uno mismo.
7. Pensar en general.
8. Pensar por uno mismo.
9. Pensar en general.
10. Pensar en general.
11. Pensar por uno mismo.

IDEA PRINCIPAL Nº 10:

Pauta

Trate de plantear todas las preguntas en un mismo número al mismo alumno. Cada una de estas cortas secuencias se ha diseñado para proporcionar material para pensar de forma reflexiva.

1. Ahora que he terminado cinco capítulos, ¿a qué tiendo: a comenzar con la lectura del capítulo por parte de mis alumnos, o a comenzar con un ejercicio? Si comienzo con este último, ¿ven mis alumnos la conexión entre los ejercicios y la historia?
2. ¿He estimulado a mis alumnos para que planteen preguntas acerca de lo que sucede en los capítulos, aunque algunas de las cosas que han mencionado no correspondan a «ideas directivas»?
3. ¿Se ha desarrollado la discusión durante la clase? ¿Hubo más continuidad en la discusión del Capítulo V que la que hubo en el Capítulo II? ¿Cómo puedo mantener esta continuidad?
4. ¿He estimulado a mis alumnos para que den razones que justifiquen sus respuestas? *¿Buenas razones?*
5. ¿Quiénes, entre mis alumnos, comprenden mejor lo que sucede en este curso? ¿Quiénes son los que menos comprenden? ¿Cómo puedo ayudar a estos últimos? ¿Es posible que los que comprenden mejor ayuden a los que no comprenden? ¿Puedo formar grupos bien distribuidos de acuerdo con la comprensión?

AS

CAPÍTULO VI

IDEAS PRINCIPALES

1. Los pensamientos y la mente.
2. Diferentes definiciones de lo que es la mente.
3. ¿Es cierto que sólo los seres humanos poseen lo que llamamos mente?
4. Lo que la gente piensa acerca de la mente.
5. Repaso de lógica.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUINTÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988
Focomposición: Monofor. Impreso en España. Printed in Spain. Graf. Cofas, Fuenlabrada (Madrid).
Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para hacer sus propios comentarios acerca de los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las preguntas siguientes.

1. ¿Qué es *El aprendiz de brujo*?
2. ¿Qué quiere decir Jill con su comentario de que «estoy asustada por esa melodía»?
3. ¿Descubres algo nuevo sobre Fran en este capítulo?
4. Describe la relación entre Jill y sus padres.
5. ¿Por qué crees que Fran, Laura y Jill comenzaron a hablar sobre la naturaleza de la mente?
6. ¿Crees que esa conversación es un poco rara cuando alguien te viene de visita?
7. ¿Por qué le gusta a la gente joven ir a visitar a sus amigos?
8. Jill dice, «hay una melodía que no puedo olvidar y que vuelve una y otra vez a mi memoria». ¿Por qué es tan difícil sacarse de la cabeza algunos pensamientos?
9. Laura piensa que su abuelita estaba *haciendo* que soñara con ella. ¿Crees que eso sea posible?
10. Jill cree que este tipo de pensamiento ocurre debido a que hacen una «fuerte impresión». ¿Qué es lo que ella quiere decir con estas palabras?
11. ¿Son reales los vampiros, los duendes y los monstruos? ¿Cómo lo sabes?
12. ¿Son reales los pensamientos acerca de vampiros, duendes y monstruos?
13. Laura piensa que las cosas *fuera* de nuestras mentes son las causas de nuestros pensamientos. ¿Por qué considera Jill que eso es «ridículo»?
14. ¿Qué dice Laura con respecto a la objeción de Jill?
15. ¿Qué crees que *quiso decir* Fran al afirmar que la mente es el cerebro?
16. ¿Qué quiere decir Fran cuando pregunta, «¿no será posible que nuestros pensamientos sean como un fenómeno *eléctrico* que ocurre en nuestro cerebro?»
17. ¿Es posible que la señora Portos tenga razón al pensar que la mente es «lenguaje»?
18. ¿Por qué crees que la señora Portos puso su mano sobre la cabeza de Jill?
19. ¿Qué quiso decir la señora de Portos cuando afirmó, «y no digo eso porque no tengo tiempo y prefiero no discutirlo»?
20. ¿Es posible que haya algo que sea real e invisible, como sugiere la señora Portos?
21. ¿Crees tú también que el señor Portos habla como libro?

22. ¿Cuáles son las objeciones que presenta el señor Portos frente a la afirmación, «mente es lo que tienen las personas que los animales no tienen»?
23. ¿Piensas que lo que el señor Portos está diciendo es que la mente es nada más que cultura?

Idea principal Nº 1: Los pensamientos y la mente

A pesar de que «mente» y «pensamientos» son palabras típicamente pertenecientes al lenguaje cotidiano, a menudo no queda completamente claro a qué se refieren. Algunas personas dudan de la existencia de la mente y de los pensamientos porque no pueden tocarlos con sus manos o verlos con sus ojos. Otras personas están completamente seguras de que la mente y los pensamientos sí existen porque, dicen, están muy conscientes de ellos. De modo que hasta la existencia misma de la mente y de los pensamientos es materia de debate, un debate en el cual, durante este capítulo, los niños tomarán parte.

Los filósofos han expresado muchísimos puntos de vista muy diferentes con respecto a la naturaleza de los pensamientos y de la mente. Algunos de estos puntos de vista serán expresados por los niños durante el capítulo, pero ellos no llegan a ningún acuerdo definitivo en este tema, ni siquiera lo intentan. El objetivo de este capítulo es despertar conciencia: estimular a sus alumnos para que reflexionen acerca de la naturaleza de la mente y de los pensamientos, para que comparen diferentes puntos de vista y para que reconozcan algunas de las ideas más importantes con respecto a este tema. La mayoría de los niños de quinto o sexto no serán capaces de desarrollar este tema en profundidad, lo que es perfectamente normal. Hablar de forma reflexiva acerca de la mente y los pensamientos es algo que tiene gran valor por sí mismo porque ayuda a aquellos que lo hacen a volverse más y más conscientes de sí mismos y de lo que comparten con otros.

Como profesor, usted debe tener mucho cuidado para evitar adoctrinar involuntariamente a sus alumnos, dirigiendo la discusión de tal manera que pueda dejar en sus alumnos la impresión de que una de las teorías sobre la mente presentadas en este capítulo es la «verdadera». Cada niño debiera tener el derecho de apoyar aquel punto de vista que mejor le parezca, aunque éste no le parezca muy plausible a usted o a los demás alumnos.

A menudo tratamos de descubrir nuestra mente y nuestros pensamientos por medio de analogías. Es posible que resulte provechoso para la discusión de esta Idea directiva la presentación y exploración de la analogía que aparece en el texto de lectura («la mente era algo muy tenue, como el humo o el aliento»), y pedirles a los alumnos que comparen esta analogía con otras, como, por ejemplo, la mente y los pensamientos son como una habitación y sus muebles, o como un lago lleno de peces. Puede invitar a sus alumnos a que traten de presentar sus propias analogías, pero no se sorprenda si esto les resulta particularmente difícil; no los presione demasiado.

EJERCICIO: ¿Cómo usamos la palabra «mente»?

1

A) Explica el significado de la palabra *mente* en las frases siguientes.

1. Concentra tu mente en tus estudios.
2. Tengo muchas ideas en mi mente.
3. Fuera de vista, fuera de mente.
4. Tener algo en mente.
5. Einstein era una gran mente.
6. No estaba en mi mente hacer eso.
7. Eso me trae algo a la mente.
8. Se me borro de la mente.
9. Juan tiene mente de cloaca.
10. Es importante desarrollar la mente.
- B) Decide cuáles de esas frases tiene usos similares y encuentra título apropiados para cada grupo.

ME/FL

EJERCICIO: ¿Tenemos la opción de pensar?

2

Hay cosas que las personas hacen porque no pueden evitar el hacerlas. Respirar es un buen ejemplo; al menos, no se puede dejar de respirar por un período largo de tiempo. Hay otras cosas que las personas pueden hacer o dejar de hacer cuando lo desean, como comer dulces, hacer aviones de papel o quitarse los zapatos. Revisa la siguiente lista de verbos y decide si pertenecen a la clasificación de cosas que A) no podemos dejar de hacer; o B) hacemos solamente cuando lo deseamos; o C) a veces no podemos dejar de hacer, y a veces lo hacemos porque deseamos.

- | | | |
|-----------------|----------------|-------------------------------|
| 1. caminar | 7. dormir | 13. morir de hambre |
| 2. pensar | 8. soñar | 14. recordar |
| 3. bailar | 9. leer | 15. morir de causas naturales |
| 4. arrepentirse | 10. comprender | 16. imaginar |
| 5. comer | 11. pelear | 17. tener esperanza |
| 6. reflexionar | 12. resentirse | 18. vivir |

ML

VI-4

[164]

EJERCICIO: Actividades de la mente

3

Juego de Conexiones:
 Trazo una línea que conecta la acción específica en la columna de la derecha con el tipo de actividad mental en la columna de la izquierda.

- | | |
|----------------|---|
| 1. recordar | A) resolver un problema aritmético |
| 2. reflexionar | B) decidir votar por María para delegada del curso. |
| 3. comprender | C) planear una fiesta |
| 4. razonar | D) estudiar para un examen de historia |
| 5. considerar | E) pensar en los sucesos ocurridos ayer |
| 6. deliberar | F) pensar en lo que «libertad» significa para mí. |

MM

EJERCICIO: ¿Podemos saber lo que los demás tienen en su mente?
 Esta es una oportunidad para que dos miembros de la clase hagan un pequeño teatro de títeres. Los dos títeres están teniendo una discusión. El niño afirma que su dolor de muelas es peor que el de la niña y viceversa. El objetivo es tratar de elaborar el mayor número de razones posible para convencer al otro.

4

ML

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué son los pensamientos?

5

1. Cuando piensas, ¿lo haces en palabras, en imágenes o ambos?
2. Si estás pensando en alguien, ¿tienes en tu mente una imagen de esa persona o sólo piensas en el nombre de esa persona.
3. Si piensas en un animal, como un perrito de compañía, ¿le oyes

VI-5

[165]

ladrar y gemir en tu mente y puedes sentir su piel como si lo estuvieras acariciando?

4. Si piensas en palabras, ¿las escuchas en tu mente o las ves en tu mente?
5. Si las escuchas, ¿son dichas por tu propia voz, o por la voz de otra persona?
6. ¿Piensas en oraciones completas, en frases o en palabras sueltas?
7. Mientras piensas, ¿oyes a otras personas que te hablan?
8. Cuando piensas, ¿te diriges a ti mismo y hablas solo?
9. ¿Hay pensamientos que preferirías no tener y otros que te gustan mucho?
10. Cuando tienes hambre, ¿piensas principalmente en cosas de comer, o en comer, o en lo bueno que sería estar lleno?
11. Cuando tienes sueño, ¿piensas principalmente en lo blanditas que son tu cama y tu almohada o en lo bueno que sería estar durmiendo?
12. Cuando estás cansado, ¿piensas más en tu casa y tu familia?
13. ¿Cuándo piensas mejor, cuando estás de pie, sentado o acostado?
14. ¿Crees que es cierto que las personas piensan mucho cuando están tristes, pero muy poco cuando están contentas?
15. Cuando un sordo lee tus labios, ¿está pensando con sus ojos?
16. Cuando estás jugando en el patio del colegio, ¿hay veces en que no tienes palabras ni imágenes en tu mente y, sin embargo, te parece que estuvieras pensando con tu cuerpo?
17. ¿De qué te sientes más cerca, de tus pensamientos o de tu nombre?
18. ¿De qué te sientes más cerca, de tus pensamientos o de tu cara y tus manos?
19. ¿De qué te sientes más cerca, de tus pensamientos o de tu cuerpo?
20. ¿Qué prefieres, pensar en tus propios pensamientos o en los pensamientos de los demás?

ML

Idea principal N^o 2: Diferentes definiciones de lo que es la mente

El concepto de mente es difícil y el profesor no debe esperar de nadie la comprensión de la complejidad y la sutileza de este concepto sólo por haber discutido el asunto durante unas pocas horas de

clase. Toque algunos de los puntos más importantes; considere algunas de las diferentes definiciones de lo que es la mente, y ponga especial énfasis en que los niños piensen por sí mismos en esta materia. Evite obligarlos a adoptar ciertos puntos de vista con respecto a lo que es la mente.

Es importante estar en guardia para no meterse en psicología para aficionados o en neurología para aficionados cuando se discute acerca de lo que es la mente. Deberá tener una idea al menos de dónde termina la Filosofía y dónde comienzan esas otras ciencias. Las ciencias se relacionan con hechos derivados de la investigación y observación experimentales, y tratan de desarrollar teorías que expliquen tales hechos. La Filosofía se relaciona principalmente con significados. Usted se mantendrá en terreno filosófico mientras explore los significados de palabras y conceptos, y cuando busque las conexiones y distinciones entre las ideas y cuando explore las suposiciones o implicaciones de ciertos tipos de razonamiento. Las discusiones de los niños con respecto a la mente se deslizan fácilmente hacia controversia con respecto a hechos como el modo en que funciona el cerebro o la relación entre el cerebro y el sistema nervioso. Quizá no sea posible evitar tales complicaciones, sin embargo, trate de dirigir la conversación, dentro de lo posible, hacia la exploración de los diferentes conceptos de mente que los personajes de la historia nos ofrecen en este capítulo.

Así, su objetivo será enfrentar el tema con un enfoque pluralista: tratar de estimular a sus alumnos para que alcancen una comprensión de los diferentes puntos de vista filosóficos acerca de lo que es la mente y abrir la polémica sobre este ámbito de modo que ellos puedan continuar preguntándose y pensando acerca del tema.

Los participantes del capítulo VI sugieren ocho concepciones diferentes de lo que es la mente. La discusión es muy densa y seguramente usted necesitará ayuda para identificar estas ocho versiones. Por este motivo, se presenta a continuación un pequeño resumen que es, principalmente, para el uso del profesor; no espere que sus alumnos recojan ninguno de estos conceptos directamente del texto.

A) La mente es sólo...

1. La mente es sólo el cerebro (dicho por Fran).

Existe una línea de pensamiento que mantiene que cuando nos referimos a la mente, a lo que realmente nos estamos refiriendo es al cerebro. El término filosófico usado para describir esta tesis es *materialismo* (no es necesario que emplee este término con sus alumnos). Sostiene que debido a que sólo la materia es real, lo que llamamos «mente» debe ser considerado como materia.

2. La mente es sólo comportamiento (la idea propuesta por Laura).

La opinión de Laura es que cuando hablamos de la mente, en realidad, nos estamos refiriendo a la manera de actuar de las personas. Esta tesis niega la posibilidad de que la mente tenga una existencia propia separada y, supone, por el contrario, que la mente de una persona es susceptible de ser observada no *a través* de sus actos, sino *en* sus actos, que nuestras mentes *son* lo que *hacemos*. Esta es una versión de la tesis que propone que la mente es solamente comportamiento (*conductismo*).

3. La mente es energía en el cerebro (otra idea de Fran)

En su primera formulación, Fran sugiere que la mente es el cerebro. Pero ahora cambia de opinión y sugiere que la mente es algo eléctrico en el cerebro. Sugiere que debiéramos pensar en la mente como una forma de energía y no como algo inerte, como lo es la materia.

nada, debemos comprender el significado de la palabra *cultura*. Solamente entonces podemos hacer la diferencia cuando la palabra «mente» está haciendo referencia a la cultura o cuando se refiere a la mente propiamente tal.

Según el señor Portos, los seres humanos se diferencian de todos los demás animales en que sólo los seres humanos tienen cultura. Al discutir esto con sus alumnos, probablemente usted querrá previamente escuchar sus opiniones acerca de si el ser humano es o no es el único animal que posee cultura. Es posible que, en este punto, estén en completo desacuerdo con el señor Portos. Es ese caso, usted tendrá que retomar la explicación y explicar por qué el señor Portos piensa que, si se dice que un animal tiene mente, eso implica que ese animal tiene cultura. Por esto motivo, quizás se deba posponer esta discusión hasta llegar al capítulo VII, que se refiere a la naturaleza de la cultura y al rol que juega la cultura en el hecho de ser humano. (Véase también el Plan de Discusión de la Idea Principal 3.)

Es importante notar que la conversación en este capítulo se desarrolla entre el señor Portos, la señora Portos, su hija y las amigas de su hija. Este es un ejemplo de la manera como una discusión filosófica puede tener lugar entre personas de diferentes edades, provenientes de dentro y de fuera del grupo familiar. Podría ser de gran valor indicar este tipo de diálogo a sus alumnos, porque representa una búsqueda filosófica que tiene lugar fuera del colegio, y en una atmósfera de respeto mutuo, a pesar de la diferencia de edades.

Idea principal Nº 3: ¿Es cierto que sólo los seres humanos tienen mente?

Según Laura, todas las personas tienen mente, pero ningún animal la tiene. Este punto de vista prevaleció durante los siglos XVII y XVIII, y pasó de moda en el siglo XIX, pero pareciera que la moda estuviese resurgiendo en la actualidad.

La pregunta de si los animales tienen o no tienen mente puede producir una discusión muy rica, del mismo modo que la pregunta de si los robots y computadoras la tienen.

(Estos temas se prestan a que los estudiantes realicen proyectos de investigación. Ellos podrán investigar con buenos resultados sobre experimentos recientes a enseñar a chimpancés lenguaje para sortomundos, sobre los esfuerzos para establecer comunicación con delfines y ballenas, y sobre otros experimentos destinados a determinar si los animales tienen o no inteligencia. También podrán investigar si las computadoras son o no son máquinas inteligentes. No sienta que debe restringirlos a permanecer dentro de los límites actuales de la tecnología de computación. Por ejemplo, estímuloles a que discutan sobre las computadoras en 2001 *Una Odisea en el Espacio* o en *La Guerra de las Galaxias*.)

- B) *Tanto el cuerpo como la mente existen...*
4. *Tanto el cuerpo como la mente existen.* (Señora Portos dice esto.)
- La señora Portos afirma que, cuando era niña, pensaba en la mente como algo vaporoso y humeante, parecido a vaho producido por el aliento en un día frío. (Esta versión de la mente era corriente durante la antigüedad, especialmente en Grecia.) Jill se pronuncia enfáticamente de acuerdo con su madre. Pero, ¿cómo ha de entenderse esta idea de lo que es la mente? He aquí dos interpretaciones:
- a) *Tanto el cuerpo como la mente existen: estar compuestos por la misma sustancia.* Una de estos, el cuerpo, es denso; el otro, la mente, es delgado.
- b) *Tanto el cuerpo como la mente existen: están compuestos de diferentes sustancias.* El cuerpo es tangible; la mente, intangible; el cuerpo es visible; y, quizás, uno es temporal, y el otro es eterno. (A este punto de vista a menudo se le da el nombre de *dualismo*, que quiere decir que una persona, combinando la mente y el cuerpo, está compuesta de dos sustancias diferentes.)
- C) *La mente es... pero también es algo más...*
5. *La mente es comportamiento, pero también es algo más.* (Idea presentada por la señora Portos).
- Anteriormente, Laura había identificado la mente con el comportamiento. La señora Portos, sugiere una clase más especializada de comportamiento al identificar mente con lenguaje. Según este punto de vista, la mente no es comportamiento en general, sino restringido a todas aquellas acciones que llevan a cabo las personas cuando se comunican con los demás. Ese comportamiento lingüístico, según este punto de vista, es lo que llamamos mente.

6. *La mente es comportamiento, lingüístico, pero también es algo más: habla internalizada*

(también propuesto por la señora de Portos.)

A estas alturas la señora de Portos parece darse cuenta de que la comunicación entre seres humanos no resulta suficiente para explicar esa actividad privada que llamamos pensar. Por lo tanto, sugiere que las personas que se han acostumbrado a hablar, comienzan a hablarse a sí mismas, cuando no tienen a nadie cerca, y esta comunicación silenciosa con nosotros mismos, este habla internalizada, es lo que llamamos mente.

7. *La mente es el percibir, pero también es algo más: es recordar y anticipar percepciones* (propuesta por Fran).

Fran reacciona frente a la última formulación de la señora de Portos, sugiriendo que, cuando pensamos, recordamos lo que hemos visto, los sonidos, los olores y gustos que hemos percibido en ocasiones anteriores, y también, anticipamos la experiencia de visiones, sonidos y olores que ocurrirán en el futuro. De modo que, cuando decimos «mente», nos referimos al recuerdo o a la anticipación de percepciones tales como gusto, tacto, vista y otras.

- D) *Para comprender lo que es la mente, primero tenemos que comprender...*
8. *Para comprender lo que es la mente, primero tenemos que comprender lo que es la cultura.* (Opinión del señor Portos.)

Las primeras siete definiciones comparten una suposición común: que la «mente» puede ser definida sin tener que explicar nada con anterioridad. El señor Portos responde al comentario de Laura de que sólo los seres humanos tienen mente, insistiendo en que, antes que

PLAN DE DISCUSION: Diferencia entre los seres humanos y otros animales

6

En este capítulo, el señor Portos responde a Laura con la afirmación de que no podemos hablar de una diferencia entre «animales» y «seres humanos», porque los seres humanos son, también, animales.

1. ¿Qué crees que quiso decir el señor Portos al afirmar que los seres humanos son animales?
2. ¿Eres tú un animal?
3. ¿En qué sentido son animales los seres humanos?
4. ¿En qué sentido no son animales los seres humanos?
5. ¿Puedes imaginarte cómo sería una persona si no fuera un animal?
 - a) Si tú no fueras animal, ¿necesitarías comer?
 - b) Si tú no fueras animal, ¿necesitarías dormir?

ML/AS

PLAN DE DISCUSION: ¿Es posible que la mente sea diferente del cerebro?

Parte I

7

1. ¿Tienen cuerpo todas las personas?
2. ¿Tienen mente todas las personas?
3. ¿Tienen personalidad todas las personas?
4. ¿Es tu personalidad parte de tu mente, de tu cuerpo, o hay otra posibilidad?
5. Si tienes una «personalidad alegre», ¿significa eso que tienes un cuerpo alegre?
6. Si tienes una «personalidad» alegre, ¿significa eso que tienes una mente alegre?
7. Si tienes una «personalidad alegre», ¿significa que tienes un cerebro alegre?
8. Cuando tienes dolor de muelas, ¿dónde se localiza el dolor, en tu cerebro, en tu mente, en tu personalidad, en tu cabeza o en tu muela?

VI-10

[170]

9. ¿Existen criaturas que tengan cerebro pero no mente?
10. ¿Existen criaturas que tengan mente pero no cerebro?
11. Si tienes una «mente excelente», ¿significa eso que tienes un cerebro excelente?
12. Supongamos que dos monos tengan cerebros similares, pero que a uno de ellos se le haya enseñado a expresarse con signos. ¿Podría decirse que el mono educado tiene una mejor «mente» que el mono no educado?
13. ¿Es posible que exista la mente a pesar de que no podamos verla o tocarla?
14. ¿Sabes de otras cosas que no pueden ser vistas ni tocadas ni oídas?
15. ¿Cómo sabes que tienes mente?
16. ¿Cómo sabes que otras personas tienen mente?
17. ¿Cómo podría ser la mente si fuera diferente al cerebro?

ML

EJERCICIO: Comparación entre los términos «mente» y «cerebro»

En las oraciones siguientes, haz un círculo alrededor de la palabra «mente» o «cerebro» según sea el caso. Si ambas palabras parecen adecuadas, haz un círculo alrededor de ambas.

1. Pensamos con nuestro(a) (cerebro, mente).
2. Se me borró del (de la) (cerebro, mente).
3. Pepe se cayó y se hizo daño en el (la) (mente, cerebro).
4. Los doctores llevaron a cabo una operación para aliviar la presión en su (mente, cerebro).
5. Nancy encontró sola la solución; realmente usó su (mente, cerebro).
6. Tomás, ¿qué es lo que tienes en (mente, cerebro)?
7. El susurro del viento me trae al (a la) (cerebro, mente) muchos recuerdos.
8. No sé por qué no puedo olvidar esa melodía; no me la puedo sacar del (de la) (cerebro, mente).

8

MM/FO

[171]

VI-11

EJERCICIO: ¿Es posible que la mente sea el cerebro?

Parte III

Fran dice que mente y cerebro son una sola y misma cosa. Pero, ¿cómo es posible que una misma cosa tenga dos nombres completos-mente diferentes? En el ejercicio, que aparece a continuación, dí si los dos nombres que se dan corresponden a dos cosas diferentes o a una misma cosa. ¿O hay otra posibilidad?

Cosas diferentes Una misma cosa ?

- 1. a) emperatorio de pompas fúnebres
- b) sepulturero

- 2. a) estrellas
- b) soles

- 3. a) presidentes del país
- b) comandante en jefe del Ejército

- 4. a) hombres
- b) seres humanos

- 5. a) arte
- b) pintura

- 6. a) canciones folclóricas
- b) canciones populares

- 7. a) residentes de Caracas
- b) residentes de la capital de Venezuela

- 8. a) decir
- b) hablar

- 9. a) escuchar
- b) oír.

- 10. a) mente
- b) cerebro

NOTA: Asegúrese de detenerse todo lo necesario en lo que las otras posibilidades pueden ser cuando el alumno haya respondido en la columna «?»

ML

ACTIVIDAD: Diferencias entre seres humanos y otros animales

El señor Portos afirma que los seres humanos son también animales. Pero si los seres humanos son animales, deben de ser animales muy especiales.

VI-12

[172]

¿Puedes nombrar actividades o formas de actuar específicas que sólo se pueden observar en los seres humanos y nunca en otros animales? (Por ejemplo, leer el diario.)

AS

Idea principal Nº 4: Lo que la gente piensa acerca de la muerte

En este capítulo, Fran dice: «Los muertos no pueden hacer nada, al menos no lo creo.» A menudo los alumnos querrán no sólo discutir la pregunta de si los muertos nos pueden hacer tener ciertos pensamientos y sueños, sino también «qué pasa cuando uno muere». En este caso, usted será el mejor juez para determinar si este es un tema apropiado para cada uno de sus alumnos en particular. Algunos de ellos, con seguridad, no podrán identificarse o entender lo que usted y otros alumnos puedan pensar de la muerte. Es posible que otros alumnos no tengan interés alguno en el tema. Pero muchos celebrarán la oportunidad de discutir con los demás acerca del proceso de morir y de lo que significa la muerte misma. Recuerde, sin embargo, que no hay unanimidad con respecto a lo que es la muerte, a pesar del consentimiento de algunas personas de que sus ideas están en lo cierto. Tenga especial cuidado en mantener abierta la discusión, tratando cada contribución individual con el respeto que se merece.

AS

VI-13

[173]

EJERCICIO: Preguntas sobre la muerte

Di si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:

1. Morir parece injusto porque no parece haber ninguna razón para que suceda.
2. Morir es justo porque le sucede a todo el mundo, ricos y pobres, famosos o desconocidos.
3. Morir es injusto porque le sucede tanto a la gente buena como a la gente mala.
4. Morir parece ser injusto en algunos casos, por ejemplo, cuando alguien muere muy joven o cuando alguien muere en el momento en que está teniendo mayor éxito.
5. Todos los seres vivos mueren. Por lo tanto, *debe de haber* una buena razón para ello, a pesar de que no la comprendemos.
6. Yo encuentro alivio al saber que otras personas sienten lo que yo siento y pueden identificarse con mis miedos y aprehensiones.
7. Nacer es un hecho maravilloso, por lo tanto, morir es también un hecho maravilloso.
8. No me gusta pensar en la muerte. Prefiero pensar en la vida y gozar de lo que estoy haciendo aquí y ahora.

Al profesor: Este ejercicio está destinado a estimular la discusión, a expandir el tema de la muerte para ayudar a la reflexión y para que los diferentes puntos de vista reciban todos la debida consideración. Se espera que la discusión permita a los niños el compartir muchas de sus ideas acerca de la muerte.

MM

Idea principal Nº 5: Repaso de lógica

A pesar de que los temas que aparecen en los últimos capítulos parecen haberse alejado de la regla de Lógica descubierta en el capítulo I, no permita que sus alumnos olviden su lógica. Este es el momento adecuado para hacer un corto repaso, ya que luego, la Lógica volverá a desempeñar un papel central.

Parte I: Lógica formal

A. Invierte las oraciones siguientes:

1. Todas las langostas son insectos.
2. Todas las oraciones son afirmaciones verdaderas.
3. Ningún caballo es un ave.
4. Todas las cacerolas son utensilios de cocina.
5. Ninguna gota de lluvia es una cosa mojada.

B. ¿Puede aplicarse la regla de Harry y Lisa a *cada una* de las oraciones en la Parte A? Explica.

C. Escribe los cuatro tipos de oraciones lógicas, usando los siguientes sustantivos:

1. Cosas de dos ruedas, motocicletas.
2. Cuadrúpedos, vacas.

D. Normaliza las oraciones siguientes:

1. Perro que ladra, no muere.
2. Alrededor de la mitad de los alumnos son niñas.
3. Ni una sola señal de tráfico es rosada.
4. Cayeron unas pocas gotas de lluvia.
5. Muchos niños saben andar.
6. Hay unos pocos lápices que no tienen punta.
7. Cada flor se está abriendo.
8. Sólo los niños de 12 años se admiten gratis.
9. Los camiones nuevos son vehículos caros.
10. No hay ninguna cebolla en la canasta.

Parte II: Suposiciones

Junto con la Lógica formal, la Filosofía para niños incluye Lógica informal basada en «buenas razones», que conforma parte del razonamiento reflexivo. Los ejercicios que aparecen a continuación están destinados a estimular el desarrollo de un importante componente del razonamiento reflexivo: reconocimiento de suposiciones.

Para hacer el ejercicio siguiente, sus alumnos deben comprender lo que significa una *suposición*. Asegúrese de que tengan claro este significado antes de hacer el ejercicio.

Una suposición es una creencia para la cual no se ofrecen pruebas. Muchas veces, las afirmaciones que hacemos implican una o más suposiciones que pueden ser tanto explícitas como implícitas. Por ejemplo:

Afirmación: La leche es buena para los niños porque contiene calcio.

Suposición: Los niños necesitan, o se desarrollan mejor, con calcio.

Obviamente, si la persona que hace esta afirmación es razonable y consistente, debe estar haciendo esta suposición. Pero consideremos la siguiente suposición:

Suposición sugerida: Los niños necesitan, o se desarrollan mejor con vitaminas.

Esta suposición no se deriva de la afirmación que aparece en el ejemplo, pues éste no hace referencia alguna a las vitaminas. No importa que la suposición sea verdadera. Tampoco importa que la leche contenga cantidades de vitaminas, muy útiles todas para la salud de los niños. La afirmación original sólo se relaciona con el calcio y de ahí que la suposición acerca de las vitaminas quede fuera de lugar.

En cada una de las suposiciones siguientes, los alumnos deberán decidir si la suposición en cuestión es una suposición necesariamente implícita en la afirmación dada.

EJERCICIO:

Instrucciones: En este ejercicio se presenta una afirmación seguida de una lista de suposiciones sugeridas. Tú debes decidir si cada una de estas suposiciones es necesaria de modo que la persona que ha hecho la afirmación sea consistente y razonable. Por ejemplo:

Afirmación: María se casa en junio.
Suposiciones sugeridas:
 (1) María estará viva en junio.
 (2) María tiene 21 años de edad.

La respuesta correcta al número (1) es la suposición «implícita en la afirmación», o sea, es la suposición necesaria para que la afirmación sea razonable y consistente, porque si ha de casarse en junio, para esa fecha María debe estar aún con vida. Sin embargo, la respuesta correcta para el número (2) es la suposición «no implícita en la afirmación» porque no se necesita tener 21 años para casarse en junio.

1. **Afirmación:** Vivo en una casa de hormigón armado que es a prueba de terremotos.

Suposiciones sugeridas:
 a) Es posible construir una casa a prueba de terremotos.
 b) Una casa de hormigón armado es un lugar agradable para vivir.
 c) La casa de hormigón armado está ubicada en una zona donde suceden terremotos.

2. **Afirmación:** María no le habla a Juana.
Suposiciones sugeridas:
 a) Juana y María tuvieron una pelea.
 b) María está afónica.
 c) Juana le quitó el novio a María.
 d) Antes María le hablaba a Juana.

3. **Afirmación:** Vote por Juan Pérez para mejorar las condiciones de la comunidad.
Suposiciones sugeridas:
 a) Juan Pérez tiene experiencia en el área.
 b) Si es elegido, Juan Pérez promete mejorar las condiciones de la comunidad.
 c) Pérez cree que los miembros de la comunidad desean que se mejoren las condiciones del área.
 d) Juan Pérez se presentó como candidato para alcalde.

4. **Afirmación:** El equipo de fútbol de mi colegio es el mejor.
Suposiciones sugeridas:
 a) El colegio tiene un equipo de fútbol.

VI-16

[176]

RESPUESTAS Y PAUTAS

- b) El equipo ha ganado todos sus partidos.
 c) El equipo tiene un buen entrenador.
 d) El equipo está pasando por un excelente periodo.
 e) El colegio tiene un buen campo de fútbol.
5. **Afirmación:** Apoye el programa de reconstrucción de Pueblo Perdido.
Suposiciones sugeridas:
 a) Hay un lugar llamado Pueblo Perdido.
 b) El programa dispone del dinero suficiente para operar en forma efectiva.
 c) Se han levantado casas improvisadas para aquellos que debieron abandonar sus casas y dejar Pueblo Perdido.
 d) La reconstrucción de Pueblo Perdido es posible.
 f) Los residentes de Pueblo Perdido apoyan el programa de reconstrucción.
 g) La reconstrucción es la solución correcta para Pueblo Perdido.
 h) Existe un programa de reconstrucción de Pueblo Perdido.

A estas alturas, usted, como profesor, ya se debe haber familiarizado con los dos medios principales a su disposición para enseñar Filo-*Stottlmeier* y las «Ideas Principales» que se encuentran en este Manual. De ahora en adelante, trate de lograr la máxima integración de ambos instrumentos: estimule a sus alumnos para que lean y releen el texto con atención para que ellos mismos descubran las ideas Directivas y utilicen las Ideas Principales y Ejercicios para dar mayor claridad al texto. Nada de esto es fácil de lograr; siempre existirá la tentación de explorar las Ideas Principales y los Ejercicios ignorando el texto, o, por el contrario, de seguir la lectura sin detenerse a resolver los Ejercicios. Pero usted deberá tener siempre presente que, al caer en forma continua en una de estas dos tentaciones, los alumnos saldrán perjudicados. Las Ideas Principales y los Ejercicios quedarían intelectualmente vacíos si no se derivan directamente de los diálogos que aparecen en el texto de lectura. Por otro lado, la lectura por sí sola sin la competencia dada

[177]

VI-17

por las Ideas Principales y los Ejercicios hará que sus alumnos no comprendan gran parte de lo que han leído.

IDEA PRINCIPAL Nº 1:

Parte I (B) Pauta

1

Esto puede resultar difícil; quizás usted preferirá darles las frases y pedirles que las conecten con las frases en la Parte A. Si se decide por este método, pídale que explique las razones por las cuales hicieron tal o cual conexión.

Parte II

2

Pauta

1. B	7. C	13. C
2. C	8. C	14. C
3. B	9. B	15. A
4. B	10. A	16. C
5. B	11. B	17. B
6. B	12. C	18. C

Cada vez que la respuesta sea C, pida una descripción de alguna situación en que no podemos evitar el hacerlo y otra en que el hacerlo es materia de elección. (Ejemplo: 8: C: soñar cuando dormimos, soñar despiertos.) Preguntas cuál es la diferencia entre ambas situaciones (por qué tenemos control en ciertas situaciones y no en otras).

Parte III

3

Pauta

1. E.
2. F
3. D.
4. A.
5. C.
6. B.

Pauta

Parte IV

5

No es necesario plantear estas preguntas *exactamente* en el orden sugerido; pero, en general, siga el patrón de desarrollo que ellas presentan.

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Utilice estos ejercicios como un modo de explorar las opiniones de sus alumnos con respecto a la naturaleza de la mente. Si siente usted que precisa de más indicaciones de cuáles son sus ideas, vuelva al Ejercicio, Parte I, de la Idea Principal Nº 1. Pídale que revisen las respuestas a la sección B de ese ejercicio y que escojan el grupo que, en su opinión, describe con *mayor exactitud* lo que es la mente.

Las tres definiciones de «mente» que más se repiten son 1) la mente es el cerebro; 4) tanto el cuerpo como la mente existen; 6) la mente es habla internalizada. Si cree que sería mejor para sus estudiantes el atenerse a dos o tres definiciones, tenga éstas tres en consideración.

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

Parte I

7

Pauta

Algunas de las preguntas forman grupos (1 a 7, 9 y 10, 15 y 16); no es necesario que plantee todas las preguntas de un grupo al mismo alumno, pero asegúrese de mantener la continuidad dentro de cada grupo de preguntas.

Parte II

8

Pauta

Cuando haya desacuerdos, explore ambas alternativas. Donde haya acuerdo, presente la alternativa rechazada y pregunta la razón para el rechazo (no se sorprenda por lo difícil que esto puede resultar, puede que sus alumnos sólo respondan «no suena bien» o «sería medio raro»). También puede pedirles que dividan las oraciones en dos grupos: aquellas en que sólo se puede poner «mente», y el resto. Pregúnteles si las oraciones de cada grupo tienen algo en común («mente» como proceso de pensar, es decir como algo activo, y «mente» como algo pasivo donde se localizan los pensamientos).

Parte III

9

Respuestas

1. Cosas diferentes
2. Una misma cosa
3. Una misma cosa
4. Una misma cosa si «hombres» no se toma como «seres humanos masculinos».
5. Cosas diferentes.
6. Cosas diferentes.
7. Una misma cosa.
8. ? abierto a debate.
9. ? abierto a debate.
10. ? abierto a debate.

IDEA PRINCIPAL Nº 4:

Pauta

11

Este ejercicio está destinado a estimular la discusión, a abrir el tema de la muerte para refle-

xionar y a permitir que a cada punto de vista se le dé la merecida consideración. Asegúrese de permitir a sus alumnos que intercambien y compartan *sus propias* opiniones acerca de lo que es la muerte.

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

Repaso de Lógica

Respuestas

Parte I

- A. 1. Todos los insectos son langostas.
2. Todas las afirmaciones verdaderas son oraciones.
3. Ninguna ave es un caballo.
4. Todos los utensilios de cocina son cacerolas.
5. Ninguna cosa mojada es una gota de lluvia.
- B. Sólo puede aplicarse a las oraciones 1, 3 y 4, porque estas son las únicas oraciones verdaderas.
- C. 1. Todas las cosas de dos ruedas son motocicletas.
Ninguna cosa de dos ruedas es una motocicleta.
Algunas cosas de dos ruedas son motocicletas.
Algunas cosas de dos ruedas no son motocicletas.
2. Todos los cuadrúpedos son vacas.
Ningún cuadrúpedo es una vaca.
Algunos cuadrúpedos son vacas.
Algunos cuadrúpedos no son vacas.
- D. 1. Ningún perro que ladra es un perro que muerde.
2. Algunos alumnos son niñas, y algunos alumnos no son niñas.
3. Ninguna señal de tráfico es una cosa rosada.
4. Algunas gotas de lluvia son cosas que cayeron.

CAPÍTULO VII

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Qué es cultura?
2. Cultura: depósito de ideas.
3. Invención.
4. Diferencia de grado y diferencia de clase.
5. Seres humanos y animales: ¿diferencia de grado o diferencia de tipo?
6. Oraciones que expresan relaciones.
7. Relaciones reversibles.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDACTICO QUIRÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, en ninguna forma ni por ningún medio, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, Manual para acompañar a
El descubrimiento de Harry Stottlemeyer

AUTO-EVALUACION DEL PROFESOR CAPÍTULO VI

- | Parte II: | Suposiciones | Respuestas |
|---|--|--|
| 5. Algunos niños son personas que saben nadar. (O: algunos niños son personas que saben nadar, y, algunos niños no son personas que saben nadar.) | 6. Algunos lápices son cosas sin punta.
7. Todas las flores son cosas que se están abriendo.
8. Todas las personas que se admiten gratis son niños de 12 años.
9. Todos los camiones nuevos son vehículos caros.
10. Ninguna cebolla es una cosa en la casona. | 1. a) implícita; b) no implícita; c) implícita;
2. a) no; b) no; c) no; d) no implícita;
3. a) no; b) implícita; c) implícita;
4. a) implícita; b) no; c) no; d) sí; e) no.
5. a) implícita; b) no; c) no; d) no; e) implícita;
f) no; g) no; h) implícita. |

1. ¿Qué opiniones impresionantes u originales han presentado mis alumnos?
2. ¿Quiénes las presentaron?
3. ¿Qué puedo hacer para lograr que los demás alumnos expresen tales opiniones?
4. ¿Cómo he utilizado las Ideas Principales para aclarar la lectura del texto?
5. ¿Cómo he utilizado el texto para ilustrar las Ideas Principales?
6. ¿Cómo encuentro la lógica de mis alumnos?
7. ¿La ha olvidado la mayoría de ellos?
8. ¿La ha retenido la mayoría de ellos?
9. ¿Cuántos necesitan más práctica en hacer los ejercicios?

Si sus alumnos no están preparados con comentarios propios acerca de los hechos y cuestiones de este capítulo, pruebe usted a formularles algunas de las siguientes preguntas.

1. ¿Crees que el señor Portos debería haber seguido explicando sus ideas a las chicas al día siguiente?
2. ¿Has tenido alguna vez una conversación seria con un adulto y con la que disfrutaste?
3. ¿Crees que niños y adultos pueden tener conversaciones llenas de sentido?
4. ¿Por qué crees que Jill daba a Laura con el pie bajo la mesa?
5. ¿Qué quiere decir el señor Portos con la palabra «cultura»?
6. ¿Cómo puedes distinguir entre una diferencia de grado y una diferencia de tipo?
7. Al comparar cosas, ¿crees que es más importante identificar diferencias de grado o diferencias de clase? ¿Por qué?
8. ¿Qué cree el señor Portos que es la principal diferencia entre seres humanos y animales?
9. ¿Qué quiere significar el señor Portos cuando dice: «Los pensamientos de la Humanidad quedan registrados en la cultura humana, y nunca desaparecerán ni se extinguirán»?
10. ¿Por qué crees que el lunes, Jill había olvidado los detalles de la teoría de su padre?
11. ¿Cuál era su teoría?
12. ¿Jill habla a Lisa y Harry sobre la distinción de su padre entre diferencias de grado y diferencias de tipo, y Harry se entusiasma mucho. ¿Por qué?
13. ¿Qué quiere decir Harry con la palabra «relación»?
14. Cita algunas relaciones que puedas invertir y algunas que no puedas invertir.
15. ¿Por qué crees que Bill Beck estaba de pie en la puerta con aspecto muy azorado?

AS/PG

Idea Principal Nº 12: ¿Qué es una cultura?

En la pág. 43, líneas 26-34, el señor Portos describe su concepto de cultura. Repáselo cuidadosamente con sus estudiantes y explíqueselo si necesitan su ayuda. Se puede resumir su punto de vista diciendo que las culturas estén hechas de las instituciones y tradiciones de un grupo de personas;

están formadas por los diferentes modos de vida desarrollados con el transcurso de las generaciones, transmitidos de una generación a otra.

Una cultura muestra los modos distintivos y característicos en que ciertas personas han aprendido a vivir juntas. Al tomar lo que pertenece a una cultura particular, tenga usted especial cuidado en evitar el hablar demasiado ampliamente o demasiado específicamente. Tomemos la música, por ejemplo. Es un aspecto general de toda civilización humana. No diríamos que la música es un rasgo de la cultura japonesa solamente porque es una característica de toda civilización. Pero no hay nada erróneo en decir que la música japonesa es parte de la cultura japonesa. Por otro lado, no todo lo que sucede en Japón es parte de la cultura japonesa. El modo de crecimiento de los árboles en Japón no es una parte de la cultura japonesa. (Aunque el modo en que los jardineros cultivan *bonsai* es una parte de la cultura japonesa porque es algo único de los japoneses.)

EJERCICIO: ¿Qué es una cultura?

1

En ocasiones, un significado de una palabra forma parte de otro significado de la misma palabra. Ejemplos de términos con tales significados duales son:

Palabra	Significado más específico	Significado más general
1. Sociedad	Los miembros más adinerados e influyentes de una ciudad o país	La población entera de un país
2. Arte	Pintar	Todas las formas de actividad creativa.
3. Cultura	Las Bellas Artes	Bellas Artes, artes populares, artes folklóricas, religión, educación, etc.
4. Hombre	Varones	La especie humana.

Las siguientes frases utilizan la palabra «cultura» en su sentido más general indicando los rasgos distintivos de una civilización particular. Decide cuáles de las alternativas dadas *no* pertenece al significado general de la palabra «cultura»:

1. Cuando hablamos de «cultura rusa», incluimos (música rusa) (religión rusa) (arquitectura rusa) (agricultura rusa) (Bancos rusos) (odontología rusa).
2. Cuando hablamos de «cultura sueca», incluimos (alimentos suecos)

3. Cuando hablamos de «cultura española», incluimos (vinos españoles) (bailes españoles) (vacas españolas) (pintura española) (política española).
4. Cuando hablamos de «cultura americana», incluimos (punk rock) (canciones folk) (poesía americana) (negocios americanos) (energía solar) (novelas americanas) (béisbol americano) (perritos calientes y col fermentada).
5. Cuando hablamos de «cultura japonesa», incluimos (equipos de alta fidelidad) (poesía japonesa) (jardines de rocas japoneses) (arquitectura japonesa) (religiones japonesas) (historia japonesa) (automóviles).

ML

PLAN DE DISCUSION: Cultura

2

1. ¿Es la principal diferencia entre «cultura rusa», «cultura alemana», «cultura china» y «cultura americana» el que las personas de esas distintas partes del mundo hablan diferentes *idiomas*?
2. ¿Es el hecho de que las personas se visten de modo diferente en diferentes partes del mundo una diferencia física o una diferencia cultural?
3. Si a ti y a tus amigos os gusta el rock duro, a tus padres les gusta el rock suave, y a tus abuelos les gusta el jazz, ¿sería correcto decir que estos grupos tienen sus propias culturas?
4. ¿Se deben las diferencias en los estilos arquitectónicos en diferentes partes del mundo a diferencias en materias primas disponibles, o a diferencias en cultura, o ambas?
5. ¿Cuáles son las *semejanzas* culturales principales entre los estadounidenses y rusos?, ¿entre los estadounidenses y los alemanes?
6. ¿Tiene sentido que todos los seres humanos tengan la misma cultura?
7. ¿Tiene sentido que todos los seres humanos que han vivido tengan la misma cultura?

VII-4

[184]

8. ¿Cuál es la diferencia entre cultura y entorno?
9. ¿Cuál es la diferencia entre naturaleza y crianza?
10. ¿Cuál es la diferencia entre cultura y naturaleza?
11. ¿De qué modos es la mente de la persona individual similar a la cultura de la especie humana?

ML

3

PLAN DE DISCUSION: Personas y culturas

El señor Portos señala (pág. 45: «Igual que los recuerdos quedan grabados en la memoria, así los pensamientos de la Humanidad quedan registrados en la cultura humana, y nunca desaparecerán.»
¿Cómo responderías a las siguientes preguntas? Da razones para tus respuestas.

Verdadero Falso ?

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Los Estados Unidos están formados por las áreas geográficas de los 48 Estados continentales, más Hawai y Alaska. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Los Estados Unidos están formados por la población de los ciudadanos estadounidenses, más su tierra. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Los Estados Unidos están formados por su población y su Constitución. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución y su historia. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución, su historia y sus tradiciones democráticas. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución, su historia, sus tradiciones democráticas, y su sistema económico. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución, su historia, sus tradiciones democráticas, su sistema económico y sus Fuerzas Armadas. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución, su historia, sus tradiciones democráticas, su sistema económico, sus Fuerzas Armadas, y sus escuelas y centros universitarios. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. Los Estados Unidos están formados por su tierra, su población, su Constitución, su historia, sus tradiciones democráticas, su sistema económico, sus Fuerzas Armadas, sus escuelas y centros universitarios, y su influencia internacional. | ☐ | ☐ | ☐ |

VII-5

[185]

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 10. Cuando hablamos de los Estados Unidos, tenemos que tomar en cuenta su cultura, así como su geografía. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Una persona, o ser humano, es un cuerpo humano vivo | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. Una persona es un cuerpo vivo que tiene sentimientos. | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. Una persona es un cuerpo vivo que tiene sentimientos y piensa | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Una persona es un cuerpo vivo que tiene sentimientos, piensa, y es consciente de su propio pensamiento y de sus propios sentimientos | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. No conocemos todas las cosas de las que los seres humanos son capaces, así que realmente no estamos seguros de cómo definirlos. | ☐ | ☐ | ☐ |

ML

4

EJERCICIO: ¿Tienen culturas los animales?

En las páginas 42 a 45, el señor Portos sugiere que el ser humano tiene una cultura y que «cualquier» animal tiene mente en la medida en que tenga cultura.» ¿Tiene razón el señor Portos? ¿Puedes imaginar cualesquiera otras criaturas que tengan cultura? (Examina la palabra «cultura» en el diccionario.)

1. Señala las criaturas enumeradas a continuación que tú creas que tienen cultura:

mosquitos	perros	babuinos
palomas	ballenas	chimpanchés
abejas	delfines	elefantes
hormigas	cocodrilos	dinosaurios
castores	canarios	calamar

ML

Idea principal Nº 2: Las culturas como depósitos de ideas

Un invento, un libro, una obra musical, todas éstas son ideas, o racimos complejos de ideas. El señor Portos se preocupa de señalar cuán maravilloso es que las ideas puedan ser comunicadas y compartidas; que cuando escuchamos a los músicos, compartimos sus pensamientos y, hasta cierto punto, sus experiencias; que cuando pulsamos un interruptor y, vertiginosamente, una bombilla inunda de repente la habitación de luminosidad, compartimos momentáneamente el deleite de Edison por su propia idea, su invento de la bombilla, y cuando estudiamos cómo funciona la bombilla,

abrigamos los mismos pensamientos que Edison abrigaba. ¡Y cuán maravilloso es compartir los pensamientos de alguien que escribió un poema o un discurso o un evangelio hace miles de años, y en un idioma distinto!

5

PLAN DE DISCUSION: La cultura como el depósito de ideas

En las págs. 44-45 el señor Portos señala: «Cada vez que utilizamos un invento, leemos un libro, estudiamos una ciencia o escuchamos música, estamos disfrutando de la idea de otra persona, alguien que puede haber vivido a miles de kilómetros de aquí.»

1. ¿Os gusta a ti y a tu amigo más íntimo intercambiar ideas? ¿Disfruta tu amigo escuchando tus ideas, y disfrutas escuchando las ideas de tu amigo?
2. ¿Son tus amistades esas personas con quien te gusta intercambiar ideas, o contar sus experiencias, mientras que las personas que no son amigos tuyos son con quien *no* te interesa intercambiar ideas?
3. ¿Pintaste alguna vez un cuadro o escribiste un poema, y sentiste que habías expresado una idea en ello, aunque no estuviese dirigida a nadie en particular? Pero supongamos que alguien se fija en tu cuadro o poema y disfruta con ello. ¿Sería esa persona un amigo tuyo?
4. Cuando escuchas músicas que te gustan, ¿es como escuchar a tu amigo hablándote acerca de sus pensamientos y experiencias?
5. ¿Puede ser pobre una persona, y aún así, tener una mente rica en pensamientos?
6. Si eres consciente de todas las cosas que suceden a tu alrededor, ¿te ayuda esto a tener riqueza de pensamientos?
7. Si eres consciente de todas las experiencias que tus amistades tienen, ¿te ayuda esto a tener riqueza de pensamientos?
8. Si lees mucho, y escuchas mucha música, te ayuda esto a tener riqueza de pensamientos?
9. El tener riqueza de pensamientos como resultado de compartir las ideas de otras personas ¿significa que no puedes pensar por ti mismo?

10. Si no tienes rapidez para aprender ciertas materias en la escuela, ¿se deduce de ello que no se te da bien el pensar por ti mismo?
11. Si eres muy rápido en aprender materias en la escuela, ¿se deduce de ello que se te da bien el pensar por ti mismo?

ML

Idea principal Nº 3: Invento

En la página 33, Fran responde a la alocución del señor Portos sobre la cultura: «Me parece que empiezo a ver a dónde quiere usted ir a parar. Los animales se limitan a hacer ciertas cosas, viven y viajan de ciertas maneras que ya son así. Pero el ser humano puede inventar nuevas formas de vida y nuevas maneras de cambiar el mundo que le rodea.» El señor Portos acepta la observación de Fran. En su opinión, el invento es fundamental para la cultura humana. Cree que «los animales no inventan cosas», y por ello, incluso si los animales tienen cultura, la cultura humana es diferente de las suyas. Debería alentar a sus estudiantes a pensar muy detenidamente sobre la afirmación del señor Portos. Esto es especialmente importante, dado que los niños tienen una tendencia a dar por sentado que porque un punto de vista lo expresa un personaje adulto en el libro, ellos deberían dar por sentado que lo que el adulto dice es verdad, pero los adultos de este libro hacen a veces afirmaciones que, como mínimo, son discutibles, y usted debería retar a sus estudiantes a poner en tela de juicio tales afirmaciones cuando sea adecuado hacerlo así. Ciertamente, uno puede poner en tela de juicio seriamente la afirmación del señor Portos sobre que «los animales no inventan cosas».

Supuesto que los animales no inventan barcos o aeroplanos, la gente ha aducido que las aves inventan canciones, o que las arañas inventan telarañas, y que los castores inventan embalses. Lo que uno decide al respecto depende del criterio que se utilice para «inventar». Si, por ejemplo, el criterio para invento es que sea un objeto nuevo creado deliberadamente o a propósito, se podría decir que los animales no son capaces de hacer inventos. Pero si el criterio de invento es hacer cosas de un modo nuevo con el fin de responder a un reto en el entorno, ya se haga esto a propósito o no, entonces se podría perfectamente aducir que los animales son inventivos. Por ejemplo, véase a las nutrias utilizar rocas para abrir moluscos demasiado difíciles de separar para coger sus contenidos; las gaviotas que vuelan alto sobre las carreteras en la playa nacional de cabo Hatteras, Carolina del Norte, y lanzan moluscos al pavimento por razones similares; y las abejas que realizan complicadas «danzas» en sus colmenas con el fin de comunicar la ubicación de flores recién halladas a otras abejas. Usted puede alentar a sus estudiantes para discutir si ellos desean denominar tal comportamiento como «inventivo» o no.

6

EJERCICIO: ¿Qué significa la palabra *invento*?

Rodea con un círculo la palabra o palabras que *no* corresponden en cada apartado y subraya las que son dudosas.

VII-8 [188]

1. Lo siguiente puede considerarse que ha sido inventado: (teléfono) (autos) (gallinas) (paraguas) (pepinos) (encurtidos) (cigarrillos) (tabaco).
2. Un invento es: (una nueva idea) (un producto de la imaginación) (una obra de arte) (una composición musical) (una tradición con solera).
3. Los inventores a menudo. (poseen patentes) (construyen nuevas máquinas) (son pioneros) (son hombres) (son descubridores) (son excentricos) (son personas sin una educación formal) (son gente que hace inventarios).
4. Inventar es: (idea) (falsificar) (tramar) (innovar) (prevenir) (experimentar) (diseñar) (urdir) (construir).
5. Cuando decimos: «El invento un cuento», queremos decir que él: (lo descubrió) (lo compuso) (lo imaginó) (lo tramó) (lo describió) (lo patentó) (lo falsificó).

ML

EJERCICIO: Animales e inventos

¿Pueden los animales hacer inventos? Supón que eres algún tipo de animal, no importa cuál, pero una vez que has elegido, no puedes cambiar por el resto de este ejercicio. Y no puedes utilizar cosas que estos animales no utilizan realmente.

1. ¿Podrías inventar un modo de comunicar con los seres humanos? Explicalo.
2. Intenta inventar un modo de evitar o de tratar de otro modo con tus predadores; ¿cuál sugieres?
3. ¿Puedes inventar un modo mejor de comunicar con otros miembros de tu especie?
4. ¿Puedes inventar un modo mejor de lograr tu suministro de alimentos?
5. ¿Puedes descubrir un modo de asegurar que otros miembros de tu especie sean capaces de utilizar tus inventos después que hayas muerto

FO

VII-9 [189]

Idea principal Nº 4: Diferencias de grado y de clase

Según el señor Portos, las diferencias intelectuales entre personas, las diferencias en altura, en peso, son todos ejemplos de diferencias de grado. Pero la diferencia entre altura como una medida del cuerpo y peso como una medida del cuerpo es una diferencia de clase. Las diferencias de clase señalan órdenes diferentes o grupos o especies diferentes de cosas. Las diferencias de grado indican diferencias dentro del mismo orden, grupo, especie. Las diferencias de grado señalan *diferencias entre las mismas clases* de cosas. Así, el azul claro y el azul oscuro son ambos del tipo azul, pero difieren en intensidad; esto es una diferencia de grado. Las manzanas y las patatas son de clases (plantas) naturales diferentes; esto es una diferencia de clase.

¿Qué hay del azul y del naranja? ¿Es esto una diferencia de grado o de clase? Ambos son colores, un grupo único de colores, y esto sugiere que difieren en grado. Aún así, difieren fuertemente *como* colores, y eso sugiere una diferencia de clase. El problema, según se plantea, es insoluble. Necesitamos conocer qué criterio o medida hay que utilizar como *base de comparación*. ¿Difieren el azul y el naranja de clase *como colores*? Con el color como la base de comparación, la respuesta es sí. ¿Difieren el azul y el naranja de clase *como partes del espectro visible*? No, aunque sobre esta base difieren en grado (indicando por sus longitudes de onda).

Algunas diferencias parecen obviamente ser diferencias de grado; otras, de clase. Pero esto es porque las bases relevantes de comparación se comprenden comúnmente y pueden darse por supuestas. Siempre busque la base de comparación al discutir un ejemplo: el desacuerdo resultará a menudo consecuencia de suposiciones diferentes como base correcta de la comparación.

El estudiar diferencias de clase y de grado revela suposiciones ocultas acerca de semejanzas y diferencias. En gran parte, los ejercicios siguientes son ejercicios de identificar suposiciones. (Véase Parte II, Idea principal 5, capítulo 6.)

Tipicamente, las diferencias de grado —aunque no siempre— implican continuidad: entre dos asuntos cualesquiera que difieren en grado, puede haber un tercero. Si Jack mide 1,20 cm de altura, y Rick 1,30 cm, puede haber un tercer chico con una altura entre 1,20 y 1,30 cm. Otra característica de la mayoría de las diferencias de grado es que para dos artículos cualesquiera que difieren en grado, uno puede gradualmente convertirse en el otro. Si Janice pesa 35 kg, y Nancy 37 kg, Janice puede añadir peso para pesar 37 kg, y Nancy puede perder peso para pesar 30 kg. Tales cambios no funcionan siempre en ambos sentidos. Janice puede crecer 10 cm e igualar la altura actual de Rick: 1,30 cm, pero ordinariamente, Rick no puede bajar hasta la altura de Jack. Las diferencias de clase están marcadas por discontinuidades (¿qué podría haber «entre» altura y peso como medidas de los cuerpos humanos?) y la ausencia de cualquier conexión mediante cambio gradual. (No importa que alimentos tus plantas de tomate, no se transformarán en conejos, y viceversa.)

EJERCICIO: Diferencias de grado y diferencias de clase

En el capítulo VII el señor Portos explica que las diferencias de grado incluyen diferencias graduales, mientras que las diferencias de

clase implican diferencias marcadas. ¿Cómo podemos decir si las diferencias son graduales o marcadas? Aquí se dan algunas indicaciones para decidir si dos cosas difieren en grado. Si puede haber una tercera cosa entre dos cosas dadas que es como ambas, entonces difieren en grado. Por ejemplo, una manzana pequeña y una manzana grande difieren en grado cuando se comparan sobre la base del tamaño porque puede existir otra manzana mayor que la pequeña, pero más pequeña que la grande.

Otra pista: Si una de las dos cosas dadas puede llegar a ser gradualmente como la otra, entonces las dos cosas difieren en grado. Por ejemplo, la diferencia de edad entre un gatito recién nacido y uno viejo es una diferencia de grado, porque un gatito puede volverse gradualmente más viejo antes de alcanzar la edad del gato viejo. Fíjate que eso no tiene que funcionar en ambos sentidos: los gatos viejos no se convierten en gatitos.

Utiliza cualquiera de estas indicaciones para los siguientes ejercicios. Si no sirve *ninguna* de aquéllas, entonces es una diferencia de clase.

A. Para lo siguiente, di si crees que hay diferencias de clase o diferencias de grado:

1. una casa de campo y un castillo _____
2. una nariz y un ojo _____
3. un libro y una revista de actualidad _____
4. un pez de colores y un tiburón _____
5. un pez de colores y una ballena _____
6. medio litro de leche y cinco litros de leche _____
7. un bebé y una mujer _____
8. un coche de juguete y un automóvil real _____

B. Explica por qué clasificaste éstas como lo hiciste.

MM/FO

EJERCICIO: ¿Diferencias de grado o diferencia de clase?

Determina si las comparaciones siguientes presentan diferencias de *grado* o diferencias de *clase*.

MM

1. Imagínate que tienes una taza llena de agua. Lentamente viertes un poco de agua. La diferencia entre una taza llena de agua y una taza de la cual se ha vertido un poco de agua es una diferencia de _____? Por qué?
2. Ahora imagínate que viertes toda el agua que tenías en la taza. Antes tenías una taza llena de agua y ahora no la tienes. Esta es una diferencia de _____? Por qué?
3. Ahora imagina un niño que cada año va al médico para ser examinado. Cada vez el doctor lo mide y lo pesa. La diferencia en el desarrollo físico del niño entre año y año constituye una diferencia de _____? Por qué?
4. La diferencia entre el desarrollo de ese mismo niño a la edad de 6 meses y la edad de 18 1/2 años es una diferencia de _____? Por qué?
5. La diferencia entre una larva y una mariposa es _____? Por qué?

EJERCICIO: Diferencias de grado y diferencias de clase

10

ML

- a) El peso de Toño comparado con el peso de Harry.
- b) Julia pesa 45 kilos comparada con Francisca, que mide 1,60 m.
- c) Nueve manzanas comparadas con nueve cocodrilos.
- d) Rojo oscuro comparado con rojo claro.
- e) Temperatura de congelación comparada a temperatura de ebullición.
- f) Húmero comparado con mojado.
- g) Angulos agudos comparados con ángulos obtusos.
- h) Viajar a 80 km por hora o a 100 km por hora.
- i) Cosas muertas y cosas vivas.
- j) Peces y monos.
- k) Monos y seres humanos.

1. Algunas cosas pueden ser medidas de acuerdo a algún estándar establecido, como una regla. Por ejemplo _____
2. Algunas cosas parecen ser medidas de acuerdo a estándares difíciles de especificar. Por ejemplo _____
3. Medir es usar. _____

EJERCICIO: Completa las oraciones siguientes:

13

MM

1. ¿Es posible que una cosa sea «más bonita» que otra?
2. ¿Es posible que una cosa sea «más alta» que otra?
3. ¿Cómo se mide ser «más alto que»?
4. ¿Cómo se mide ser «más bonito que»?
5. ¿Cuál es la diferencia, si la hay, entre el modo de determinar «cuán bonito» es algo y el modo de determinar «cuán alto» es?
6. ¿Es «altura» una *cantidad* o una *cantidad*? ¿Por qué?
7. ¿Es «belleza» una *cualidad* o una *cantidad*? ¿Por qué?

DISCUSION: Calidad y cantidad

12

ML

Un granjero tenía dos hijos que no eran demasiado inteligentes. Al morir, el granjero les dejó a sus hijos dos caballos, y uno de los hijos le dijo al otro, «¿Cómo vamos a saber cuál es tu caballo y cuál es el mío?» El otro le respondió: «Cortémosle la cola a uno de los caballos. Buena idea», exclamó su hermano. Así que le cortaron la cola al caballo, y el segundo hijo dijo: «¿Sabes? No había por qué hacerlo. El caballo negro es más bajo que el caballo blanco.»

DISCUSION: Discute lo siguiente

11

4. Las medidas de altura son metros o centímetros. Las de peso son _____
5. La medida para «belleza» podría ser _____
6. La medida para «bondad» podría ser _____

MM

14

EJERCICIO: ¿Es posible que una diferencia de grado se transforme en diferencia de clase?

Imagina un trozo de carbón. Ahora imagina que está sufriendo una presión cada vez mayor en todos sus lados. El trozo de carbón se endurece en forma gradual.

1. La diferencia entre el trozo de carbón original y el trozo que fue sometido a presión, ¿es una diferencia de grado o de clase?
2. Ahora imagina que, en lugar de encontrar nuestro trozo de carbón, encontráramos un diamante. ¿Es esta una diferencia de grado o de clase?
3. ¿Hubo un cambio de «diferencia de grado» a «diferencia de clase»?

MM

15

EJERCICIO: ¿Qué hace que tú seas tú?

Hasta ahora has estado estudiando las similitudes y diferencias entre personas y cosas, tales como las diferencias entre tú y tus amigos en cuanto a estatura, peso, tamaño de los pies. Ahora considera, ¿qué es lo que hace que tú seas diferentes a los demás? ¿Qué hace que tú seas tú? Las diferencias entre tus amigos y tú, ¿son diferencias de grado o de clase?

1. ¿Qué es lo que tienes que hace que tú seas tú?
2. Si tuvieras un nombre diferente, ¿seguirías siendo tú mismo?
3. Si tuvieras una cara diferente, ¿seguirías siendo tú mismo?
4. Si por algún motivo no pudieses usar tu brazo, ¿seguirías siendo tú mismo?

5. Si por algún motivo no pudieses usar tu mente, ¿seguirías siendo tú mismo?
6. ¿Eres la misma persona que eras ayer?
7. ¿Eres la misma persona que eras el año pasado por esta fecha?
8. ¿Eres la misma persona que eras hace diez años?
9. ¿Eres la misma persona que eras cuando naciste?
10. Si tuvieras un hermano mellizo, ¿seguirías siendo tú mismo?
11. ¿Seguirías siendo tú mismo si te hicieran una operación para cambiar tus huellas digitales?
12. Si tú y tu mejor amigo intercambiáramos mentes de modo que tú pudieras pensar todos sus pensamientos y él pudiera pensar todos los tuyos, ¿seguirías siendo tú mismo?
13. Si, cuando eras pequeño, te hubieran llevado a otro país y hubieras crecido hablando un idioma completamente diferente, ¿seguirías siendo tú mismo?
14. Si todo el mundo desapareciera en forma repentina, y tú fueras el único sobreviviente, la única persona con vida, ¿seguirías siendo tú mismo?

ML

Idea principal Nº 5: Seres humanos y animales: ¿Diferencia de grado o diferencia de clase?

Recuerde que la discusión sobre las diferencias entre seres humanos y animales comenzó cuando Laura dijo: «Mente es lo que tienen las personas y que los animales no tienen.» Su afirmación nos lleva directamente a la segunda: «¿Qué es la mente?» Así fue como aparecieron diferentes definiciones de lo que es la mente, tales como las que discutimos en el capítulo VI. Algunas definiciones nos llevan a clasificar la diferencia entre seres humanos y animales como diferencia de grado y otras, como diferencia de clase.

Por ejemplo, consideremos el punto de vista de que la mente es el cerebro. Debido a que los animales también tienen cerebro (y a veces bastante grande), esta creencia nos llevaría a suponer que la diferencia entre seres humanos y animales es una diferencia de grado. Pero si se considera la mente como habla internalizada, sería más plausible decir que la diferencia es de clase. Hay, sin embargo, otra alternativa: si se cree que la mente es sólo comportamiento, tanto la diferencia de grado como la diferencia de clase puede ser defendida. La pregunta de que si la diferencia entre seres humanos y animales es de grado o de clase se verá influida por las suposiciones acerca de la naturaleza de la mente, pues, para la mayoría de las personas, tales suposiciones proporcionan una base importante de comparación entre seres humanos y animales.

EJERCICIO: ¿Qué diferencia a los seres humanos de los animales?

- A) Realizado por seres humanos y por animales.
 B) Realizado sólo por seres humanos.
 C) Realizado sólo por animales.
 D) No realizado por seres humanos ni por animales.

16

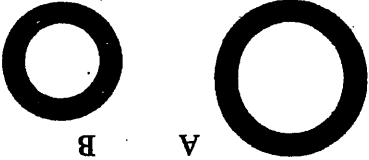
Parte B: Mirando tus respuesta a la Parte A, ¿te parece que la diferencia entre seres humanos y animales es una diferencia de grado o de tipo? Explica.

Parte C: Utilizando las definiciones de mente que aparecen en el capítulo VI:

1. La mente es el cerebro.
 2. La mente es una sustancia especial, intangible e invisible.
 3. La mente es lenguaje.
 4. La mente es habla internalizada.
- Compara estas suposiciones acerca de la naturaleza de la mente con tus respuestas a las Partes A y B.

EJERCICIO: Descubrir relaciones a través de comparaciones

17



He aquí dos círculos, A y B. Si algunas de las oraciones siguientes

acerca de estos círculos son verdaderas, márcalas con una V; si es falsa, con una F. Si no puedes decidir, marca con una T.

1. A es más pequeño que B.
2. A está cerca de B.
3. B es más pequeño que A.
4. A tiene más esquinas que B.
5. B es más redondo que A.
6. A es más dulce que B.
7. A cabe dentro de B.
8. A está en contacto con B.
9. A es paralelo a B.
10. B es una versión más pequeña de A.

Parte II: Sigue las mismas instrucciones dadas en la Parte I.



1. A tiene la misma longitud que B.
2. A es tan recta como B.
3. A es paralela a B.
4. A es más plana que B.
5. A es más pesada que B.
6. A es idéntica a B.

ML

Idea principal Nº 6: Enunciados que expresan relaciones

¿Qué son relaciones? No son fáciles de definir. El diccionario sugiere que son «conexiones», pero esto quizá no sea de gran ayuda. Por el momento, sólo daremos ejemplos de relaciones, teniendo en cuenta que la presentación de ejemplos no es sustituto satisfactorio para una buena definición.

La frase «es más alto que» denota una cierta relación existente entre Francisca y Laura, entre Laura y Julia, entre la jirafa, y el caballo, entre la Cordillera de los Andes y una pequeña colina. Otras relaciones son «ser más débil que», «ser más rápido que», «ser más pesado que», «ser más suave que», y un sinnúmero de otras.

Debido a que todas las cosas que hay en el mundo tienen una cierta relación con las demás, obviamente hay muchas relaciones diferentes.

A muchas personas les resulta más fácil hablar sobre cosas que sobre relaciones. Debido a que las relaciones a diferencia de las cosas, no se pueden percibir, a algunas personas les puede resultar difícil descubrir conexiones, pues son abstractas. Sin embargo, las relaciones pueden ser mucho menos abstractas para los niños que para los adultos. Tomemos la relación «estar cerca de». Cuando el lobo

[197]

VII-17

está escondido muy cerca de Caperucita Roja, los niños se imaginan esta cercanía con la misma claridad con que imaginan al lobo o a la niña. Pero esos mismos niños podrán tener dificultades con tipos de relación que no pueden ser abordados en forma imaginativa. Ellos perciben el sol tal como nosotros lo hacemos, sin embargo, cuando les decimos que el sol está muy lejos de la tierra, a ellos les resultará muy difícil comprender esa relación de distancia.

Probablemente, a estas alturas, sus alumnos ya habrán encontrado tres tipos de relaciones en aritmética: «igual a», «mayor que», «menor que». Como usted podrá apreciar, del mismo modo, el razonamiento formal se sirve de varias relaciones fundamentales, tales como «son miembros de» o «pertenecen a la clase de».

EJERCICIO: Diferenciada de grado

18

PARTE I

Harry se muestra muy interesado en las diferencias de grado. Y como él ya había tratado antes de invertir otros tipos de oraciones, ahora trata de invertir oraciones que se refieren a diferencias de grado. Descubre que, si la afirmación original es verdadera, la afirmación invertida será falsa. Compruébalo. Invierte las siguientes afirmaciones verdaderas y determina si invertidas son verdaderas o falsas.

1. La Cordillera de los Andes es más alta que los Pirineos.
2. Jorge Luis Borges es de más edad que Gabriel García Márquez.
3. El sol es más caliente que la luna.
4. Las águilas vuelan más rápido que las palomas.
5. Los círculos son figuras más redondas que las figuras ovaladas.
6. Las almohadas son más blandas que los colchones.

ML

Parte II: En seguida, Harry descubre que hay otro tipo de oraciones que también expresan relaciones entre dos cosas, en las cuales algo diferente sucede. Compruébalas. Al invertirlas, determina si son verdaderas o falsas.

1. El Perú está cerca de Bolivia.
2. La nieve es tan fría como el hielo.
3. La luna está lejos del sol.
4. Algunas mujeres son tan fuertes como algunos hombres.

VII-18

[198]

Parte III: Ahora considera el siguiente grupo de oraciones del tipo que Julia señala en este capítulo. ¿Puedes determinar si la inversión de estas oraciones es verdadera o falsa?

20

1. Bill está enojado con Harry.
2. A Tony le gusta Laura.
3. A Lisa no le gusta su perro.
4. Timmy está enamorado de Mary.

ML

Idea principal Nº 7: Relaciones que se pueden invertir

En el capítulo I, Harry y sus amigos descubren que al invertir el sujeto y el predicado de oraciones verdaderas que comienzan con «todos», la oración que resulta de la inversión es falsa.

Ahora, en el capítulo VII, Harry descubre relaciones que se pueden invertir. Es decir, hay ciertas relaciones que continúan siendo verdaderas luego de la inversión de sus términos, y otras que pasan a ser falsas, y, aún más, hay otras que pueden o no pueden ser verdaderas una vez invertidas.

Llamémosla Tipo 1, Tipo 2 y Tipo 3 de relaciones reversibles.

Tipo 1. Como lo señala Lisa, un excelente ejemplo de relación reversible del tipo I es «es igual a». Así, si es verdad que cinco más dos es igual a siete, también es verdad que siete es igual a cinco más dos.

Tipo 2. Un ejemplo del Tipo 2 de relaciones reversibles es «Venezuela es más chico que el Brasil». Obviamente, si intercambiamos los nombres de los países en la misma oración, la oración que obtendremos será falsa, porque es falso afirmar que «el Brasil es más chico que Venezuela». Del mismo modo, si «ocho es mayor que tres» es verdad, «tres es mayor que ocho» será falso.

Tipo 3. En casos de este tipo, las oraciones invertidas pueden ser verdaderas o falsas. Por ejemplo, puede ser un hecho que «Juan no vio a Pepe», pero «Pepe no vio a Juan» puede ser verdadero o falso. Y el hecho de que «a Pancha le gustan los tomates» no implica que «a los tomates les gusta Pancha».

21

EJERCICIO: Relaciones que se pueden invertir

Supongamos que las afirmaciones siguientes (en la columna de la izquierda) sean verdaderas. Indica si esas mismas oraciones, una vez invertidas, siguen siendo verdaderas, pasan a ser falsas, o pasan a ser indeterminadas, e identifica el tipo de relación.

VII-19

1. El Amazonas es más largo que el Orinoco.
2. Júpiter es más grande que Mercurio.
3. Las culebras son tan desagradables como las arañas.
4. Ricardo está enamorado de su país.
5. Berlín es parte de Alemania.
6. Suzana está más triste que Sandra.
7. Bogotá está lejos de Buenos Aires.
8. Muchos es más que uno.
9. Lola detesta a los niños.
10. Pedro es menos simpático que Lucia.

ML/FO

VII-20

[200]

PAUTAS Y RESPUESTAS

Los personajes que aparecen en este capítulo continúan con la discusión iniciada en el capítulo VI, pero, también hay temas de otros capítulos que reaparecen y son discutidos. El capítulo I es un buen ejemplo de esto; tanto los inventos como la inversión de oraciones reaparecen en el capítulo VII. Este es el momento adecuado para hacer una revisión de los siete capítulos para poder apreciar el desarrollo de los caracteres y la continuidad temática. Sus alumnos se están formando imágenes de los personajes principales, tómese el tiempo necesario para explorar con ellos en este ámbito.

IDEA PRINCIPAL Nº 1:

Respuestas

1

1. Bancos rusos, odontología rusa (agricultura rusa es discutible, gracias a Lysenko).

2. Chicas suecas.
3. Vacas españolas.
4. Rock punk, energía solar, perros calientes y col fermentada.
5. Equipos de alta fidelidad, automóviles.

NOTA: Si se presenta debate en algunas respuestas, asegúrese de que se den buenas razones para las repuestas alternativas.

Parte II

Pauta

2

No dude en cambiar los ejemplos para sacarle mejor partido a los conocimientos y formación de sus alumnos.

Parte III

Pauta

3

Note al carácter progresivo de esta secuencia de preguntas. Pueden ser planteadas a la clase

[201]

VII-21

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

Pauta

Parte II

7

en conjunto; si lo hace así, asegúrese de pedirles a varios alumnos que expliquen las razones por las cuales están de acuerdo con tal o cual respuesta.

IDEA PRINCIPAL Nº 4:

Partes I, II y III

Pauta

9 8 10 11

Haga que cada uno de sus alumnos nombre su animal y presente sus respuestas. Estimúlelos para que se interroguen mutuamente acerca de los resultados. Tenga especial cuidado en insistir que los alumnos trabajen dentro del marco establecido por las limitaciones propias del animal escogido (un tigre, por ejemplo, no puede usar un martillo, pues no puede agarrar el mango). Considere la posibilidad de organizar a los niños en grupos de acuerdo a los animales escogidos y haga que cada grupo elaborare respuestas a esas preguntas.

Haga que sus alumnos encuentren una base

común de comparación con la cual todos estén de acuerdo y luego, bases conflictivas que se presten a discusión. Cuando la diferencia sea identificada como diferencia de grado, pregúntele cuál clave usaron. No espere que ambas claves puedan aplicarse a todos los casos de diferencia de grado (8), (9), (10) y (11).
NOTA: Tenga especial cuidado con los acuerdos que puedan producirse en los números 4 y 5, Parte III. Algunos considerarán estas diferencias como de carácter tan profundo que se decidirán por diferencias de clase; otros considerarán estas diferencias como graduales y, por lo tanto, de grado. Estimule a los niños para que traten de entender los puntos de vista de los demás; pero no sienta que deben, por obligación, llegar a un consenso.

Pauta IV:

Pauta **13** **13**

Este es un ejercicio en diferentes bases de comparación y esté destinado a desarrollar el reconocimiento de contrastes entre diferencias cualitativas y cuantitativas.

Parte VI:

Pauta **15**

Este ejercicio es una repetición del ejercicio del capítulo II. (Idea Principal Nº 7). Ahora usted podrá preguntarles si las diferencias de grado o de clase («sigues siendo tú mismo» indica que se está haciendo referencia a diferencia de grado; «ya no eres tú mismo», a diferencias de clase), y puede buscar las bases de comparación.

Si las preguntas les parecen repetitivas ya que las recuerdan del capítulo II, comience con las respuestas que dieron en esta oportunidad; haga encuentren sus bases de comparación y decidan luego si aún están de acuerdo con sus respuestas anteriores.

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

Parte B

Pauta **16**

Si unos alumnos no ven ninguna conexión entre sus respuestas a la Parte A y la diferencia entre seres humanos y animales, pídale que determinen las bases de comparación que están utilizando para determinar si la diferencia entre seres humanos y animales, es una diferencia de grado o de clase. Esto dará mayor claridad al patrón de respuestas a la Parte A. Por lo menos, deberá ser consistente con estas respuestas. Asegúrese de ello.

Parte C:

Pauta

La intención aquí es establecer una comparación entre los resultados de las partes A y B de modo que se resalte la importancia de lo que pensamos con respecto a nuestra mente. Las partes A y B se han diseñado para evitar la selección de una de estas diferencias como «la correcta.» Lo que importa aquí es el desarrollo de la reflexión dirigida hacia la auto-comprensión, no la aceptación de tal o cual definición de lo que es la mente.

IDEA PRINCIPAL Nº 6:

Respuestas **18** **19** **20**

Parte I: Las seis oraciones invertidas son falsas.

Parte II: Las cuatro oraciones invertidas son verdaderas.

Parte III: Las cuatro oraciones invertidas pueden ser tanto verdaderas como falsas. No se puede determinar.

IDEA PRINCIPAL Nº 7:

Respuestas

21

1. falsa-tipo 2.
2. falsa-tipo 2.
3. verdadera-tipo 1.
4. indeterminada-tipo 3.
5. falsa-tipo 2.
6. falsa-tipo 2.
7. verdadera-tipo 1.
8. falsa-tipo 2.
9. indeterminada-tipo 3.
10. falsa-tipo 2.

NOTA: Es posible que usted se haya familiarizado con los nombres técnicos de estos tipos de relaciones:

Tipo 1 = simétrico

Tipo 2 = asimétrico

Tipo 3 = no simétrico

Aunque usted conozca bien estos términos, no los utilice en lugar de los tipos 1, 2 y 3 a no ser que usted esté seguro de que esos nombres les son familiares también a sus alumnos. En ese caso, asegúrese de que la sugerencia de que los tipos que aparecen en el texto de lectura tienen nombres técnicos para de sus alumnos no de usted. No se pierde nada con esperar a que ellos hagan la conexión. Y nada se pierde tampoco en el caso de que nunca la hagan.

1. ¿He atraído a la discusión a aquellos alumnos que antes habían permanecido?
2. ¿Son más tolerantes mis alumnos frente a las ideas y opiniones de los demás?
3. ¿Puedo nombrar todos los personajes aparecidos hasta ahora en el texto de lectura? (Si se la ha olvidado alguno, revise el capítulo donde se menciona y vea si, en forma inadvertida, se olvidó de discutirlo en clase.)
4. ¿Escribieron todos mis alumnos tres oraciones para cada tipo de relación reversibles?
5. ¿Sabén todos mis alumnos por qué Harry estaba tan interesado en la distinción entre diferencia de grado y diferencia de clase?
6. ¿Entendieron mis alumnos la conexión que existe entre suposiciones acerca de la naturaleza de la mente y la pregunta de si la diferencia entre seres humanos y animales es una diferencia de grado o una diferencia de clase?

CAPÍTULO VIII

IDEAS PRINCIPALES

1. Pensamientos privados
2. Estilos de pensar.
3. Actos mentales.
4. ¿Qué son los valores?
5. Identificación de valores.
6. Relaciones transferibles.
7. Razonamiento con clases.
8. ¿Por qué se dice que algunas cosas son «buenas»?
9. ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?
10. ¿Por qué sucedió el incidente de la pedrada?

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDACTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios frente a los sucesos y temas en este capítulo, trate de plantearles las siguientes preguntas.

1. El capítulo VIII empieza cuando los niños están esperando el comienzo de la clase. Cada niño tiene un pensamiento privado. Con lo que sabes de los niños hasta ahora, ¿crees que sus pensamientos dicen algo acerca de sus personalidades?
2. ¿Ves alguna relación entre los dos grupos de pensamientos que tienen los niños?
3. ¿Crees que los pensamientos que vuelven a menudo a tu mente *reflejan* tu personalidad?
4. ¿Crees que los pensamientos que se repiten una y otra vez en tu mente *forman o cambian* tu personalidad?
5. Si tu respuesta a las preguntas 3 y 4 es «sí», ¿en qué medida crees que puedes controlar estos pensamientos que se repiten?
6. ¿Qué sabes acerca de Jane Starr? ¿Crees que es una niña feliz?
7. ¿Por qué crees que Jill no quiere invitar a Juana a su casa?
8. ¿Crees que Bill Beck se ha estado comportando en forma extraña?
9. ¿Crees que Bill Beck y Jane Starr tienen algo en común?
10. Los niños hacen una lista de ejemplos de relaciones que se pueden invertir y de las que no se pueden invertir. De pronto Harry hace otro descubrimiento. ¿En qué consiste?
11. Los niños introducen las expresiones «transferibles» y «no transferibles». ¿Qué significan estas expresiones?
12. Luego Harry descubre que en las oraciones «transferibles» la palabra «son» tiene un significado especial. ¿Cuál es ese significado?
13. Describe la aplicación práctica que Harry encuentra para la relación transferible.
14. El único comentario de Tony frente a la relación transferible de Harry es: «¿Qué tiene eso de maravilloso?» ¿Crees que Tony realmente espera recibir una respuesta a su pregunta? Si crees que sí, ¿qué tipo de respuesta sería?
15. ¿Por qué crees que Harry está molesto con el comentario de Tony?
16. Al final del capítulo Mark y Tony tienen una conversación que nos dice más acerca de Bill Beck. A partir de esta nueva información, ¿puedes sacar alguna conclusión con respecto a Bill Beck o su comportamiento?

AS/PG

Idea principal Nº 1: Pensamientos privados

Hay algunas obras de teatro en que, de repente, toda acción se detiene, todos los actores dejan de moverse, se quedan en sus puestos y los personajes proceden a revelar sus pensamientos al público. En la primera parte del capítulo VIII se ha utilizado una técnica parecida. Por un momento, la acción se detiene y descubrimos lo que los niños están pensando.

Para niños que permanecen sentados durante muchas horas en un aula, y que tienen todo tipo de pensamientos en sus mentes, pero no saben lo que los demás niños están pensando, esta descripción de los procesos de pensamiento de la clase puede ser especialmente significativa. Usted podrá preguntar a sus alumnos, «¿alguna vez has deseado tener un anillo mágico que cuando, te lo pones, te permite saber lo que el resto de la clase está pensando?». O bien, podría comenzar diciendo que todos saben cómo vamos vestidos, pero sólo uno mismo sabe cuáles son sus pensamientos. Luego pregúnteles, «¿qué es más interesante: saber lo que el otro alumno lleva puesto o saber lo que está pensando?»

EJERCICIO: Pensamientos privados

1

Esta es una adaptación del juego de «Las veinte preguntas». Escogamos a alguien que quiera responder preguntas acerca de sus pensamientos privados que pueden ser con respecto a alguien o a algo. Las primeras cuatro etapas se describen más abajo. Después de estas cuatro etapas, dependerá de la clase identificar el objeto del pensamiento privado. La respuesta a cada pregunta debe ser únicamente «sí» o «no». Rueda Nº 1: Eso en que estás pensando, ¿es una persona? ¿o no?

Rueda Nº 2: a) Si la respuesta a la pregunta anterior fue «sí», «ya que eso en que estás pensando es una persona, ¿es una persona que aún vive?»

b) Si la respuesta a la pregunta anterior fue «no», «ya que eso en que estás pensando no es una persona, debe ser algún tipo de cosa. ¿Está esa cosa en esta sala?»

Rueda Nº 3: a) Si el niño contestó «sí», «ya que estás pensando en una persona viva, ¿es alguien que está en esta sala?»

a) Si contestó «no», «ya que estás pensando en una persona que no está viva, ¿es alguien que vivió aquí antes del siglo XX?»

b) Si la respuesta a la pregunta nº 2b fue «sí», «ya que eso en que estás pensando está en la sala, ¿es un mueble?» b) Si la respuesta a la pregunta nº 2b fue «no», «ya que eso en que estás pensando no está en esta sala, ¿es un objeto natural, o sea no hecho por una persona?»

Rueda Nº 4: Dependiendo de la respuesta a la pregunta anterior, una de las siguientes se hace:

a) ¿La persona en que estás pensando y que está en esta sala es hombre (o mujer)?

¿La persona en que estás pensando y que no está en esta sala es hombre (o mujer)?

¿La persona en que estás pensando y que no está en esta sala es hombre (o mujer)?

La persona del siglo XX en la cual estás pensando, es hombre (o mujer).

¿La persona en que estás pensando y que vivió antes del siglo XX es hombre (o mujer)?

b) ¿El mueble en que estás pensando y que está en esta sala, es una silla?

Ya que eso en que estás pensando y que está en esta sala no es una persona ni un mueble, ¿es un libro?

Ya que estás pensando en un objeto natural que no está en esta sala, ¿es algo vivo?

Ya que eso en que estás pensando es un objeto hecho por una persona y que no está en esta sala, ¿es una máquina?

MI

Idea principal Nº 2: Estilos de pensar

Un estilo es una manera de hacer las cosas, que se emplea en forma repetida en un cierto período de tiempo. ¿De qué modo les es familiar a sus alumnos la palabra «estilo»? Generalmente saben lo que queremos decir cuando hablamos de un «estilo de vestir». Seguramente saben que, en el patio, muchos alumnos tienen diferentes estilos para jugar: algunos son agresivos, otros defensivos, con algunos es más fácil entenderse, algunos son algo descuidados y otros extremadamente cuidadosos; los niños pueden reconocer a otros niños sólo por su estilo de jugar. Esta misma noción de «estilo» puede aplicarse al pensamiento. Hay infinito número de estilos de pensar, tales como aventurero, metafórico, analítico, intuitivo, cuidadoso, lógico, práctico, teórico y especulativo.

Los niños en el texto de lectura tienen muchos estilos diferentes de pensamiento, y eso es algo que usted deberá hacer notar a sus alumnos en caso que ellos no se hayan dado cuenta por sí mismos. Los personajes pueden ayudar a sus alumnos a que ellos comprendan que el valor de los pensamientos nada tiene que ver con su estilo. Usted puede lograr que sus alumnos vean esto, estableciendo comparaciones con nociones de estilo que ellos aportan de otros aspectos de su experiencia. Ellos se habrán familiarizado con jugadores de fútbol que pueden ser muy lentos pero extremadamente efectivos, mientras que otros aspectos pueden ser sumamente rápidos pero más alocados. Del mismo modo, el estilo rápido de pensar no es siempre el mejor. Algunas personas piensan bien, aunque con lentitud. Seguramente sus alumnos conocerán personas que ven bien, a pesar de utilizar ropa vieja, y otros que no tienen ningún estilo, a pesar de llevar ropa nueva. Del mismo modo, no siempre los nuevos pensamientos son los más sabios; una combinación creativa de viejas ideas puede resultar de mayor significado que una recolección desordenada de ideas nuevas.

El respeto por diferencias de estilo en el modo de pensar es muy importante en una comunidad de búsqueda. También es importante como objetivo de la filosofía para niños. Esto no significa negar que haya una diferencia entre el pensamiento que es correcto y el que es deficiente, el pensamiento que es hábil y el que es torpe. Lo que estamos diciendo es que no hay una relación directa entre algún estilo de pensar y su valor como pensamiento.

EJERCICIO: Estilos de pensar

2

¿Cómo clasificarías el estilo de pensar de cada miembro de la clase de Harry? He aquí algunos estilos de pensar entre los cuales tú puedes escoger el apropiado o los apropiados para cada compañero de Harry. O, quizás querrás aplicar otros estilos de pensar a algunos de los niños.

	Lisa	Jill	Millie	Harry	Dale	Tony	Timmy	Suki	Randy	Luther	Mickey	Anne	Jane	Pam	Mark	Marie	Sandy	Fran	Laura	Bill
Poético																				
Optimista																				
Aventurero																				
Ambicioso																				
Atrevido																				
Agresivo																				
Juguetero																				
Malicioso																				
Orientado hacia la familia																				
Rebelde																				
Pacífico																				
Preciso																				
Intuitivo																				
Experimental																				
Serio																				
Orgullosa																				
Artístico																				
Orientado hacia el grupo																				
Inocente																				
Suave																				
Reverente																				
Analítico																				

Si crees que hay otros estilos de pensar que se puedan aplicar a los niños de la clase, añádelos al final de la lista.

ML

Idea principal Nº 3: Actos mentales

Los seres humanos realizan una amplia variedad de actividades físicas: tenerse de pie, sentarse, correr, nadar, saltar, arrojar cosas, etc. Del mismo modo, las personas llevan a cabo actividades mentales, tales como recordar, abstraer, reflexionar, imaginar, considerar, preocuparse, esperar, preguntar, desear, maravillarse, decidir y planear. Los niños son bastante conscientes de las diferencias entre sus actividades físicas y no confundirán fácilmente el término nadar con flotar, o galopar con trotar. Pero los límites entre las actividades mentales les serán más difíciles de definir. Con mayor razón, pues, debemos tratar de lograr que los alumnos presten atención a las diferencias entre las actividades mentales, a pesar de que éstas no siempre son fáciles de definir.

La comparación de actividades físicas con actividades mentales puede resultar bastante instructiva. Supongamos que, en alguna parte, sus alumnos leen de una persona que se define como «muy activa». Con seguridad, usted querrá una definición algo más específica, así que puede pedirles que hagan una enumeración de las cosas que una persona activa haría. Del mismo modo, podrán leer u oír de alguien que se define como una persona «que piensa». Con el objeto de lograr una comprensión más específica de lo que esto significa, podría hacer que sus alumnos escribiera una lista de las cosas que las personas que piensan realizan, es decir, hacer una enumeración de sus actividades mentales. De este modo se darán cuenta de la enorme familia que forman las actividades mentales implicadas en el proceso de pensar.

EJERCICIO: Actividades mentales

3

Al comienzo del capítulo VIII, los niños y niñas del curso de Harry están pensando cada uno en lo suyo. Cada uno de estos pensamientos es un tipo especial de actividad mental. Trata de conectar el tipo de actividad mental que aparece en la columna de la izquierda con el pensamiento específico mencionado en la columna de la derecha.

Actividad mental Pensamiento específico

Recordar	Daniel piensa en si su abuelito le comprará la pelota de fútbol.
Preguntarse	Timmy piensa que quizás debiera ir al baño.
Discurrir	Mónica piensa en lo que les dio de comer a sus pollitos.

Imaginar	Mark piensa en si los niños de séptimo molestarán a su hermana.
Decidir	Tony piensa en cuánto son 38 más 93.
Preocuparse	Ricardo piensa en si mismo bajándose de un cohete en Marte.

MM

EJERCICIO: Actos mentales

4

¿Cuál es la diferencia entre los verbos siguientes?

1. Pensar y saber.
2. Saber y creer.
3. Creer y dudar.
4. Dudar y averiguar.
5. Averiguar y estar de acuerdo.
6. Estar de acuerdo y preguntarse.
7. Preguntarse y desear.
8. Desear y tener esperanza.
9. Tener esperanza y estar a la expectativa.
10. Estar a la expectativa y pensar.

ML

PLAN DE DISCUSION: Actos mentales

5

1. ¿Cuál es la diferencia entre *preguntarse por qué sucede algo* y *preguntarse cómo sucede*?
2. ¿Cuál es la diferencia entre *preguntarse acerca de algo* y *simplemente preguntarse algo*? (¿O son la misma cosa?)
3. ¿Cuál es la diferencia entre *deliberar* y *decidir*?

VIII-8

[212]

4. ¿Cuál es la diferencia entre *deliberar* y *tratar de decidir*? (¿O son la misma cosa?)
5. ¿Cuál es la diferencia entre *reconocer un problema* y *reconocer una solución*?
6. ¿Es *resolver un problema* lo mismo que *reconocer una solución*?
7. ¿Es *imaginar* lo mismo que *prever*?
8. Supongamos que alguien te dice que en Marte hay un color que no existe en la Tierra. ¿Te puedes *imaginar* ese color?
9. Supongamos que decides no pensar en algo —como Luther trata de no pensar en un ratón. ¿Es posible evitarlo? ¿No sería mejor que Luther tratara de *pensar* en otra cosa, como un elefante, por ejemplo?
10. ¿Puedes pensar sin pensar en algo?

ML

Idea principal Nº 4: ¿Qué son los valores?

Hay ciertos tipos de actividades mentales que implican actividades como gustar y no gustar de felicitar y echar la culpa, aprobar y desaprobado. Cuando realizamos actividades de este tipo, estamos entrando en el ámbito de los valores. Los valores son los objetos de nuestra aprobación y desaprobación. Si usted desaprueba el hecho de que sus alumnos lancen aviones de papel en clase, o aprueba su cooperación mutua en una actividad en clase, los objetos de su aprobación y desaprobación son valores. Lanzar aviones de papel puede ser un valor negativo para usted, y la cooperación en actividades de la clase puede ser un valor positivo.

Sin embargo, hay una gran diferencia entre valorar algo y *evaluar* algo. Aunque a usted le guste algo, se puede plantear la pregunta de si ese algo realmente vale la pena. A un niño podrá preguntarsele: ¿Por qué estás haciendo eso?; y la respuesta será: «por que me gusta». Pero, ¿es esa una respuesta suficientemente buena? Perfectamente se puede insistir en que el niño dé una razón en términos de qué hace que lo que está haciendo valga la pena.

Por ejemplo, suponemos que un alumno esté jugando con fósforos. Usted le pregunta: «¿Por qué lo haces?», y él dice: «Porque me gustan». Sin duda que le gusta. Pero la intención de la pregunta no es saber si le gusta jugar con fósforos, sino averiguar si jugar con fósforos es una actividad que le vale la pena realizar. No es si le gusta hacerlo, sino si *le vale la pena* hacerlo. Para profundizar en esto, tanto usted como él tendrían que investigar qué podría suceder si él continúa jugando con fósforos. Es aquí donde cobra importancia la diferencia entre *lo que desea* y *lo que es deseable*. Lo que los niños deberían aprender es que se puede pensar en los valores, reflexionar acerca de ellos e investigarlos y

[213]

VIII-9

que, en general, los juicios que uno hace *después* de esta reflexión con certeza serán más fiables y más responsables que aquellos hechos *sin* esta reflexión. Los ejercicios siguientes están destinados a señalar modos de identificar ciertos valores y comenzar a evaluarlos.

PLAN DE DISCUSION: Preguntas con respecto a los valores

1. ¿Se te ocurren circunstancias bajo las cuales una acción *cruel* puede ser también una *buen*a acción?
2. ¿Se te ocurren circunstancias bajo las cuales una *buen*a persona puede ser también una persona mala?
3. ¿Se te ocurre una manera en que una persona pueda «tener buena suerte» y «mala suerte» a la vez?
4. ¿Podría una persona ser «afortunada» y al mismo tiempo ser considerada como «mala»?
5. Si una persona es buena, ¿significa que todo lo que hace es también bueno?
6. Si una persona es mala, ¿significa que todo lo que hace también es malo?
7. Si una persona lleva a cabo un acto de generosidad, ¿significa que esa persona es generosa?
8. Si una persona lleva a cabo una acción cruel, ¿es necesariamente una persona cruel?
9. ¿Qué prefieres, ayudar a tus amigos o que tus amigos te ayuden a ti?
10. ¿Qué prefieres, hacer buenas cosas por los demás o que los demás hagan cosas buenas por ti?
11. Si hay algunas personas que no te gustan mucho, ¿prefieres saber cómo puedes hacerles daño, o prefieres saber cómo evitar que te hagan daño a ti?
12. ¿Qué prefieres, hacer daño a alguien que no lo merece o que alguien te haga daño a ti sin que lo merezcas?

ML

PLAN DE DISCUSION: Hechos y valores

7

1. El océano está lleno de peces. Esto es un hecho. ¿Podría ser también un valor?
2. El sol irradia energía. Esto es un hecho. ¿Podría ser también un valor?
3. El pan es comestible. Esto es un hecho. ¿Podría ser también un valor?
4. Los perros son domesticados. Esto es un hecho. ¿Podría ser también un valor?
5. Tú sabes leer. Esto es un hecho. ¿Podría ser también un valor?
6. La amistad es un valor. ¿Podría ser también un hecho?
7. La justicia es un valor. ¿Podría ser también un hecho?
8. La belleza es un valor. ¿Podría ser también un hecho?
9. La verdad es un valor. ¿Podría ser también un hecho?
10. La felicidad es un valor. ¿Podría ser también un hecho?

ML

Idea principal Nº 5: Identificación de valores

La palabra «valores» tiene amplio número de significados. Pero los niños pueden ser ayudados a aprender, al menos, algunos modos donde se emplea la palabra «valores», y a qué tipo de cosas llamamos valores, cómo medimos los valores, etc. Si los niños pueden adquirir cierta práctica en distinguir algunos sentidos de valor de otros, los desastres y la confusión creados por la ambigüedad de esta palabra se verán drásticamente disminuidos. La lista que aparece a continuación no intenta agotar los significados de la palabra del modo que lo haría un diccionario; tiene por objetivo especificar los usos para cuya identificación los niños necesitarán ayuda.

Algunas de estos métodos para identificación de valores son más bien difíciles para principiantes (7, 9, 10). Quizá sea mejor posponer la discusión con sus alumnos hasta finales del curso.

DIEZ MANERAS DE IDENTIFICAR VALORES:

1. Valores como asuntos de importancia.
Este sentido de la palabra reafirma su objetividad: valores son cosas que tienen importancia. En este sentido los valores se oponen a lo que es trivial o de escasa importancia.

EJERCICIO: Valores como asuntos de importancia

Subraya en los ejemplos siguientes lo que, en tu opinión, NO es un

- valor en el sentido de «algo que tiene importancia».
- a) (alimento) (vestidos) (transporte) (cotillón) (luz del sol);
 - b) (educación) (gobierno) (alojamiento) (sangre) (alhileres);
 - c) (crimen) (castigo) (te en bolsas) (agricultura) (ciencia).

ML

2. Valores como satisfacciones.

Algunas veces identificamos experiencias agradables con valores. La persona hambrienta que come pan recién salido del horno y la persona sedienta bebiendo agua fresca de la fuente, podrían ser mejor comprendidas si se refirieran a esas satisfacciones como valores.

EJERCICIO: Valores como satisfacciones

Escribe una pequeña descripción de una experiencia agradable que has tenido. Describe cada aspecto de la experiencia con la mayor precisión de que seas capaz. Por ejemplo, si fue una comida reciente, describe todos los tipos de alimentos incluidos en ella y sus sabores; describe cómo la comida fue preparada; describe la secuencia de platos durante la comida, y si puedes, analiza cómo te sentiste con respecto a la comida como conjunto.

ML

VIII-12

[216]

3. Valores como tipos de satisfacción.

A lo mejor ayer comiste una manzana especial a la hora del almuerzo. Supongamos que era de esas manzanas rojas, grandes y brillantes. Del mismo modo, tu placer al comer la manzana puede ser considerado como un ejemplo de lo que la gente quiere decir cuando hablan de placer en general. O tu felicidad de estar con tus amigos puede considerarse como un ejemplo de la felicidad en general.

EJERCICIO: Valores como tipos de satisfacción

Subraya en los ejemplos siguientes lo que, en tu opinión, NO es un

- valor en el sentido de «algo que tiene importancia».
- a) (alimento) (vestidos) (transporte) (cotillón) (luz del sol);
 - b) (educación) (gobierno) (alojamiento) (sangre) (alhileres);
 - c) (crimen) (castigo) (te en bolsas) (agricultura) (ciencia).

ML

2. Valores como satisfacciones.

Algunas veces identificamos experiencias agradables con valores. La persona hambrienta que come pan recién salido del horno y la persona sedienta bebiendo agua fresca de la fuente, podrían ser mejor comprendidas si se refirieran a esas satisfacciones como valores.

EJERCICIO: Valores como satisfacciones

Escribe una pequeña descripción de una experiencia agradable que has tenido. Describe cada aspecto de la experiencia con la mayor precisión de que seas capaz. Por ejemplo, si fue una comida reciente, describe todos los tipos de alimentos incluidos en ella y sus sabores; describe cómo la comida fue preparada; describe la secuencia de platos durante la comida, y si puedes, analiza cómo te sentiste con respecto a la comida como conjunto.

ML

VIII-13

[217]

ML

- Actitud, característica, disposición*
- Valor*
- a) Propensión a actuar en forma valiente
 - b) Evasión frente a cualquier riesgo
 - c) Propensión a creer que los demás son malos
 - d) Propensión a actuar por sí solo

EJERCICIO: Valores como actitudes

¿Qué valores están implícitos en las actitudes siguientes?

4. Valores como actitudes.

Se dice, a veces, que mostramos nuestros valores en la forma en que nos disponemos a actuar. Supongamos, por ejemplo, que una persona tiene una disposición o actitud amistosa; en ese caso se dirá que esa persona demuestra *amabilidad*. Del mismo modo, *cordialidad* es un valor demostrado por las personas cordiales, y *hostilidad* es un valor demostrado por las personas hostiles. (Nótese que puede haber valores agradables o desagradables; puede que a usted no le gusten mis valores y a mí no me gusten los suyos.)

ML

- felicidad.*
- diversión.*
- a) Alegrarse con un cumplido
 - b) Deleitarse con el payaso
 - c) Gozar una buena fogata en un día frío
 - e) *felicidad.*

EJEMPLO TIPO

En los casos que aparecen a continuación, donde se da el ejemplo, proporciona el tipo, y donde se da el tipo, proporciona el ejemplo.

EJERCICIO: Valores como tipos de satisfacción

10

5. Valores como creencias.

Muchas veces podemos determinar si una persona se está refiriendo a sus valores principales si usan la frase «creo en», como por ejemplo, «creo que hay que ser honesto», o «creo en que hay que ser leal a los amigos». Pero, por supuesto, esto no siempre sucede; uno puede decir «yo creo en los duendes», o «yo creo en Papá Noel», y en estos casos se estará hablando de creer en hechos o ficciones y no de valores. Debido a que puede haber dudas con respecto a si se trata de un hecho o de un valor, pregúntese a sí mismo: «¿se refiere a la afirmación *a algo que es*, o *a algo que debiera ser?*» Si se refiere *claramente* a lo primero, es un hecho; si se refiere *claramente* a lo segundo, es un asunto de valores.

EJERCICIO: Valores como creencias

12

Decide si las creencias que se presentan a continuación se refieren a hechos o a valores. En cada caso, da razones.

1. Creo en el arco iris.
2. Creo en los derechos de los niños.
3. Creo en un sexto sentido.
4. Creo en la bondad del hombre.
5. Creo en la paz universal.
6. Creo en la fuente de la juventud.
7. Creo en el castigo físico.
8. Creo en el placer.
9. Creo en que hay vida en Marte.
10. Creo en la inteligencia de los animales.

ML

6. Valores como ideales.

Algunas personas utilizan la palabra «valores» para decir «ideales». Un ideal es una forma de perfección que se supone que los seres humanos deben tratar de alcanzar. Por ejemplo, si alguien dice, «en todas partes hay vicio, pero debemos luchar porque haya virtud», se está sugiriendo que *virtud* es un ideal o valor.

EJERCICIO: Valores como ideales.

13

Completa las oraciones siguientes con el valor ideal apropiado.

1. En todas partes hay fraudes; debemos luchar por _____
2. En todas partes hay violencia; debemos luchar por _____
3. En todas partes existe el mal; debemos luchar por _____
4. En todas partes hay fealdad; debemos luchar por _____
5. En todas partes hay falsedad; debemos luchar por _____

ML

7. Valores y patrones.

Con el objeto de medir los valores, las personas emplean criterios o patrones. A menudo estos se expresan en unidades, como metros y centímetros, horas y minutos. De este modo, el valor de una red para pescar se expresa en los metros de largo y la fuerza que puede resistir sin cortarse, que se mide en kilos. O el valor de un pedazo de tierra dependerá de su tamaño expresado en metros cuadrados. Unidades como el marco, el dólar, la peseta, etc., se usan para medir el valor de las casas, los vestidos, la tierra, el trabajo y muchas otras cosas. Pero el dinero mismo, a pesar de que originalmente se pensó como un patrón de valor, se ha convertido en algo por lo cual la gente lucha por conseguir. Es un patrón de valor que las personas perciben como un valor propiamente tal. Y lo mismo sucede con muchos otros patrones: pasan a ser considerados como valores propiamente tales.

EJERCICIO: Valores y patrones

14

En cada una de las oraciones siguientes se identifica un *valor* y se da un patrón mediante el cual se juzga el valor.

Ejemplos:

	Valor	Patrón
A) Esta empanada es exquisita porque tiene mucho queso.	Sabor de la empanada	Queso
B) En cuanto a velocidad, los autos son mejores vehículos que los camiones.	Ser un buen vehículo	Velocidad

C) Teniendo en cuenta solamente los recursos naturales
 riqueza
 Del mismo modo, encuentra los valores y criterios en las oraciones siguientes.

Recursos naturales	Riqueza	Valor	Patrón
--------------------	---------	-------	--------

1. Considerando solamente la estatura, Pepe es un mejor jugador de baloncesto que Cristian.

2. Cuando se trata de hacer un ruido fenomenal, no hay mejor banda que la del equipo «Matadores».

3. A juzgar por el sabor, el chocolate caliente es mejor que el café.

4. En términos de suavidad, prefiero el sonido del violín.

5. Mi bicicleta costó más que la tuya, así que la mía debe ser mejor.

ML

8. Valores como medio.
 Supongamos que usted se ha propuesto alcanzar un objetivo o una meta. Cualquiera cosa que le ayude a lograrlo constituye un medio. Si quiere ir a alguna parte, buscará medios de transporte; si no tiene ingresos, buscará los medios para mantenerse o para ganarse la vida. Los medios se consideran valores en la medida que son eficaces para ayudarlos a alcanzar nuestros fines.

15

EJERCICIO: Valores como medio

¿Cuál de las opciones siguientes es un medio para alcanzar los objetivos dados? Subráyalas.

1. Si estás buscando trabajo, consultar los anuncios clasificados es un (mejor) (peor) medio que preguntarle a la gente de la calle.

2. Si te gustan los paisajes hermosos, preferirás (andar a caballo antes que en un automóvil cerrado) (andar en un automóvil cerrado antes que a caballo).

VIII-16 [220]

3. Si te gusta la fruta fresca preferirás (coger fruta en un huerto antes que comprarla en el mercado) (comprarla en el mercado antes que cogerla en el huerto).

4. Si te gusta dar en el blanco, preferirás arrojear una piedra (con los ojos vendados) (con los ojos sin vendas).

ML

9. Valores como definiciones.
 Algunas personas creen que una cosa es excelente (y, por lo tanto, tiene valor) si concuerda totalmente con la definición que el diccionario ofrece de ella. Pero si es deficiente en comparación con la definición, su valor correspondiente será menor. Por ejemplo, supongamos que los seres humanos sean definidos como «animales racionales». En ese caso, un ser humano excelente será un animal que sea completamente racional; un animal que no sea tan completamente racional no sería tan bueno, y un animal que sólo fuera racional en ciertas ocasiones, sería un ejemplo muy pobre de lo que es un ser humano.

EJERCICIO: Valores como definiciones

Discute las oraciones siguientes:

1. Una gema generalmente se describe como «una piedra preciosa». Si tuvieras una piedra semipreciosa ¿sería ésta una gema con menos valor que si fuera preciosa o dejarla de ser una gema?

2. Los rascacielos se definen como edificios altos con estructura de acero. Según esta definición, ¿no es la torre Eiffel un rascacielos? ¿o es un ejemplo pobre de lo que es un rascacielos? ¿Qué pasaría con las pirámides de México y Egipto? ¿Qué ejemplo puedes dar como un «rascacielos bueno»?

3. Un juguete se define como un objeto con el cual juegan los niños. Si sólo se diseñara para adultos, ¿sería un ejemplo pobre de lo que es un juguete o no sería juguete? Si fuese algo con lo cual los niños tienen dificultades para jugar, ¿sería un ejemplo pobre de lo que es un juguete o no sería un juguete?

4. Una escoba se define a menudo como «instrumento para barrer que consiste en un manajo de ramas atadas a un palo que sirve de mango». Si tuvieras sólo el mango, ¿tendrías una escoba pobre o no tendrías escoba alguna?

ML

VIII-17 [221]

10. Valores como juicios lógicos.

En algunos casos podemos descubrir valores deduciendo una conclusión a partir de un par de premisas. Pero las premisas deben ser de un tipo especial:

1. La primera premisa es una afirmación del tipo de «todos... son...». Nos dice que cierto *tipo* de acciones o cosas es bueno o malo, o palabras de ese estilo. Por ejemplo, «todos los actos de robo son malos», «todos los actos de generosidad son buenos», «todos los actos de coraje son buenos». Estas oraciones se consideran *verdaderas por definición* en el mismo sentido en que las palabras «robar», «matar» y «crueldad» representan cosas que todos unánimemente condenamos; y «generosidad» y «coraje» representan cosas que todos unánimemente alabamos.
2. La segunda premisa se refiere a una acción o cosa *específica*: «Juanito fue cruel con el gato». «El Gran Capitán actuó con coraje». O, «Brutus asesinó al César».
3. La conclusión se deriva *en forma lógica* de las premisas y será verdadera si la segunda premisa es verdadera. Si es verdad que Juanito fue cruel con el gato, entonces lo que él hizo fue malo, pero ¿fue él cruel? Si es verdad que El Gran Capitán actuó con coraje, entonces lo que hizo fue bueno; pero, ¿fueron actos de coraje o solamente actos precipitados?

Así que la clave para este tipo de valor se encuentra en la forma en que se afirma la segunda premisa. Si algo es bueno o malo depende de cómo lo clasificamos (y algunos podrán agregar, el modo como lo clasificamos depende de si creemos que es bueno o malo).

EJERCICIO: Valores como juicios lógicos

17

En cada uno de los casos siguientes, *a)* saca la conclusión lógica a partir del argumento de la primera persona que habla, y luego *b)* en el argumento presentado por la segunda persona, demuestra cómo un término descriptivo diferente en la segunda premisa llevaría a un diferente juicio de valor.

Ejemplo:

Sancho: Toda crueldad es mala.
Dios fue cruel cuando echó a Adán y Eva del Paraíso.
De ahí se sigue que lo que Dios les hizo a Adán y Eva fue malo.

Pancho: No. No fue así.
Toda crueldad es mala.
Dios fue severo pero no cruel.
No se sigue que lo que hizo fue cruel.

1. Carlos: Todas las leyes son justas.
El Acta de Derechos Civiles de 1964 es una ley.

De ahí se sigue que

Waldo: No. Míralo así:
Todas las leyes son justas.
El Acta de Derechos Civiles de 1964 es

De modo que no se sigue que el Acta de Derechos Civiles de 1964 sea justa.

2. Juan: Toda porfía es mala.
Pepe cometió un acto de porfía.

De ahí se sigue que

José: No. Míralo así:
Toda porfía es mala.
Lo que Pepe hizo fue un acto de..., pero no de porfía.

De modo que no se sigue que lo que Pepe hizo haya sido malo.

3. Jorge: Todo asesinato es malo.
La pena capital es asesinato.

Por lo tanto, se sigue que

Eduardo: No. Míralo así.
Todo asesinato es malo.
La pena capital es

De modo que no se sigue que la pena capital sea mala.

ML

Idea principal Nº 6: Relaciones transferibles

En este capítulo, Harry y sus amigos descubren que ciertas oraciones se pueden «transferir», como se dice. Toman la relación «es más alta que» y la utilizan en dos ejemplos sucesivos del siguiente modo:

Fran es más alta que Laura
Laura es más alta que Jill
Inmediatamente se dan cuenta de que la oración «Fran es más alta que Jill» se deriva de la combinación de las dos primeras oraciones.

Tony hace el comentario, «este tipo de relaciones nos es conocido de la aritmética. Si 8 es mayor que 6, y 6 es mayor que 4, obviamente 8 será mayor que 4».

Usted recordará la conversación acerca de «relaciones reversibles» en el capítulo VII que presentaba tres tipos de relaciones como ésas: aquellas que siguen siendo verdaderas, aquellas que pasan a ser falsas y aquellas que pasan a ser indeterminadas cuando se invierten. Del mismo modo, hay tres tipos de relaciones transferibles: relaciones que siguen siendo verdaderas cuando se combinan dos oraciones que las contienen, relaciones que pasan a ser falsas y relaciones que pueden ser o no verdaderas cuando se combinan dos oraciones que las contienen.

TIPO 1. Un ejemplo del tipo 1 de relación transferible es:

El verano es más caluroso que la primavera.
La primavera es más calurosa que el invierno.
El verano es más caluroso que el invierno.

Nótese que la tercera oración es verdadera si las otras dos lo son.

TIPO 2. Un ejemplo del tipo 2 de relación transferible es:

Jorge es el padre de Samuel.
Samuel es el padre de Quique.
Jorge es el padre de Quique.

Nótese que la tercera oración es falsa si las dos primeras son verdaderas.

TIPO 3. Un ejemplo del tipo 3 de relación transferible es:

A Tomás le cae bien Pedro.
A Pedro le cae bien Eduardo.
A Tomás le cae bien Eduardo.

Nótese que la tercera oración puede ser verdadera o falsa suponiendo que las dos primeras sean verdaderas. Las relaciones del tipo 3 muchas veces se refieren a sentimientos, pero no siempre. Por ejemplo:

Raul está pellizcando a José.
José está pellizcando a Samuel.
Raul está pellizcando a Samuel.

Nótese que la tercera oración puede ser verdadera o falsa suponiendo que las dos primeras sean verdaderas.

VIII-20

[224]

Los alumnos podrán preguntar si una relación puede ser a la vez reversible y transferible. La respuesta es «sí», existen relaciones así. He aquí algunos ejemplos:

«es más pequeño que»
«es más tarde que»
«es más temprano que»

Nótese que las tres pertenecen al tipo 1 de relaciones transferibles y al tipo 2 de relaciones reversibles. También «es igual a» pertenece al tipo 1 de relaciones reversibles y al tipo 1 de relaciones transferibles. Finalmente, asegúrese de señalar que dos oraciones con la misma relación transferible solamente se puede combinar si los términos en ambas oraciones aparecen en el orden debido. Este es:

Término₁ relación término₂
Término₁ relación término₂
Término₁ relación término₂
o
Término₂ relación término₁
Término₂ relación término₁
Término₂ relación término₁

Ningún otro tipo de orden puede establecer la combinación adecuada. Por ejemplo:

Juana es más alta que Nancy.
Susana es más alta que Nancy.

No se puede combinar estas dos oraciones.
No hay necesidad de entrar en esto con sus alumnos, al menos por el momento, a no ser que alguien plantee una pregunta al respecto. Las razones para requerir ese orden en los términos para combinar oraciones sólo se vienen a explicar en el texto *Logic*, implican una lógica más avanzada que la que aquí se presenta y ningún ejercicio en este libro se ha diseñado con ese propósito.

EJERCICIO: Tipo 1 de relaciones transferibles

18

Harry y sus amigos descubren que algunas relaciones *se transfieren* y otras no. Las primeras que descubren como transferibles son las que presentan relaciones de *grado* (como «más alta que», «más grande que», «corte más rápido que», «más rico que», «más ocupado que», etc.). Veamos cómo se transferen estas relaciones y practiquemos con unos pocos ejercicios. Discurre qué es lo que se sigue de las dos oracio-

[225]

VIII-21

nes que se te dan. Todas estas relaciones pertenecen al tipo 2 de relaciones transferibles.

Dadas:

La grasa es más espesa que el aceite. Colombia es más grande que Bolivia.

El aceite es más espeso que el agua. Bolivia es más grande que Uruguay.

Jill está más contenta que Elisa. Los caracoles son más lentos que las tortugas.

Elisa está más contenta que Juana. Las tortugas son más lentas que los gusanos.

La cuarta cuerda de la guitarra es más baja que la tercera.

La tercera cuerda es más baja que la segunda.

El equipo A juega mejor que el equipo B.

El equipo B juega mejor que el equipo C.

ML

EJERCICIO: Relaciones transferibles

19

Supongamos que las dos primeras oraciones son verdaderas.

A) Escribe la tercera oración que se sigue de la combinación de las dos primeras.

B) Indica si la tercera oración es verdadera, falsa o indeterminada.

C) Identifica el tipo (1, 2 ó 3) de la relación transferible.

1. Ocho es dos veces cuatro.

Cuatro es dos veces dos.

2. A Juan le gusta María.

A María le gusta Tomás.

VIII-22

[226]

3. Juana es la madre de Ana.

Ana es la madre de María.

4. Marcos es amigo de Pedro.

Pedro es amigo de Juan.

5. Un lago es más grande que una laguna.

Una laguna es más grande que una poza.

6. El Corsario Negro es lo mismo que el pirata.

El pirata es lo mismo que el bucanero.

MM/FO

EJERCICIO: Discurriendo

20

¿Puedes discurrir qué se deriva de las dos oraciones dadas si se cambian un poco? Por ejemplo:

Argentina es más grande que Bolivia.

Argentina es más pequeña que Brasil.

Eduardo es más gordo que Pablo.

Eduardo es más delgado que Arturo.

Juan es más alto que Alejandro.

Juan es más bajo que Matías.

Gloria baila mejor que Margarita.

Gloria baila peor que Silvia.

Nótese que es más difícil «discurrir» estos ejemplos porque la relación es levemente diferente en cada caso, mientras que en el ejercicio anterior, las relaciones permanecían idénticas y la conclusión se podía «discurrir» fácilmente.

[227]

VIII-23

· Cuando se te pide que saques una conclusión a partir de dos oraciones que contienen relaciones transferibles, pero estas relaciones están invertidas, hay una manera muy fácil de resolver el problema. Tómemos el primer ejemplo:

Argentina es más grande que Bolivia.
Argentina es más pequeña que Brasil.

Lo primero que hay que hacer es cambiar una de las oraciones para que su construcción sea igual a la otra. De modo que se puede reescribir la primera oración así: «Bolivia es más pequeña que Argentina», o se puede reescribir la segunda oración en esta manera: «Brasil es más grande que Argentina». Después de hacer esto te será muy fácil sacar tu conclusión. Puedes reconstruir el argumento de la siguiente manera:

Bolivia es más pequeña que Argentina.
Argentina es más pequeña que Brasil.
Bolivia es más pequeña que Brasil.

O podrás reconstruir el argumento así:
Argentina es más grande que Bolivia.
Brasil es más grande que Argentina.
Brasil es más grande que Bolivia.

Por supuesto, como puedes apreciar, trabajando de este modo tienes *dos* respuestas posibles. Pero son equivalentes. Decir «Bolivia es más pequeña que Brasil» es lo mismo que decir «Brasil es más grande que Bolivia». (Si sus alumnos pueden obtener práctica en invertir oraciones como éstas de modo de igualar las afirmaciones transferibles, les será enormemente más fácil sacar conclusiones de transferencia.)

MT

VIII-24 [228]

EJERCICIO: Relación transferible

Inventa dos ejemplos para cada Tipo de relación transferible, y demuestra cómo funciona.

FO

Idea principal Nº 7: Razonamiento con clases

Harry descubre que la forma verbal «son» representa una relación que se puede transferir. Trata de comprenderlo haciendo la suposición de que la palabra «son» significa «pertenecen a la clase de» (véase Idea Principal Nº 5, capítulo I). Este modo de pensar acerca de «son» lleva al *razonamiento con clases*, la lógica formal de relaciones entre clases. En la lógica formal que se presenta a continuación, las oraciones utilizadas para la construcción de argumentos siempre comienzan con la palabra *todos*. El razonamiento con clases se extiende a los otros tres tipos de oraciones lógicas, pero, por el momento, nos limitaremos a las oraciones que comienzan en «todos».

Consideremos el siguiente argumento:

Todos los limeños son peruanos.
Todos los peruanos son sudamericanos.
Todos los limeños son sudamericanos.

Las dos primeras oraciones (llamadas *premisas* en lógica formal) se combinan para formar una tercera oración (llamada *conclusión*). Tradicionalmente tales argumentos con oraciones que comienzan con «todos» se conocen como *silogismos*.

Hay dos tipos básicos de silogismos: *válidos* e *inválidos*. Un silogismo es válido si el razonamiento representado por la combinación de las dos premisas y la obtención de la conclusión es correcto. Para determinar si el razonamiento es correcto, *primero hay que suponer que ambas premisas son verdaderas* (sin importar cuál sea su contenido). Luego plantéese la pregunta de si la conclusión se deriva de esas afirmaciones. ¿Pueden combinarse las premisas de tal modo que se llegue a esa conclusión? Si se pueden combinar, el razonamiento es correcto y el silogismo es válido. He aquí algunos ejemplos de silogismos *válidos*:

Todos los gatos son mamíferos.
Todos los mamíferos son seres vivos.
Todos los gatos son seres vivos.

[229] VIII-25

Todos los lápices verdes son lápices con punta.
Todos los lápices con punta están sobre la mesa.
Todos los lápices verdes están sobre la mesa.

Todas las ratas son roedores.
Todos los roedores son mamíferos.
Todas las ratas son mamíferos.

He aquí algunos ejemplos de silogismos no válidos.

Todas las manzanas son frutas.
Todas las frutas son plantas.
Todas las peras son plantas.

Todos los elefantes son animales vegetarianos.
Todos los animales vegetarianos son herbívoros.
Todos los tigres son carnívoros.

Todas las casas son hogares.
Todos los hogares son lugares donde se vive.
Todos los hogares son casas.

Asegúrese de repasar los términos siguientes con sus alumnos antes de lanzarse a hacer los ejercicios, y asegúrese de que los comprendan: *Premisa, Conclusión, Silogismo, Válido, no válido.*

EJERCICIO: Silogismos

22

Llena los espacios siguientes de modo que todos los silogismos sean válidos.

1. Todos los perros son mamíferos.
Todos los _____ son animales.
Todos los perros son animales.
2. Todas las frutas son cosas con vida.
Todas las cosas con vida son cosas que se reproducen.

3. Todas las personas son criaturas que necesitan alimentos.
Todas las criaturas que necesitan alimentos son animales.
Todas las personas son _____

4. Todos _____ son personas menores de 18 años.
Todas las personas menores de 18 años son personas que no pueden votar
Todos los niños de educación primaria son personas que no pueden votar.

5. Todas las viviendas civilizadas son lugares para protegerse.
Todos los lugares para protegerse son _____
Todas las viviendas civilizadas son lugares que deben ser construidos.

MM

EJERCICIO: Sacar conclusiones a partir de oraciones con la forma verbal «son»

23

A. Escribe la conclusión para los argumentos siguientes:

1. Todos los niños en esta clase son niños que quieren ser doctores.
Todos los niños que quieren ser doctores son personas que desean sanar a los enfermos.
2. Todos los cuadrados son rectángulos.
Todos los rectángulos son figuras geométricas.
3. Todos los gatos que maúllan son gatos que sufren.
Todos los gatos que sufren son felinos dolientes.
4. Todas las morucas son palicas.
Todas las palicas son nistates.
5. Todos los niños que razonan son niños que saben que los niños son personas.
Todos los niños que saben que los niños son personas son personas.

EJERCICIO: ¿Por qué se dice que algunas cosas son «buenas»?

En cada uno de los números siguientes se dan dos usos de la palabra «bueno». ¿Puede explicar las diferencias entre estos dos usos?

1. a) Yo creo que *él es bueno* porque siempre ayuda los necesitados.
b) Yo creo que *él es bueno* porque puede jugar tan bien de delantero como de defensa.
2. a) Cuando nos vimos, me dijo: «Tenga usted muy *buenos días*».
b) Se puso de pie en el bote y dijo: «¡Qué día tan *bueno* hace para pescar!»
3. a) Afortunadamente, había traído consigo un *buen* surtido de carnada.
b) Cuando llegó la tormenta, ya habían andado un *buen* par de kilómetros.
4. a) Mostrando con orgullo su pesca dijo: «Hoy ha sido un *buen día*».
b) «La comida aquí no es sensacional», les dije, «pero es *buenaa*».

5. a) «Debes decidir por ti misma, Juana», dijo su madre. «Haz lo que consideres *bueno*».
- b) «Es en un *buen* empleado», dijo el jefe, «nunca nos da problemas».

6. a) El hecho de hacerle ese favor no nos traerá nada de *bueno*.
b) Todas sus vidas fueron dedicadas a la lucha por lo que es *bueno*.

MI

Idea principal Nº 9: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?

Mark le dice a Tony que de todas maneras le debería hacer saber a Harry que Bill Beck le había arrojado la piedra. Pareciera que Mark quisiera que Tony actuara como un «soplón» o «chivato». X, considerando que a los niños no les gustan los «soplones» o «chivatos», cómo es que Mark aconseja a Tony de este modo?

[233]

VIII-29

6. Todos los sandwiches de queso son cosas hechas de pan y queso.
Todas las cosas hechas de pan y queso son cosas hechas para comer.

7. Todos los truenos son cosas acompañadas de relámpagos.
Todas las cosas acompañadas de relámpagos son cosas fantásticas.

8. Todos los miembros de esta clase son personas hambrientas, soñolientas o intranquilas.
Todas las personas hambrientas, soñolientas o intranquilas son personas que no deberían continuar haciendo este ejercicio.

B. ¿Todos los silogismos anteriores son válidos?

MI

Idea principal Nº 8: ¿Por qué se dice que algunas cosas son «buenas»?

Harry se pregunta qué tiene de bueno el haber descubierto cómo combinar dos oraciones transferibles de modo de llegar a una tercera. Se pregunta en forma retórica, «¿Qué tienen de bueno las matemáticas, la geometría, la gramática o la historia? ¿Qué tiene de bueno cualquier cosa?»

¿Qué *hay* de bueno en cualquier cosa? Cuando decimos que algo es bueno, lo recomendamos, lo aprobamos. Decimos que es valioso por su resultado, o que, de algún modo, tiene valor por sí mismo (véase Idea principal Nº 5, capítulo II).

Si creemos que las cosas tienen valor por un propósito, entonces seguramente, podremos demostrar los beneficios que se derivan de esas cosas. Por ejemplo, si un niño dice: «El azúcar es bueno», y usted le pregunta: «¿Por qué?», él puede decir que se debe a que endulza el café o porque mejora el sabor de los helados. El alaba el azúcar porque tiene consecuencias valiosas para él.

También decimos que algunas cosas son «buenas» a pesar de que no parecen tener resultados prácticos. Por ejemplo, algunos niños consideran que jugar o hacer un dibujo o leer un libro es bueno. Les puede parecer mal que alguien les pregunte qué tiene de bueno jugar al escondite, o las bolitas, o saltar la cuerda.

Harry no trata de determinar si el valor de un razonamiento correcto reside en los beneficios que de ello resultan, o si es sólo una de esas cosas que a la gente le gusta hacer. En lo que a él se refiere, Usted podría preguntar a sus alumnos en qué sentido pensar es bueno por sí mismo, y en qué sentido es bueno por los beneficios que trae consigo.

VIII-28

[232]

Posiblemente Mark piensa que el daño que puede resultar de que Harry no sepa puede ser mayor que el daño que resultará si se lo dicen. Por ejemplo, puede temer que Harry, quien ya sospechaba de Tony, podría por error tratar de pagárselas a Tony. O quizás, Mark piensa que Tony tiene *el deber* de decirlo a Harry, que, dadas las circunstancias, es lo que debe hacerse.

A menudo, los niños hacen la distinción entre un «soplón» o un «chivato» y alguien que denuncia las acciones de otra persona en forma justificada. Cuando este tipo de acusación les parece justificada a los niños, éstos no le dan un nombre peyorativo. Haga que sus niños discutan si creen que Mark le está aconsejando a Tony que actúe como un «soplón», o que «haga lo que es correcto en este tipo de situación.» Luego, debiera trasladar la discusión a la pregunta de cómo, sobre qué base, distinguen a un soplón de alguien que hace una acusación justificada. Por ejemplo, ¿existen circunstancias en que se justifique acusar a un amigo?

25

EJERCICIO: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?

¿Tienen las personas que aparecen en los ejemplos siguientes *buenas razones* para hacer lo que hacen?

1. Mindy vio a Doreen cuando prendía fuego a su casa, pero no pidió ayuda por no querer ser una «soplona».
2. Doreen y Mindy comparten un secreto acerca del hermano de Mindy, Eduardo. El hermano de Doreen, Howard, un año mayor que Doreen, le exigió a Mindy que le contara el secreto, pero ella se negó.
3. Howard sabe que su amigo, Arturo, rompió un cristal en el colegio. Cuando Mindy le preguntó si él sabía algo acerca del cristal roto, Howard simplemente se encogió de hombros.
4. Otro amigo de Arthur, Wilbur, le dijo al director que Arthur había roto el cristal, porque, según dijo: «La verdad es más importante que la amistad.»
5. A la hora del recreo, Doreen ve a una amiga de Mindy que estaba comiendo el almuerzo de Mindy. Doreen le dice: «¡Se lo voy a decir a Mindy.»

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Hay casos en que es correcto acusar a alguien?

26

Tony y Mark conversan sobre si se le debiera o no decir a Harry que Bill fue el que arrojó la piedra.

1. ¿Qué harías tú si fueras Tony? ¿Qué pasaría si Harry dijera que *tú* arrojaste la piedra?
2. ¿Qué pasaría si no lo hiciera?
3. ¿Sería bueno para Harry saber quién le arrojó la piedra? ¿Por qué? ¿Por qué no?
4. Si tu fueras Harry, ¿preferirías saberlo?
5. Tony indica que Bill puede tener ciertos problemas que lo impulsan a comportarse en forma extraña. ¿Es esa una excusa para lo que hizo Bill?

MM

Idea principal Nº 10: ¿Por qué ocurrió el incidente de la pedrada?

El incidente de la pedrada aparece como un acto de violencia no provocado. Como primer paso de la discusión, usted debiera estimular a sus alumnos para que traten de explicarse por qué podría haber ocurrido. Tony ofrece una explicación: Bill está muy perturbado con la pérdida de su padre, y he aquí que Harry trae a su papá al colegio donde todos lo pueden ver, y además parece estar actuando como un sabelotodo. La explicación de Tony aclara bastante el comportamiento de Bill. Podemos comenzar a comprender la situación en que Bill se encuentra y los factores que pueden haber influido en su comportamiento.

¿Podría Bill usar estas consideraciones como una *excusa* para sus actos? Si Bill dijera: «Bueno, estaba desesperado,» ¿no seguiría siendo responsable por permitirse una total pérdida de autocontrol? Hay dos asuntos marcadamente diferentes que consideran en este tipo de situación: 1) las fuerzas en acción en la situación específica, y 2) las razones que las personas tuvieron para actuar como lo hicieron.

A menudo oímos a los adultos preguntar a los niños: «¿Qué te hizo hacer esto?» Lo que en realidad parecemos estar preguntando es: «¿Cuáles fueron las fuerzas que te influyeron para que actuaras de ese modo?» En tales casos, el adulto quiere saber qué *causó* que el niño actuara de esa forma.

Por otro lado, el adulto puede preguntar: «¿Por qué lo hiciste?» Aquí se le pide al niño que *justifique* su acción. El adulto está preguntando: «¿Qué *razones* puedes dar que justifiquen o excusen lo que hiciste?»

El capítulo XV se adentra más en detalles con respecto a las diferencias entre causas y razones. Si, por el momento, usted puede conseguir que sus alumnos vean la diferencia entre la pregunta: «¿Qué te hizo hacerlo?» y la pregunta: «¿Por qué lo hiciste?», los estará ayudando más que nada a prepararse para un tratamiento más sofisticado del tema en ese futuro capítulo.

PLAN DE DISCUSIÓN: Fuerza y violencia

27

1. ¿Cuál es la diferencia entre fuerza y violencia?
2. ¿Puede ejercerse la fuerza sin violencia? Da un ejemplo.
3. ¿Puede ejercerse la violencia sin fuerza? Da un ejemplo.
4. ¿Sería correcto decir que la piedra que no le dio a Harry pegó en el vidrio con *fuerza*, pero que quien arrojó la piedra lo hizo violentamente?
5. ¿Es posible que la violencia sea dura y forzada pero no dañina?
6. ¿Puede una persona ser violenta sin violar los derechos de nadie?
7. ¿Puede algo ser violento sin violar los derechos de nadie?
8. ¿Es posible que una persona tenga sentimientos violentos sin verse envuelta en acciones violentas?
9. ¿Es posible que una persona se vea envuelta en acciones violentas sin tener sentimientos violentos?
10. ¿Se te ocurre alguna ocasión en que alguien haya utilizado la fuerza *sin tener* una buena excusa para hacerlo.
11. ¿Se te ocurre alguna ocasión en que alguien haya utilizado la fuerza con una buena excusa para hacerlo?
12. ¿Se te ocurre alguna ocasión en que alguien haya utilizado la violencia *sin tener* una buena excusa para hacerlo?
13. ¿Se te ocurre alguna ocasión en que alguien haya utilizado la violencia con una buena excusa para hacerlo?
14. ¿Debíamos valernos de la fuerza antes de haber agotado todas las alternativas pacíficas? Da un ejemplo.
15. ¿Crees que tiene sentido luchar por eliminar la violencia en el mundo?
16. ¿Crees que tiene sentido luchar por eliminar la fuerza en el mundo?
17. ¿Crees que la persona que arrojó la piedra a Harry debiera ser (castigada) (perdonada) (felicitada) (reprendida) (investigada)?
18. ¿Hay casos en que sea correcto herir a personas inocentes?

VIII-32 [236]

19. ¿Sucede que a veces algunas personas se sienten tan infelices o tan enojadas que quieren hacer daño a alguien incluso a personas inocentes?
20. ¿Hay cosas en que ésta sea una buena excusa: «Estaba tan enojado que no pude evitar hacerlo»? Da un ejemplo o explica por qué no lo es?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Me gusta y no me gusta, me encanta, quiero y odio

28

1. Nombra un alimento que te guste, uno que te encante, uno que no te guste y uno que odies.
2. Nombra un juego que te guste, uno que te encante, uno que no te guste y uno que odies.
3. ¿Es cierto que «me gusta» es a «quiero» como «no me gusta» es a «odio»?
4. ¿Es posible que a uno le guste y no le guste la misma persona?
5. ¿Es posible querer y odiar a la misma persona?
6. ¿Es siempre malo el odio?
7. ¿Puedes nombrar algo que sea bueno odiar?
8. ¿Es querer siempre bueno?
9. ¿Puedes nombrar algunas cosas que sea malo querer?
10. ¿Es posible que haya personas muy buenas a quienes conoces pero no quieres?
11. ¿Es posible que haya cosas odiosas que tú conoces pero no odias?
12. ¿Qué odias más, que un extraño te haga algo malo o que un amigo te haga algo malo?
13. ¿Qué te gusta más, que un extraño te haga algo bueno o que alguien a quien creas no gustarte te haga algo bueno?
14. ¿Son las personas que te gustan las personas a quienes comprendes?
15. ¿Las personas que no te gustan son las personas a quienes no comprendes?
16. ¿Cuando comprendes mejor a las personas, ¿te gustan más?

ML

[237] VIII-33

RESPUESTAS Y PAUTAS

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Estilo de pensar **2**

Pauta

Pídale a sus alumnos que den razones que justifiquen su clasificación. Muchas de sus respuestas debieran tener apoyo en el texto, pero sea sensible frente a respuestas generadas por sus propias ideas de cómo son los personajes en la vida real. En tales casos, estimule a sus alumnos para que comparen sus imágenes de estos personajes, pero trate de evitar el establecer sólo una imagen como el Harry real, la Lisa real, el Tony real, etc.

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

Actos mentales **3**

Respuestas

Recordar Mónica
Preguntarse Daniel
Discurrir Tony
Imaginar Ricardo
Decidir Timmy
Preocuparse Mark

Pauta **4**

5

Esboce sus propias respuestas a cada pregunta y luego pida a la clase que resuelva los ejercicios. NO mencione sus respuestas, ni las traiga siquiera al colegio. Estimúlelos para que usen diccionario si lo necesitan. Quizás sea mejor dividir la clase en dos grupos y dividir las preguntas entre los dos grupos. Luego, haga que le muestren las respuestas. (Nótese que las preguntas del ejercicio (4) forman una cadena,

pero no las del ejercicio (5) que se compone de preguntas que van en pares: (1-2, 3-4). Cuando haya completado estos dos ejercicios con sus alumnos, vuelva a mirar sus respuestas. ¿Habría alguna que quisiera cambiar? ¿Por qué? Piénselo. Mientras mejor comprenda tales acciones mutuas, mejor comprenderá el programa de filosofía para niños, ya que pensar, forma una de sus partes más importantes.

IDEA PRINCIPAL Nº 6:

Relaciones transferibles **18**

Respuestas

1. La grasa es más espesa que el agua.
2. Bolivia es más grande que Uruguay.
3. Julia está más contenta que Juana.
4. Los caracoles son más lentos que los gusanos.
5. La cuarta cuerda de la guitarra es más baja que la segunda.
6. El equipo A juega mejor que el equipo C.

Respuestas **19**

1. Ocho es dos veces dos. (Falsa, tipo 2).
2. A Juan le gusta Tomás. (Indeterminada, tipo 3.)
3. Juana es la madre de María. (Falsa, tipo 2).
4. Marcos es amigo de Juan. (Indeterminado, tipo 3.)
5. Un lago es más grande que una poza. (Verdadera, tipo 1.)
6. El Corsario Negro es lo mismo que el Bucanero. (Verdadera, tipo 1.)

NOTA: Es posible que a usted le sean familiares los siguientes términos que designan los tres tipos de relaciones transferibles:

Tipo 1: *Transitivas*

Tipo 2: *Intransitivas*

Tipo 3: *No transitivas*

Si es así, siga el consejo dado en la NOTA de la idea principal Nº 6, capítulo VII, respuestas y pautas.

Respuestas **20**

1. Brasil es más grande que Bolivia.
o
Bolivia es más pequeño que el Brasil.
2. Arturo es más gordo que Pablo.
o
Pablo es más delgado que Arturo.
3. Matías es más alto que Alejandro.
o
Alejandro es más bajo que Matías.
4. Silvia baila mejor que Margarita.
o
Margarita baila peor que Silvia.

IDEA PRINCIPAL Nº 7:

Razonamiento con clases

Respuestas

1. Mamíferos.
2. Frutas.
3. Animales.
4. Los niños de educación primaria.
5. Lugares que deben ser construidos.

Respuestas **23**

Parte de

1. Todos los niños de esta clase son personas que desean sanar a los enfermos.
2. Todos los cuadrados son figuras geométricas.
3. Todos los gatos que maúllan son felinos dolientes.
4. Todas las morucas son nistates.
5. Todos los niños que razonan son personas.

[239]

6. Todos los sandwiches de queso son cosas hechas para comer.
7. Todos los truenos son cosas fantásticas.
8. Todos los miembros de esta clase son personas que no debieran continuar haciendo este ejercicio.

Respuesta

Parte B:

Sí.

IDEA PRINCIPAL Nº 8:

¿Por qué se dice que algunas cosas son «buenas»?

Pautas **24**

1. a) De valor moral.
b) Atléticoamente hábil.
2. a) Agradable.
b) Adecuado al propósito.
3. a) Amplio, suficiente.
b) Por lo menos, quizás más.
4. a) Productivo, prolífero.
b) Satisfactoria, pasable, nutritiva.
5. a) Correcto.
b) De buen comportamiento.
6. a) Beneficio, ventaja, provecho.
b) Moralmente ideal, lo que tiene valor moral.

IDEA PRINCIPAL Nº 10:

¿Por qué sucedió el incidente de la piedra?

Pauta: Haga que sus alumnos releen el capítulo IV antes de discutir esta idea principal.

Sugerencias:

6. Un paciente violento
7. Una tormenta.

VIII-35

CAPÍTULO IX

IDEAS PRINCIPALES

1. Llorar.
2. ¿Qué es un símbolo?
3. ¿Es falta de respeto estar en desacuerdo?
4. Ceremonia y rito
5. ¿Qué es una costumbre?
6. ¿Tiene siempre razón la mayoría?
7. Los derechos de los niños.
8. ¿Cómo podemos ayudar a los niños a que piensen por sí mismos?
9. Consideración de las consecuencias al tomar decisiones
10. Libertad

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDACTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93

BT Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. D.L. M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

AUTOEVALUACION DEL PROFESOR CAPITULO VIII

1. ¿Entienden todos mis alumnos los tres tipos de relaciones transferenciales? ¿Quién necesita ayuda en este aspecto?
2. ¿Comprenden todos mis alumnos lo que es un silogismo válido?
3. ¿Comprenden todos mis alumnos la conexión entre silogismos válidos y relaciones transferibles?
4. ¿Cómo he utilizado el texto de lectura para ilustrar los valores y por qué decimos que algunas cosas son «buenas»?
5. ¿He limitado la discusión al capítulo VIII, o he estimulado a mis alumnos para que hagan referencias a material ya visto en capítulos anteriores? ¿Qué puedo hacer para lograr que mis alumnos usen el material que aparece en capítulos anteriores con el fin de aclarar el capítulo actualmente en discusión?

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios acerca de los sucesos y temas en este capítulo, trate de plantearles las siguientes preguntas.

1. ¿Es natural llorar?
2. ¿Por qué está llorando Dale?
3. ¿Por qué crees que la señora Cudahy mandó a Dale a la oficina del Director?
4. ¿Crees que el señor Pérez debió haber hablado con toda la clase acerca del problema de Daniel?
5. ¿Qué significa la palabra «idolatría»?
6. ¿Cómo defiende Dale su elección de obedecer a sus padres y no al colegio?
7. Si tú fueras el Director, ¿cómo habrías procedido con el problema de Daniel?
8. Si todos creyeran que la tierra es plana, ¿sería eso suficiente para hacerla plana?
9. ¿Tiene razón Dale cuando dice que a veces la minoría es la que «tiene la razón y no la mayoría»?
10. Si tú hubieras sido Mark, ¿qué habrías dicho cuando el señor Partridge declaró que él «no había escrito las palabras del saludo a la bandera»?
11. ¿Tiene razón Tony al pensar que cuando uno no está de acuerdo con alguien eso no significa que uno lo esté deshonrando, aunque sean los padres o los profesores?
12. ¿Puedes respetar a alguien aunque estés en desacuerdo con él?
13. ¿Por qué podría *gustarle* a un profesor que sus alumnos estuvieran en desacuerdo con él?
14. ¿Qué quiso decir Mickey cuando afirmó que «eso va en ambos sentidos»?
15. ¿Sentirías lo mismo si ganaras con tus ideas en la sala de clase y si ganarás en atletismo?
16. ¿Por qué piensa Harry que los niños necesitan ser libres para pensar por sí mismos?
17. ¿Es igual «pensar por sí mismo» a «tener la libertad para hacer lo que te dé la gana»?
18. Si una persona nunca es libre para pensar por sí misma, ¿puede ser libre en otras áreas de su vida?
19. ¿Crees que Mickey se muestra diferente en este capítulo? ¿En qué sentido?

PG/AS

Idea principal Nº 1: Llorar

Hay un vínculo natural entre el sentimiento de infelicidad y el de llorar. Pero a menudo, se imponen coacciones sociales sobre el llorar. Como consecuencia, los niños puedan estar confusos acerca de si no deben llorar nunca, o si hay circunstancias en las cuales se permitiría.

Cuando uno hace algo que es moralmente malo, la sociedad trata de causar en esa persona sentimientos de culpabilidad. Del mismo modo, hay otros tipos de comportamiento que la sociedad también controla. El llorar es un ejemplo de estos. El llorar es algo muy personal, sin embargo, cuanto más crezcan los niños tanto más se dan cuenta de los castigos sociales que les trae el llorar. Por lo tanto, los niños que están dispuestos a llorar se preocupan cada vez más por la vergüenza que este hecho implica.

Usted podría iniciar una discusión sobre el llorar preguntándoles a sus alumnos si el llorar es natural y si hay circunstancias en las cuales el llorar sea apropiado. También, pídeles que piensen en las circunstancias en las cuales el llorar *no* sea apropiado. Su objetivo debe ser ayudarles a ver que los juicios sobre si el llorar es vergonzoso o no dependen muchísimo del contexto. La siguiente es una secuencia de preguntas que puedan ayudarle a lograr esa meta:

1. ¿Alguna vez te has sentido mejor después de haber llorado?
2. ¿Se pueden expresar sus sentimientos a otra persona llorando?
3. ¿Puedes describir una situación en la cual el llorar sea apropiado?
4. ¿Puedes pensar en una situación en la cual no sería apropiado llorar?
5. ¿Sería apropiado llorar para forzar a alguien a hacer algo que no haría en otra circunstancia?

Su objetivo aquí debe ser estimular a sus alumnos para que traten de definir, comprender y evaluar el llorar. Tenga cuidado de evitar que la discusión sea solamente un relato tras otro de experiencias personales. Estimule a los niños a explorar lo que pueda *significar* el llorar. Por ejemplo, ayúdeles a comprender que nuestra sensibilidad a las actitudes de otras personas acerca de nuestro comportamiento se manifiesta a través de llorar. (Un niño pequeño llorará para conseguir lo que quiere de sus padres, por ejemplo.)

EJERCICIO: Llorar

1

En cada uno de los casos siguientes, indica si el llanto es o no justificado.

1. Hilda ha llorado durante seis semanas porque su cucaracha murió de vieja.

El señor Partridge sugiere que la bandera es un símbolo. La noción de símbolo es muy rica y compleja. Se puede comenzar la discusión señalando las diferencias entre un símbolo y un signo. Un signo es una simple marca o indicador. Es una manera abreviada de información a las personas acerca de algo o de dárteles instrucciones para que hagan algo. Por ejemplo, a la entrada de un pueblo se pone un letrero con el nombre del pueblo, de modo que los pasajeros o los caminantes

Idea principal Nº 2: ¿Qué es un símbolo?

ML

2. Dos tipos enormes golpearon y asaltaron a Morty anoche, así que Morty llegó llorando a su casa.
3. El hermano pequeño de Morty, Lalo, estalló en llanto cuando vio que a su hermano le había hecho daño.
4. Cuando la Policía detuvo a los dos tipos que asaltaron a Morty, se pusieron a llorar.
5. Cuando Verónica supo que no estaba invitada a la fiesta, se puso a llorar.
6. Elsa tenía lágrimas en los ojos porque cuando estaba tratando de colgar un cuadro, se pegó en un dedo con el martillo.
7. Mariana tenía lágrimas en los ojos porque había estado pelando cebollas.
8. «Era un libro tan triste», dijo Felicia, «que lloré durante todo el tiempo que me llevé leerlo.»
9. Cuando Cecilia se dio cuenta de que no tendría un vestido nuevo para su cumpleaños, estalló en llanto.
10. Cuando Edgar recibió su libreta de notas y vio que no había pasado el curso, comenzó a llorar.
11. A pesar de que su familia se cambiara a una casa mejor, a Luisa le dio tanta pena dejar la vieja casa que comenzó a llorar.
12. «Yo berreo todo el tiempo», dijo con orgullo, «después de todo, soy el llorón del barrio.»
13. «¡Por supuesto que estoy llorando!» exclamó llorando. «Perdímos el partido, ¿no?»
14. Alicia se rió hasta que le salieron lágrimas por los ojos.
15. Cada vez que Dolores quiere algo, trata de conseguirlo llorando.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Signos, símbolos, o ambos?
Son los siguientes signos, símbolos o ambos?

3

ML

1. El extranjero mira ansiosamente al cielo, buscando un () de que lloverá.
 2. Ella no podía oír ni hablar, así que se comunicaba por medio de ().
 3. Para aquellos que sufrieron bajo la dominación de los Nazis, la esvástica () sigue siendo un () de opresión despiadada.
 4. Para todos aquellos cristianos que sufrieron la opresión en todo el mundo, la imagen de Jesús Crucificado es un () de esperanza.
 5. El experto dijo que el alza de precios es una () de inflación.
- Completa los espacios en las oraciones siguientes, utilizando «símbolo» o «signo».

EJERCICIO: Símbolos y signos

sepan que han llegado a su destino. Señales de tráfico dirigen a las personas para que se comporten de cierta manera. Los signos son generalmente simples, explícitos y directos.

Los símbolos, por el contrario, generalmente representan algo más complejo. La bandera es un símbolo de un país, sus habitantes, su gobierno y su historia. El nombre Simón Bolívar es un símbolo de la unidad latinoamericana.

En general, un símbolo es mucho más rico en significado que un signo, a pesar de que, a veces, puede resultar difícil de explicar. Un símbolo puede ser un acto, como un apretón de manos, o puede ser un objeto especial, como el trébol de cuatro hojas es un símbolo de la buena suerte, o como un corazón atravesado por una flecha es símbolo del amor.

Ayude a sus alumnos a que comprendan la diferencia entre signos y símbolos que tienen significados similares. Por ejemplo, si mientras viajamos vemos un signo con una flecha que dice: «A Macchu-Picchu.» El pensar en ese lugar puede sugerir elevadas montañas, construcción de piedra, historia del Perú, los Incas, el Dios sol, ya que todas esas cosas son simbólicas de Macchu-Picchu. Pero debiéramos tener cuidado en hacer la distinción entre las Ruinas de Macchu-Picchu, la palabra Macchu-Picchu.

1. Darse un abrazo con alguien.
2. Las manecillas de un reloj.
3. Una paloma blanca.
4. Aplaudir al terminar un acto.
5. Un anillo de compromiso.
6. Una calavera en una botella.
7. Una calavera en una bandera.
8. Una cruz roja.
9. Una sonrisa.
10. Un puño cerrado.

FO

Idea principal Nº 3: ¿Es falta de respeto estar en desacuerdo?

Algunos adultos son propensos a tomar las preguntas de los niños como faltas de respeto. Y algunos niños pueden interpretar esta reticencia de los adultos hacia la discusión de ciertas creencias como una actitud defensiva que le prohíbe al niño cualquier pregunta al respecto. En ocasiones esos niños y esos adultos llegarán a tener conflictos y bien puede ser que los profesores se vean en medio de ese conflicto. Los profesores deben evitar el inhibir la curiosidad natural del niño y su capacidad inquisitiva. Pero, por otro lado, el profesor debe tratar de evitar el interferir con el derecho de los adultos de tener convicciones sin verse obligados a defenderlas. El profesor debe respetar el derecho de los adultos a pensar por sí mismos, pero al mismo tiempo tiene la obligación de cultivar los potenciales de los niños para que también puedan llegar a ser adultos como éstos, adultos que pueden pensar por sí mismos. Los profesores, por lo tanto, no pueden permanecer indiferentes hacia los niños que lucha por conseguir el derecho a pensar por sí mismos, aunque sea con respecto a asuntos que la sociedad considera como delicados. El modo en que el profesor manejará estos esfuerzos del niño para comprender e interrogar la racionalidad que apoya muchas convicciones es muy importante y requerirá tacto y comprensión. Incluirá la responsabilidad de dar conciencia al niño de que también los adultos tienen el derecho de pensar por sí mismos cuando se trata de este tipo de convicciones.

EJERCICIO: ¿Qué es el respeto?

4

Parte A: Evalúa las siguientes respuestas según la escala de 1 para la más adecuada hasta 4 para la menos adecuada.

IX-6

[246]

1. Cuando un libro es tratado de modo que no se manchen o rompan sus páginas, ese libro está siendo tratado con (preocupación) (atención) (respeto) (cuidado).
2. Cuando la bandera se baja del asta y se sostiene de modo que no toque el suelo mientras se dobla, está siendo tratada con (amor) (cuidado) (veneración) (respeto).
3. Preservar especies amenazadas de extinción es una manera de demostrar nuestro (amor) (cuidado) (respeto) (preocupación) por la variedad en la naturaleza.
4. Cuando un niño le dice a un adulto: «Señor» o «Señora», ese es un signo de (respeto) (miedo) (admiración) (cariño).
5. Cuando los alumnos de una clase, en lugar de hablar todos a la vez, se turnan y se escuchan unos a otros, esa es una indicación de (interés) (cariño) (respeto) (caerse bien).

Parte B: Discute las preguntas siguientes.

1. ¿Puedes respetar a una persona aunque no te caiga bien?
2. ¿Es posible que una persona te guste pero que no la respetes?
3. ¿Puedes dar un ejemplo de algo que tú respetas y que los demás no respetan?
4. ¿Puedes dar un ejemplo de algo por lo cual los demás sientan respeto pero tú no?
5. ¿Respetas más a las personas que son más fuertes que tú y menos a las que son más débiles?
6. ¿Respetas más a las personas que son más saludables que tú y menos a las que son menos saludables?
7. ¿Respetas más a las personas que hacen muchas cosas buenas o a aquellas que hacen menos cosas buenas?
8. ¿Te respetas a ti mismo?
9. En días en que te respetas más a ti mismo o que estás más satisfecho contigo mismo, ¿respetas menos a los demás o más?
10. ¿Son dignos de respeto todos los seres humanos? ¿Y qué pasa con las personas que se comportan mal con los demás?

ML

[247]

IX-7

PLAN DE DISCUSION: Personas que están en desacuerdo con nosotros

¿Nos sentimos «honrados» cuando alguien está en desacuerdo con nosotros? En este capítulo, Tony comenta que uno de sus profesores se siente realmente honrado cuando los alumnos están en desacuerdo con él.

1. ¿Por qué crees que eso es así?
2. ¿Te sentirías honrado si tu hermano estuviera en desacuerdo contigo? ¿Por qué? ¿Por qué no?
3. ¿Te sentirías honrado si tu amigo estuviera en desacuerdo contigo? En el capítulo IV, ¿se siente honrado Harry por el hecho de que Tony está en desacuerdo con él? ¿Cómo se siente Harry realmente?
5. ¿Te sientes «honrado» cuando alguien está en desacuerdo contigo? ¿Qué es lo que sientes a veces? ¿Puedes describirlo?

MM

PLAN DE DISCUSION: ¿Hay casos en que es falta de respeto estar en desacuerdo?

1. Si vieras que por error un conductor se va a meter por un camino que lleva a un puente cortado, ¿le gritarías para avisarle?
2. Si vieras que por error alguien está a punto de tomar la medicina equivocada, ¿pensarías que harías mal en avisarle?
3. Si el cajero del almacén te diera el cambio equivocado, ¿protestarías?
4. Si alguien insistiera en que la Tierra es plana, ¿tendrías temor de estar en desacuerdo?
5. Si tus amigos te dejarían que ser amigos tuyos si estuvieras en desacuerdo con ellos, ¿te atreverías a estar en desacuerdo con ellos?
6. Si tus profesores te dijeran que quieren que pienses por ti mismo, ¿quiere decir eso que podrían tener una opinión diferente con respecto a algunas cosas?

IX-8

[248]

Idea principal Nº 4: Ceremonia y rito

Puede que la noción de «rito» no le sea familiar a muchos de sus alumnos de modo que puede ser provechoso comenzar la discusión haciendo distinción entre rito y hábito. La diferencia entre un hábito y un rito es que un hábito se hace en forma mecánica, repetitiva e irreflexiva, mientras que un rito, a pesar de ser también repetitivo, se supone que tiene un intenso significado para aquellos que lo practican. Así, una persona puede tener el *hábito* de rasarse la cabeza mientras piensa, pero el *proceder* así no tiene para él ninguna importancia especial. Por otro lado, un arquero puede practicar un pequeño rito antes de entrar a la cancha porque siente que es importante y significativo el hacerlo. El acto mismo de un rito es, en cierto sentido, aislado o separado del resto de la vida diaria. En esta, las consideraciones prácticas constituyen lo más importante. Pero una práctica rito porque tienen importancia por sí mismos, no porque traigan beneficios prácticos. Cuando uno participa en un rito, el tiempo parece detenerse o perder importancia, como cuando leemos un libro, oímos música o contemplamos algo hermoso.

Las ceremonias y los ritos son generalmente parecidos. Quizá la principal diferencia es de énfasis. Los ritos son, en general, religiosos; las ceremonias pueden ser o no ser religiosas. Además, los ritos son, por definición, repetitivos; las ceremonias pueden ser ocasionales. Se puede inventar una ceremonia única para una cierta ocasión, pero los ritos tienen por objetivo la repetición de acciones (véase también capítulo XIV: Rito de ver abrirse una flor, y XV, Idea principal Nº 2, ¿Qué es un hábito?).

IX-9

[249]

7. Si tus profesores te dijeran que quieren que pienses por ti mismo, ¿les desobedecerías si llegaras a tus propias conclusiones?
8. Si tus profesores te dijeran que quieren que pienses por ti mismo, ¿les estarías faltando al respeto si estuvieras en desacuerdo con ellos?
9. ¿Hay algunas cosas en las que es mejor que tú decidas por ti mismo, y te formes tus propios juicios?
10. ¿Hay otras cosas en que es mejor dejar que otros piensen por ti?
11. ¿Alguna vez estás en desacuerdo con alguien sin realmente saber por qué?
12. ¿Cuál de estas posibilidades prefieres:
 - a) ¿estar de acuerdo con los demás y saber por qué?
 - b) ¿estar de acuerdo con los demás y sin saber por qué?
 - c) ¿estar de desacuerdo con los demás y saber por qué?
 - d) ¿estar de desacuerdo con los demás y no saber por qué?
 ¿Puedes explicar por qué escogiste esa alternativa?

MM

EJERCICIO: Ceremonias y ritos

- I. ¿Cuáles (si las hay) de las respuestas siguientes *no corresponden*?
 1. Los conciertos de rock son (entretenimientos) (diversiones) (ritos) (actos sagrados) (fiestas).
 2. Los desfiles son (festivales) (fiestas) (fiestas de disfraces) (celebraciones) (ceremonias).
 3. La cena de Navidad es (tradición) (ceremonia) (ocasión para celebrar) (fácil de preparar) (engordadora).
 4. Cantar el himno nacional antes de cada partido internacional es (rito) (ceremonia) (costumbre) (hábito).
 5. Las celebraciones del Día de la Independencia son (tradición) (ceremonias) (festividades) (banquetes) (forma de adorar).
 6. Lavarse los dientes es (hábito) (espectáculo) (ceremonia) (obligación).
 7. Los cantantes que repasan las escalas todos los días (practican un rito) (conspiran) (estudian) (ejercen un hábito) (hacen una ceremonia).
 8. Graduación es (actividad inicial) (actividad final) (ceremonia) (fiesta de disfraces) (iniciación).
 9. Elegir a hombres en vez de mujeres para Presidente de la República es (pasatiempo) (tradición) (costumbre) (vicio) (virtud) nacional.
 10. Cuando a un Presidente recién elegido se le toma juramento, siempre hay (ceremonia) (celebración) (rito) (farsa) (grabadora).
- II. (Puede ser difícil.) Para cada respuesta *rechazada*, considera lo que la frase sujeto representa. ¿Qué es lo que supones que el sujeto representa, o sea, qué es lo que te ayudó a eliminar esa respuesta?

ML

Idea principal N° 5: ¿Qué es una costumbre?

Cuando un cierto modo de hacer las cosas se establece en una sociedad, lo llamamos costumbre. A menudo las costumbres varían de grupo a grupo, de sociedad a sociedad o de nación a nación. En algunas partes del mundo es costumbre dormir siesta después del almuerzo, mientras que en otras partes eso nunca se ha visto. En otros países se acostumbra a tener la comida principal tarde en la noche, y en otros a mediodía. En algunos países los negocios abren a las ocho de la mañana, mientras que en otros jamás se abre nada antes de las doce.

Muy rara vez son las costumbres reforzadas por la ley; sin embargo, algunas costumbres tienen raíces tan profundas que las personas se ofenden si no se cumple con ellas. En algunas partes de Europa y Sudamérica es costumbre que los alumnos se pongan de pie cuando el profesor entra. Así también, en muchos países es costumbre ponerse de pie cuando se escucha el himno nacional; no hacerlo se considera una falta de respeto.

En una sociedad pluralista, es inevitable que los niños conozcan diferentes personas o familias con costumbres diferentes. Cuando los niños van de visita a las casas de sus amigos, descubrirán costumbres diferentes de aquellas a que están acostumbrados en sus propios hogares. Cuando van de un pueblo a otro, de una región a otra, no pueden evitar fijarse en las diferentes costumbres. Naturalmente, ellos mismos reflexionarán acerca de las costumbres que ellos mismos deben seguir y acerca de otras costumbres que probablemente puedan adoptar si van a otra región. Por esta razón, puede resultar muy provechoso para los niños reflexionar detenidamente sobre las costumbres.

PLAN DE DISCUSION: Costumbres

Las cosas que todo el mundo hace y que todo el mundo espera que tú hagas, se llaman *costumbres*.

Cada sociedad tiene un gran número de costumbres y se supone que los miembros de esa sociedad deben respetar dichas costumbres.

Algunas de esas costumbres son muy beneficiosas para el individuo que las practica. Por ejemplo, muchas personas siguen la costumbre de limpiarse los dientes, pero limpiarse los dientes es también muy bueno para los dientes. Otras costumbres, como usar corbata, no son, en realidad, muy útiles.

1. Supongamos que fueras a vivir en una sociedad en que la gente no tiene la costumbre de usar ropas. ¿Continuarías usando ropas? Supongamos que tuvieran un anillo mágico y que, sólo

EJERCICIO: ¿Tiene siempre razón la mayoría?

- A. ¿Para cuál de los siguientes casos sería adecuado decidir mediante el voto mayoritario?
1. Ha llegado el momento de escoger los tres alumnos para «Mejor compañero del año».
 2. Hay desacuerdo en la clase con respecto al año en que se descubrió América. Algunos dicen que fue en 1492 y otros que fue en 1490.
 3. Algunas personas creen que, en realidad, los seres humanos no mueren, y otras personas creen que sí mueren.
 4. Esteban dice que un ángulo recto mide 180°, pero la mitad de la clase cree que mide 0°.
 5. Algunos miembros de la clase desean que el delegado del curso sea nombrado por el Director, pero la mayoría prefiere elegirlo por sí mismos.
 6. Durante el partido de fútbol, los dos árbitros estuvieron en desacuerdo con respecto a si la pelota había salido fuera del campo o no.
 7. Algunos de los miembros de la familia creen que lo que el gato tiene es empacho; otros creen que tiene una enfermedad.
 8. Los alumnos de la clase hicieron una rifa. Algunos creen que la ganancia líquida fue de ocho dólares, pero otros creen que fue de 47 dólares.
 9. La clase va a salir de paseo. Algunos quieren ir al parque de juegos, pero otros prefieren ir a almorzar al río.
 10. Hay una gran discusión en la clase sobre si el tiempo puede o no puede retroceder.
- B. ¿Puedes dar una buena razón para cada una de tus respuestas a la parte A?

ML

IX-13

[253]

con ponértelo en el dedo, te volverías invisible. ¿Continuarías

usando ropas?

2. Cuando quieras que el profesor te dé la palabra en clase, ¿es

costumbre que levantes la mano?

3. Cuando alguien se hace daño jugando en el patio, ¿es costumbre

que vayas a buscar ayuda?

4. Si tú y tus amigos ven a dos niños peleando, ¿es costumbre que

vayan a separarlos?

5. Si un grupo de niños ven a dos niños más grandes quitándole

algo que pertenece a un niño más pequeño, ¿es costumbre que

ese grupo de niños interfirieran y hagan que los niños más grandes

le devuelvan el objeto al más pequeño?

6. ¿Son siempre buenas las costumbres?

7. ¿Es posible, como lo sugiere Mickey, que cuando las personas

quieren que obedezcas sus costumbres puedan hacerte a ti un

daño mayor que el que tú puedes hacerles a ellos si no las obedec-

ces?

8. Eso que hacen Jill y Lisa de compartir diariamente sus almuer-

zos, ¿es un rito, una ceremonia, un hábito o una costumbre?

ML

Idea principal Nº 6: ¿Tiene siempre razón la mayoría?

Daniel se pregunta si, en realidad, la mayoría tiene siempre razón. Se pregunta si los valores morales de cada persona puedan tener precedencia sobre las leyes civiles de una sociedad. Estos son los puntos que señala:

a) Algo que no es necesariamente correcto sólo porque la mayoría de las personas lo hacen.

b) En caso de conflicto, la sociedad debiera respetar las convicciones morales de una persona.

c) Hay casos en que la mayoría puede equivocarse y en que el individuo tiene la razón.

Hay muchos casos para los cuales el voto de la mayoría es apropiado, por ejemplo, para elegir al

presidente del curso o para decidir sobre actividades. Hay también muchos casos que no se prestan

para una decisión mayoritaria. Un voto mayoritario no es la manera adecuada de decidir si la solu-

ción para un problema de aritmética es la correcta. Tampoco se puede decidir si el acero es más

resistente que el aluminio por medio de una votación. No se trata aquí de desacreditar uno u otro

procedimiento. Más bien, se trata de dar conciencia a los niños de que hay diferentes maneras de

tomar decisiones. Algunas requieren el consultarse unos a otros hasta obtener una mayoría; en otros

casos, hay técnicas totalmente diferentes que son más adecuadas.

IX-12

[252]

Idea principal Nº 7: Los derechos de los niños

Los derechos de los niños constituyen un subgrupo de los Derechos Humanos en general. A menudo se ha planteado la pregunta del origen de los Derechos Humanos. Algunas personas afirman que estos derechos nos han sido dados por Dios; otros piensan que tienen su origen en la naturaleza; y otros ven a estos derechos como un producto de la razón humana (como evidentes por sí mismos); pero otro grupo piensa que la fuente de los derechos humanos es la sociedad. Thomas Jefferson, en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, invoca a dos de estas fuentes: «declaramos que estas verdades son evidentes por sí mismos, que el ser humano posee, por naturaleza algunos derechos inalienables: vida, libertad y la búsqueda de la felicidad».

Con tanto desacuerdo con respecto a los derechos humanos en general, no es de sorprenderse que los derechos de los niños también den lugar a tanta controversia. Estamos acostumbrados a que los niños, a medida que avanzan en edad, vayan adquiriendo ciertos derechos de la sociedad (derecho a voto, derechos económicos, derecho a tomar bebidas alcohólicas), o de sus padres (permiso para casarse). No es tan común hablar de los derechos que tienen los niños sólo por ser niños. ¿Los tienen? Si los tienen, ¿cuáles son? ¿Qué argumentos pueden utilizar los niños para apoyar la afirmación de que tienen derechos? Los niños pueden afirmar que tienen ciertos derechos que se basan en el hecho de que ellos son dependientes e incapaces de mantenerse a sí mismos o de defenderse.

6. De comida en la casa de Edna hay pollo asado. ¿Tiene Edna derecho a una porción?
7. A los hermanos de Edna, Pepe y Víctor, les gusta el muslo del pollo, y a Edna también. Pero el pollo tiene sólo dos muslos. ¿Tiene Edna derecho a uno de los muslos?
8. El perro de Edna es ya muy viejo. ¿Tiene derecho a vivir?
9. Pepe ve cómo fuma su papá y a él le gustaría hacer lo mismo. ¿Tiene derecho a hacerlo?
10. Víctor está por terminar la educación secundaria. ¿Tiene derecho a un empleo?
11. En la biblioteca del colegio hay un libro que Víctor desea leer. ¿Tiene derecho a leerlo?
12. ¿De dónde vienen los derechos?
13. ¿Hay derechos con los cuales nacemos y otros que vamos adquiriendo a medida que crecemos?
14. ¿Es posible que los derechos de algunas personas sobrepasen los derechos de otras personas?

ML

PLAN DE DISCUSION: ¿Qué es un derecho?

10

1. Cuando se reparten los libros en la clase, y todos reciben uno, ¿tiene Edna el derecho de recibir también un libro?
2. Resulta que falta un libro y el profesor le dice a Edna que no hay manera de conseguir otro. ¿Tiene ella aún el derecho a tener un libro?
3. Edna ha estado pensando todo el día en las ganas que tiene de comerse un helado. Cuando va caminando a casa, ve a una niña que viene comiendo helado. ¿Tiene derecho Edna a quitarle el helado a la niña?
4. Edna no quiere esperar su turno para salir de la clase e ir a recreo. ¿Tiene derecho a abrirse paso a empujones?
5. Cuando Edna llega a su casa, sale a jugar con la pelota. Llega su hermano, Pepe y se la quita. ¿Tiene él derecho a hacer eso?

IX-14

[254]

PLAN DE DISCUSION: Derechos y deberes

11

1. ¿Pediste haber nacido? ¿Conoces a alguien que lo haya hecho?
2. ¿Es *deber* de tus padres darte comida, ropa y un techo?
3. ¿Tienes el *derecho* de compartir las comidas con tu familia?
4. ¿Tendrían *derecho* tus padres a comerse toda la comida y no dejarte nada a ti?
5. ¿Tienes tú el *deber* de estar agradecido con tus padres por el hecho de que ellos te den alimento y techo?
6. ¿Tienen ellos el *deber* de sentirse agradecidos contigo por algo?
7. ¿Sucede que algunas personas hacen cosas por ti a pesar de que no tienen ganas de hacerlas, pero piensan que es su *deber*?
8. ¿Haces tú cosas por otras personas sólo porque crees que es tu *deber*?
9. ¿Tienen el *derecho* los niños a estar protegidos?
10. ¿Tienen los niños el *derecho* a estar protegidos del hambre? ¿De la desnutrición?

[255]

IX-15

Harry le dice al señor Partridge que los niños necesitan ser libres para pensar por sí mismos. Pensar por uno mismo es un tema central en la filosofía para niños y es una idea principal que se repite en varias oportunidades en este manual. El ejercicio siguiente está destinado a ayudar a sus alumnos a que piensen en lo que significa pensar por uno mismo.

Hay que tener presente que existe una vasta diferencia entre pensar *por* uno mismo y pensar *en* uno mismo. Es importante notar que algunos de los pensadores más independientes en los capítulos IX y X están preocupados de la difícil situación en que Dale se encuentra y no simplemente del impacto que esto pueda tener en ellos mismos.

Idea principal Nº 8: ¿Cómo podemos ayudar a los niños a que piensen por sí mismos?

MM

Imaginemos que se les pida a ustedes, niños, que redacten una cons- titución para gobernar el colegio.

Imaginemos que parte de esta constitución está compuesta por una «Lista de Derechos».

¿Cuáles serían algunos de los derechos que querrían garantizar a todos los niños del colegio? Haz una lista de todos aquellos derechos que, en tu opinión, deberían estar garantizados para los niños que asis- ten a un colegio.

PLAN DE DISCUSION: ¿Tienen derechos los niños?

12

ML

11. ¿Tienen los niños el *derecho* a la educación?
12. ¿Crees que los niños tienen el *derecho* a la intimidad?
13. ¿Crees que los niños tienen el *derecho* a formarse su propia opinión acerca de su equipo de fútbol favorito? ¿de sus libros favoritos? ¿de sus países favoritos? ¿de su religión favorita?
14. ¿Crees que los niños tienen el *derecho* a sus propios amigos?
15. ¿Crees que los niños tienen el *derecho* a decidir por sí mismos cuáles son sus derechos?

ML

- B. Para *cada* opción, explica por qué crees que es adecuada o inadecuada.
1. Durante un examen, el profesor te dice que cierras tu libro y lo guardes. Tú debieras (obedecer sin pensar) (obedecer comprendiendo por qué es necesario) (obedecer pero al mismo tiempo desear poder consultar el libro durante el examen) (pensar mucho en la importancia de los exámenes) (olvidarte del libro y encomendarte a todos los santos).
 2. Le preguntas al encargado de la biblioteca qué libro puedes sacar para leer y el encargado te responde: «¡Piensa por ti mismo!» Tú debieras (obedecer sin pensar) (tratar de encontrar un libro que responda a tus intereses) (buscar un libro titulado *Piensa por ti mismo*) (pedirles ayuda a tus padres).
 3. Les preguntas a tus padres qué debes ser cuando seas mayor, y ellos te dicen: «¡Piensa por ti mismo!» Tú debieras (tratar de ver si realmente estén diciendo lo que piensan) (preguntarles a tus amigos lo que ellos quieren ser y planear para hacer lo mismo) (pensar qué tipo de profesión podría hacerte feliz) (tratar de encontrar una respuesta en la enciclopedia).
 4. En el patio le preguntas a tu profesor qué juego puedes jugar, y el profesor responde: «¡Piensa por ti mismo!» Tú debieras (jugar «Piensa por ti mismo») (jugar a lo que siempre juegas) (jugar algo diferente porque crees que eso es lo que el profesor quiere que hagas) (jugar a algo que te guste) (irte a casa).
 5. Tienes la sensación de que estás dejando que tus amigos tomen demasiadas decisiones en tu lugar. Debieras (preguntarte a ti mismo lo que quieres hacer y no sólo lo que tus amigos quieren hacer) (enjoarte con tus amigos) (ir al doctor) (consultar una revista) (proponer cualquier decisión referente a esto) (olvidarlo).
- A. ¿Cuáles de las opciones siguientes son inapropiadas?

EJERCICIO: Pensar por uno mismo

13

EJERCICIO: Pensar por uno mismo

14

¿Cuales personajes del capítulo IX piensa por si mismos?

1. ¿Piensa Dale por sí mismo?
2. ¿Piensa Harry por sí mismo?
3. ¿Piensa Tony por sí mismo?
4. ¿Piensa María por sí misma?
5. ¿Piensa Mickey por sí mismo?

FO

Idea principal Nº 9: Consideración de las consecuencias al tomar decisiones

María pregunta: «Pero, supongamos que lo que estás haciendo perjudica a alguien. Entonces, ¿qué?» Supongamos que acaba de recibir una bicicleta nueva. Le gustaría usarla en la vereda, pero se le dice que eso está prohibido porque puede causarles daño a las personas que caminan por la vereda. Por otro lado, usted tiene miedo de usarla en la calle porque alguien le puede hacer daño a usted. ¿Qué hacer? ¿Puede ignorar su propia seguridad? ¿Puede ignorar la seguridad de los demás? Muchos conflictos morales son justamente de este tipo. Debemos tener en cuenta lo que sucedería a los demás si actuáramos de una manera dada, del mismo modo en que debemos tener en cuenta lo que nos sucedería a nosotros mismos.

Todo individuo que considere lo que debe hacer en una situación de duda moral debe tener en cuenta lo bueno y lo malo que resultará de la acción en cuestión. Se debe considerar el bien que les traerá a los demás, no solamente el bien que nos traerá a nosotros mismos. Del mismo modo, se debe considerar el mal que les ocasionará a los demás, no solamente a nosotros mismos. El bien para los demás, el bien para uno mismo, el mal para los demás y el mal para uno mismo son cuatro de las consideraciones morales que cada individuo deberá sopesar. Ninguna es absoluta por sí sola, pero ninguna puede ser omitida al tomar la decisión.

Este tipo de consideraciones morales sólo cobran vida cuando alguien se detiene a pensar acerca de algo que está a punto de hacer. El plan de discusión que aparece a continuación tiene por objetivo ayudar a los alumnos a que piensen en que las acciones tienen consecuencias; a que evalúen las consecuencias de ciertas acciones, y a que reflexionen sobre esas evaluaciones.

EJERCICIO: Consecuencias

15

Existen muchos tipos diferentes de consecuencias. Estos son tres de los más importantes:

1. Consecuencias de lo que decimos.
2. Consecuencias de lo que hacemos.
3. Consecuencias de cosas que suceden en el mundo.
 1. Cualquier cosa que se deriva lógicamente de lo que decimos, es algo que *estamos implicando*, y es una consecuencia de lo dicho.

Ejemplo: Trudy: No todas las ventanas de este edificio están abiertas.

Jody: Eso implica que algunas ventanas están cerradas.

2. Cualquier resultado que tenga nuestra acción será consecuencia de ella.

Ejemplo: Trudy: ¿Cómo es posible que haya otro incendio en el bosque?

Jody: Alguien me dijo que las personas que estaban acampando no apagaron la fogata.

3. Un suceso natural a menudo provoca otro proceso natural; en ese caso, el segundo suceso es consecuencia del primero.

Ejemplo: Jody: ¿Por qué hay tantas charcas en el camino?

Trudy: Es que llovió toda la noche.

En los casos siguientes, determina cuál de los tres tipos de consecuencias está en discusión: 1) de lo que decimos; 2) de lo que hacemos; 3) de lo que sucede en el mundo.

1. Jody: ¿Afectarán al clima las charcas de agua?
Trudy: No. Pero lo que causa las charcas de agua sí afecta al clima.
2. Trudy: Nadie pasó el examen.
Jody: Supongo que a todos nos fue mal.
3. Jody: Todos los pasajeros murieron en el accidente.

- Trudy: Ah, de modo que no hubo sobrevivientes.
4. Trudy: ¿Por qué tiene Juan sangre en la nariz?
- Jody: Porque Felipe le dio un puñetazo.
5. Jody: ¿Y cómo sacaste tan buena nota en historia?
- Trudy: Es que estudié.

ML

PLAN DE DISCUSION: Considerando las consecuencias

1. Cuando Harry se encontró con Lisa a la salida del colegio, le contó acerca de su idea de que ciertas oraciones no pueden ser invertidas (capítulo I).

- ¿Qué sucedió como resultado de su acción?
- ¿Fue este resultado bueno para Harry?
- ¿Fue bueno para Lisa?
- ¿Sufrió algún perjuicio Harry por haber hablado con Elisa?
- ¿Sufrió Lisa algún perjuicio?
- ¿Qué crees que habría sucedido si Harry no le hubiera contado a Lisa acerca de su idea?

2. Cuando Harry se encontró con Tony, Harry le contó acerca de la regla para la inversión de oraciones que él y Lisa habían discutido el día anterior. (Primer capítulo.)

- ¿Qué sucedió como resultado de su acción?
- ¿Fue este resultado bueno para Harry?
- ¿Fue bueno para Tony?
- ¿Sufrió algún perjuicio Harry por haber hablado con Tony?
- ¿Sufrió Tony algún perjuicio?
- ¿Qué crees que habría sucedido si Harry no le hubiera contado a Tony acerca de la regla?

3. Alguien le arrojó una piedra a Harry. (Capítulo IV).

- ¿Cuál fue el resultado de esa acción?
- ¿Fue bueno para Harry?
- ¿Fue bueno para la persona que arrojó la piedra?
- ¿Resultado perjudicado Harry por ese incidente?

IX-20

[260]

- ¿Resultado perjudicada la otra persona?
 - ¿Qué crees que habría sucedido si esa persona no hubiese arrojado la piedra?
4. Marcos vio la forma de Norteamérica en una nube y se lo dijo a Harry. (Capítulo V).
- ¿Cuál fue el resultado de esa acción?
 - ¿Fue bueno para Mark?
 - ¿Fue bueno para Harry?
 - ¿Resultado perjudicado Mark por habérselo dicho a Harry?
 - ¿Resultado perjudicado Harry?
 - ¿Qué crees que habría sucedido si Mark no le hubiera contado a Harry lo que estaba viendo?
 - ¿Qué crees que habría sucedido si Mark no se hubiera dado cuenta de la forma de la nube?
5. Dale se negó a ponerse de pie junto con los demás alumnos durante el saludo a la bandera. (Capítulo IX).
- ¿Cuál fue el resultado de esa acción?
 - ¿Fue bueno para Dale?
 - ¿Fue perjudicado Dale por no ponerse de pie durante el saludo?
 - ¿Y qué pasó con el resto de los alumnos, fueron perjudicados por la acción de Dale?
 - ¿Qué crees que habría sucedido si Dale se hubiera puesto de pie durante el saludo?

FO

Idea principal Nº 10: Libertad

El ejercicio que viene a continuación es un buen lugar para comenzar la discusión acerca de lo que es libertad. Nos da la oportunidad de considerar las diferentes maneras en que usamos la palabra «libre» en el lenguaje diario y reflexionar, así, sobre las maneras más típicas en que pensamos sobre la libertad. A medida que sus alumnos vayan discutiendo la palabra, seguramente aparecerán diferentes opiniones acerca de su significado.

Si alguien en la clase dice: «Todos debiéramos ser libres», seguramente alguien responderá: «Pero si los criminales quedarán libres, las personas inocentes no serían libres para vivir sus vidas en paz».

[261]

IX-21

Posiblemente algunos afirmarán que sólo somos libres si nada nos detiene al hacer lo que queremos hacer; si eso sucede, no se sorprenda si alguien dice que entonces nunca somos libres porque hay leyes que nos prohíben hacer algunas cosas que queremos hacer.

Hay muchas otras maneras de desarrollar la discusión sobre la libertad. Sea cual sea el comienzo, ayude a sus alumnos a que vean otras posibles interpretaciones de libertad que también tienen sentido.

Su objetivo es ayudar a que su razonamiento sea cada vez mejor fundado y maduro en lo que respecta a este tema tan complejo. Los niños a menudo se sienten inclinados a considerar la libertad como libertad *sin* límites, sin obligaciones, como hacer lo que les dé la gana. Este es un concepto negativo para la libertad. A pesar que este concepto es apropiado en ciertas circunstancias, ayúdelos a que vean que también hay interpretaciones positivas de lo que es libertad: libertad *para hacer* las cosas que quieren hacer, libertad *para ser* productivo, creativo o útil.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué significa la palabra «libertad»

17

Discute el uso que se le da a la palabra «libre» (o sus derivadas) en los casos siguientes.

1. Un bote destruido llega a orillas de una isla desierta. El marino se dice a sí mismo: «Bueno, por lo menos soy libre de irme cuando quiera.»
2. Una multitud de gente salió a la calle con letreros que decían: «Liberen a los prisioneros políticos.»
3. El prisionero salió definitivamente de la cárcel diciendo: «Hoy soy un hombre libre.»
4. Las personas que viven en una democracia son personas libres.
5. El paracaidista rompió el récord de caída libre.
6. «No me gusta la rima,» dijo el poeta, «prefiero el verso libre.»
7. Después del terremoto, la gente trató de liberar a aquellos que quedaron atrapados entre las ruinas.
8. Antes de comprar las manzanas, me fijé en que estuviesen libres de gusanos.
9. El inspector dijo: «Ya que tú no estabas presente cuando alguien quebró el vidrio, quedas libre para irte.»
10. La mano izquierda del prisionero estaba esposada a la del guardia, pero su mano derecha estaba libre.
11. Ese deportista es famoso porque es campeón de lucha libre.

12. Tengo muchas ganas de ir a esa función. La entrada es libre.
13. Salió del río libre de polvo y paja.
14. Nos gustó su manera de bailar —libre y agraciada.
15. Conozco a varios adultos que son alumnos libres.
16. Todos mis deportes favoritos se juegan al aire libre.
17. Mi hermano es muy buen nadador. Ganó un premio en estilo libre.
18. «Mientras mejor razonamos,» dijo Juan, «más libres somos para pensar por nosotros mismos.»

A continuación se dan modos posibles de comprender y usar la palabra «libre». ¿Puedes conectar los significados que aparecen aquí con los casos del ejercicio anterior?

- a) Sin restricciones.
- b) No hay que pagar.
- c) Ser capaz; tener el poder de hacer algo.
- d) Liberar o poner en libertad (verbo).
- e) Sin enredos.
- f) No confinado; no en esclavitud.
- g) No ser parte de un sistema.
- h) Vivir bajo las reglas que uno mismo se impone.
- i) Sin obstrucciones.
- j) Franco, abierto.
- k) Sin rima (verso).
- l) Desinhibido, natural.
- m) Abrir o dejar ir.
- n) Sin.
- o) Fácil.
- p) Capaz de vivir como uno quiere.

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Normas y libertad

18

Imagina que tu curso fue seleccionado para ir por el día de paseo a la playa. Al llegar a la orilla del mar, tú y tus compañeros se suben a un

bote. Nada más comenzar a remar, mar afuera, baja una densa neblina. Nadie sabe hacia dónde están remando. Después de varios días de navegación y cuando ya se daban por perdidos, llegan a una pequeña isla desierta. Nadie los continuará buscando porque todos los dan por muertos. Deben quedarse en la isla y decidir cómo van a vivir.

1. ¿Crees que podrán vivir sin normas?
2. Si se necesitan normas, ¿quién las hará?
3. Si las personas que establecerán las normas deben ser elegidas, ¿qué reglas se usarán para la elección?
4. ¿Van a tener una reunión de todos los alumnos para decidir sobre las reglas y aquellos que las establecerán? ¿Cuáles serán las normas de esa reunión?
5. Antes de decidir sobre las normas de conducta, habrá que decidir sobre las normas de procedimiento. ¿Qué son normas de procedimiento?
6. ¿Por qué es necesario, después que un país declara su independencia, que se redacte una Constitución?
7. ¿Harían ustedes lo mismo en la Isla? ¿Redactar una Constitución?
8. ¿Tendrían todas las leyes que estar de acuerdo con la Constitución? ¿O se podrían aprobar leyes que no lo estuvieran?
9. ¿Cuáles son los derechos que la Constitución garantizará para cada uno de ustedes?

ML

RESPUESTAS Y PAUTAS

Son muy pocos los ejercicios y preguntas para discusión en este capítulo que tienen respuestas simples y directas. Cada uno requerirá mucha reflexión por su parte, antes de la discusión en clase. Tengamos presente que a estas alturas, considerando la etapa de lectura y reflexión por la que van pasando sus alumnos, es más importante desarrollar una conciencia intelectual sobre diferentes interpretaciones y significados que tratar de resolver tales diferencias.

Pero, ¿qué pasaría si sus alumnos se impacientan al encontrar varias respuestas para cada pregunta, o si usted mismo se siente incómodo con lo que parece implicar un total relativismo de valores? Observe a sus alumnos. Hay una gran diferencia entre un deseo reflexivo de entregarse a una examen más exhaustivo de varias respuestas a una pregunta dada y el deseo de evitar el pensar acerca de alternativas con las cuales uno está en desacuerdo. Recuerde que posiblemente no todas las respuestas a una pregunta dada tenderán razones igualmente buenas que la apoyen; estimule a sus alumnos para que traten de detectar suposiciones tras las respuestas que han dado.

Y, ¿qué hay de sus propios temores? Trate de tener siempre presente que su objetivo es ayudar a sus alumnos a que piensen y a que piensen bien y por sí mismos. No podremos ayudarlos en ninguno de estos dos aspectos si insistimos en pensar por ellos.

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

¿Qué es un símbolo?

Respuestas 2

Pautas 3

1. Signo.
2. Signo.
3. Símbolo.
4. Símbolo.
5. Signo.
1. Signo de la hora, un símbolo del transcurso del tiempo.
3. Símbolo de la paz.
4. Signo de aprobación.
5. Un signo de futuro matrimonio, un símbolo de amor.
6. Signo de veneno.
7. Símbolo de piratería.
8. Signo de servicios médicos, o de artículos para primeros auxilios.
9. Signo de alegría.
10. Signo de ira, de venganza.

IDEA PRINCIPAL 9:

Consideración de las consecuencias al tomar decisiones

16

Pautas:

Sus alumnos pueden tener problemas para responder a las preguntas 1f, 2f, 3f, 4f y 5f. O quizás respondan «nada» a cada una de ellas, porque no verán ningún motivo para pensar en ello. Los niños, como los adultos, a menudo no se dan cuenta de que son fuentes de significados para ellos y para los demás. Las acciones mencionadas tienen importancia para los personajes del libro. Ayude a sus alumnos a que vean que, sin esas acciones, todos esos significados pasarían a faltar. Esto sería positivo (caso 3), negativo (casos 1, 2, y 4) o ambos (caso 5).

IDEAS PRINCIPALES Nº 4 y 5:

Ceremonia y Rito ¿Qué es una costumbre?

Pauta:

7

8

Si a sus alumnos no les son familiares las prin-

cipales diferentes entre rito, costumbre y ceremonia, quizás sea preferible pedirles que busquen cada una de las definiciones en el diccionario y que utilicen esas definiciones al trabajar con las preguntas. Si usa este procedimiento, asegúrese de pedirles que expliquen cada respuesta; tenga especial cuidado en evitar que el trabajo que ellos hagan se transforme en una aplicación mecánica de las definiciones.

IDEA PRINCIPAL Nº 7:

Los Derechos de los Niños

Pauta:

10

11

Si tienen problemas para comenzar, puede pedirles que lean la enunciación de derechos en la Constitución misma. ¿Querrían que esos derechos también fueran enunciados en la constitución para el colegio? ¿Se les ocurre qué cambios querrían hacer? ¿Qué pueden mejorar?

AUTOEVALUACION DEL PROFESOR CAPITULO IX

1. ¿Estoy recibiendo opiniones acerca de la lectura de parte de *todos* mis alumnos? ¿He dejado fuera a alguien? Si lo he hecho, ¿qué puedo hacer para remediarlo?
2. ¿Estoy aclarando o reformulando las opiniones de mis alumnos cuando es necesario? si lo estoy haciendo, ¿lo estoy haciendo en forma justa o estoy modificando lo que ellos dijeron para obtener lo que, en mi opinión, debieran haber dicho? (Pregúnteles a sus alumnos si se han sentido interpretados cuando usted ha reformulado algunas de sus opiniones.)
3. ¿Estoy interpretando a mis alumnos? ¿Estoy exagerando esas interpretaciones? (Haga que alguien le tome el tiempo durante una discusión; haga que midan cuánto tiempo habla usted, y cuánto sus alumnos.)
4. ¿Estoy detectando y señalando las contradicciones y las inconsistencias? Si lo estoy haciendo, ¿estoy estimulando a mis alumnos para que ellos las resuelvan o estoy yo tomando partido?
5. ¿Estoy ayudando a mis alumnos a que detecten suposiciones tanto en el texto como durante las discusiones? Si lo estoy haciendo, ¿qué sucede cuando encuentran una? (¿Afirma alguien que esa *es* una suposición? Además, sólo porque suponemos algo, no es necesariamente *incorrecto*. Por lo tanto, ¿estoy estimulándolos *para que mantengan tales suposiciones si son razonables?*)

CAPÍTULO X

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Qué va primero: los programas o el interés del alumno?
2. Dar *buenas* razones para nuestras opiniones.
3. ¿Puede un sentimiento servir de razón?
4. «Recurrir a la alarma» es una razón de dudoso valor.
5. ¿Cuándo no es el «recurso a la autoridad» una buena razón?
6. ¿Qué es una regla o reglamento?
7. ¿Qué es una generalización?
8. ¿Debemos hacer lo que el grupo nos dice que hagamos?
9. Confianza.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Recomposición: Monófer. Impreso en España. Printed in Spain. Gráf. Cofas, Fuenlabrada (Madrid).
Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en
o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio,
sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el
permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para sus propios comentarios frente a los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las preguntas siguientes.

1. ¿Crees que la señora Halsey hizo lo correcto al consentir al deseo de los alumnos de discutir el problema de Daniel?
2. ¿Qué tiene que ver esa discusión con la clase de castellano?
3. Crees que Milly Warshaw tenía una buena razón para fundamentar su opinión?
4. ¿Qué quiere decir la señora Halsey cuando afirma que Bill Beck no está tratando de *persuadir* a la clase sino más bien de *asustarla*?
5. ¿En qué falla la posición de Jill Portos?
6. Suki dice: «dos reglamentos son los reglamentos», y Mickey agrega: «los reglamentos están hechos para no cumplirlos». Con reservas, la señora Halsey acepta ambas respuestas. ¿Por qué?
7. ¿Qué quiere decir la señora Halsey con «una expresión idiomática»?
8. ¿Crees que esas expresiones debieran ser tomadas en serio?
9. ¿Qué dice Tony en defensa de la respuesta de Mickey?
10. ¿Por qué crees que Sandy rara vez habla en clase?
11. ¿Qué quiere decir Sandy con «a veces no nos importa que nos digan lo que tenemos que hacer, pero a veces sí nos importa»?
12. ¿Cómo viene Mark en ayuda de Sandy?
13. ¿Cómo se relaciona la interpretación que Tony da de la explicación de Sandy con el problema de Dale?
14. ¿Es la confianza una buena razón para obedecer a alguien?
15. ¿Qué fue lo que hizo que la discusión en este capítulo fuese diferente?

PG/AS

Idea principal Nº 1: ¿Qué va primero: los programas o el interés del alumno?

Lo que se presenta en esta situación es un conocido conflicto entre el profesor, que quiere seguir adelante con su programa, y los alumnos, que quieren discutir un tema diferente, uno que les interesa. Harry trata de demostrar que el conflicto no existe. Sin duda, tiene razón al decir que, general-

mente, es mejor comenzar con algo por lo que los alumnos ya se han interesado. Muchas veces, sin embargo, los alumnos no tienen especial interés en la materia de un curso; el valor que tiene el uso de una novela como texto de lectura es que *crea* el interés que el profesor podrá utilizar como punto de partida.

Usted se dará cuenta que la manera como enseñará este programa variará de año en año porque los intereses de sus alumnos variarán de año en año. Guíese por aquello frente a lo cual los alumnos ofrecen reacciones. Por ejemplo, si sus alumnos se están cansando no trate de forzarlos a que pongan rigurosa atención a la secuencia de capítulos en el libro de lectura. En lugar de eso, haga una pausa. Comience con algo que despierte el interés de sus alumnos, y luego trate de relacionar la materia del libro con las preocupaciones de ellos. Es posible que usted quiera volver a materia ya pasada o saltar a ideas principales de capítulos que aún no han visto. No estará violando ninguna regla si a veces abandona la secuencia de este manual.

1

EJERCICIO: Ayudemos a la señorita White.

La señorita White, la profesora de lenguaje, ha preparado una lección de «redacción creativa». Está a punto de comenzar cuando un alumno le interrumpe. No está segura de cómo debe reaccionar: ¿debería ignorar al alumno y continuar con la lección como lo había planeado, o debería olvidarse de la lección y poner atención al alumno?

Supongamos que cada una de las situaciones siguientes realmente ocurrieron. Determina para cada una de ellas: a) si le aconsejarías a la señorita White que se olvidara del programa para la lección o no, y b) ¿por qué le aconsejarías así?

1. Un alumno entra corriendo a la sala de clases diciendo: «Acabo de ver algo espantoso.»
2. Un alumno le dice a la señorita White: «Quisiera contarle de un libro fantástico que estoy leyendo.»
3. Un alumno dice: «Nadie en esta clase quiere ser amigo mío.»
4. Un alumno anuncia: «Acabo de lograr el primer premio en el concurso de poesía.»
5. Un alumno dice: «Acabo de oír en las noticias que un senador fue asesinado.»
6. Un alumno le dice a la señorita White: «Quiero conversar con usted acerca de mi nota.»

MM

Idea principal Nº 2: Dar buenas razones para nuestras opiniones

Podemos tener cualquier opinión sin ofrecer razones. Pero aquellos que se niegan a ofrecer razones para sus opiniones o creencias pueden ser considerados por los demás como dogmáticos, testardos o, incluso, orgullosos. A menudo es importante ser capaces de fundamentar nuestras opiniones si queremos que los demás las consideren o si deseamos convencerlos a nosotros mismos de que tal o cual opinión que hemos expresado vale la pena ser considerada. Si los demás no pueden comprender por qué sostenemos una cierta opinión, es posible que no den mucha importancia a lo que decimos. Y si nosotros mismos no comprendemos por qué sostenemos una cierta opinión, es muy posible que nos sintamos inseguros con respecto a nuestras opiniones o creencias, aunque las expresemos con firmeza.

Por supuesto, no es suficiente dar una razón *cualquiera* en apoyo a nuestra opinión: las razones deben ser buenas. En este capítulo, los niños en el libro de lectura encuentran razones fundamentadas y razones no fundamentadas.

¿Qué hace que una razón sea una buena razón? He aquí algunas características de las buenas razones. (Lo que viene a continuación es más detallado que lo que se discutió en un capítulo anterior.)

1. Las buenas razones son *reales*.
 2. Las buenas razones son *relevantes*.
 3. Las buenas razones facilitan la *comprensión*.
 4. Las buenas razones le son *conocidas* al interlocutor (la persona que escucha).
1. Las buenas razones son reales: una razón basada en hechos reales es más correcta que aquella que no se basa en hechos reales; su base real puede ser citada para apoyar la razón, mientras que las razones que no tienen base real no poseen ese apoyo.
2. Las buenas razones son relevantes: una razón estrechamente relacionada con la opinión es más correcta que aquella que no está relacionada en absoluto. La conexión implícita puede expresarse para apoyar esta razón, mientras que una razón que explica una opinión es más correcta que una que no lo hace. Tal explicación hace que nuestra opinión sea más comprensible y, por lo tanto, le presta apoyo. Las personas que no explican no ofrecen este apoyo.
4. Las buenas razones le son conocidas al interlocutor: aquellas razones que son más conocidas, más creíbles que la opinión misma, son más correctas que las que no lo son. (Véase idea principal 5, capítulo III.)
- En resumen: la pregunta de si las razones son buenas o malas es un asunto de *comparación*: una razón será *más correcta* o *mejor* que otra si es real, relevante, mejor conocida, da comprensión o alguna combinación de éstas.
- Es poco probable que alguna vez sus alumnos citen estos criterios durante una discusión. Sin embargo, esté atento a tendencias hacia el uso y aceptación de razones que se conforman a ellos. Tenga cuidado de *evitar* el presentar estos criterios como reglas que deben ser memorizadas; úselos

X-4

[272]

PLAN DE DISCUSIÓN: Razones y buenas razones.

como pautas para usted mismo en la discusión. Si estamos en lo cierto al decir que estos criterios ayudarán a que las buenas razones sean buenas, sus alumnos los adoptarán y los usarán por cuenta propia.

1. **Opinión:** Será mejor que me ponga un abrigo hoy.

Decide cuál es la mejor razón y trata de explicar por qué lo crees así.

Afirmaciones:

a) Ayer hacía un buen día, y siempre después de un buen día viene un día frío.

b) Me encantan los días fríos; quizá si me pongo mi abrigo, hará frío.

c) En la radio dijeron que viene una racha de días fríos.

2. **Opinión:** Es hora de dar de comer al gato.

Afirmaciones:

a) Yo tengo hambre y el gato siente todo lo que yo siento.

b) Siempre damos de comer al gato a esta hora.

c) Acabo de ver su plato y eso me recordó que el gato tiene que comer.

3. **Opinión:** Ese fue un buen libro.

Afirmaciones:

a) Me gustó el título.

b) A otro niño no le gustó y dijo que era aburridísimo.

c) Gocé leyéndolo.

4. **Opinión:** En realidad, las estrellas son velas que llevan los ángeles que viven en el cielo.

Afirmaciones:

a) Lo lei en un libro de cuentos.

b) La idea se me ocurrió cuando estaba sentada en clase.

c) Ayer me encontré con un ángel y me lo contó todo.

5. **Opinión:** Me debieras dar un caramelo.

Afirmaciones:

a) Ayer me diste un caramelo.

b) Ayer yo te di un caramelo.

c) Te voy a quebrar la nariz de un puñetazo si no lo haces.

X-5

[273]

FO

EJERCICIO: Algo especial

3

Pida a sus alumnos que describan algo especial acerca de cada uno de los personajes que aparecen a continuación. ¿Qué es lo que lo/la diferencia de los demás? Luego pida razones que fundamenten estas afirmaciones. Invite a sus alumnos a que comparen y contrasten los resultados; ayúdelos a que evalúen los resultados comparando las razones dadas en su apoyo.

A. Tony B. Mark C. Mickey D. Fran D. Dale

FO

PLAN DE DISCUSIÓN: Pedir razones

4

Para cada una de las suposiciones siguientes, ¿te interesaría saber las razones? ¿Por qué?

1. «Mary no debiera comer mucho hoy», dijo el profesor.
2. «Me gusta John y a John le gusto yo», gritó Mary, desafiante.
3. «Tengo frío», dijo John, tocándose la frente.
4. «Estoy muy enojada», dijo Barbara, que parecía estar perfectamente calmada y relajada.
5. «¡Este es el mejor regalo que he recibido en mi vida!», dijo Ron encantado.
6. «El rojo es mi color favorito», dijo Tessie, poniéndose su cinta negra en el pelo, que hacía juego con su vestido negro, sus calcetines negros, su abrigo negro y su cartera negra.

MM ML

Idea principal Nº 3: ¿Puede un sentimiento servir de razón?

Milly Warshaw dice: «Yo creo que Dale debiera ponerse de pie durante el saludo a la bandera, tal como lo hacemos todos.» Cuando se le pregunta por qué lo cree así contesta: «Pero no creo tener razón alguna. Sólo sé lo que siento.»

Muchas personas afirman que una idea es correcta simplemente porque realmente sienten que es

así. Pero tenemos que tener cuidado con tales afirmaciones. Una persona podría afirmar que se sentiría miserable si tuviera que creer que el Sahara es un desierto, que cree apasionadamente que el Sahara es un océano, pero en este caso, sus sentimientos nada tienen que ver con lo que el Sahara realmente es.

A pesar de que en muchos casos un sentimiento no es una razón apropiada para sostener una cierta opinión, en otros casos puede ser muy importante. June puede creer apasionadamente que ella puede hacer las mismas cosas que una persona que mide dos metros puede hacer, a pesar de que, en realidad, ella sólo mide 1,60 metros. La intensidad de su sentimiento no tendrá el menor efecto en su estatura, pero este mismo sentimiento tan intenso puede servirle como razón para intentar algo que sólo una persona de dos metros de altura intentaría. Y, según los resultados, hasta puede convertirse en una buena razón.

Para dar mayor ilustración a la manera cómo los sentimientos pueden servir de razones, considere los ejemplos siguientes:

- a) Profesor: «Mary, ¿la tierra es redonda o plana?»
Mary: «Es plana.»
Profesor: «¿Por qué crees que es plana?»
Mary: «Tiene que ser plana, porque realmente siento que es así.»
- b) Profesor: «Johnny, ¿son nutritivas las naranjas para la mayoría de las personas?»
Johnny: «No, no pueden serlo, porque a mí me desagradan las naranjas.»
- c) Tom: «¿Por qué debiéramos elegir a Jack como delegado de curso?»
Andy: «¿Por qué no? A mí me cae muy bien.»
- d) «¿Por qué debiera casarse con Jean?»
«Porque la quiere mucho.»

Nótese que a) y b) no son exactamente iguales a c) y d). Es falso que la Tierra sea plana y es verdadero que las naranjas son nutritivas para la mayoría de las personas. En los casos a) y b), estos hechos continúan siendo verdaderos, sean cuales sean los sentimientos que alguien pueda tener frente a ellos. Pero los casos c) y d) son diferentes de los dos primeros. Si la Presidencia de la clase depende principalmente de la popularidad, lo que uno siente por uno de los candidatos puede ser una consideración seria para decidir votar en su favor o en su contra. Y, si no hay nada en la vida de ambos que sea un obstáculo, el hecho de que un hombre ame a una mujer es una de las mejores razones para creer que él se debiera casar con ella.

En los casos del tipo c), los sentimientos pueden ofrecerse como razones para hacer o no hacer algo, y en los casos del tipo d), el hecho de que alguien tenga o no tenga un cierto sentimiento puede influir en nuestra opinión con respecto a lo que ese alguien debiera hacer.

En resumen: en aquellos casos en que los sentimientos no tienen relación con la verdad o falsedad de lo que alguien cree, no pueden servir como buenas razones para fundamentar tales opiniones como verdaderas. Pero los sentimientos sí pueden influir en los actos y, así, se pueden citar como buenas razones para lo que hacemos y para lo que, en nuestra opinión, los demás debieran hacer.

EJERCICIO: ¿Qué es un sentimiento?

6

1. Cuando uno tiene un sentimiento de *culpa*, se tiene (sentimiento

- c) Me encantan las acampadas, así que mañana iré de acampada.
d) No es correcto que las cosas sean aburridas. Y "2 + 2 = 4" es sumamente aburrido, así que debe ser incorrecto.
e) ¡Por supuesto que es bonita! ¿Estaría yo celosa si no lo fuera?

ML

7

7 EJERCICIO: ¿Puede un sentimiento servir de razón?

Determina si el sentimiento expresado en cada ejemplo a continuación es adecuado como una razón o no, o si estás indeciso.

1. Mary dijo: «Esta noche me siento muy cansada. Creo que me acostaré temprano.»

2. Joyce dijo: «Me molesta que dos más dos siempre sean cuatro. ¡No sé qué daría porque fueran nueve.»

3. «Lo siento en los huesos», dijo Jerry, «mañana habrá un eclipse.»

4. «Me dan tanta pena los troyanos», dijo Milt. «Creo que deberían haber derrotado a los griegos.»

5. «Por supuesto que tengo confianza en Ed», dijo el señor Brown. «Si no la tuviera, no le prestaría dinero.»

6. «Si no me gustara Mike», dijo Peter, «no habría votado por él.»

7. «Me sentaría horrible que nuestro equipo hubiera perdido; así que tienen que haber ganado», dijo Toby.

8. «Me fascina que cada kilómetro tenga mil metros», dijo Beano. «Por eso creo que es cierto.»

9. La señora Brown hizo todo lo que pudo por sus hijos porque los quería mucho.

10. Suzy, que estaba vendiendo boletos para la rifa, se negó a venderle uno a Jerry, porque le odiaba.

ML

X-9

[277]

2. Cuando se tiene un sentimiento de *placer*, se tiene (una percepción, una sensación), (una emoción), (una satisfacción).
3. Cuando se tiene un sentimiento de *odio*, se tiene (una ola), (un impulso), (un escalofrío), (tirtonas).

4. Cuando se tiene un sentimiento de *reverencia*, se tiene (un deseo), (un recuerdo), (una sensación), (una creencia), (una admiración).
5. Cuando se tiene un sentimiento de *miedo*, se tiene (terror), (repelencia), (excitación), (precaución).

6. Cuando se tiene un sentimiento de *amistad*, se tiene (una conciencia), (una expectativa), (un dolor), (un recuerdo), (un deseo), (una necesidad), (una satisfacción).

7. Cuando se tiene un sentimiento de *alivio*, se tiene (un agrado), (una emoción), (una recaída), (un relajamiento), (una agitación).
8. Cuando se tiene un sentimiento de *orgullo*, se tiene (un escalofrío), (una simpatía), (un entusiasmo), (una excitación), (una sensación), (una emoción).

9. Cuando se tiene un sentimiento de *arrepentimiento*, se tiene (una experiencia), (una percepción), (una sensibilidad), (una conciencia), (una emoción), (una pena).

10. Cuando se tiene un sentimiento de *vergüenza*, se tiene (una emoción), (una sensación), (una idea), (un pensamiento).

ML

5

5 EJERCICIO: ¿Puede un sentimiento servir de razón?

En los casos que vienen a continuación, marca con una X los casos en que se está usando un sentimiento como razón en forma inadecuada, y marca con un ✓ aquellos casos en que los sentimientos sí sirven como razones.

- a) Si que estamos en julio, porque me molestaría que fuese cualquier otro mes.
b) Este helado debe ser de fuitillas porque me encantan las fuitillas y este helado me encanta.

X-8

[276]

Idea principal Nº 4: «Recurrir a la alarma» es una razón de dudoso valor

Con el objeto de justificar, explicar o probar algo, normalmente citamos razones. De este modo podemos persuadir a la gente de una manera racional, y también podemos explorar y evaluar nuestras propias opiniones o creencias.

El uso de fuerza o coerción no es un procedimiento racional. Pero, ¿no es mejor, a veces, asustar a alguien para que crea lo que estamos diciendo en vez de tomarse el tiempo para persuadir a esa persona? Hay circunstancias en que el recurso a la alarma no sería un error. Esto sucede cuando una situación alarmante realmente existe y alguien debe reconocer urgentemente esta emergencia. Por ejemplo:

Sra. Jones: «¿Te das cuenta de que eso que estás poniendo en la leña es gasolina?»

Sr. Jones: «Bueno, al menos tendrá que encender la fogata.»

Sra. Jones: «¿Encender la fogata? ¡Enciende un fósforo y volaremos en pedazos! ¡Tienes que estar loco! ¡Aléjate de esa leña!»

En este caso, la alarma de la señora Jones es legítima, los vapores de la gasolina bien podrían explotar si el señor Jones encendiera un fósforo. Ella no está utilizando una presión indebida para que el señor Jones desista en su intento.

El recurso a la alarma presupone que no hay tiempo para un razonamiento calmado; este es el recurso favorito de aquellos que no desean que los demás piensen tranquilamente en las consecuencias de ciertas acciones. Y esto es porque el recurso a la alarma no da tiempo para hacer la reflexión necesaria que uno debiera hacer en la mayoría de los casos; la única excepción la constituyen las emergencias más graves e inmediatas.

EJERCICIO: Recurso a la alarma

8

Algunas veces se debe alarmar a alguien (cuando el peligro es real); otras veces es incorrecto hacerlo porque sólo estás tratando de asustar a la otra persona para que esté de acuerdo contigo. En los casos siguientes, determina si lo dicho es correcto o incorrecto:

Sí

No

1. Hace muchísimo calor y todos tus amigos quieren ir al río a bañarse, pero tú no quieres hacerlo. Así que les dices que ese río es muy peligroso porque tiene mucha corriente.
2. Estabas mirando por la ventana y viste que la casa de tu vecino estaba ardiendo. También viste a tu vecino que estaba

X-10

[278]

trabajando en el jardín sin tener ni idea de lo que estaba pasando. Tú no quisiste alarmarlo, así que le dijiste que mejor que entrara a la casa porque con ese calor podía agarrar una insolación.

3. Ves a tu hermano jugando con un enchufe y le gritas que tenga cuidado. Tu hermano te contesta: «No recurras a la alarma. Es incorrecto»
4. El río está a punto de desbordarse. Las personas que lo vieron vinieron a avisar que quizá se produciría una inundación.
5. Tus amigos quieren ir a pescar. Tú quieres probarles que no debieran hacerlo y les dices que se ahogarán cuando se dé la vuelta el bote.
6. La situación mundial está muy mal. En cualquier momento puede estallar una guerra. Por eso creo que no debiera haber olimpiadas este año.
7. No voy a comer más alimentos en conserva. El otro día me dijeron que un señor se envenenó porque comió una lata de sardinas. Estoy seguro de que la próxima lata que yo abra estará envenenada.
8. Las fábricas de esta zona cerraron sus puertas y todos están parados. Las subvenciones para los parados están a punto de acabarse. Muy pronto la gente se estará muriendo de hambre y de frío. Creo que se debieran crear nuevas fuentes de trabajo para que la gente pueda trabajar y ganarse la vida.

ML

Idea principal Nº 5: ¿Cuándo no es una buena razón el «recurso a la autoridad?»

¿Qué hace que alguien sea una «autoridad?»

1. Personas pueden ser autoridades porque poseen un conocimiento experto en un área especializada. Por ejemplo, un médico es un experto en medicina y, por lo tanto, una autoridad en materia de enfermedades. Un juez es un experto en leyes y, por lo tanto, una autoridad en la corte de justicia.
2. Autoridades también pueden ser personas a las cuales la sociedad les ha concedido una posición especial. Un policía, un profesor, un padre de familia, a todos ellos la sociedad les reconoce ciertos derechos o privilegios basados en sus posiciones, independientemente del conocimiento experto que cada uno de ellos tenga (o no tenga). Por ejemplo, a pesar de que un policía debe conocer la ley, se espera que le obedezcamos aunque en realidad no la conozcan.

[279]

X-11

¿Cuál de las dos alternativas escogerías para cada caso? ¿Por qué?

I. Tu gato está enfermo. ¿Lo llevarás al

9

EJERCICIO: ¿Cuándo se considera una buena razón el recurrir a una autoridad?

Recuerde siempre que usted es un profesor, no un abogado ni un terapeuta. Usted *no* debe tratar de inculpar o absolver, de diagnosticar o curar. Su labor es tratar de ayudar a sus alumnos a que obtengan una mayor comprensión del mundo en que vivimos. Trate de que ellos comprendan lo que significa ser padre, lo que significa ser hijo, lo que significa ser profesor, lo que significa ser niño. Ayúdelos a que traten de comprender por qué los padres, los policías, los profesores tan a menudo se ven obligados a proceder como lo hacen.

2. Los profesores y los alumnos pueden explorar las complejidades evidentes en cualquier autoridad concedida por la sociedad. Los niños se hacen muchas preguntas acerca de la autoridad de los padres, de los profesores, de los tíos y tías, de los hermanos y hermanas mayores. Sus preguntas pueden ser muy reales y significativas, y deberán ser tratadas con mucho tacto cuando aparezcan en la sala de clases.

1. Los profesores pueden ayudar a que sus alumnos distingan a los verdaderos expertos en un área determinada de aquellos a que sólo pretenden serlo y en realidad no lo son. Así, uno debe tratar de ayudar a los niños a que distingan entre doctores y matasanos, y en general, entre expertos calificados y charlatanes.

Ciertamente, se necesita gran sensibilidad cuando la autoridad citada tiene una posición especial con respecto a las nuestras. Se puede encontrar opiniones contradictorias. Pero también debemos tener presente que entre los nutricionistas, como entre todos los expertos, citamos a las autoridades. A pesar de que esta puede ser una práctica aceptable, hay que utilizarla con precaución. En circunstancias normales, nada hay de malo en justificar nuestra opinión con respecto a una nutrición buscando apoyo en razones citadas por algún conocido experto en nutrición. Podemos encontrar opiniones contradictorias.

Se puede citar la opinión de un jurista con respecto a la ley, o la opinión de un entrenador de fútbol con respecto a un equipo determinado. Pero es obvio que estos expertos pueden ser contrarios por otros expertos. Así, si bien es cierto que durante una discusión es legítimo e importante ser capaz de citar autoridades confiables y responsables que concuerden con nuestra propia opinión, también aquellas personas con las cuales conversamos podrán citar autoridades que concuerdan con sus opiniones, diferentes de las nuestras.

Cuando tratamos de ofrecer razones para nuestras opiniones, a menudo nos resulta conveniente citar a las autoridades. A pesar de que esta puede ser una práctica aceptable, hay que utilizarla con precaución. En circunstancias normales, nada hay de malo en justificar nuestra opinión con respecto a una nutrición buscando apoyo en razones citadas por algún conocido experto en nutrición. Pero también debemos tener presente que entre los nutricionistas, como entre todos los expertos, podemos encontrar opiniones contradictorias.

2. La ambulancia del pueblo tiene problemas en el motor. ¿La deberían llevar al veterinario?
- a) vegetariano?
- b) vegetariano?
3. Mañana vas a ir de acampada y quieres saber si va a llover. ¿Le consultarías
- a) maquinista?
- b) mecánico?
4. El abuelito de tu mejor amigo está gravemente enfermo. ¿Debería ir
- a) al hospital?
- b) al hogar de ancianos?
5. Si quieres consejo para hacer un huerto, consultarías
- a) al farmacéutico?
- b) a un agricultor?
6. Quieres averiguar algo sobre las arañas. Consultarías
- a) a un famoso ingeniero amigo de tu profe?
- b) a un amigo que hizo una investigación acerca de las costumbres de las arañas?
7. Fuiste a ver a un amigo que vive lejos de tu casa, y te perdiste. ¿Debes pedir información
- a) a alguien de tu misma edad?
- b) a alguien que conozca la zona?
8. Estás tratando de decidir si Alberto o Bernardo sería un mejor delegado de curso. ¿Vas a preguntarle
- a) a sus padres?
- b) a sus compañeros?
9. Tú y tus compañeros queréis iniciar un diario mural. ¿Vas a consultar
- a) al director del diario del pueblo?
- b) vendedor de diarios?
10. Estás tratando de comprar un par de zapatos y te preguntas si te quedan cómodos. ¿Le preguntarás
- a) al zapatero?
- b) a ti mismo?

Idea principal Nº 6: ¿Qué es una regla o reglamento?

En el capítulo I, Harry descubre una regla para invertir oraciones: si la oración comienza con «todos», la oración invertida será falsa; si la oración comienza con «ningún», seguirá siendo verdadera. En el capítulo II, aparecen las reglas de normalización, y en otras secciones del libro se dan otras reglas de razonamiento.

Del mismo modo, existen reglas en todos los aspectos de la vida: reglas para ir a visitar a los enfermos en el hospital, reglas de asistencia a clases en el colegio, reglas que hay que respetar en la casa. Y, por supuesto, hay reglas para el fútbol, para el baloncesto y todos los demás juegos y deportes. Las reglas nos dicen cómo se espera que actuemos.

Las personas pueden violar las reglas de un juego sin la intención de echar a perder un juego en su totalidad. Por ejemplo, un alumno puede detener la pelota con la mano en un partido de fútbol, y como resultado, el árbitro les presenta la tarjeta amarilla. No es un «metepatas». No es que haya querido arruinar el partido. Se le castiga por haber violado una regla. Pero permanece en el partido y el juego continúa.

Las reglas organizan nuestras actividades de manera uniforme. Algunas veces las reglas funcionan bien, otras veces funcionan muy mal. Cuando podemos ver si una regla funciona bien en un juego o actividad como conjunto, entonces estaremos en condiciones de determinar si se debe respetar o descartar.

Los alumnos debieran ser ayudados a distinguir entre la eliminación de reglas *inútiles* y la eliminación de *todas* las reglas. Los niños pueden tener problemas para comprender que hay una gran diferencia entre rebelarse frente a las reglas como tales y rebelarse contra reglas que consideran inútiles o perjudiciales.

Quizá sea conveniente también que sus alumnos comprendan algunas de las diferencias principales entre reglas y leyes. Las reglas les indican a las personas cómo hacer las cosas en la casa, en la sala de clases o en el patio. No son resultado de una puesta en vigencia por una legislación o un gobierno. Las leyes, por contraste, tienen su origen en los gobiernos y sus violaciones son castigadas por las instituciones que refuerzan su cumplimiento. Así, el reglamento de un colegio está constituido por reglas y no por leyes, se determinan en el colegio mismo (o sistema educacional) y se aplican solamente dentro de los límites del colegio. Pero puede ser una *ley* que todos los niños deben ir al colegio; el absentismo es una violación de esta ley tanto dentro como fuera del colegio. Otro ejemplo: ciertas reglas de etiqueta pueden ser violadas sin cometer más que una violación a la tradición social y sin otro castigo que la reprobación de la sociedad; pero una violación de alguna ley del Código Civil puede terminar en arresto y juicio.

Algunos alumnos podrán señalar que no toda las leyes nos dicen cómo debemos actuar. Son leyes, dirán, que describen cómo las cosas de hecho ocurren (leyes de la naturaleza). Si esto aparece durante la discusión, tenga presente que las leyes del gobierno pueden ser cambiadas, mientras que las de la naturaleza, como características generales del mundo, no pueden cambiar. También, algunas personas violan las leyes del gobierno, mientras que las leyes de la naturaleza tienen carácter inviolable.

EJERCICIO: ¿Qué es una regla?

10

En la columna de la izquierda aparecen expresiones conocidas en las cuales utilizamos la palabra «regla». Conecta estas expresiones con los significados que aparecen en la columna de la derecha.

Las reglas de juego
La excepción hace la regla
Todo está en regla

Salirse de la regla

Establecer las reglas
para las personas

Ejercer la autoridad
De acuerdo con lo prescrito
Código de procedimientos
adecuados para una reunión
Todas las reglas tienen
una excepción
Sobrepasarse en los derechos

MM

EJERCICIO: Estableciendo reglas

11

A. Reglas del juego

Inventa un código de reglas para un juego con palabras cuyo objetivo sea ir eliminando participantes hasta que sólo quede el ganador.

B. Reglas de procedimiento

Inventa un código de reglas para hacer una subasta con la propiedad usada de tus compañeros, para reunir fondos.

C. Reglas de orden

Inventa un código de reglas para elegir al delegado de curso, al vicedelegado y al tesorero.

FO

EJERCICIO: Leyes y código de leyes

12

Supongamos que eres el rey de la Isla del Paraíso y que debes dictar todas las leyes. Hay 10.000 hombres, mujeres y niños que viven en la isla. Viven de los productos de la tierra que es muy fértil. Tú eres bueno y sabio.

A. ¿Para cuáles de las cosas siguientes dictarías leyes o códigos de leyes, y para cuáles dejarías que la gente decidiera según sus propios deseos? *Justifica* tu respuesta en cada caso.

Educación de los hijos	Administración del gobierno
Transporte	Lenguaje utilizado
Comercio	Religión
Seguridad	Diversión
Cuidado de los ancianos	Moralidad
y los enfermos	

B. Escoge alguna de las posibilidades para las cuales dictarías leyes, y elabora para ella un pequeño código de leyes.

FO

Idea principal Nº 7: ¿Qué es una generalización?

En el capítulo V aparece una distinción de que si, después de haber visto a tres marcanos, podríamos afirmar algo con respecto a todos los marcanos.

Mark, Manda y Harry se preguntan cuánta es la evidencia que se necesita antes de poder hacer una generalización. Hacer una generalización es tomar un grupo de ejemplos de carácter similar e inferir que *todos* los ejemplos de ese tipo poseen ese carácter. Considere el ejemplo siguiente: la madera de pino flota. Podemos generalizar y decir «todas las maderas flotan». La generalización es una forma del razonamiento inductivo (véase idea principal 3, capítulo V).

Las generalizaciones pueden tener excepciones. Cuando Tony señala que la madera del ébano no flota, demuestramos que la generalización «todas las maderas flotan» es demasiado exagerada. Hablando con exactitud, deberíamos decir «casi todas las maderas flotan».

A pesar de que a veces las generalizaciones pueden ser defectuosas, sería un error tratar de prescindir totalmente de ellas. Generalizar es una de las maneras más útiles de que disponemos para expresar conexiones que creemos encontrar entre experiencias pasadas y presentes. Anime a sus alumnos a que hagan generalizaciones, pero a que las hagan con buen juicio y mucha reflexión. Evite decirles que nunca deben generalizar—seguramente generalizando de todos modos—. Si usted los estimula a que eviten toda generalización esto sólo los llevará a eliminar las generalizaciones durante la clase y les impedirá que piensen en las generalizaciones en forma reflexiva. Generalizar es, en realidad, un proceso bastante razonable, con la condición de que uno esté dispuesto a abandonar tal o cual generalización en caso de presentarse nueva evidencia.

X-16

[284]

EJERCICIO: Generalizaciones

Parte I

¿Cuáles de estas afirmaciones tienen más posibilidades de ser correctas?

1. a) Algunos tipos de manzanas se producen en Sudamérica y ningún tipo de manzanas se produce en otros países.
 - b) Ningún tipo de manzanas se produce en Sudamérica y algunos tipos de manzanas se producen en otros países.
 - c) Todos los tipos de manzanas se producen en otros países y ningún tipo de manzanas se produce en Sudamérica.
 - d) Todos los tipos de manzanas se producen en Sudamérica y ningún tipo de manzanas se produce en otros países.
 - e) Algunos tipos de manzanas se producen en Sudamérica y algunos tipos de manzanas se producen en otros países.
 - f) Todos los tipos de manzanas se producen en Sudamérica y algunos tipos de manzanas se producen en otros países.
2. a) Todos los animales son herbívoros y algunos animales son también carnívoros.
 - b) Todos los animales son carnívoros y algunos son también herbívoros.
 - c) Algunos animales son tanto herbívoros como carnívoros y otros no son ni lo uno ni lo otro.
 - d) Ningún animal es herbívoro, pero algunos son carnívoros.
 - e) Ningún animal es carnívoro, pero algunos son herbívoros.
 - f) Algunos animales son tanto herbívoros como carnívoros y algunos son lo uno o lo otro.
3. a) Todos los libros son novelas y ninguno es de poesía.
 - b) Algunos libros son novelas y ninguno es de poesía.
 - c) Ningún libro es de poesía y algunos son novelas.
 - d) Algunos libros son novelas y otros son de poesía.
 - e) Ningún libro es novela y todos son de poesía.
 - f) Algunos libros son de poesía y ningún libro es novela.

[285]

X-17

Parte II

¿Qué generalizaciones podrías inducir a partir de las situaciones siguientes

15

1. Hernán Cortés era hombre; Francisco Pizarro era hombre; Pedro de Valdivia era hombre; Diego de Almagro era hombre. De hecho, cientos de descubridores y conquistadores eran hombres. Por lo tanto _____
2. En Colombia se habla castellano; en Venezuela se habla castellano; en Ecuador se habla castellano; en el Perú se habla castellano; en Paraguay se habla castellano. Todos estos países se encuentran en Sudamérica. Por lo tanto _____
3. La semana pasada, el miércoles llegó antes que el jueves; la semana anterior, el miércoles llegó antes del jueves; esta semana, el miércoles llegó antes del jueves. Por lo tanto _____
4. Los ingleses tuvieron una guerra con los franceses una vez; una vez los ingleses tuvieron una guerra con los alemanes; una vez los ingleses tuvieron una guerra con los americanos; una vez los ingleses tuvieron una guerra con los rusos; una vez los ingleses tuvieron una guerra con los españoles. Por lo tanto _____

Parte III

¿Qué nueva evidencia se necesitará para que las generalizaciones en la parte II fuesen *incorrectas*?

Parte IV

¿Qué nueva evidencia se necesitará para que las generalizaciones que escogiste en la parte I fuesen *incorrectas*?

ML/FO

Idea principal Nº 8: ¿Debemos hacer lo que el grupo nos dice que hagamos?

Para muchos niños, aunque no para todos, el hecho de pertenecer a un grupo es muy importante. Pero ellos mismos se preguntan si deben obedecer al grupo en toda circunstancia.

La discusión en este capítulo se desarrolla en torno a la diferencia entre integrarse a un grupo en forma libre y encontrarse con que uno es miembro de un grupo en forma involuntaria. Andy y Tony afirman que cuando escogemos pertenecer a un grupo, nos comprometemos a aceptar las exigencias impuestas por el grupo al que nos integramos; presumiblemente, si no estamos de acuerdo con esas exigencias, podemos abandonar el grupo. Sugieren que los grupos integrados por miembros que no han escogido el pertenecer o no pertenecer a ellos, debieran ser extremadamente cuidadosos al ejercer coerción sobre tales miembros, y que a los miembros involuntarios se les debiera permitir ser disidentes.

EJERCICIO: Pertenencia voluntaria versus obligatoria

15

¿A cuáles de estos grupos estás *obligado* a pertenecer y a cuáles puedes escoger integrarte o no integrarte? Explica.

1. El equipo de fútbol del colegio
2. La raza humana
3. La sociedad de su país
4. El sistema educativo de su país
5. La clase de todos los niños
6. El grupo literario del colegio
7. Tu familia
8. El club de jugadores de bolitas
9. El reino animal
10. La clase de los seres vivos

ML

Idea principal Nº 9: Confianza

Los niños en el texto de lectura plantean la pregunta de en quién podemos confiar.

La confianza en los demás es una relación humana muy compleja —confiar en lo que los demás dicen, en lo que hacen, confiar en su criterio, en su preocupación por nosotros. ¿Cómo podemos determinar si una persona es digna de confianza? ¿Mirándole a los ojos? ¿Mirándole la cara? ¿Mirando su ropa? ¿Preguntándole el nombre? ¿Observando a su familia? ¿Viendo quiénes son sus amistades?

A veces decidimos si confiar o no en otra persona basándonos en su apariencia personal, pero no siempre. Puede ser que el cartero tenga una apariencia un poco dudosa, pero tenemos confianza en el correo como institución. No nos preocupa que el inspector tenga cara de malo, porque confiamos en el director del colegio que lo escogió. Las personas encontrarán gran variedad de razones por las cuales confiar en alguien o desconfiar de alguien; es beneficioso tener presente esto cuando estudie el asunto con sus alumnos.

Es posible que usted desee comenzar por preguntarle qué motivos tienen para confiar en la experiencia de algunos profesores o de otras personas. Seguramente, le dirán que un criterio para confiar es la responsabilidad de la otra persona: tendemos a confiar en aquellas personas con las cuales podemos contar, del mismo modo que confiamos en un puente porque podemos contar con que lleguemos al otro lado. Podrán también responderle que confían en aquellas personas que, en el pasado, han sido honestas con ellos, personas que hacen lo que dicen que van a hacer. También podrán decir que confían en aquellas personas que parecen respetarlos o por las cuales se saben queridos como personas y que les hacen sentir que nunca harían nada que les perjudicara.

EJERCICIO: ¿Qué es confianza?

Parte I. He aquí una lista de personas o cosas en las cuales a veces confiamos.

- a) nuestro propio criterio
- b) padres o profesores
- c) sentido común
- d) autoridad científica o profesional
- e) un mundo bueno por naturaleza
- f) nuestro mejor amigo
- g) historia
- h) el periódico local
- i) el gobierno y/o la ley
- j) (otros?)

Para cada una de las situaciones siguientes, determina en cuáles de las personas o cosas anteriormente mencionadas escogerías confiar (puedes escoger más de una).

1. Decidir si aceptar o no una invitación
2. Conseguir las tareas para ponerte al día cuando has estado ausente del colegio.

X-20 [288]

Parte II

Ahora explica tu selección.

3. Decidir qué hacer si encuentres una billetera.
4. Averiguar cuándo fue fundado el pueblo donde naciste.
5. Averiguar dónde queda la oficina de Correos del pueblo.
6. Averiguar cómo se navega por el océano.
7. Decidir si ponerse o no un abrigo.
8. En la biblioteca hay un letrero a la entrada que dice: «Deje aquí su bolsa». Tú dudas en dejarlo porque tienes muchas cosas importantes en tu bolsa. Finalmente decides dejarlo a la entrada porque confías.

MM

Algunas veces puedes confiar *solo porque* hay ciertas reglas. (Otras veces, por supuesto, la confianza *no* depende simplemente de las reglas.) Conecta las reglas en la columna del lado izquierdo con la situación de confianza que aparece en la columna del lado derecho.

Reglas	No está permitido hablar en la biblioteca.	Nadie bajo la influencia del alcohol puede conducir.	No está permitido fumar en la habitación del hospital donde están los enfermos	No está permitido dejar sueltos a los perros fieros.
Por lo tanto, puedes confiar...	No está permitido hablar en la en el conductor del autobús.	que nadie te molestará cuando quieras concentrarte.	en sentirte seguro cuando vayas a casa.	que tu mamá no tendrá que inhalar humo de cigarrillos mientras que esté en el hospital.

MM

X-21 [289]

Parte III

Plan de discusión: Confianza

18

1. ¿Hay personas en las cuales confías y otras de las cuales desconfías?
2. ¿Cómo puedes determinar si una persona es o no es digna de confianza?
3. En general, ¿confías en los extraños?
4. ¿Crees que las personas que te acaban de conocer confían en ti?
5. Cuando las personas te miran directamente a los ojos, ¿te parece que entonces puedes confiar en ellas?
6. ¿Te negarías a subir a un autobús si el conductor tiene una apariencia un tanto extraña?
7. Cuando compras algo, ¿confías en que el vendedor te dio el cambio justo?
8. Cuando estás solo en tu casa, ¿le pones llave o tranca a la puerta? Si lo haces, ¿es porque no confías en la gente?
9. Generalmente, ¿confías en los extraños?
10. ¿Crees que las personas que te encuentran por primera vez confían en ti?

ML

RESPUESTAS Y PAUTAS

Para este capítulo se dan pocas respuestas y pautas, lo que se mantendrá así lo que queda del Manual. Sólo para aquellos procedimientos nuevos que requieran respuestas para los ejercicios o para los cuales se necesitan pautas que aclaren alguna Idea Principal, se darán respuestas o pautas en esta sección. A estas alturas, el profesor ya debiera ir desarrollando un sentido de cómo utilizar el Manual y debiera ser capaz de confiar más y más en sus propias expectativas, a medida que vaya resolviendo los ejercicios y los planes de discusión antes de la clase. También debiera ya estar acostumbrado a recibir respuestas y reacciones originales de parte de sus alumnos; debiera ser capaz de prever en cierta medida razonable, lo que harán los alumnos con un cierto grupo de ejercicios o con un determinado plan de discusión, pero también deberá haber aprendido a adaptarse a las aportaciones inesperadas que tan a menudo se dan en las discusiones abiertas.

Si tiene serias dudas de su capacidad para continuar sin pautas, revise nuevamente el material presentado en los capítulos I a IX y compárelo con lo que de hecho ha visto con su clase. Quizás usted habrá mostrado la tendencia a seleccionar aquellos ejercicios y planes de discusión para los cuales las respuestas y pautas han proporcionado más explicaciones. Si es así, puede haber limitado a sus alumnos. ¿Los ha ayudado realmente a que piensen por sí mismos? Si mirando hacia atrás, encuentra que sus selecciones han sido parciales, esta es una buena ocasión para pensar en revisar con sus alumnos algunos de los planes de discusión más flexibles en cada uno de los capítulos anteriores.

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Razones y Razones Buenas

Pauta

1. c), a), b).— c) es real, relevante y de apoyo explicativo; a) es real y conocido pero no es relevante ni da apoyo explicativo; b) es real en parte (me encantan

los días fríos), pero no es relevante ni explicativo.

2. b), a), c).— b) es real, relevante y aumenta la comprensión; a) puede ser relevante y da algún apoyo explicativo (comprensión), pero no es muy probable que sea real; c) es real pero no es relevante ni explicativo.
4. c), a) y b) están empatados: a) da apoyo

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR CAPÍTULO DÉCIMO

1. ¿He propiciado una discusión abierta del problema de Dale?
2. ¿Comprenden exactamente mis alumnos la situación en que se encuentran Dale? ¿Pueden describirla si les pido que lo hagan?
3. ¿Cómo he estimulado a mis alumnos para que evalúen las razones dadas por los personajes con respecto a lo que ellos consideran que Dale debiera hacer? Si no lo he hecho, ¿cómo he estimulado a mis alumnos a que piensen en lo dicho en este capítulo?
4. Quizás usted se habrá estado preguntando si sus alumnos están realmente pensando por sí mismos durante las discusiones filosóficas que han ido teniendo en el aula de clases. He aquí un pequeño experimento que usted mismo puede realizar para comprobar si usted realmente ha estado escuchando a sus alumnos y ayudándolos a construir sobre sus ideas como una comunidad, sin imponer sus propias ideas o criterios durante la discusión.
- A. Bastante antes de la clase, escriba las principales preguntas que planea plantear en la clase ese día. Escriba los nombres de los alumnos que, según usted, responderán a las preguntas, y haga un esbozo de lo que cree que van a decir.
- B. Tome notas en forma cuidadosa y detallada durante *toda* la discusión, describiendo quiénes fueron los que hablaron y qué dijeron.
- C. Después de la clase (esa noche, quizás) compare sus notas anteriores con aquellas que tomó en clase. Si encuentra respuestas *inesperadas* de personas *inesperadas*, plantéese a sí mismo las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué pasó con esas respuestas?
 2. ¿Tendí a ignorarlas durante la discusión en clase por haber sido inesperadas?
 3. ¿Hablé demasiado?
 4. ¿Estoy escuchando realmente lo que los niños están diciendo?
 5. ¿Ayudé a los niños a que construyeran en base a las ideas de los demás?
 6. ¿Estimulé a los niños para que escucharan atentamente lo que

X-25

[293]

ajusta a todas las características; nótese también que ninguna de las razones dadas es especialmente buena. 3 y 5: Usted tendrá que pensar en ellas. Puede plantear la pregunta de si 5-c es una razón o no la es. Es discutible.

explicativo pero no es relevante; b) es real, pero no da apoyo explicativo; c) es relevante, pero no es real. (Algunos alumnos querrán resolver el empate aceptando a c) como aparentemente real.)

Nótese que ninguna de las razones se

X-24

[292]

los demás estaban diciendo y su significado para la discusión en general?

5. Otro experimento posible es formarse el hábito de un diario de progreso, tomando notas en clase o escribiendo inmediatamente después de la clase, sus reflexiones acerca de quién dijo qué durante la clase. Una vez que tenga escritos los diálogos, plantéese las preguntas siguientes:
- A. ¿Hablé yo demasiado
 - B. ¿Construí sobre la base de lo dicho por los niños?
 - C. ¿Estimulé a los niños para que se escucharan unos a otros?
 - D. ¿Estimulé a los niños a que construyeran en base a las ideas de los demás?
 - E. ¿Dicen realmente los niños aquello que, por hábito, espero que digan?

CAPÍTULO XI

IDEAS PRINCIPALES

1. Desarrollando el respeto a sí mismo.
2. Ponerse en el lugar del otro.
3. ¿Existe algo de lo cual podemos estar absolutamente seguros?
4. ¿Qué es un deber?
5. Comunicación con los demás.
6. ¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas?
7. ¿Alguna vez queremos expresar lo contrario de lo que realmente decimos?
8. ¿Puede una persona tener más de una personalidad?
9. ¿Debe haber razones para todo lo que hacemos?
10. La duda.
11. ¿Es este el mejor mundo posible?
12. ¿Cómo educarían los niños a sus propios hijos?
13. ¿Quién soy yo?

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
BT Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios frente a los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las preguntas siguientes.

1. ¿Crees que las personas grandes pueden aprender de los niños?
2. ¿Qué pueden aprender?
3. ¿Por qué crees que Milly sintió que ella descubrió que era un poco mejor cuando la señora Halsey dijo que había aprendido algo de ella?
4. ¿Qué te dice el gusto de Tony por la aritmética acerca de su personalidad?
5. ¿Te gustaría vivir en un mundo tan exacto y perfecto como el de la aritmética?
6. A Tony no se le ocurre ningún hecho que él sepa que es absolutamente cierto. ¿Se te ocurre alguno a ti?
7. ¿Por qué crees que Suky y Anne son buenas amigas?
8. ¿Sienten *tus* mejores amigos del mismo modo que tú sientes?
9. ¿Por qué cree Bill Beck que los niños sólo tienen deberes y ningún derecho?
10. ¿Es Luther negro del mismo modo que es alto y escuálido?
11. ¿Pasaría a ser otra persona si tus características físicas cambiaran?
12. ¿Crees que en realidad a Mickey no le importa que Laura hable con Tony?
13. ¿Qué quiere decir Fran con «supongo que eso demuestra que la confianza no es suficiente»?
14. ¿Son las cosas lo mejor que pueden ser en el mundo actualmente, como Jill cree?
15. ¿Por qué le molesta tanto a Jill la actitud de Mark?
16. Si a Laura le molesta limpiarse los dientes, lavarse la cara y peinarse, ¿por qué le hace esas mismas cosas a sus muñecas?
17. ¿Qué quiere decir Lisa cuando aconseja «nunca juzgues a un libro por su cubierta»?
18. ¿Qué quiere decir Lisa cuando piensa «en todo caso, de una cosa sí estoy segura: los espejos mienten; nunca muestran lo que las personas realmente son»?
19. Si eres más que una cara, como lo sugiere Lisa, ¿qué es lo que hace que tú seas tú?
20. ¿Por qué admira tanto Mark al señor Spence?
21. ¿Por qué cree Harry que lo único que puede hacer es distinguir un buen razonamiento de uno defectuoso?

PG/AS

Idea principal Nº 1: Desarrollando el respeto a sí mismo

Algunas veces los adultos bromean con los niños aparentando que lo saben todo. El efecto que esto puede tener sobre esos niños es que éstos se sentirán ignorantes. Pero cuando los adultos comunican a los niños su reconocimiento y respeto por lo que pueden pensar y hacer, proporcionan a esos niños motivos para respetarse a sí mismos. Después de todo, la opinión que los niños tienen de sí mismos a menudo se forma a partir de lo que ellos creen que los adultos piensan de ellos. Cuando la señora Halsey reconoce que ha aprendido algo de Milly, Milly desarrolla una mejor opinión de sí misma.

1

PLAN DE DISCUSIÓN: Respeto a sí mismo

1. ¿Hay personas que te gustan y otras que no te gustan?
2. ¿Te importa la opinión de las personas que te gustan?
3. ¿Te importa la opinión de las personas que no te gustan?
4. ¿Cómo te hace sentir el hecho de que las personas que te gustan tengan una buena opinión de ti?
5. ¿Cómo te hace sentir el hecho de que las personas que no te gustan tengan una mala opinión de ti?
6. Y la opinión que tienes de ti mismo, ¿se basa en lo que los demás piensan de ti?
7. Cuando recibes una reprimenda, ¿decae la opinión que tienes de ti mismo? Y cuando alguien te felicita, ¿mejora la opinión que tienes de ti mismo?
8. ¿Qué hace mejorar más la opinión que tienes de ti mismo: el hecho de que hiciste algo bueno o el hecho de que las personas que te gustan te felicitan?
9. ¿Cuál es, en tu opinión, la mejor razón que una persona puede tener para formarse una buena opinión de sí misma?
10. ¿Cuál es, en tu opinión, la peor razón que una persona puede tener para formarse una buena opinión de sí misma?
11. ¿Podrías tener una buena opinión de ti mismo aunque *nunca* nadie te alabara?

12. ¿Podrías tener una buena opinión de ti mismo aunque *nunca* logras hacer nada importante?
13. ¿Crees que hay personas a las cuales todo el mundo alaba pero que, sin embargo, tienen mala opinión de sí mismas?
14. ¿Es posible que una persona se respete a sí misma sin ser egoísta?
15. ¿Tienes alguna pregunta que quisieras agregar a esta lista?

ML

Idea principal Nº 2: Ponerse en el lugar del otro

Timmy no reacciona frente a los problemas conceptuales implicados por la situación en que se encuentra Dale. En lugar de esto, simpatiza directamente con él y se pregunta qué sentiría él si estuviera en el lugar de Dale. No es corriente que los niños se sumerjan en razonamientos morales abstractos. Tienen sus propias técnicas para demostrar comprensión moral. Esto es especialmente cierto cuando los niños ven sufrir a otros niños. No siempre se detienen a pensar en forma analítica, pero en cambio simpatizan directamente con aquellos que han sido heridos. «¿Cómo te sentirías si alguien te hiciera eso a tí?», preguntan, y debemos reconocer que la pregunta puede tener un poderoso impacto.

PLAN DE DISCUSIÓN: Ponerse en el lugar del otro

1. ¿Puedes describir lo que se siente al ser *tú mismo*?
2. ¿Puedes imaginarte lo que sentirías si fueras otra persona? ¿Por ejemplo, ¿tu mejor amigo? ¿Tu profesor? ¿La persona que se sienta al lado tuyo?
3. ¿Puedes decir lo que se siente al ser esa otra persona? ¿Cómo puedes decirlo? ¿Alguna idea?

¿Puedes responder a estas preguntas acerca de personas que conoces bien?

4. Cuando tu mejor amigo está contento, ¿cómo lo demuestras?
5. Cuando tu profesor está enojado, ¿cómo lo demuestras?
6. Cuando tu papá o tu mamá están enojados, ¿cómo lo sabes?

XI-4

[300]

7. Cuando un conocido o pariente tuyo está preocupado, ¿cómo lo demuestras?

¿Crees que podrías contestar a esas mismas preguntas si se refirieran a personas completamente extrañas? ¿Por qué? ¿Por qué no? Explicalo.

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Comprendiendo a los demás

La señora Jones y la señora Smith han sido amigas desde la infancia. Ahora las dos están casadas y cada una tiene un hijo de diez años. Al Jones es presidente del club deportivo de su colegio y le gusta escalar ciertos en sus días libres. Barry Smith es el mejor alumno de su clase y toca la guitarra.

1. ¿En qué son diferentes los dos niños?
2. ¿En qué se parecen los dos niños?
3. ¿Se te ocurre de qué podrían conversar que les interesara a los dos?

MM

PLAN DE DISCUSIÓN: Comprendiendo a los demás

El señor Jahorski y su señora han decidido ir a alguna parte este verano con Mark y Maria. Han hecho varias sugerencias que aparecen a continuación. ¿Cuales crees que le gustarán y no le gustarán a Mark? ¿Cuales crees que le gustarán y no le gustarán a Maria? ¿Por qué?

1. Dos semanas con los abuelitos.
2. Un viaje a la playa.
3. Un viaje a pescar.
4. Una visita a la capital.

MM

XI-5

[301]

Idea principal Nº 3: ¿Existe algo de lo cual podemos estar absolutamente seguros?

La distinción que hace Tony entre el mundo de la vida diaria y el mundo de la aritmética parece ser muy marcada. En el mundo de la aritmética, las cosas son «simples, claras y ciertas». Pero en el mundo real de Tony él no encuentra un solo hecho del que pueda estar seguro, sobrepasando toda duda.

Quizá sus alumnos deseen explorar esas dos afirmaciones. ¿Es el mundo de la aritmética tan simple y claro como lo ve Tony o tiene también algún aspecto confuso y difícil? Y el mundo real, ¿no presenta nada que pueda considerarse como completamente cierto? Por ejemplo, ¿no podría una persona mirarse las manos y decir «sé que estas son mis manos. Ese es un hecho. Es absolutamente cierto»?

¿Cómo podría responder Tony a ese comentario? Podría decir «puedes estar equivocado; puedes estar soñando o tener alucinaciones o estar hipnotizado». Todo tipo de cosas extraordinarias parecen posibles cuando pensamos en ellas. ¿Cómo podemos estar totalmente seguros de que ninguna de ellas es cierta? ¿De que las cosas realmente son lo que parecen? Esta pregunta ha fascinado a los filósofos de todos los tiempos y culturas, y seguramente no carecerá de interés para sus alumnos. Los ejercicios que aparecen a continuación están destinados a despertar este interés y a darle una dirección.

EJERCICIO: ¿Existe algo de lo cual podemos estar absolutamente seguros?

5

Acercas de cada una de las siguientes preguntas, tienes que indicar si estás *absolutamente seguro*, o si tienes *algunas dudas*, o si tienes *muchas dudas*, o si no estás *nada seguro*.

¿Estás seguro de que...

1. no estás soñando en este momento?
2. las manos que tienes delante son tus manos?
3. los pensamientos que tienes son tus propios pensamientos?
4. la persona que ves en el espejo eres realmente tú?
5. fuiste feliz en tu primer cumpleaños?
6. en este momento estás contento?
7. no eres Cristóbal Colón?
8. no estás en Júpiter?
10. no puedes ver crecer tus uñas?

ML

EJERCICIO: Estar absolutamente seguro

6

¿Existe algo de lo que podemos estar absolutamente seguros?

Tony se lamenta de que no puede encontrar en el mundo real ni una sola cosa de la cual pueda estar absolutamente seguro?

Un gran pensador dijo una vez «pienso, por lo tanto, existo». Lo que quiso decir fue que el hecho de que pudiera pensar le daba la *seguridad absoluta* de que existía.

¿Qué piensas *tú* de eso? ¿Crees que cuando piensas puedes estar absolutamente seguro de que existes?

Si estás de acuerdo con el gran pensador, ¿qué pasa cuando no estás pensando en nada? ¿Puedes estar seguro de que sigues existiendo? Explícalo.

* * *

Tony dice que en *aritmética* hay cosas de las cuales podemos estar absolutamente seguros. Por ejemplo, podemos estar absolutamente seguros de que $3 + 5$ es igual a 8. ¿Son algunas de las oraciones siguientes afirmaciones de las cuales *podemos* estar absolutamente seguros?

1. Todos los seres humanos son mortales.
2. Todos los seres humanos fueron creados iguales.
3. Todas las madres son mujeres.
4. Todas las personas en esta sala miden más de dos metros.
5. Todas las personas solteras son personas que no se han casado.
6. Todas las personas que comen una manzana al día se enferman menos que los que no comen manzanas.
7. Todas las personas que miran la televisión necesitan electricidad.
8. Todas las personas que viven en el trópico usan poca ropa.
9. Todos los seres humanos necesitan alimentos.
10. Todas las personas que conducen tienen licencia para conducir.

Examina todas aquellas afirmaciones de las cuales crees que puedes estar absolutamente seguro. ¿Tienen algo en común? ¿Y qué pasa con las otras afirmaciones?

MM

Idea principal Nº 4: ¿Qué es un deber?

Bill Beck piensa que los niños no tienen derechos, pero que sí tienen deberes. Un deber es algo que tenemos que hacer. Si usted está encargado de la limpieza del colegio, su deber será cuidar que todo esté limpio; si es un bombero, su deber será extinguir incendios, y si es un ciudadano, su deber será obedecer a las leyes y pagar sus impuestos. En cada uno de estos casos hay contratos de trabajo u otros instrumentos legales (como la Constitución) que le dicen exactamente cuáles son sus deberes. En el caso de los niños, sin embargo, no existen contratos escritos entre ellos y los adultos que especifiquen las obligaciones que deben cumplir. Debido a esto, la noción de que los niños tienen deberes puede resultar difícil de explorar. Por ejemplo, consideremos el hecho de que a menudo se dice que los niños tienen deberes para con sus hogares.

Muchas veces se les dice a los niños que deben hacer esto o aquello porque cada miembro de la familia debe asumir parte de la carga que significa proveer para la vida diaria. Tales deberes, se dice, son la parte que les corresponde de las responsabilidades familiares. Pero ésta es sólo una definición general de las obligaciones; no *especifica* cuáles son los deberes que los niños deben cumplir. Una de las maneras para tratar el problema de la identificación de los deberes de los niños es afirmar que la relación entre padres e hijos constituye un lazo natural. Ese lazo natural es el que determina aquellas obligaciones naturales específicas con que el niño tendrá que cumplir mientras sea niño. En particular, cuando los niños toman parte en los quehaceres de la familia, sólo estarán obligados a cumplir con aquellos deberes para los cuales están mejor dotados.

Otro enfoque sería rechazar la idea de un lazo natural e insistir en que los deberes con los cuales los niños deben cumplir se basan en convenciones sociales o en la tradición. Los deberes específicos del niño en la familia dependerán de las costumbres sociales o de estilos de vida heredados por la familia. Por ejemplo, este enfoque puede citarse como base para la autoridad paterna como factor determinante de las obligaciones del niño.

Hay todavía otro enfoque que afirma que las obligaciones familiares específicas del niño deben ser determinadas durante reuniones familiares. De acuerdo con este punto de vista, los niños sólo tendrían que cumplir con aquellos deberes familiares que hayan sido previamente discutidos y aprobados.

Hay otras posiciones que pueden presentarse en la discusión en clase. Alguien puede expresar la opinión de que los niños simplemente no tienen deberes, que el niño debiera hacer cosas por su familia no porque éstas sean su deber, sino porque él desea hacerlas. Ayude a los niños que sostengan esa opinión a que expliquen lo que realmente quieren decir. Pueden ser de la opinión de que los niños no pueden comprender realmente lo que significa un deber, o pueden creer que los niños actuarán en la forma más apropiada cuando lo hagan por razones de cariño o afecto.

XI-8 [304]

1. ¿Cómo sabes cuándo tienes un deber para con alguien o algo?
2. ¿Escoges las personas o cosas para con las cuales tienes deberes?
3. ¿Tienen deberes todos los adultos? ¿Son iguales los deberes para todos?
4. ¿Tienen deberes los niños? ¿Tienen todos los niños los mismos deberes?
5. ¿Tienen deberes los recién nacidos?
6. ¿Tienen deberes los animales domésticos para con sus amos?

MT

EJERCICIO: ¿Qué son los deberes?

1. a) ¿Pasan lista los profesores?
- b) ¿Tienen el deber de pasar lista?
2. a) Los árbitros en un partido de fútbol, ¿controlan el juego y a los jugadores?
- b) ¿Tienen el deber de controlarlo?
3. a) ¿Mandan los padres a sus hijos al colegio?
- b) ¿Tienen el deber de mandarlos al colegio?
4. a) ¿Dejan los padres que sus hijos coman dulces?
- b) ¿Tienen el deber de dejarlos que coman dulces?

¿Qué son los deberes? Un deber es algo que tienes que hacer. Si estás encargado de la limpieza en tu sala de clases, tu deber es mantenerla limpia; si eres un bombero, tu deber será apagar incendios; si eres un policía, es tu deber hacer que se respete la ley.

XI-9 [305]

FO

Idea principal Nº 5: Comunicación con los demás

Anne leyó una de las poesías de Suki y le dijo a Suki que le había gustado mucho. Suki se sintió muy emocionada por este hecho, especialmente cuando, al releer su poesía después de habérsela mostrado a Anne, le pareció que su poesía era diferente, más viva y fresca. Y Anne se emocionó con el poema igual que si Suki hubiese tenido con ella un gesto cálido de amistad.

Estas son inflexiones sutiles de amistad. Comprenderlas es comenzar a entender cómo los niños se ven a sí mismos como seres sociales. Como se señaló en la idea principal 1, los niños tienden a pensar en sí mismos como ellos creen que sus padres los ven. Del mismo modo, los niños a menudo valoran las cosas como ellos creen que sus amigos las valoran. Así que no es de sorprenderse que a Suki le parezca tan importante la reacción de Anne frente a su poema. Tampoco es de sorprender que su poema le parezca más fresco y más vivo cuando lo lee bajo el impacto de la apreciación que Anne tuvo de él.

Este incidente ilustra una de las teorías consideradas por algunos como la base para la formación de una comunidad: cuando los individuos son capaces de reaccionar frente a sus propias acciones o creaciones como ellos creen que los demás reaccionarán, entonces, se dice, se da la comunicación y comienza la vida comunitaria.

9

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Cómo nos comunicamos con los demás?

El párrafo para la discusión es el comentario de Suki: «De alguna manera, cuando una persona que te cae bien lee tu poesía y dice que le gusta, esa poesía parece cobrar más significado y más vida. ¿Por qué será?»

Nota para el profesor: Lo que viene a continuación no es un plan de discusión en sí porque las preguntas solamente requerirán de un «sí» o un «no» como respuesta. Pero puede ser una buena manera de comenzar una discusión.

1. ¿Alguna vez has dado de comer a un bebé?
2. Si lo has hecho, ¿te ha sucedido que tratas de darle una cucharada, pero el bebé se niega a abrir la boca?
3. ¿Qué haces para demostrarle al bebé que deseas que abra la boca?
4. Exacto, abres tu propia boca. (Trata de dar de comer a un bebé sin abrir tu boca. ¿Crees que puedes?)
5. Bueno. Tratemos de considerar lo que está sucediendo. Le ofrecemos una cucharada al bebé, ¿correcto?

6. Y al mismo tiempo abres tu boca, ¿no es así?
7. ¿Sería correcto decir que el hecho de que abras tu boca es tu reacción frente a tu propia acción de ofrecerle una cucharada de comida al bebé?
8. ¿De modo que reaccionas (abriendo la boca) frente al alimento como tú quieres que el bebé reaccione?
9. Si el bebé abre la boca, ¿crees que tuviste éxito al tratar de comunicarte con él?
10. ¿De modo que, para comunicarnos con alguien, debemos realizar una acción y luego reaccionar frente a lo hecho tal como esperamos que la otra persona reaccione frente a lo que hemos hecho?
11. Por ejemplo: si quiero comunicarme contigo con respecto a algo como «platillos volantes», no es suficiente que sólo yo sepa lo que quiero decir con «platillos volantes». Tengo que estar seguro de que tú sabes lo que yo quiero decir con «platillos volantes», ¿verdad?
12. Ahora bien, cuando Suki escribe un poema seguramente este poema tiene un significado para ella. Pero ella no sabe lo que podrá significar para otras personas. Pero, en este caso, Anne acaba de leer el poema de Suki y, de algún modo, Suki siente lo que el poema significó para Anne. Lo que significó para Anne no es lo que había significado antes para la propia Suki. Significa algo diferente, fresco y nuevo. A través del poema, Suki se ha comunicado con Anne, ¿no es cierto?
13. Entonces, ¿sería correcto decir que, cuando reaccionamos frente a nuestras propias acciones tal como la otra persona podría reaccionar frente a esa acción nuestra, hemos establecido comunicación?

ML

Idea principal Nº 6: ¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas?

Randy dice que el padre de Bill no puede estar muerto porque estar muerto es inimaginable. Lo que Randy está diciendo es que la muerte es incomprensible; simplemente porque no puede aceptar la realidad del hecho y trata de negarlo. Bill convierte la habilidad para imaginarse algo en una prueba

para la existencia o no existencia de algo. A pesar de que en el caso del papá de Randy ésta no es una prueba convincente, debiéramos ser conscientes de que la verdadera medida de la realidad no es, en

ningún caso, algo obvio.

Se han sugerido muchos procedimientos diferentes (o *cráteros*, como se los llama) para tratar de

determinar la existencia o inexistencia de algo. Un criterio popular para determinar la existencia de algo es ver si podemos percibirlo por medio de nuestros sentidos. Así, afirman que sólo existen

aquellas cosas que se pueden ver, gustar, oír, oler o tocar. Al usar este criterio, tendríamos que aceptar que los sueños, las ideas, las sensaciones, las imaginaciones y los recuerdos no existen. Otro

criterio bastante diferente afirma que algo es real solamente si puede ser *claramente comprendido*; que cualquier cosa que se pueda definir en forma clara debe ser real en algún sentido.

Randy ofrece un criterio para determinar que algo *no* es real: una cosa no puede ser real si no puede ser imaginada. Pregúntales a sus alumnos si se les ocurre alguna cosa que sea real pero imagi-

narla. Nótese que el problema no está en imaginarse cosas que nos son reales; obviamente lo podemos hacer. El problema es: ¿es posible que algo sea a la vez real e inimaginable?

EJERCICIO: Imaginar

Imaginar es un tipo muy especial de actividad mental. ¿Puedes decir

cuál es la diferencia, en tu opinión, entre:

1. imaginar y soñar?

2. imaginar y simular?

3. imaginar y desear?

4. imaginar y recordar?

(Si lo necesitas, puedes utilizar un diccionario.)

MM

11

EJERCICIO: Pruebas de lo que existe

Este es un ejercicio sobre procedimiento para probar la existencia o consistencia de algo. A continuación se presenta una lista de procedimientos. ¿Cómo decidirías en las situaciones siguientes? (En algunos casos se puede marcar más de uno.)

TOCANDO MIRANDO OYENDO RAZONANDO IMAGINANDO INTERFERMINADO
[308] XI-12

1. Tu mamá te mandó a comprar el pan. El panadero te lo vende, pero tú quieres saber si está fresco.
2. Tu amigo te dice que el pájaro que está cantando es un tordo.
3. Alguien te dice que hay canales en Marte. ¿Es cierto?
4. Alguien te dice que la lana es más suave que la lana. ¿Lo es?
5. Tu profesor te dice: «Si hay montañas, entonces también hay valles.» Tú sabes que hay montañas. ¿Hay valles?
- 6.Quieres saber quién acaba de golpear la puerta.
7. Tienes frío y deseas saber si la estufa está encendida.
8. Te preguntas a ti mismo lo que se siente cuando a uno le operan de apendicitis.
9. El profesor te preguntó si sabes de qué están hechos los arcoiris. ¿Cómo lo averiguas?
10. Tu profesor te pregunta cómo se debe de haber sentido Cristo-bal Colón cuando puso pie en América. ¿Cómo decides lo que él sintió?
11. ¿Se te ocurren otros procedimientos para la prueba, que no se hayan mencionado aquí?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas?

Compara «todas las cosas reales son cosas que podemos imaginar-nos» con «todas las cosas que podemos imaginarnos son cosas reales». ¿Es una de estas afirmaciones verdadera? Considera las posibilidades siguientes:

- A. ¿Es cierto que todas las cosas reales son cosas que podemos imaginarnos?
1. ¿Crees sólo en aquellas cosas que te puedes imaginar?
 2. ¿Puedes imaginar lo que se siente al nacer? ¿Es imposible imaginárselo o sólo muy difícil?

[309] XI-13

3. ¿Crees que sólo naciste una vez?
4. ¿Puedes imaginarte un rectángulo con cinco lados?
5. ¿Crees que pueden existir rectángulos con cinco lados?
- B. *¿Es cierto que todas las cosas que podemos imaginarnos son cosas reales?*
 1. ¿Puedes imaginarte una culebra con cuatro patas y una cola peluda?
 2. ¿Crees que pueda existir una criatura así?
 3. ¿Puedes imaginarte una alfombra voladora que te pueda llevar mágicamente por el aire a donde tú lo deseas?
 4. ¿Crees en las alfombras mágicas?
 5. ¿Puedes imaginarte un platillo volante?
 6. ¿Crees que los platillos volantes existen?
- C. *¿Podemos usar nuestra imaginación para cambiar la realidad?*
 1. ¿Crees que alguien pueda construir una casa sin habérsela imaginado antes?
 2. ¿Crees que una tejedora puede inventar un nuevo tejido sin habérselo imaginado antes?
- D. *¿Cuán importante es tu imaginación?*
 1. ¿Puedes imaginarte cómo serías si no tuvieras imaginación?
 2. ¿Crees que un compositor pueda escribir música sin habérsela imaginado antes?
 3. ¿Crees que podrías inventar un nuevo juego si no te imaginas antes cómo se va a jugar?

FO

Idea principal Nº 7: ¿Alguna vez queremos expresar lo contrario de lo que realmente decimos?

Recuerde que en el capítulo I su mamá le dice a Harry que no se meta en lo que no le concierne y que no interrumpa. Pero de algún modo Harry siente que esas palabras se dirigen más a la señora Olson que a él, y que, en realidad, a su madre le agradó lo que él dijo. Por supuesto, todos hemos tenido la experiencia de decir algo que en realidad no corresponde a lo que queremos expresar. Pero eso no es lo mismo que expresar lo *contrario* de lo que decimos.

Mickey alega que no le importa que Laura hable con Tony. Pero quizás esa insistencia significa

que en realidad *sí* le importa. ¿Hay veces en que usted no quiere demostrar lo triste que está, así que actúa deliberadamente en forma alegre? ¿Alguna vez ha tenido miedo y, en forma deliberada actúa como si no lo tuviera? Supongamos que nadie le invitó a que participara en un juego; en realidad se siente herido, pero dice «me da igual porque en ningún caso quería participar». En estos casos, las personas tratan de evitar demostrar lo que sienten actuando o expresándose contrariamente a lo que sienten. El no querer revelar nuestros sentimientos es uno de los motivos por los cuales decimos una cosa cuando en realidad es otra la que deseamos expresar. Pero, obviamente, puede haber otras razones para actuar de este modo.

13

EJERCICIO: ¿Alguna vez queremos expresar lo contrario de lo que realmente decimos?

¿Crees que cada una de las personas que habla a continuación quiere expresar lo contrario de lo que dice?

1. Un niño recibe un diccionario de regalo de cumpleaños. «Gracias, tía Clara. Me gusta mucho el regalo.»
2. Un padre de familia ha estado parado por mucho tiempo. Finalmente parece haber encontrado un trabajo que le permitirá mantener a su familia. «¿Trabajar los sábados y domingos? No, señor. No me importa nada.»
3. A una niña la invitan a bailar, pero no está segura de si baila bien. «No, gracias, Pepe. No tengo ganas de bailar.»

MM

PLAN DE DISCUSIÓN: Hacer lo contrario

14

Algunas veces oímos que alguien dice algo mientras que sus acciones demuestran todo lo contrario. Por ejemplo, alguien podría decir «no estoy triste», y ahí mismo se echa a llorar.

1. ¿Qué dice eso con respecto a esa persona?
2. ¿Crees que lo que esa persona hace depende de quién esté presente? Explícalo.

3. ¿Crees que esa persona se conoce bien a sí misma o que no? Explicalo.
4. ¿Alguna vez has creído que sentías algo y luego te has sorprendido actuando de la manera opuesta?

MM

Idea principal Nº 8: ¿Puede una persona tener más de una personalidad?

En capítulos anteriores se ha planteado la pregunta: «¿Qué hace que tu seas tú?». ¿Qué hace que uno sea diferente de todo el resto del mundo?

En este capítulo, tocamos una pregunta que se relaciona con lo dicho anteriormente: «¿Es posible tener más de una personalidad?». María comenta que Mark es muy diferente en el colegio a la persona que es en su casa. ¿Quieres esto decir que en realidad es dos personas diferentes? ¿O quiere decir que muestra diferentes facetas de su personalidad en tiempos y lugares diferentes?

15

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Puede una persona tener más de una personalidad?

1. ¿Eres en tu casa la misma persona que eres en el colegio?
2. ¿Eres con tus amigos la misma persona que con tu familia?
3. ¿Eres más agradable con algunas personas que conoces y no tan agradable con otras?
4. ¿Crees que hay diferencia entre la persona que eres y la que deseas ser?
5. Tu nombre real y la manera como te llamen, ¿se refieren a personas diferentes o a facetas diferentes de tu personalidad?
6. ¿Quieres plantear alguna otra pregunta referente a personas que tienen varias personalidades diferentes?

ML

XI-16

[312]

Idea principal Nº 9: ¿Debe haber razones para todo lo que hacemos?

Fran se pregunta si hay razones para todas las cosas que a las personas se les manda hacer. A ella le parece que ni el señor Partridge ni los padres de Dale han ofrecido razones adecuadas para lo que quieren que Dale haga.

El comentario de Fran sugiere que la confianza no siempre es base suficiente para hacer algo que se nos ha ordenado. En tales ocasiones, la confianza necesita verse apoyada por otras razones. Cuando los niños preguntan por qué deben hacer algo, bien puede ser que su pregunta no implique falta de confianza hacia el adulto a quien se dirige la pregunta, sino que estén indicando que hay otras consideraciones y que necesitan mayores explicaciones.

En muchas otras situaciones, las cosas que hacemos no requieren de razones especialmente fundamentadas. Volar cometas en un día de marzo, caminar al colegio o al trabajo, recoger la basura y ponerla en la papelera, todos estos son ejemplos de acciones que podemos llevar a cabo sin mayor reflexión o pensamiento activo. Asimismo, muchas veces podemos confiar en los demás, confiar en lo que nos piden que hagamos, sin mayor necesidad de reflexión. Pero tales situaciones pueden cambiar; podemos empezar a sentir la necesidad de que nos den razones. Entonces las pediremos; en tales circunstancias debemos estar preparados para darlas o para iniciar juntos la búsqueda de esas razones.

En resumen, seguramente no hay necesidad de tener razones explícitas para cada cosa que hagamos. Pero cuando la ocasión nos exige las razones para nuestras acciones, debemos estar preparados o para dar las razones o para participar en la búsqueda de ellas.

EJERCICIO: ¿Debe haber razones para todo lo que hacemos?

16

- A. ¿Crees que necesitamos tener razones para todo lo que hacemos? Si no, ¿puedes dar ejemplos de cosas que haces y para las cuales no tienes razones?
- B. Marca con una «R» todos aquellos casos para los cuales necesitas razones.
1. Me encanta el color azul.
2. Vendré el martes en vez del miércoles.
3. No voy a ir a tu casa mañana.
4. Cada mañana me como cinco tostadas con mermelada.
5. Me limpio los dientes por la mañana y por la noche.
- C. ¿Cuáles de las afirmaciones siguientes te parece que podrían ser razones? Marca con una X.

XI-17

[313]

1. Porque quiero.
 2. Porque me gustan.
 3. Porque es bueno para mí.
 4. Porque tengo otros planes.
 5. Porque ya no te considero mi amigo.
- D. ¿Se pueden utilizar algunas de las «razones» que marcaste con una X en la parte C para justificar las oraciones de la parte B?

MM

Idea principal Nº 10: Duda

Andy no está seguro si debe creer o no en lo valientes y fantásticos que son los bomberos. Esto ofrece una pauta de discusión: creer y dudar son contrarios. De aquello en lo que se cree, no se tienen dudas; aquello de lo que se duda, es algo en lo que no se cree.

A menudo la duda se le presenta a los niños en una forma muy negativa y será muy provechoso que usted muestre a sus alumnos las funciones constructivas que la duda puede ejercer. Sin dudar, nunca se nos ocurriría tomar precauciones adecuadas frente a la presencia del peligro. Si uno no dudara acerca de la resistencia de una cuerda para escalar montañas, estaría en peligro de caerse. Si uno no dudara del vendedor ambulante, estaría en peligro de perder una buena suma de dinero. Y si uno no dudara de ese extraño que le dijo al oído que había que evacuar el pueblo porque se iba a sumergir en el Pacífico, estaría corriendo el riesgo de actuar en forma precipitada o incluso de hacer el loco. La duda hace resaltar las suposiciones defectuosas y las opiniones que, de no existir la duda, aceptaríamos sin reflexionar, y también señala el riesgo o peligro físico.

La duda excesiva puede ser intelectualmente corrosiva, y usted puede estar preocupado por el impacto que este tema pueda tener en la vida mental de sus alumnos. Use su buen juicio en este sentido, pero confíe también en el buen sentido de sus alumnos.

PLAN DE DISCUSIÓN: Duda

17

1. Supongamos que tienes razones para creer que la silla en que estás sentado está a punto de ceder bajo tu peso. ¿Dudarías de la seguridad con que puedes sentarte?
2. ¿Cuáles serían buenas razones para dudar acerca de la seguridad que te ofrece la silla en que te encuentras sentado?

XI-18

[314]

3. Supongamos que una persona se halla sentada sobre una silla que tiene las patas rotas, pero que se niega a dudar de la seguridad que le ofrece la silla. ¿Estaría usando su sentido común?
4. Supongamos que tienes razones para creer que se avecina un temporal violento, y que será muy difícil que alguien pueda llegar al colegio. ¿Tendrías dudas de si habrá clase?
5. Supongamos que tienes razones para creer que tu mejor amigo prefiere estar con otras personas. ¿Comenzarías a dudar acerca de la firmeza de la amistad que te une a esa persona?
6. ¿Cuál sería una razón para dudar de la lealtad de tu mejor amigo?
7. ¿Crees que las personas *dudan* cuando tienen razones para no creer en lo que hasta entonces habían creído?
8. ¿Hay veces, entonces, en las cuales es mejor dudar que no dudar?
9. ¿En qué circunstancias tiene sentido el dudar, y en qué circunstancias tiene sentido el creer?
10. Si, cuando dudamos, sospechamos de aquello en lo cual antes creíamos, ¿cuál es la diferencia entre dudar y preguntarse a sí mismo?

ML

Idea principal Nº 11: ¿Es este el mejor mundo posible?

Varias discusiones pueden surgir de esta pregunta. Algunos alumnos, como Jill, seguramente tomarán la posición de que el mundo como es actualmente no podría ser mejor. Otros proclamarán que el mundo está lleno de imperfecciones y que necesita ser mejorado en forma radical. La discusión de estos puntos de vista puede continuar por un tiempo considerable y ser muy beneficiosa.

Pero hay otra pregunta que puede no aparecer durante la discusión y que convendría mencionar. Si hacemos algo para tratar de que el mundo sea mejor, ¿cómo podemos saber que, al mismo tiempo, no estamos haciendo algo que cambiará el mundo pero para peor? Por ejemplo, alguien puede pensar que es una gran idea construir una carretera para que la gente pueda llegar más fácilmente a la ciudad. Pero si se hace eso, tendrá que ocupar tierra muy buena para la agricultura y pasar por una población que ha luchado por mucho tiempo para convertirse en una verdadera comunidad. En este caso, uno se puede preguntar si la carretera realmente constituye un paso adelante en la vida de la gente, si realmente es una acción que contribuirá hacia un mundo mejor. Si algunos alumnos señalan que hay mucho mal en el mundo, otros alumnos o usted mismo podrá señalar que quizá, considerando el balance entre lo bueno y lo malo que hay en el mundo, lo que actualmente tenemos es lo mejor que lograremos. Si sus alumnos procedieran a aceptar este punto de vista, ayúdelos a que reflexionen acerca de las implicaciones que tendría para aquellos que tratan de vivir una buena vida.

[315]

XI-19

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Es este el mejor mundo posible?

1. ¿Es el mundo, tal como es, un buen mundo?
2. ¿Podrá ser mejor el mundo? ¿En qué sentido?
3. En lo que se refiere a salud, ¿podría ser mejor el mundo? ¿Es posible que todos tengan una salud perfecta?
4. En lo que se refiere a la felicidad, ¿podría ser mejor el mundo? ¿Es posible que todos sean perfectamente felices?
5. ¿Sería éste el mejor de los mundos posibles si todo sufrimiento y miseria fuesen eliminados?
6. Algunas personas dicen que mientras la gente más tiene, más egoístas se vuelven. ¿Estás de acuerdo?
7. ¿Es posible que la gente esté siempre insatisfecha con todo lo que no es la perfección?
8. ¿Es posible que la gente estuviera insatisfecha con la perfección misma?
9. Hay muchas personas en el mundo que sufren de sed. ¿Debiera de haber ríos y lagos y todo tipo de recursos, de modo que nadie sufriera de sed?
10. Pero, mientras haya agua, habrá gente que se ahogue en ella. ¿No deberíamos, por lo tanto, eliminar el agua para evitar que la gente se ahogue?
11. Pero si eliminamos el agua, ¿no sufrirá de sed la gente?
12. ¿Hay algo que podamos hacer que haga que las cosas sean mejores y que no cause a la vez que otras cosas empeoren?
13. ¿Hay más cosas malas que buenas en este mundo?
14. ¿Hay más cosas buenas que malas en este mundo?
15. ¿Es éste el mejor mundo posible?

MI

Idea principal Nº 12: ¿Cómo educarían los niños a sus propios hijos?

Con agudeza, Laura observa que justo aquellas cosas que molesta tener que hacer cuando sus padres se lo ordenan, son las cosas en que ella insiste cuando juega con su muñeca. ¿Han considerado

XI-20 [316]

sus alumnos la posibilidad de que, algunos años más tarde, ellos también serán padres y que tendrán que pensar en cómo educar a sus propios hijos? ¿Cómo planean hacerlo?

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Cómo educarían los niños a sus propios hijos?

He aquí una lista de factores que las personas consideran cuando deben educar a sus hijos. Numéralas en el orden que *tú* consideras como el orden de importancia.
Por ejemplo, si el factor más importante es «ver cómo lo hacen los vecinos», pon esa posibilidad como número uno. Agrega a la lista otros factores que *tú* consideras importantes.

- Lo que el doctor recomienda.
- Cómo te educaron a ti.
- Lo que recomiendan los expertos en Psicología.
- Lo que tus amigos creen mejor.
- Cómo lo hacen los vecinos.
- Cómo lo hacen las personas famosas.

EJERCICIO: Evalúate a ti mismo como «padre» o «madre» imaginario
Clasifica según la lista dada, lo estricto o permisivo que serías como padre o madre.

MUY PERMISIVO LEVEMENTE PERMISIVO MODERADAMENTE PERMISIVO
MUY ESTRICTO LEVEMENTE ESTRICTO

1. Dejar que los niños se acuesten tarde.
2. Dejar que los niños escojan su propio alimento.
3. Hacer las tareas.
4. Ponerse ropa adecuada cuando hace frío.
5. Ayudar en los quehaceres de la casa.
6. Comprar medicinas cuando el niño está enfermo.

XI-21 [317]

7. Escoger a sus amigos.

8. Comportarse debidamente con sus padres y hermanos.

Vuelve a hacer el ejercicio y selecciona la contestación anterior y coloca una P frente al caso que mejor describe la actitud de *tus padres* frente a esas posibilidades. ¿Coinciden las actitudes de ellos con las tuyas?

FO

EJERCICIO: ¿Cómo educaría a mis propios hijos?

21

Escribe uno o dos párrafos sobre el tema: «¿Cómo educaría a mis propios hijos?» Quizá desees discutir el tema haciendo referencia especial a algunos de estos puntos:

- a) Alimentos y hábitos alimenticios
- b) Modales
- c) Hora de irse a la cama
- d) Diversión
- e) Tareas
- f) Quehaceres del hogar
- g) Visitas a los amigos
- h) Relación con los hermanos/as
- i) Televisión
- j) Deportes
- k) Ropa

ML

Idea principal N° 13: ¿Quién soy yo?

Cuando Anne observa la cara de Suki, cuando Luther piensa en su estatura y cuando Lisa se mira en el espejo, todos ellos se están preguntando hasta qué punto se puede identificar a la persona con su cara. Lisa piensa que a ella no se la puede identificar con su cara: «En todo caso, de una cosa sí que estoy segura: los espejos mienten. Nunca muestran lo que las personas realmente son.» Anne piensa que la cara de Suki es quizás una máscara tras la cual se esconde un secreto. Ni Anne ni Lisa

XI-22

[318]

quieren identificar a la persona con su cara. Luther piensa que nuestras características físicas definitivamente forman parte de nosotros mismos, pero no va tan lejos como para *identificarse* con sus características físicas.

Al hacer el ejercicio que viene a continuación, anime a sus alumnos a que consideren si una persona es algo más que una cara, un cuerpo o un conjunto de características físicas. Lisa sabe que su inteligencia y su integridad, sus pensamientos y su alegría son importantes, y en muchas formas más importante cuando se pregunta a sí misma quién es. Este es el tipo de objetivo que usted debe tratar de alcanzar con sus alumnos cuando hagan los ejercicios.

EJERCICIO: ¿Quién eres?

22

Parte I

Encuentra los adjetivos que te describen a *ti*. Completa las oraciones con todos los adjetivos que se apliquen a ti.

Ejemplo: «Cuando trabajo soy ...: entusiasta, triste, trabajador, flojo, honesto, cansado.»

1. *En el colegio soy (o estoy) ...:* entusiasta _____, amistoso _____, aplicado _____, triste _____, divertido _____, solitario _____, tímido _____, aburrido _____, juguetón _____, de buen carácter _____, de mal carácter _____, dormilón _____
2. *Cuando juego con mis amigos soy (o estoy) ...:* tímido _____, feliz _____, tonto _____, aburrido _____, amistoso _____, tranquilo _____, ruidoso _____, divertido _____, asustado _____, enérgico _____, cansado _____
3. *Cuando estoy solo en casa soy (o estoy) ...:* triste _____, solitario _____, tonto _____, juguetón _____, creativo _____, aburrido _____, dormilón _____, asustado _____, feliz _____, enérgico _____, tranquilo _____, ruidoso _____
4. *Cuando tengo que resolver un problema soy (o estoy) ...:* tranquilo _____, feliz _____, inquisitivo _____, juguetón _____, aplicado _____, triste _____, asustado _____, solo _____, creativo _____, aburrido _____, tonto _____, enérgico _____
5. *Cuando estoy con mi mamá y mi papá soy (o estoy) ...:* feliz _____, ruidoso _____, de mal genio _____, juguetón _____, amistoso _____, tranquilo _____, tonto _____, aburrido _____, inquisitivo _____, de buen carácter _____

[319]

XI-23

Con tus propias palabras, responde a las preguntas siguientes:

1. ¿Eres siempre el mismo?
2. Si no, ¿cuándo estás más contento contigo mismo? Por ejemplo, ¿preferes como eres en el colegio?
3. Si no eres siempre el mismo, ¿continúas siendo siempre la misma persona, o eres una persona diferente cada vez? Si tu persona misma no cambia, ¿qué es lo que cambia?

MM

(Vea idea principal anterior en capítulo II: ¿Qué hace que tú seas tú?)

23

DISCUSIÓN: Milly dice: «Sentí como si supiera mejor quién soy.»

1. ¿Sabes quién eres tú?
2. ¿Eres tu cuerpo?
3. ¿O eres tus acciones, todas las cosas que has hecho en tu vida?
4. ¿O eres tu mente?
5. ¿O eres todos los pensamientos que has tenido en tu vida?
6. ¿O eres tu personalidad?
7. ¿O eres la suma de todos tus sentimientos, todo lo que te ha gustado y disgustado en tu vida?
8. ¿Seguirías siendo la misma persona que eres ahora si descubrieras que tus padres no son tus padres?
9. ¿Serías la misma persona que eres ahora si vivieras en otro cuerpo, en otro país?
10. ¿Serías la misma persona que eres ahora si tuvieras otra religión?
11. ¿Serías la misma persona que eres ahora si tuvieras 5 centímetros más de altura?
12. ¿Serías la misma persona si no tuvieras pelo?
13. Cuando exhalas aire, ¿pierdes parte de ti mismo?
14. Cuando te cortas las uñas o se te cae un diente, ¿pierdes parte de ti mismo?
15. Cuando se te ocurre una idea, ¿agregas algo a ti mismo?
16. Cuando acabas de escribir un verso o de pintar un cuadro, ¿sientes que eres más persona, menos persona, igual?
17. ¿Eres realmente la persona que tus padres creen que eres?

XI-24

[320]

[321]

XI-25

18. ¿Eres realmente la persona que tu profesor cree que eres?
19. ¿Eres realmente la persona que tu mejor amigo cree que eres?
20. ¿Eres realmente la persona que tú mismo crees que eres?

ML

Parte III

¿Con cuáles de las siguientes afirmaciones estás de acuerdo?

24

1. Soy lo que creo que soy.
2. Lo que los demás piensan de mí es muy importante para mí.
3. Lo que los demás piensan de mí no me importa nada.
4. La opinión que los demás tienen de mí dice lo que realmente soy.
5. Nadie me conoce tan bien como yo me conozco.
6. Las personas saben exactamente cómo soy cuando me llegan a conocer bien.
7. No hay nadie en el mundo que me conozca como realmente soy.
8. A veces realmente me sorprende cuando alguien me dice lo que piensa de mí.
9. A veces me sorprende saber que la opinión que tengo de alguien no es compartida por esa persona.

PAUTAS

Idea principal Nº 3:

Estar absolutamente seguro

Pauta: **6**

Cuando se exprese duda o total inseguridad, pregunte las razones. Sea sensible a la diferencia entre duda *fingida* o *artificial* y duda *genuina*. Alguien puede decir que tiene dudas sobre algo cuando lo que en realidad sucede es que, al reflexionar, se da cuenta de que no tiene razones que fundamenten la afirmación de que están totalmente seguros. Esta es duda *fingida*. Por ejemplo, algunos alumnos pueden considerar «no estar soñando en este momento» como dudoso, no porque en realidad no puedan determinar si están despiertos o dormidos (duda *genuina*), sino porque, al reflexionar, no pueden decir *cómo* saben que de hecho están despiertos; no creen tener razones adecuadas que fundamenten la afirmación de que es absolutamente cierto que están despiertos. Cuando sospeche que la duda expresada sea *fingida*, estimule a sus alumnos para que expresen su criterio de selección de razones adecuadas: la opinión de que uno no tiene razones adecuadas para apoyar una afirmación implica algún criterio sobre lo que *sí* contaría como un apoyo adecuado. Tenga presente que le puede resultar difícil al alumno describir este criterio; puede ayudarlos pidiéndoles que comparen sus respuestas a estas diez preguntas con las de otros alumnos y que busquen la razón para la diferencia de opiniones. Un buen modo de prepararse para esta discusión sería que usted relejera la materia que aparece en Buenas Razones, idea principal 5, capítulo X.

IDEA PRINCIPAL 6:

¿Sirve la imaginación como prueba de la existencia de las cosas?

Pauta:

Nótese que B es lo inverso de A. A 2 y 3 van en contraste con 4 y 5; 2 y 3 se refieren a una cosa real que algunos no se podrán imaginar, mientras que 4 y 5 sugieren que a veces podemos usar nuestra imaginación para decidir que algo no es real (¿o es sólo materia de definición?)

B. 1 a 4 sugieren cosas imaginarias que no son reales; 5 y 6 señalan brechas entre lo que nos podemos imaginar y lo que existe. (Compare A 4 y 5 con B 5 y 6.)

C. Estas dos preguntas indican una manera diferente de pensar acerca de la relación entre lo imaginativo y lo real: sugieren que, a veces, la realidad cambia de acuerdo a lo que nos estamos imaginando.

IDEA PRINCIPAL Nº 9:

Pauta:

Parte A **16**

Deje que esta sea una discusión libre, sin decisiones rígidas acerca de qué necesita y qué no necesita razones.

Pauta:

Parte B

Nuevamente, permita una discusión libre. Sin embargo, tenga presente que, filosóficamente

hablando, en general estamos de acuerdo en que los números 2, 3 y 5 necesitan razones; número 1 no las necesita y el número 4 sí las necesita, puesto que es más bien excéntrico.

Pauta:

Parte C

1. Esta puede parecer como una razón, pero, ¿aceptaría usted esa respuesta para la mayoría de las cosas que, en su opinión, requieren razones? («Yo nunca emplearé a mujeres en esta oficina.») Generalmente, esto no se acepta como razón. Haga notar a los niños que el decir «porque quiero» no es una razón sino una mera repetición, por ejemplo: «Quiero dulces porque quiero dulces»; «Quiero irme a casa porque quiero irme a casa.»
2. Es parecido al número 1, pero algunas veces puede ser aceptado como razón, según el contexto. Por ejemplo, «¿Por qué invistaste a María a su fiesta?» «Porque me gusta.» en este caso sería una razón. Pero, «¿Por qué te gusta comer tarta de chocolate en el desayuno?» «Porque me gusta» *no* sería una razón; al menos, no una razón adecuada.
3. Generalmente aceptado como razón.
4. Generalmente aceptado como razón.
5. Generalmente aceptado como razón.

Pauta:

Parte D

El número 3 de la Parte C («Porque es bueno

para mí») sería una buena razón para el número 5, Parte B («Me limpio los dientes por la mañana y por la noche.») También contaría como razón para el número 4 de la Parte B si la persona que hace la afirmación realmente cree que comerse cinco tostadas de mermelada cada mañana en el desayuno es bueno.

El número 4 («Porque tengo otros planes») puede ser una razón para los números 2 y 3 de la Parte B («Vendré el martes en vez del miércoles» y «No voy a ir a tu casa mañana»).

El número 5 podría servir para el número 3 de la Parte B («No voy a ir a tu casa mañana»).

IDEA PRINCIPAL Nº 10:

Pauta

Los planes de discusión nº 9 y 10 son bastante difíciles. Vuelva a la Idea Principal nº 3 para encontrar alguna ayuda que le permita discutir estos puntos.

IDEA PRINCIPAL Nº 12: **20**

Asegúrese de pedirles a sus alumnos que comparen el grado de rigidez que tendrían con sus propios hijos con las actitudes que creen que sus padres tienen en cada caso anotado en el ejercicio.

Esta es una buena oportunidad para revisar las series de discusiones que sus alumnos han tenido con respecto a la situación de Dale.

1. ¿Entienden todos sus alumnos que sobre Dale hay presiones religiosas, educativas y familiares?

2. ¿Alguno de sus alumnos ha señalado otra presión que se puede estar ejerciendo sobre Dale, como mantener igualdad entre sus compañeros?

3. ¿Han desarrollado sus alumnos un sentido para lo que cuenta como una buena razón? ¿Quién lo ha hecho? ¿Quién no lo ha hecho? ¿Qué puede hacer para ayudar a aquellos que no lo han

4. ¿Cómo cree usted que se debiera haber resuelto la situación de Dale? ¿Ha logrado evitar el llevar a sus alumnos a que lleguen a esa misma conclusión? Si no lo ha podido evitar, ¿cómo pueden aprender sus alumnos a evaluar sus propias opiniones? Use sus respuestas a esta última pregunta como guía para trabajar con los restantes capítulos de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*.

5. ¿Qué otras materias ha descubierto con sus alumnos entre los capítulos VIII y IX? Si ha pasado todo este tiempo con la situación de Dale, revise esos capítulos y sus ideas principales en este manual por su propia cuenta, para identificar el material que no ha tratado. ¿Cree que quiere cubrir ahora ese material o prefiere mencionarlo ocasionalmente, mientras que sus alumnos discuten los capítulos siguientes?

CAPÍTULO XII

IDEAS PRINCIPALES

1. Vergüenza.
2. Contradicción.
3. Sobrenombres para los tipos de oraciones.
4. Dar regalos.
5. ¿Qué es la persona?
6. Excepciones y contradicciones.
7. Saber y sentir.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Española, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. D.L. M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Si sus alumnos no están preparados para ofrecer sus propios comentarios frente a los sucesos y temas de este capítulo, trate de plantearles algunas de las siguientes preguntas.

1. ¿Puede una persona sentirse avergonzada por su manera de pensar con respecto a las cosas?
2. ¿Crees que nuestro pensar puede influir sobre nuestros actos?
3. ¿Crees que el pensar con cuidado puede evitar que las personas hagan cosas malas?
4. ¿Crees que las personas les dan la espalda a los problemas y aparentan que no existen?
5. ¿Por qué lo hacen?
6. ¿Cómo alaba Lisa a Harry en este capítulo?
7. ¿Por qué vuelven Lisa y Harry a trabajar con las oraciones?
8. ¿Cuáles oraciones pueden invertirse y cuáles no?
9. ¿Qué significa la palabra «contradicción»?
10. ¿Por qué resulta que la contradicción de una oración que comienza con «todos» no es una oración que comience con «ningún»?
11. ¿Qué nombres les dan Harry y Lisa a los diferentes tipos de oraciones?
12. ¿Por qué crees que cada uno de los alumnos le da a Dale un pequeño regalo?
13. ¿Por qué haces *tú* regalos?
14. ¿Por qué siente Lisa que, después de lo sucedido, está más cerca que nunca del resto de los alumnos?
15. ¿Cómo descubre Luther lo que es una contradicción?
16. ¿Es cierto que una excepción siempre contradice una regla?
17. ¿Por qué les gusta a los niños construir casitas en los árboles?
18. ¿Crees que es extraño que Mark y Harry se hayan quedado sentados en la casita del árbol por un rato mientras llovía?
19. ¿Por qué invitó Harry a Bill a su casa?

Idea principal Nº 1: Vergüenza

La noción de «vergüenza» la conocen los niños a través de frases muy comunes como «te debiera dar vergüenza», «no te da vergüenza», y «debieras sentirte avergonzado». Las personas a las cuales este tipo de frases van dirigidas, muchas veces se sienten incómodas. Un estudio reflexivo de expe-

riencias tales como la vergüenza implica plantear la pregunta de qué razones tenemos para sentirnos así. Del mismo modo en que las cosas que hacemos pueden ser apoyadas por las razones para nuestras acciones, así también lo que sentimos puede ser planteado de modo que descubramos qué razones tenemos para sentir lo que sentimos.

A menudo se piensa que la vergüenza se parece a la culpabilidad, pero el sentimiento de culpa y el de vergüenza no son idénticos. Generalmente, uno se siente culpable si hace algo que uno mismo considera prohibido con respecto a un criterio personal de conducta, pero uno siente vergüenza cuando ha violado alguna costumbre o convención pública y se siente mal por haberlo hecho. Generalmente, la culpa se experimenta en forma privada, dentro de uno mismo. Pero la vergüenza es siempre vergüenza en presencia de alguien más. Rara vez las personas se sonrojan en privado, sólo les sucede cuando se imagina claramente que alguien las está observando. Si un niño le roba el almuerzo a otro y al mismo tiempo tiene una conciencia fuerte, probablemente se sentirá culpable. Pero si alguien descubre que un niño de nueve años tiene un chupete sobre su mesilla, seguramente el niño se sentirá avergonzado.

Idea principal Nº 2: Contradicción

Todas las oraciones declarativas son afirmaciones que afirman algo. Si alguien dice: «todas las peleas de lucha libre están amañadas», entonces esa oración es una afirmación o aserción que se considera *verdadera*.

Obviamente, cualquier oración que puede ser afirmada como verdadera puede también ser asertada como falsa. Del mismo modo que se puede afirmar la verdad de una oración, así también se puede negar. Así, es posible que deseemos negar la verdad de la oración «todas las peleas de lucha libre están amañadas». ¿Cómo lo haríamos?

Nuestro objetivo será *contradecir* la oración «todas las peleas de lucha libre son amañadas», es decir, afirmar lo opuesto. Pero, ¿qué oración sería opuesta a «todas las peleas de lucha libre son amañadas»? Es posible que nos sintamos tentados a decir: «ninguna pelea de lucha libre es amañada». Pero veamos: quizás hayamos ido más lejos de lo que necesitamos. Para contradecir la oración «todas las peleas de lucha libre son amañadas» no necesitamos llegar al extremo de afirmar que *ninguna* de ellas es amañada. Sólo se necesita afirmar que una o más de una pelea de lucha libre no es arreglada. Expresada en forma lógica normalizada sería: «algunas peleas de lucha libre no son peleas amañadas».

Consideremos ahora las dos oraciones que tenemos: «todas las peleas de lucha libre son amañadas» y «algunas peleas de lucha libre no son amañadas». Veremos que cada una, de hecho, niega a la otra. Si una de ellas es verdadera, la otra tiene que ser falsa. Las dos oraciones se *contradicen mutuamente*.

El principio de contradicción forma parte básica del razonamiento lógico. Cuando escribimos un ensayo o tratamos de demostrar algo en aritmética, tratamos de tener especial cuidado para no contradecirnos. Si estamos discutiendo con alguien, es posible que tratemos de demostrar que la otra persona se está contradiciendo, porque sabemos que esa demostración es devastadora.

Su objetivo será ayudar a sus alumnos a que se expresen sin contradicciones. Entonces, el conocimiento de la contradicción no solamente es *útil*, sino también *esencial*. Los alumnos pueden adquirir práctica rápidamente en cómo enfrentar la contradicción en la lógica formal porque la contradicción sólo requiere del conocimiento de las negaciones de cada uno de los cuatro tipos básicos de oraciones. Por lo tanto:

la aserción de que			
Todos	son	Algunos	se contradice con
Ningún	es	Algunos	son
Algunos	son	Ningún	es
Algunos	no son	Todos	son
Un dato útil para aquellos que desean recordar esto es que la columna de la derecha es idéntica a la de la izquierda invertida.			

EJERCICIO: ¿Cuáles son las oraciones contradictorias de las afirmaciones siguientes? Parte I

- Algunas noches son noches de luna llena.
- Todas las motocicletas son vehículos de dos ruedas.
- Algunos saritos no son nipotes.
- Ninguna moneda es de madera.
- Todos los fósforos son cosas que se encienden.
- Ninguna casa en este pueblo es de ladrillo.

MM

EJERCICIO: Contradicción. Parte II

Ahora ya conoces las reglas para contradecir oraciones que ya han sido normalizadas. Pero, ¿qué pasa con oraciones que no están en forma normalizada? ¿Cómo se pueden contradecir? ¿Y qué pasa con oraciones cuyos sujetos y predicados son singulares y no plurales? ¿Se pueden contradecir?

XII-4 [328]

La respuesta a estas dos últimas preguntas es *sí*. Y se puede decir lo contrario a cualquier afirmación, esté o no en forma normalizada, y aunque contenga términos en plural o en singular. Selecciona las contradicciones que te parezcan más apropiadas para las afirmaciones siguientes.

- La contradicción de «los tres cerditos son portados» es (a) «los cuatro cerditos son portados»; (b) «no es cierto que los tres cerditos sean portados»; (c) «los tres cerditos son flojos».
- La contradicción de «algo increíble me pasó cuando iba al colegio» es (a) «algo tonto me pasó cuando iba al colegio»; (b) «algo increíble me pasó cuando iba a mi casa»; (c) «nada increíble me pasó cuando iba al colegio».
- La contradicción de «tienes que creer» es (a) «tienes que dudar»; (b) «no tienes que creer»; (c) «todos tenemos que creer».
- La contradicción de «donde hay humo hay fuego» es (a) «donde no hay humo hay fuego»; (b) «donde hay humo no hay fuego»; (c) «no es cierto que donde hay humo haya fuego».

ML

EJERCICIO: Contradicción. Parte III

- Subraya la respuesta correcta.
- Si Harry dice: «Todas las asignaturas son interesantes» y Tony está en desacuerdo con Harry y le recuerda que ayer había dicho que «la geografía no es interesante», Harry tendrá que cambiar su afirmación y decir:
 - «Ninguna asignatura es interesante.»
 - «Algunas asignaturas son interesantes.»
 - «Algunas asignaturas no son interesantes.»
 - Si Lisa dice: «Ningún compañero me quiere» y Fran le dice: «Pero eso no es cierto. ¡Yo te quiero! Lisa tendrá que cambiar su afirmación y decir que:
 - «Todos los compañeros me quieren.»

XII-5 [329]

«Algunos compañeros me quieren.»

«Algunos compañeros no me quieren.»

3. Si el señor Spence dice: «Algunos niños de esta clase son niños de nueve años», y cuando les pregunta a todos por sus edades, resulta que nadie es menor de diez años, tendrá que cambiar su afirmación y decir:

«Todos los niños de esta clase son niños de nueve años.»

«Ningún niño de esta clase es un niño de nueve años.»

«Algunos niños de esta clase no son niños de nueve años.»

4. Si la mamá dice: «Algunos de estos vestidos no son demasiado pequeños para ti», y tú te los pruebas y ninguno te queda bien, ella tendrá que cambiar su afirmación y decir:

«Todos estos vestidos son demasiado pequeños para ti.»

«Ninguno de estos vestidos es demasiado pequeño para ti.»

«Algunos de estos vestidos son demasiado pequeños para ti.»

ML

4

EJERCICIO: Autocontradicción. Parte IV

Nos contradecimos a nosotros mismos cuando decimos algo y después lo negamos. Ejemplo: «Me gustan las cebollas, pero me hacen llorar, así que no me gustan.»

Clasifica las oraciones siguientes diciendo si son «autocontradictorias», «no autocontradictorias» o «indeterminadas».

1. «El delantal de Maria está totalmente raído; dudo que lo pueda usar otro año.»
2. «Juanito está muy bien educado. Las únicas veces que interrumpo es cuando nadie está hablando.»
3. «En la serie de los números impares, el 9 viene después del 7, pero en esta serie, el 9 viene después del 8.»
4. «A Peter le encantan los animales, pero también los odia.»
5. «Pleno empleo es cuando menos del 4% de los trabajadores están parados.»

XII-6

[330]

6. Juanito dijo que no podía comer nada más, pero enseguida pidió que le sirvieran una nueva porción.

7. La «g» se pronuncia diferente en la palabra «gato» y en la palabra «gente».

8. «La gente que miente, dijo Vera, me cae tan mal como la gente que no miente.»

9. «Me encanta estudiar, comenta Lorena, aunque a veces me cuesta mucho.»

10. Todos los miembros del equipo tienen que pesar por lo menos 50 kilos. George, el mejor jugador del equipo, pesa 55 kilos.

ML

5

EJERCICIO: Implicaciones

REPORTAJES DE NOTICIAS: 1 de enero de 1988.

Se anunció hoy que los habitantes del planeta Tierra finalmente establecieron contacto con los habitantes del planeta Marte. Sin embargo, justo cuando los marcianos comenzaban a darse a conocer, la comunicación se cortó. Y un momento después ¡el planeta Marte explotó! De modo que, aparentemente, nunca podremos averiguar nada más acerca de los marcianos que lo que nos dijeron en esa breve comunicación. El comunicado marciano decía: «Las siguientes afirmaciones acerca de los marcianos son absolutamente verdaderas:

- A. *Todos los marcianos aman la naturaleza.*
- B. *Ningún marciano desea hacer daño a los terrestres.*
- C. *Algunos marcianos viven en casas de cristal de todos los colores.*
- D. *Algunos marcianos no son verdes.*

Los científicos están tratando ahora de discurrir todo lo que estas oraciones nos pueden decir acerca de los marcianos.»

Suponiendo que las cuatro afirmaciones sean verdaderas, las oraciones que vienen a continuación, ¿son verdaderas o falsas? ¿O indeterminadas?

1. Algunos marcianos son seres que viven en casas de cristal de todos los colores.

[331]

XII-7

2. Algunos marcianos no aman la naturaleza.
3. Ningún ser que desee hacer daño a los terrestres es un marciano.
4. Algunos marcianos son seres que desean hacer daño a los terrestres.
5. Ningún marciano es un ser que vive en casas de cristal de todos colores.
6. Todos los marcianos son, seres verdes.
7. Algunos seres verdes no son marcianos.
8. Algunos marcianos no son seres que viven en casas de cristal de todos colores.

ML

Idea principal Nº 3: Sobrenombres para los tipos de enun-

Todos los _____ son _____
 Ningún _____ es _____
 Algunos _____ son _____
 Algunos _____ no son _____
 (A) _____
 (E) _____
 (I) _____
 (O) _____

Ellos encuentran una manera abreviada de referirse a estos tipos de oraciones. Las letras que les asignan (A, E, I, O) solamente les parecen sobrenombres.
 Hay muchos individuos diferentes en su colegio. Sin embargo, seguramente que usted se refiere a los alumnos de acuerdo al curso en que están: John es de quinto, María es de tercero, etc. Y sabemos que al decir «de quinto curso» queremos incluir a todos los niños de esa clase. Del mismo modo, cuando hablamos de oraciones del tipo A, nos referimos a oraciones como «todas las gallinas son aves», «todos los perros son mamíferos», «todos los barcos de vapor son embarcaciones».

6

EJERCICIO: Sobrenombres

Harry y sus amigos dan sobrenombres a los cuatro tipos de oraciones (A, E, I, O).
 A. Piensa en sobrenombres para otras cosas, como:

XII-8

[332]

1. Constelaciones
2. Los niños que se llaman José
3. Primera carta de naipes
4. Cosas que van de a dos
5. Objeto volador no identificado
6. Dinero
7. Otras?

- B. ¿Puedes pensar en expresiones comunes en que se usen letras?
- C. Si una oración comienza con «todos, es una oración del tipo _____
- Si una oración comienza con la palabra «ningún», es una oración del tipo _____
- Si una oración comienza con «algunos» y tiene el verbo «son», es una oración del tipo _____
- Si una oración comienza con «algunos» y tiene el verbo «no son», es una oración del tipo _____

ML

7

EJERCICIO: Letras y nombres

Hace muchos años, todos los duendes de Dwendolandia decidieron celebrar una gran asamblea. Primero, eligieron a los gobernantes. Ajuan fue elegido presidente, Cramos fue elegido vicepresidente y Aisle fue escogido tesorero. Después, escogieron al panel de directores que era quince duendes: Apelma, Naa, Oñot, Amcino, Ritman, Serdan, Ullaj, Arual, Acintra, Ariam, Sanazu, Satmo, Ordaci, Ira y Lorme-guil. Al día siguiente, se repartieron circulares con los nombres de todos los elegidos. Pero, el editor se había equivocado al escribir los nombres. Usó las letras correctas, pero no el orden correcto de letras. ¿Qué crees que decía la circular?

Presidente _____ Vicepresidente _____ Tesorero _____

Panel de directores: _____

XII-9

[333]

ML

Idea principal Nº 4: Dar regalos

Una buena manera para comenzar a discutir el tema de dar regalos es preguntarles a sus alumnos qué significa para ellos la palabra «regalo». Algunos dirán que es algo que se les da a las personas que nos han dado algo a nosotros. Otros dirán que es algo que se les da a las personas sin esperar nada. Y otros podrán responder usando un sinónimo, como la palabra «presente».

Su objetivo al guiar la discusión será ayudar a sus alumnos a que vean la diferencia que hay entre intercambiar cosas con otras personas (que es como hacer un *trueque* o *cambio*) y dar algo sin esperar nada a cambio. Algunos alumnos pueden adoptar la opinión de que los regalos forman parte de la tradición de intercambiar cosas; otros, que los regalos son una expresión de *cariño*, resultado de un deseo de compartir. Otros alumnos dirán que se hacen regalos porque uno necesita recibir algo a cambio o debido a un sentido de obligación.

8

EJERCICIO: ¿Qué son los regalos?

1. Para su cumpleaños, Lucy recibió una linda tarjeta hecha por Johnny. ¿Fue un regalo la tarjeta?
2. El señor Jones da cada mes parte de su salario al Servicio de Seguridad Social. ¿Es ese un regalo?
3. Un día Lucy sintió tanto cariño por su profesora que le dio un beso. ¿Es el beso un regalo?
4. Johnny le pidió a Lucy que le ayudara con la aritmética, y ella le ayudó.
5. Al señor Jones, dueño del almacén, le pusieron una denuncia por vender bebidas alcohólicas sin permiso. ¿Fue un regalo la multa?
6. El señor Jones pensó que si le daba un poco de dinero al inspector, éste retiraría la denuncia. ¿Fue ese dinero un regalo?
7. El señor Jones tuvo que pagar una multa. ¿Fue esa multa un regalo?
8. El señor Jones estaba tan arrepentido de lo que había hecho que dio un poco de dinero a la Iglesia. ¿Fue ese dinero un regalo?
9. La esposa del señor Jones se enojó muchísimo y le dio a su marido una buena reprimenda. Así que él fue al pueblo y le compró un par de zapatos nuevos. ¿Fue el par de zapatos un regalo?

10. A Johnny no le importó que su papá cometiera un error, así que le dio un abrazo muy apretado. ¿Fue el abrazo un regalo?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Dar regalos

9

1. ¿Por qué dan regalos las personas?
2. ¿Qué prefieres: dar regalos o recibir regalos?
3. ¿Qué preferirías: tener dinero suficiente para comprar todo lo que desees o recibir de regalo todas las cosas que desees?
4. Supongamos que un niño que conoces tiene una pelota de fútbol con el autógrafo de Pelé, y que tú realmente quisieras tener esa pelota. Pero, sólo hay tres maneras de conseguirla:
 - A. Se la podrías comprar al niño.
 - B. Se la podrías robar.
 - C. El niño te la podría regalar.
 - a) ¿Sería lo mismo la pelota en los tres casos?
 - b) ¿Te sentirías diferente de poseer la pelota porque fue robada o de poseer la pelota porque el niño te la regaló?
 - c) ¿Por qué no te interesaría lo mismo otra pelota sin el autógrafo?
 - d) ¿Por qué no te interesaría lo mismo otra pelota con el autógrafo de otro jugador?
 - e) ¿Te interesaría descubrir cómo consiguió tu amigo la pelota con el autógrafo de Pelé y ver si puedes conseguir una tú mismo?
5. Supongamos que Dale les hubiera dicho a sus compañeros de curso que no quería sus regalos, ¿se habrían sentido ofendidos y desilusionados?
6. ¿Crees que Dale debiera haber devuelto los regalos diciendo que no los merecía?
7. ¿Crees que Dale y los demás niños se recordarán mutuamente para siempre?
8. ¿Es siempre bueno hacer regalos?
9. ¿Es posible que alguien te haga el regalo de un arma cargada o de algo venenoso?

ML

Idea principal Nº 5: ¿Qué es la persona?

Cuando Lisa recuerda el momento en que los miembros de la clase se estaban despidiendo de Dale, recuerda cómo cada uno de ellos le dio un pequeño regalo, después de lo cual a Lisa le pareció estar más cerca que nunca de sus compañeros. Como *personas*, todos habían compartido una experiencia común. Usted podría aprovechar esta oportunidad para preguntar a sus alumnos «¿qué es una persona?». Palabras como «gente» y «persona» son parte activa del vocabulario de todos los niños. Por lo tanto, es importante que desate a sus alumnos a que le digan cuál es la diferencia entre las personas y el resto de las cosas que hay en el mundo. ¿Qué hace que una persona sea una persona? En realidad, es lo mismo que «qué hace que tú seas tú», sólo en un modo más general.

Sus niños pueden sugerir cosas como «una persona es una criatura que piensa y siente», «una persona es una criatura que ríe y llora», «una persona es una criatura que usa del lenguaje», «una persona es una criatura que está dispuesta a asumir la responsabilidad de sus acciones», «una persona es una criatura que no sólo está consciente, sino también consciente de sí misma», «una persona es una criatura que es capaz de reflexionar acerca de su propia vida», «una persona es una criatura que se interroga a sí misma».

Todas estas definiciones son plausibles y no hay manera de decidir en contra de ninguna de ellas en particular. Lo que sí es importante es que usted estimule a sus alumnos para que den razones para sus criterios acerca de lo que constituye una persona. El plan de discusión que viene a continuación puede ser un buen lugar para comenzar. A medida que los alumnos vayan viendo las preguntas, sus propios criterios de lo que constituye una persona comenzarán a emerger. Quizá sea conveniente escribir estos criterios en el pizarrón para que todos puedan examinarlos.

10

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué es una persona?

1. ¿Pueden cosas como piedras, mesas y ollas ser consideradas como *personas*?
2. ¿Pueden los animales (ovejas, cabras, bueyes) ser considerados como *personas*?
3. ¿Hay algunas máquinas como los robots y computadoras, que pueden ser consideradas como *personas*?
4. ¿Son *personas únicamente* los seres humanos?
5. ¿Son *todos* los seres humanos *personas*?
6. ¿Son *personas* los seres humanos que están dormidos?
7. ¿Son *personas* los seres humanos que están inconscientes?
8. ¿Son *personas* los seres humanos que han muerto?
9. ¿Puede una familia ser considerada como una *persona*?

XII-12

[336]

10. ¿Puede considerarse a un equipo de fútbol como una *persona*?
11. ¿Puede considerarse a una nación como una *persona*?
12. ¿Puede considerarse a toda la raza humana como una *persona*?
13. ¿Puede haber *personas* que nunca hayan tenido un sentimiento?
14. ¿Puede haber *personas* que nunca hayan tenido pensamientos?
15. ¿Puede haber *personas* que no tengan sentidos?
16. ¿Es tu personalidad la que hace que seas *persona*?
17. ¿Son tus experiencias personales y privadas las que hacen que seas *persona*?
18. ¿Es la diferencia que existe entre tú y las demás personas lo que hace que tú seas *persona*?
19. ¿Es el parecido que existe entre ti y las demás personas lo que hace que tú seas *persona*?
20. ¿Es posible comprender completamente a una *persona* que tú seas *persona*?
21. ¿Es posible que ninguna *persona* pueda comprender a otra *persona* en su totalidad?
22. ¿Es posible que las *personas* nunca se entiendan en su totalidad a sí mismas?

MI

Idea principal Nº 6: Excepciones

El incidente en el cual Luther fue atropellado por un automóvil cuando caminaba hacia su casa, ilustra el problema con que nos enfrentamos cuando damos por sentadas las reglas. «La excepción hace la regla», decimos, pero aún queda el problema de identificar y predecir las excepciones. Una excepción contradice una regla. Nos fuerza a reconocer que una regla no se aplica a todos y cada uno de los casos, sino sólo a la mayoría. Esto es lo que Luther aprendió. Tiene que conocer la regla, pero, al mismo tiempo, tiene que estar alerta ante las posibles excepciones a la regla.

EJERCICIO: Excepciones a las reglas

11

Luther pensó que era una regla el que todos los automóviles pararan frente al letrero «Stop». Descubrió que una sola excepción a esa regla puede ser peligrosa.

XII-13

[337]

1. He aquí algunos otros casos en que las personas dan por supuesto que hay reglas que cubren cada caso. ¿Cuáles serían las excepciones y cómo podrían ser peligrosas?
 - a) Como regla general, las sillas son para sentarse.
 - b) Como regla general, nadar en el río no es peligroso.
 - c) Como regla general, los extraños amistosos son buenas personas.
 - d) Como regla general, pararse debajo de un árbol no es peligroso.
 - e) Como regla general, a los perros les gustan los niños.
2. ¿Puedes nombrar una regla que muchas personas dan por sentada, pero que puede tener una excepción muy importante?
3. ¿Hay veces en que la excepción sea más importante que la regla?
4. ¿Se te ocurre alguna regla que no tenga excepciones? ¿Es una de ellas la regla que dice que «todas las reglas, incluyendo ésta, tienen excepciones»?
5. ¿Tiene alguna excepción la regla de acentuación que dice que «los monosílabos no se acentúan»? ¿Qué pasa con la palabra «sí»?

Idea principal Nº 7: Saber y sentir

Harry sabía que en ese instante Bill no tenía ningún deseo de pelear. ¿Cómo lo sabía? La única clave es que Bill sólo se encogió de hombros y miró caer la lluvia cuando Harry le lanzó su pregunta. Harry dedujo de la expresión y la actitud de Bill que éste no tenía interés en pelear. Puede preguntárseles a sus alumnos en que se basó Harry para hacer esta deducción perceptual.

Harry parece sentir que, en esta situación, una persona dispuesta a pelear no actúa en la manera en que Bill actúa. Simplemente es inadecuada. Harry confía en su percepción de la situación.

12

PLAN DE DISCUSIÓN: Creer, sentir y saber

Parte I

1. ¿Hay veces en que sabes algo, pero al mismo tiempo no estás seguro?
2. ¿Existe una gran diferencia entre «estar seguro» y «no estar seguro»?

XII-14

[338]

3. Cuando no estás seguro de algo, ¿dirías que «siento que es así» o «creo que es así»?
4. ¿Así que dices «siento» o «creo» cuando no estás seguro, pero «yo sé» cuando estás seguro? Si es así, ¿significa que «siento» y «creo» son la misma cosa?

Parte II

1. Si alguien te dice algo desagradable, ¿te sientes herido en tus sentimientos o en tus pensamientos?
2. Si estás pensando en alguien, ¿significa que no tienes sentimientos hacia esa persona al mismo tiempo?
3. Si tuvieras que escribir una composición acerca de «lo que siento por el presidente», ¿describirías lo que piensas de él?
4. Si tuvieras que escribir una composición acerca de «lo que pienso del presidente», ¿describirías lo que sientes por él?

Parte III

1. ¿Puedes dar algún ejemplo de cosas que «sabes con seguridad»?
2. ¿Puedes dar algún ejemplo de cosas que «sientes que son así», pero de las cuales no estás seguro?
3. ¿Qué cosas son más importantes: las cosas de las cuales estás totalmente seguro o las cosas de las cuales no estás totalmente seguro?
4. Piensa en algo de lo cual no estás seguro. ¿Estás *seguro* de que no estás seguro?
5. Piensa en algo de lo cual estás seguro. ¿Estás *seguro* de que estás seguro?

ML

13

EJERCICIO: La diferencia entre saber y sentir

Al comienzo del capítulo XII, a pesar de que a Harry le gusta pensar en pensar, no le gusta pensar en los sentimientos. Al final del capítulo Harry se encuentra con Bill Beck, quien lo había estado moles-

[339]

XII-15

tando bastante, pero ahora Harry «sabe» que en ese momento Bill no se sentía con el ánimo de pelear.
Vuelve a leer la última sección del capítulo XII, y luego responde a las preguntas siguientes:

1. ¿Dice Bill Beck que no quiere pelear?
2. ¿Tiene Harry alguna evidencia de que Bill Beck no desea pelear? Si la tiene, ¿cuál es esta evidencia?
3. ¿Hay evidencia suficiente para probar que Bill Beck no desea pelear?
4. ¿Dirías que Harry *sabe* o que *siente* que Bill Beck no desea pelear?
5. ¿Puede ser que, a veces, «sentir» sea como «saber»?

ML

RESPUESTAS Y PAUTAS

IDEA PRINCIPAL Nº 2:

Contradicción

1

- a) Ninguna noche es noche de luna llena.
- b) Algunas motocicletas no son vehículos de dos ruedas.
- c) Todos los sartos son nípotes.
- d) Algunas monedas son de madera.
- e) Algunos fosforos no son cosas que encienden.

2

- f) Algunas casas de este pueblo son de ladrillo.

3

1. b)
2. c)
3. b)
4. c)

1. Algunas asignaturas no son interesantes.

4

2. Algunos compañeros me quieren.
3. Ningún niño de esta clase es un niño de nueve años.
4. Todos estos vestidos son demasiado pequeños para ti.

5

1. Autocontradicción.
2. Doble autocontradicción: educado e interrumpes; interrumpes cuando nadie está hablando.
3. No contradicción.
4. Indeterminado.
5. Discutible.
6. Autocontradicción.
7. No contradicción.
8. No contradicción (A Verónica le cae mal todo el mundo.)
9. No contradicción.
10. No contradicción.

Parte V

5

1. Verdadero.
2. Falso.
3. Verdadero.
4. Falso.

RESPUESTAS Y PAUTAS

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

Letras y nombres

7

IDEA PRINCIPAL Nº 3:

7. Indeterminado. (Puede ser confuso. La inversión de una oración del tipo I no es válida. Dadas sólo las oraciones A, B, C, D, no se puede determinar.)
8. Indeterminado. (Quizás lo son, quizás no lo son; no se puede determinar.)

IDEA PRINCIPAL Nº 5:

¿Qué es una persona?

10

Paula

Esté preparado para recibir gran variedad de respuestas y razones. Haga su propia lista de aquellas características de las personas mencionadas en las preguntas 1-8 de la discusión y utilícelas para las preguntas siguientes (por ejemplo, alguien puede decir que algunos animales son personas porque res-ponden al afecto. Usted podría usar esta respuesta para luego preguntar: ¿Puede haber personas que nunca respondan al afecto?). Este tema se presta especialmente para ese tipo de técnicas constructivas; no dude en aljarse del orden establecido de preguntas para investigar las consecuencias de las opiniones de sus alumnos.

IDEA PRINCIPAL Nº 7:

Saber y sentir

Quizás le sea conveniente comenzar con la Parte I y luego pasar directamente a la Parte III. O, si lo prefiere, puede comenzar con la Parte II, y luego pasar a la Parte I o a la Parte III, según las respuestas.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR. CAPÍTULO XII

Revise las autoevaluaciones de los capítulos I a XI, tanto las preguntas como sus respuestas. ¿Qué éxitos encuentra en su enseñanza? ¿Qué aspectos necesitan mejorar? Use preguntas específicas de autoevaluación como guía para el mejoramiento que desee conseguir; trate de adaptar su enseñanza del material en este y los demás capítulos de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* para conseguir la mejora en esos aspectos. En esta autoevaluación, ponga especial atención al nivel de éxito que alcanza en la dirección de discusiones filosóficas.

CAPÍTULO XIII

IDEAS PRINCIPALES

1. Invitados
2. Las conversaciones de los niños.
3. ¿Tienen comienzo todas las cosas?
4. Errores con respecto a partes-todo (o cada-todos) y todo-partes (o todos-cada).
5. ¿Qué es una posibilidad?
6. Las cuatro posibilidades.
7. La diferencia entre cierto y posible.
8. La ilustración de Tony para las cuatro posibilidades
9. ¿Hay una manera correcta de pensar?
10. ¿Es pensar buscar la respuesta correcta?
11. El sueño de Tony.
12. Revisión de lógica.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Índex: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Idea principal N° 1: Invitados

Las personas no son inherentemente anfitriones o huéspedes, sino que pasan a serlo solamente cuando hacen visitas o invitan a otros a venir a sus casas. Las situaciones en que los individuos pasan a ser anfitriones y huéspedes implican preocupaciones especiales, como la hospitalidad. A menudo los niños son conscientes de esto ya que, como los niños del capítulo XIII, con frecuencia están ansiosos por invitar a sus amigos a sus casas o verse unos a otros fuera del colegio.

Tan pronto como los niños se encuentran en estos nuevos roles, descubren que hay obligaciones y responsabilidades especiales que se relacionan con dichos roles. El huésped a menudo se enfrenta a situaciones familiares con reglas de conducta diferentes. O el anfitrión puede verse confrontado con invitados o huéspedes que tienen dificultades para comprender las costumbres de su hogar. Además, una vez hecha la invitación, todos los invitados tienen el derecho de ser tratados con igual respeto. Por ejemplo, si un niño invitara a varios niños (algunos de ellos han sido sus amigos durante mucho tiempo y otros son meros conocidos) a su casa, debiera tratarlos a todos con la misma consideración.

Trate de ayudar a sus alumnos a que vean que, cuando pasan a ser anfitriones o huéspedes, entran en una nueva relación social que se parece, en algunos sentidos, a ser hermano, o primo de alguien. Ayúdelos a que comprendan que se esperan formas especiales de conducta tanto de los huéspedes como de los anfitriones.

EJERCICIO: Invitados

1

Explica las respuestas con que responderías a las siguientes preguntas.

1. Si fueras invitado a pasar el día a la casa de un amigo, ¿serías un *anfitrión* o un *invitado*?
2. Si fueras al zoológico de la capital, ¿serías un *turista* o un *visitante*?
3. Si fueras a la casa de alguien porque un tercer amigo te invitó, ¿serías un *visitante* o un *invitado*?
4. Si invitaras a tu amigo a comer a tu casa, ¿sería él un *invitado* o un *huésped*?
5. ¿En qué circunstancias podría un extraño ser un *invitado*?
6. ¿En qué circunstancias podría un extranjero ser un *invitado*?
7. Si una persona es un dueño de casa, ¿debe también ser un *anfitrión*?
8. Si trabajas en un hospital, ¿significa que eres *hospitalario*?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Invitados

Imagínate que has sido seleccionado por una comisión para ir al extranjero como representante típico del niño europeo. Vas por dos semanas a un país extraño a quedarte con una familia. Todos en esa familia hablan español. Cuando llegas a tu nuevo hogar, te encuentras con que:

1. En la mesa nadie usa tenedores; todos toman la comida con la mano derecha.
2. Las niñas de la familia juegan al fútbol y boxean, mientras que los niños prefieren quedarse en casa y jugar a las muñecas.
3. Los padres no permiten que los niños vean la televisión ni que escuchen la radio.
4. Hay una foto del presidente del país en el comedor, y antes de cada comida, la familia se reúne en torno a la foto, hacen reverencias y votos de obediencia.
5. El deporte nacional es la carrera de tortugas. A veces pasan horas antes de que termine cada carrera. La familia te invita a una carrera de tortugas.

¿Qué harías en cada caso y por qué?

FO

Idea principal N° 2: Las conversaciones de los niños

Mientras que una conversación es una forma sostenida de comunicación, es marcadamente diferente del diálogo, del mismo modo en que jugar se distingue de los juegos. Las personas que conversan entre sí pueden hacerlo en forma bastante casual, hablando sobre un tema, luego sobre otro, y luego sobre otro. Por otro lado, el diálogo tiene en consideración un tema en particular y se tiene por meta común el investigar sobre dicho tema. En un diálogo, los comentarios irrelevantes son explícitamente rechazados, mientras que nada tienen de malo la discontinuidad y la irrelevancia en una conversación. Una persona puede cambiar el tema de una conversación cuando lo desee, pero no se puede hacer lo mismo en un diálogo. Un diálogo tiene por objetivo profundizar la comprensión; la

conversación no tiene por necesidad que tratar de lograr ese mismo objetivo. Puede tan sólo ser un intercambio de banalidades.

Los niños son conversadores por naturaleza. No se les impone nada cuando se los invita a que conversen entre sí. Trabaje con la actitud natural que poseen con la conversación para transfor-
marla en diálogo, mediante la introducción del respeto por la relevancia. Ayúdelos a que se adentren
más profundamente en los temas y a que aprendan más de las experiencias de los demás, en lugar de
contentarse con opiniones no cuestionadas.

EJERCICIO: Conversación

En cada ejemplo, tacha las alternativas que *no* corresponden (si las hay).

1. A muchas personas les gusta (charlar), (tener conversaciones), (hablar), (discutir), (hablar hasta por los codos) con sus amigos.
2. El profesor estaba muy enojado, así que (conversó con), (dio una charla a), (habló a), (charló con) la clase.
3. A algunos niños les gusta (charlar acerca de), (hablar por los codos de), (murmurar acerca de), (gritar a), (retirse de) los demás niños.
4. A los alumnos les gusta (discutir acerca de), (conversar sobre), (intercambiar ideas con respecto a), (hablar entre sí con res- pecto a), (gritar debido a) un nuevo profesor.
5. Cada vez que hablamos, (murmuramos), (pronunciamos), (ot- mos), (denunciamos), (anunciamos) sonidos.
6. Durante una conversación a menudo las personas (discuten), (pelean), (se toman de la mano), (reflexionan), (desaparecen).
7. Durante una conversación a menudo las personas (hablan), (escuchan), (alaban), (se muerden la lengua).
8. Durante una conversación a menudo las personas (charlan), (hablan hasta por los codos), (rebusnan), (mugen), (conversan).
9. Durante una conversación a menudo las personas (se expresan), (hacen discursos), (hacen comentarios), (expresan sus pensa- mientos por medio de palabras), (comen- tados).
10. Es imposible que dos personas tengan una conversación si son (hermano y hermana), (padre e hijo), (compañeros de curso), (extraños), (muertos).

ML

XIII-4 [348]

Idea principal Nº 3: ¿Tienen comienzo todas las cosas?

Los niños durante este diálogo se plantean numerosas preguntas tan vastas en alcance que sería recomendable que usted no espere de sus alumnos que las resuelvan todas. ¿Tuvo el mundo un comienzo? ¿Puede algo provenir de la nada? ¿Tienen causa todas las cosas? Algunos de sus alumnos podrán tener ideas definidas con respecto a estas preguntas y otras relacionadas con ellas, pero lo mejor será que sus alumnos exploren alternativas y no traten de llegar a conclusiones.

Considere la pregunta de si el mundo tuvo un comienzo. Algunos de sus alumnos pueden haberse familiarizado con respuestas religiosas o científicas para esta pregunta. Un enfoque filosófico hacia estas preguntas y sus respuestas exige la exploración de una gran variedad de respuestas posibles. Para lograr el éxito, este enfoque filosófico no tiene necesariamente que estar en conflicto con las creencias religiosas o científicas. Usted habrá dirigido la discusión en forma apropiada si los alumnos comprometidos con tales respuestas llegan a comprender mejor y a apreciar más el significado de sus compromisos. Y habrá dirigido la discusión en forma brillante si todos sus alumnos comprenden y aprecian más profundamente el significado de sus compromisos.

Recuerde que, por muy numerosas que sean las posibilidades, una discusión filosófica solamente podrá desarrollarse en torno a las alternativas posibles. Así, un enfoque filosófico hacia las respuestas que se han propuesto requiere que éstas sean examinadas para determinar si contienen una autocon- tradición: las autocontradicciones deben ser dejadas fuera de este tipo de discusión. Consideremos las respuestas alternativas siguientes a la pregunta «¿tuvo el mundo un comienzo?», «el mundo tuvo un comienzo», «el mundo no tuvo un comienzo», «el mundo siempre ha existido, pero comenzó hace 10,000 años». A falta de alguna interpretación especial la tercera proposición es autocontradictoria y debería ser eliminada. Pero las dos primeras proposiciones no son autocontradictorias y, por lo tanto, se clasifican como respuestas posibles. Desde el punto de vista filosófico, ambas respuestas posibles deberían ser consideradas como alternativas significativas y ambas deben ser exploradas. Consideraciones parecidas se aplican a las demás preguntas que se plantean en este capítulo.

Mientras que los participantes no se vean envueltos en autocontradicciones y mientras que pue- dan expresar sus puntos de vista en forma significativa y consistente, no habrá motivos para querer finalizar la discusión.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Cómo comienzan las cosas?

1. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó tu pueblo?», ¿qué res- ponderías?
2. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó tu país?», ¿qué responde- rías?
3. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó Sudamérica?», ¿qué res- ponderías?

XIII-5 [349]

4. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó la tierra?», ¿qué responderías?
5. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó el sistema solar?», ¿qué responderías?
6. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó el tiempo?», ¿qué responderías?
7. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó la luz?», ¿qué estaría asumiendo esa persona?
8. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó la materia?», ¿qué estaría asumiendo esa persona?
9. Si alguien te preguntara «¿cómo comenzó el mundo?», y tú no supieras la respuesta, ¿cómo tratarías de encontrarla?
10. Si alguien te preguntara «¿es posible que algo provenga de la nada?», ¿qué responderías?

ML

Idea principal Nº 4: Errores con respecto a partes-todo (o cada-todos) y todo-partes (o todos-cada)

Cuando cada *miembro* o *parte* individual de un grupo posee una cierta característica, a veces damos por sentado que toda la colección o clase también posee esa característica. Pero ese puede ser un error. He aquí algunos ejemplos de esos errores con respecto a *parte-todos* (o *cada-todos*):

1. Cada pedazo de esta sábana de parches es muy viejo; esta debe ser una sábana muy vieja.
2. Cada una de las piedras de la pirámide mide un metro de alto, así que toda la pirámide debe medir un metro de altura.
3. Cada niño de esta clase duerme; por lo tanto, todo el curso debe de estar dormido.

Por otro lado, podemos cometer el error de suponer que, sólo porque la colección o el todo posee una característica, esa misma característica debe de estar presente en cada una de sus partes. He aquí algunos ejemplos de esos errores con respecto a *todo-partes* (o *todos-cada*).

1. El equipo de «Los Cóndores» es muy famoso; por lo tanto, cada jugador del equipo debe ser muy famoso.
2. Sudamérica es un continente riquísimo en recursos naturales; por lo tanto, cada una de sus regiones debe ser riquísima en recursos naturales.
3. El canasto de uvas que Julio lleva a la casa pesa mucho. ¡Qué pesada debe ser cada uva!

EJERCICIO: Errores con respecto a partes-todo y todo-partes

En los casos siguientes, indica si crees que el razonamiento es correcto, incorrecto o discutible. Si es *incorrecto*, indica si es un error con respecto a partes-todo o todo-partes.

1. Se dice que el Amazonas es largo, así que debe estar formado por largas gotas de agua.
2. Si Maria tiene una cara bonita, significa que todos los rasgos de su cara deben ser bonitos.
3. Mickey tiene facciones muy atractivas, por lo tanto, debe tener una cara atractiva.
4. Cada uno de los reyes de Francia está muerto; por lo tanto, todos los reyes de Francia están muertos.
5. Acaba de caer una gota de lluvia; eso significa que está lloviendo.
6. Mi cuerpo está vivo; mis uñas forman parte de mi cuerpo; por lo tanto, mis uñas están vivas.
7. Cada persona en el hospital está enferma; debe ser un hospital enfermo.
8. Si cada gota de sangre es roja, cada una de las moléculas en cada una de las gotas debe ser roja.
9. Esta cáscara de plátano es parte de este plátano; este plátano es parte de mi almuerzo; por lo tanto, tendré que comerme la cáscara de plátano como parte de mi almuerzo.

PLAN DE DISCUSIÓN: Partes y todos

Tony comenta: «Aquello que es verdadero para una parte, no necesita ser verdadero para el todo.» Considera algunos ejemplos adicionales de lo dicho:

1. A pesar de que la flor del rosal es roja, ¿significa eso que todo el rosal deba ser rojo?
2. A pesar de que la bombilla está hecha de vidrio, ¿significa eso que toda la lámpara tenga que ser de vidrio?

3. A pesar de que una persona tiene dedos muy cortos, ¿significa eso que esa persona es muy baja?

4. Sólo porque una persona mide 2 metros de estatura, ¿significa que es una persona alta?

5. Si estás en el estadio para un partido de fútbol y te pones de pie para ver mejor el campo, ¿quiere decir eso que todos los presentes verían mejor el campo si todos se pusieran de pie?

6. Si puedes rajar cada una de las páginas de un libro, ¿significa eso que puedes rajar el libro por la mitad?

7. Si cada uno de los soldados de un ejército es muy fuerte, ¿significa eso que el ejército es muy fuerte?

8. Si cada una de las partes del universo terminará tarde o temprano, ¿significa eso que todo (es decir, el universo como todo) debe terminar?

9. Si uno de los alumnos de la clase está enfermo, ¿significa eso que toda la clase está enferma?

10. Si parte de una manzana está podrida, ¿es esa una manzana podrida?

11. Si parte de una ventana está rota, ¿es esa una ventana rota?

12. Una parte del colegio se está quemando, ¿se está incendiando todo el colegio?

ML

Idea principal Nº 5: ¿Qué es una posibilidad?

La idea de posibilidad puede ser verdaderamente liberadora. Puede ser muy excitante el darse cuenta de pronto que algo en lo que nunca antes había pensado es una posibilidad; o descubrir que hay posibles alternativas para modos de pensar establecidos.

Una vez que los niños se acostumbren a usar la idea de posibilidad, quizá se sentirán inclinados a descartarla como algo que no tiene mayor importancia. Algunos podrán decir: «*Cualquier cosa es posible*», y eso es casi lo mismo que decir «las posibilidades no son importantes». Es importante lograr que sus alumnos se den cuenta de tres cosas con respecto a las posibilidades:

1. No todo lo que ellos consideren como posible es realmente posible: las autocontradicciones (como decir que un pato no es un pato) son imposibles.

XIII-8

[352]

2. No todo lo que ellos consideran como imposible es realmente imposible: muchas personas pensaban antes que sería imposible ir a la luna; muchos piensan ahora que la vida sería imposible sin electricidad; ya se probó que los primeros estaban equivocados cuando el hombre llegó a la Luna, y los últimos pueden estar equivocados: puede ser difícil vivir sin electricidad, pero no imposible. Mientras no haya autocontradicciones, no hay imposibilidad.

3. Muchas cosas en las cuales ellos pueden no haber pensado nunca, son posibles.

Los puntos 2 y 3 son especialmente importantes en la filosofía para niños. Gran parte del programa está dedicado a estimular a los niños a que formulen nuevas ideas, nueva autocomprensión y una nueva apreciación de las posibilidades de su propia vida mental.

Hay posibilidades que pueden parecer extrañas cuando las examinamos directamente. No describen hechos y, sin embargo, tienen un aire real. Consideremos: «Alemania podría haber ganado la Segunda Guerra Mundial». Se refiere a dos hechos: la existencia de Alemania y la Segunda Guerra Mundial, pero se sugiere algo que en realidad no sucedió. Las posibilidades han fascinado a los filósofos a través de la historia y aún ahora los filósofos discuten sobre ellas con ardor, especialmente los filósofos de la ciencia y la lógica.

EJERCICIO: ¿Qué cosas son posibles?

7

Clasifica las preguntas a continuación según las categorías siguientes: A. Imposible. B. Aún no ha sucedido; sumamente improbable, pero posible. C. Rara vez sucede; improbable, pero siempre posible. D. Sucede con frecuencia; probable. E. Sucede todo el tiempo.

¿Es posible que:

1. el sol dejara de salir?
2. un ternero naciera con dos cabezas?
3. el número seis pudiera también servir como el número nueve?
4. un círculo y un cuadrado puedan ser idénticos?
5. la verdad pueda ser más extraña que la ficción?
6. la gente pobre llegue a ser rica?
7. los horóscopos puedan tener razón?
8. la gente pueda vivir para siempre?
9. los pájaros puedan volar?
10. los rayos de luz no sean en línea recta?
11. a las personas les crezcan las uñas?
12. una puerta pueda estar abierta y cerrada al mismo tiempo?

[353]

XIII-9

13. dentro de diez años, tú y tus amigos sean soldados?
14. algún día los niños de 12 años tengan derecho al voto?
15. el hielo pueda quemarte?

ML

8

PLAN DE DISCUSIÓN: Asuntos sobre los cuales reflexionar

1. ¿Puede una persona pensar sin usar palabras?
2. ¿Es verdad que la palabra «verdadero» no es verdadera y la palabra «falso» no es falsa?
3. Es verdadero o falso:

El enunciado que hay en este recuadro es falso

4. ¿Hay algo que se nos pueda venir a la cabeza en forma más rápida que los pensamientos?
5. ¿Es posible que en el mundo no haya nada más misterioso que pensar?
6. ¿Es posible que el tiempo no sea real?
7. ¿Es posible que todo exista solamente en nuestras mentes?
8. ¿Es posible que no tengamos mente, que sólo pensamos que la tenemos?
9. ¿Es posible que el mundo haya tenido un comienzo y un fin?
10. ¿Es posible que el mundo haya tenido un comienzo y una etapa media, pero que no tenga fin?
11. ¿Es posible que el mundo tenga una etapa media y un fin, pero no un comienzo?
12. ¿Es posible que el mundo tenga un comienzo y un fin, pero no una etapa media?
13. ¿Puedes pensar en algo que *no* sea realmente lo que parece ser?
14. ¿Puedes pensar en algo que *sea* realmente lo que parece ser?
15. ¿Es posible que todo sea posible?

XIII-10

[354]

16. ¿Es posible que todo lo que sucede ya haya sucedido antes y vuelva a suceder en el futuro?
17. ¿Es posible que tú seas la única persona real y que los demás sólo sean producto de tu imaginación?
18. ¿Es posible que todos los demás sean personas reales y que tú seas sólo producto de su imaginación?
19. ¿Es posible que tu mente sea tan grande como el universo?
20. ¿Es posible que no haya nada que pueda suceder dos veces?

ML

9

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué son las posibilidades?

Discute la conversación siguiente:

- | | |
|-------------------|---|
| Harry: | Papá, ¿va a llover mañana? |
| Sr. Stottlemeier: | Es posible. |
| Harry: | Pero si llueve, ¡no habrá partido! |
| Sr. Stottlemeier: | Eso también es posible. |
| Harry: | No comprendo. Estoy hablando de cosas que pueden suceder mañana. Pero tú me dices que <i>son</i> posibles. Así que, ¿existe hoy la posibilidad de que mañana no haya partido? |
| Sr. Stottlemeier: | Por supuesto. |
| Harry: | Pero, cuando hablamos de cosas que sucedieron ayer, ya no nos referimos a ellas como posibles, ¿verdad? Sólo son posibles las cosas que realmente pasaron, ¿verdad? |
| Sr. Stottlemeier: | ¡Un momento, un momento! ¡No tan rápido! ¿Es posible que Colón hubiese decidido volverse a España después de haber salido al Atlántico? |
| Harry: | Supongo que podemos decir que es posible. |
| Sr. Stottlemeier: | De modo que, ¿es posible en este momento que él hubiese decidido volverse? |

[355]

XIII-11

EJERCICIO: Las cuatro posibilidades

Este es un ejercicio en el cual sus alumnos pueden adquirir práctica tomando dos cosas cualesquiera (reales o irreales) y distribuir las en cuatro formas posibles (marcianos y terrestres, marcianos sin terrestres, terrestres sin marcianos y marcianos sin terrestres). No es necesario que los marcianos existan para poder hacer un cuadro con las cuatro posibilidades.

En este ejercicio, tienes que dibujar los cuadros: el primero debe representar las cuatro posibilidades lógicas; el segundo debiera indicar si de hecho has conocido miembros de cada categoría. Por ejemplo, tu cuadro podría ser así:

He conocido		No he conocido	
algunos		ninguno	
Personas que tienen sentimientos y los expresan.	X	Personas que tienen sentimientos y no los expresan.	X
Personas que expresan sentimientos pero no los tienen.	X	Personas que ni tienen sentimientos ni los expresan.	X

Siguiendo el ejemplo que acabamos de dar, distribuye los pares siguientes de acuerdo con las cuatro posibilidades, e indica si has conocido ejemplos.

- 1. Personas que trabajan y juegan.
- 2. Personas que comen y beben.
- 3. Personas que recuerdan e imaginan.
- 4. Personas que sueñan dormidos y sueñan despiertos.
- 5. Personas que pelean y roban.

ML

Harry: Pero si Colón se hubiera vuelto, quizá no esta-

Sr. Stottlemeyer: Es posible que no estemos aquí en este mo-

Harry: Oye, o sea que lo que estás diciendo es que ¿es

en este momento cuando todo es posible? ¿Cualquier cosa que pase en el futuro es posi- ble ahora? Y cualquier cosa que pueda haber sucedido en el pasado es posible ahora? ¡Pa-

Sr. Stottlemeyer: ¿No te he estado diciendo que hay más cosas

posibles que lo que tú piensas?

Harry: Sí, pero no podría comprender cómo era posi-

ble... Papa, sólo una pregunta más. ¿Puede ser que algo no sea posible ahora pero que pase a

Sr. Stottlemeyer: Por supuesto. No te puedo dar un ejemplo

ahora, pero es posible que te lo pueda dar mañana.

ML

Idea principal Nº 6: Las cuatro posibilidades

Dos cosas cualesquiera pueden reunirse en cuatro formas lógicas. Estas cosas pueden ser mesas y sillas, o pueden ser ideas abstractas como justicia y verdad. He aquí una ilustración de tales posibili-

A y B	Niños y niñas	Círculos y cuadrados
A sin B	Niños sin niñas	Círculos sin cuadrados
B sin A	Niñas sin niños	Cuadrados sin círculos
Ni A ni B	Ni niños ni niñas	Ni círculos ni cuadrados

Las cuatro posibilidades pueden simbolizarse de varias maneras, como la siguiente:

- 1. + +
- 2. + -
- 3. - +
- 4. - -

Idea principal Nº 7: La diferencia entre cierto y posible

Sería bueno transmitir a sus alumnos la importancia de la diferencia entre lo que es cierto y lo que es posible. Podemos admitir que algo es posible sin creer que sea cierto. Supongamos que un niño le pida a su papá: «Papá, ¿me llevas al estadio el domingo?» El padre responde: «Es posible.» Llega el domingo y el padre tiene otra cosa que hacer. El niño se queja: «¡Faltaste a tu promesa!» El padre recuerda a su hijo: «No dije que te *llevaría*, dije que era posible.»

Los niños necesitan darse cuenta de que cuando creen que algo es cierto, aún tienen la libertad para considerar si la alternativa opuesta a lo que creen también es posible. Por ejemplo, un niño que cree firmemente en la vida después de la muerte puede discutir la posibilidad de que no la hay sin que sus creencias se sientan amenazadas. Del mismo modo, un niño puede creer que hay planetas en nuestro sistema solar que aún no han sido descubiertos y, al mismo tiempo, ser capaz de discutir la posibilidad de que esto no es así.

Las convicciones de los niños no tienen por qué verse minadas o erosionadas solamente porque esos niños admitan que otras personas puedan tener opiniones diferentes. Un niño puede pensar que los demás están equivocados del mismo modo en que los demás pueden pensar que él lo está. Pero el diálogo entre esas personas no será posible hasta que cada uno esté determinado a examinar si la creencia del otro posiblemente podría ser cierta.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué podemos creer?

11

Tony comenta: «Puedes creer que el mundo terminará, pero es *posible* que no termine. Y puedes creer que comenzó, si lo deseas, pero es *posible* que no haya comenzado.»

1. ¿Es posible que el universo tal como lo conocemos sea tan sólo un pequeñísimo rincón de un universo mucho mayor?
2. ¿Es posible que haya vida sobre planetas de otras galaxias?
3. ¿Es posible que haya otro planeta en el cual haya gente muy parecida a nosotros?
4. ¿Es posible que el tiempo de pronto comience a retroceder?
5. Sólo por el hecho de que sea posible que el tiempo pueda retroceder, ¿sería equivocado que alguien pensara que el tiempo siempre va avanzando?
6. Si fuéramos cambiando las piezas de un automóvil a medida

que éstas se vayan gastando, ¿daría esto motivos para creer que el automóvil va a durar para siempre?

7. Si pudiéramos renovar cada parte del ser humano cuando comenzara a gastarse, ¿daría esto motivos para creer que el cuerpo duraría indefinidamente?
8. ¿Puede una persona creer que el universo fue creado, a pesar de ser posible que no lo haya sido?
9. ¿Puede una persona creer que el universo no fue creado, a pesar de ser posible que sí lo haya sido?
10. ¿Existe algo, como Bill señala, que sea *imposible* de creer?

ML

Idea principal Nº 8: El ejemplo de Tony para las cuatro posibilidades

Una de las cosas que la filosofía puede hacer para los niños es ayudarlos a descubrir alternativas. El esquema llamado «las cuatro posibilidades» es una simple ilustración de cómo hacer esto. Como lo vimos en la idea principal 6, el esquema nos permite tomar dos cosas cualesquiera y mostrar las cuatro formas en que pueden ser distribuidas. Así, si un alumno dice que está cansado y otro dice que tiene hambre, el resto de la clase (que acaba de aprender «las cuatro posibilidades») puede decir: «Sí, hay algunos de nosotros que están cansados y tienen hambre; otros que están cansados pero que no tienen hambre; otros que tienen hambre pero que no están cansados; y otros que ni tienen hambre ni están cansados.» El esquema les permite enmarcar alternativas que quizá no han explorado antes.

Tony utiliza el esquema en forma elaborada y convincente. Primero, en lugar de trabajar con la combinación de *dos cosas*, hace uso de *dos afirmaciones*. Segundo, utiliza las afirmaciones *contradictorias* de las oraciones originales. Sus propios alumnos podrán hacer esto, con un poco de ayuda de su parte.

12

EJERCICIO: Utilización de «las cuatro posibilidades» con afirmaciones

Las contradicciones que Tony utiliza no aparecen en su forma lógica (como se describe en el capítulo XII de este manual). Por ejemplo, Tony usa como opuestos «hay» y «no hay». Pero este uso se conforma al lenguaje diario, así que no debiera ser difícil de usar para sus alumnos.

Trata de distribuir estas oraciones como lo hizo Tony, en cuatro posibilidades:

- | | | |
|---------------------------|---|-------------------------------|
| 1. Hay granjeros | Y | los granjeros trabajan mucho. |
| 2. Hay duendes | Y | los duendes son ricos. |
| 3. Los niños son personas | Y | las personas jóvenes tienen |
| jóvenes | | muchas energías. |

ML

Idea principal Nº 9: ¿Hay una manera correcta de pensar?

Mientras que Harry puede tener razón cuando señala la necesidad de tener acceso a muchos estilos de pensamiento, Tony puede tener tanta razón como él al pensar que, *para cualquier propósito dado*, un estilo de pensamiento puede ser mejor que otro. Por ejemplo, si usted acaba de realizar un experimento científico y quiere saber qué puede deducirse de lo que ha observado, sería conveniente pensar en forma lógica. Pero esto no significa que tenga que actuar en forma lógica al escribir una poesía o al aprender a bailar. Al tratar de comprender una situación interpersonal, el razonamiento lógico puede ser de menos ayuda que su sensibilidad frente a los sentimientos de los demás o a la comprensión de la estructura de la situación. En otras palabras, uno tiene que aprender qué estilo de pensamiento funciona mejor en cada circunstancia, del mismo modo que una persona con un enorme llavero aprende qué llave usar para abrir cada puerta.

EJERCICIO: ¿Hay una manera correcta de pensar?

13

1. Si piensas en forma más rápida que yo, la manera como tú piensas es la manera correcta de pensar.
2. Si piensas bien cuando se trata de aritmética, la manera como piensas es la manera correcta de pensar en general.
3. Si él se expresa en palabras mejor que ella, la manera como él piensa es la manera correcta de pensar.
4. Si tú eres lógico y yo soy ilógico, la manera como tú piensas debe ser la manera correcta de pensar.
5. Si ellos piensan en muchas cosas al mismo tiempo y nosotros sólo pensamos en una cosa a la vez, se sigue que la manera como nosotros pensamos es la manera correcta de pensar.

XIII-16 [360]

6. Si ella piensa con oraciones y él no, la manera como ella piensa es la manera correcta de pensar.
7. Si nosotros nos contradecemos a cada rato y ellos no, la manera como nosotros pensamos es la manera correcta de pensar.
8. Si tú sabes lo que significan las palabras que usas y yo no sé lo que significan las palabras que yo uso, eso significa que la manera como yo pienso debe ser la manera correcta de pensar.
9. Si yo no quiero conocer la verdad y tú sí quieres conocerla, la manera como yo pienso debe ser la manera equivocada de pensar.
10. Si yo no quiero conocer la verdad y tú sí quieres conocerla, la manera como tú piensas debe ser la manera correcta de pensar.

ML

Idea principal Nº 10: ¿Es pensar buscar la respuesta correcta?

Pensar puede consistir tanto en encontrar las preguntas como las respuestas correctas. Y, después de haber encontrado las preguntas correctas, quizá debamos reflexionar mucho antes de poder revelar ninguna respuesta. Junto con las preguntas que tienen respuestas, hay también cosas en las cuales es importante pensar sólo porque son inquietantes y misteriosas. Hay una cierta satisfacción que se puede obtener al usar nuestra mente en un asunto complicado, a pesar de que es obvio que uno nunca llegará a descender la madeja de forma completa.

Un énfasis exagerado en las respuestas al enseñar a sus alumnos limitará a los niños porque les hará más difícil disfrutar del proceso de búsqueda, pues deberán concentrarse demasiado en los resultados. Y esto los llevará a pensar que el único propósito que tiene el pensar es encontrar las respuestas correctas. Por supuesto, hay muchas preguntas para las cuales *hay* respuestas correctas; pero sería valioso para los niños saber que tener la respuesta correcta sólo es importante *para esas preguntas*. Otros tipos de preguntas llaman a respuestas diferentes. A menudo, es más útil tener un método fiable para investigar las cosas que nos preocupan que encontrar las respuestas correctas para preguntas que rara vez se plantean.

ML

XIII-17 [361]

EJERCICIO: Preguntas, respuestas y razonamiento

Después de leer cada uno de los ejemplos siguientes, indica si crees que es un razonamiento correcto, un razonamiento incorrecto o si estás indeciso.

1. Profesor: ¿Tiene cada pregunta una respuesta?
Sandra: No, pero cada respuesta tiene una pregunta.
2. Profesor: ¿Tiene cada viaje un destino?
Brad: No, algunas veces las personas sólo viajan para entretenerse.
3. Profesor: ¿Son inútiles para nosotros las respuestas equivocadas?
Phyllis: No, debemos saber qué es lo equivocado en las respuestas equivocadas para saber qué es lo correcto en las respuestas correctas.
4. Profesor: ¿Es pensar parecido a investigar y descubrir?
Hugo: A veces. Pero más a menudo, cuando pienso, me pierdo o se me olvida lo que estaba buscando.
5. Profesor: ¿Se parece una persona pensando a un automóvil en marcha?
Dusty: Sí. Un automóvil puede estar o no estar moviéndose. Del mismo modo, el pensar de una persona puede estar o no estar yendo a alguna parte.
6. Profesor: ¿Disfrutas explorando aunque no descubras nada?
Wilma: No se puede explorar sin descubrir.
7. Profesor: ¿Qué es mejor, una respuesta correcta y aburrida o una idea nueva e intrigante?
Sandra: Lo mejor de todo es una idea que es nueva y que también es una respuesta correcta.
8. Profesor: ¿Cómo sabes si una idea es buena?
Eduardo: Cuando no se me ocurre nada más.

ML

Idea principal Nº 11: El sueño de Tony

Quizá sus alumnos deseen probar su suerte con la interpretación de sueños. Si bien es cierto que no hay modo de determinar si una interpretación es realmente la interpretación correcta (si la hay), puede ser interesante para la clase discutir acerca de cuál de todas las interpretaciones presentadas es la más plausible, de acuerdo a la mayoría de los alumnos.

Algunas preguntas que será conveniente tener presentes mientras se interpreta el sueño de Tony son: 1. ¿Tiene algún significado el hecho de que Tony se encontrara en un gran castillo? 2. ¿Por qué está presente Laura en el sueño de Tony? 3. ¿Crees que Laura le pasó una pelota, un tomate o una manzana? 4. Si Laura le ofreció una manzana, ¿qué te recuerda ese gesto? 5. ¿Por qué cambia de pronto el sueño de Tony de un castillo a un partido de fútbol? 6. ¿Cómo es posible que el arquero haya estado vestido con una armadura? 7. ¿Es posible que el padre de Tony esté evitando que Tony haga un gol?

DISCUSIÓN: Sueños

1. Cynthia soñó que era un venado. Cuando despertó, se preguntó: «¿Soy una niña que soñó que era un venado o soy un venado que soñó que era una niña?»
2. Los sueños de Victor parecen ocurrir dentro de una habitación que él mismo está mirando desde una elevada altura.
3. Walter soñó que estaba completamente despierto. Luego despertó y descubrió que estaba profundamente dormido.
4. Marsha soñó que era un espejo que cada mañana se enfrentaba a una niña llamada Marsha.
5. Harriet soñó que estaba soñando que estaba en un sueño que era parte de otro sueño dentro de otro sueño y así sucesivamente hasta el infinito, sueño dentro de sueño dentro de sueño.
6. Tania soñó que era su amiga Cynthia, y esa misma noche Cynthia soñó que era su amiga Tania. A la mañana siguiente, las niñas se miraron a los ojos y se vieron a sí mismas.
7. El señor Soto tuvo un sueño. Soñó que estaba dando clase. De pronto, despertó y ¡oh, sorpresa!, ¡estaba dando clase!
8. Cuando Wilma se acuesta formando su cuerpo un signo de interrogación, sus sueños son desconcertantes; cuando se acuesta formando

un signo de exclamación, sus sueños son asombrosos; y cuando se acuesta formando un pequeño rollo circular, sus sueños van en círculos y terminan justo donde empezaron.

9. Theodore soñó que era un conejo, lo que no es de sorprenderse ya que *es* un conejo, a pesar de que, a decir verdad, no *sueña* muy a menudo que lo es.

ML

XIII-20

[364]

REVISIÓN DE LÓGICA

Tenemos aquí una nueva revisión de lógica. Esta es una buena ocasión para controlar la comprensión que sus alumnos tienen de la lógica ya que no es parte demasiado importante de este capítulo de *El descubrimiento de Harry Stottlemeyer*. Así podrá descubrir qué es lo que ya han aprendido y qué es lo que aún necesitan estudiar. La parte I de la revisión está destinada a seguir, paso a paso, el desarrollo de la lógica formal en este programa.

ORACIONES Y REGLAS

PARTE I

1. ¿Cuál es la regla de Harry y Lisa para la inversión de oraciones? Trata de formularla. Si no puedes hacerlo, ¿recuerdas a qué oraciones se referían? Si lo recuerdas, ¿puedes recordar ahora la regla?
2. Inventa cuatro oraciones diferentes a las cuales se pueda aplicar la regla de Harry y Lisa. Dos de cada tipo.
3. Escribe la afirmación contradictoria de cada una de las cuatro oraciones que inventaste para la número 2.
4. Ahora tienes ocho oraciones. Toma una de ellas. ¿Qué tipo de oración es? A? B? C? D? E? F? G? H? Determina qué tipo es y luego escribe los otros tres tipos usando los mismos sujetos y predicados.
5. Escribe las afirmaciones contradictorias para las cuatro oraciones que resultaron de la número 4.
6. Nuevamente tienes ocho oraciones. Compara estas ocho con las ocho que ya habías obtenido antes en la número 3. ¿Cuántas de tus nuevas oraciones son iguales a las ocho que tenías en la número 3?

[365]

XIII-21

NORMALIZACIÓN

PARTE II

1. Escribe los enunciados normalizados para cada una de las siguientes afirmaciones.
 - A. Las lavadoras no son peligrosas.
 - B. Ni una sola de las salas está hecha de cartón.
 - C. Las guitarras tienen seis cuerdas.
 - D. Las sardinas se venden en lata.
 - E. Unas pocas ventanas en este edificio pueden abrirse.
 - F. Ni un solo niño de doce años es un soldado.
 - G. Algunas radios funcionan con pilas.
 - H. Ninguna rosa blanca es roja.
 - I. Algunas pilas no hacen que funcionen las radios.
 - J. Los brasileños hablan portugués.

¿QUÉ SE SIGUE?

Escoge la respuesta correcta para cada afirmación.

1. Todos los jugos de fruta son líquidos.
Por tanto:
 - a) Todos los líquidos son jugos de fruta.
 - b) Ningún líquido es jugo de fruta.
 - c) Ni «a» ni «b».
2. Ninguna niña es un campeón de boxeo.
Por tanto:
 - a) Todos los campeones de boxeo son niñas.
 - b) Ningún campeón de boxeo es una niña.
 - c) Todas las niñas son campeones de boxeo.
3. Ecuador está cerca de Perú.
Chile está cerca de Perú.
Por tanto:
 - a) Ecuador está cerca de Chile.
 - b) Chile está cerca de Ecuador.
 - c) Ninguna de las anteriores se sigue cuando se combinan las dos oraciones.
4. John es más alto que Eduardo.
Eduardo es más alto que Peter.
Por tanto:
 - a) John es más alto que Peter.
 - b) Peter es más alto que John.
 - c) Eduardo es más alto que John.
5. La historia es más fácil que la aritmética.
La aritmética es más fácil que la biología.
Por tanto:
 - a) La biología es más fácil que la historia.

- b) La aritmética es más fácil que la historia.
- c) La historia es más fácil que la biología.
6. El Amazonas tiene más agua que el Orinoco.
El Río de la Plata tiene más agua que el Río Bío.
Por tanto:
 - a) El Río Bío tiene más agua que el Amazonas.
 - b) El Río de la Plata tiene más agua que el Orinoco.
 - c) Ni «a» ni «b» se siguen cuando se combinan las dos oraciones.
7. Los mongoles son chinos.
Los chinos son orientales.
Por tanto:
 - a) Los orientales son mongoles.
 - b) Los mongoles son orientales.
 - c) Los chinos son mongoles.
8. Los pájaros son aves.
Las palomas son pájaros.
Por tanto:
 - a) Los pájaros son aves.
 - b) Las palomas son aves.
 - c) Las aves son palomas.
9. Los guacos son timpos.
Los timpos con pilines.
Por tanto:
 - a) Los pilines son guacos.
 - b) Los timpos son guacos.
 - c) Los guacos son pilines.
10. Elvis es más alto que Ringo.
Ringo es más bajo que John.
Por tanto:
 - a) John es más alto que Elvis.
 - b) Elvis es más alto que John.
 - c) Ringo es más bajo que Elvis y John.
11. Mickey Mantle es más viejo que Bob Gibson.
Tom Seaver es más joven que Bob Gibson.
Por tanto:
 - a) Mickey Mantle es más viejo que Tom Seaver.
 - b) Bob Gibson es más viejo que Tom Seaver.
 - c) Mickey Mantle es más joven que Bob Gibson.
12. El señor X es más fuerte que el señor Y.
El señor Z es más débil que el señor Y.
Por tanto:
 - a) El señor X es más fuerte que el señor Z.
 - b) El señor Y es más débil que el señor Z.
 - c) El señor X es más débil que el señor Y.

LÓGICA INFORMAL: ENCONTRAR LAS SUPOSICIONES
IMPLÍCITAS

PARTE IV

A. ¿Qué está asumiendo cada persona en los ejemplos siguientes?

1. Dora comentó: «Me gusta tu chaleco, Peg. ¿Dónde lo compraste?»
2. Bob preguntó: «Oye, Jim, ¿de qué color es el caballo de tu hermano?»
3. «Klic», dijo María, «todos los que tienen la cara colorada como la tuya deben estar enfermos.»

4. «Oye, niño, debes haberte escapado del colegio. Es mediodía y no estás en clase.»
5. «Será mejor que trate con cuidado estos vasos», dijo Fritz.
6. «Si supieras algo de música», dijo Nancy a Eloise, «mo dírtas lo que acabas de decir de mi canción favorita.»

7. «¿Cuánto tardó Cristóbal Colón en cruzar el mar Mediterráneo?, quiso saber Rory.
8. «Por supuesto que tiene buena salud, dinero y sabiduría; pero para mí el sigue siendo un fracasos», comentó Suzy.
9. «¡Espérate, Oscar!», gritó Ernest. «¡Ya me las arreglaré contigo!»
10. «¡Socorro!»

B. Instrucciones: Completar los espacios en blanco.

Haga que sus alumnos identifiquen las suposiciones implícitas por las afirmaciones que vienen a continuación. Mientras más suposiciones puedan identificar, mayor es la comprensión de la afirmación.

1. Suponiendo que , una mujer será presidente del país en 1990.
2. Suponiendo que , un niño será presidente del país en 1990.
3. Suponiendo que , fue malo por parte de Bill el arrojarle una piedra a Harry.
4. Suponiendo que , estuvo bien que los padres de Dany le cambiáran de colegio.
5. Suponiendo que , la bombilla debe estar fundida.
6. Suponiendo que , Tony llegará tarde a clase.
7. Suponiendo que , Andy tendrá que repetir sexo.
8. Suponiendo que , a Elsa no le gusta Cornelia.
9. Suponiendo que , no todos los que están en fila llegarán a comprar el pan.

RESPUESTAS A LA REVISIÓN DE LÓGICA. CAPÍTULO XIII

PARTE I. ORACIONES Y REGLAS

6. Dos, si las oraciones con «todos» y «ninguno» en el número 2 tienen diferentes sujetos y predicados. Si no, cuatro.

XIII-24

[368]

PARTE II. NORMALIZACIÓN

- A. Ninguna lavadora es una criatura peligrosa.
- B. Ninguna sala es una habitación hecha de cartón.
- C. Todas las guitarras son instrumentos que tienen seis cuerdas.
- D. Todas las sardinas son cosas que se venden en lata.
- E. Algunas ventanas en este edificio son cosas que pueden abrirse.
- F. Ningún niño de doce años es un soldado.
- G. Algunas radios son aparatos que funcionan con pilas.
- H. Ninguna rosa blanca es una rosa roja.
- I. Algunas pilas no son cosas que hacen que funcionen las radios.
- J. Todos los brasileños son personas que hablan portugués.

PARTE III. ¿QUÉ SIGUE?

1. c)
2. b)
3. c)
4. a)
5. c)
6. c)
7. b)
8. b)
9. c)
10. c)
11. a)
12. a)

PARTE IV. LÓGICA INFORMAL: ENCONTRAR LAS SUPOSICIONES
DETRAS DE LAS ORACIONES

1. Que Peg lo compró. (Puede haberlo tejido ella misma o haberlo recibido de regalo.)
2. Que Jimn tiene un hermano y que su hermano (si lo tiene) tiene un caballo.
3. Que una cara colorada no puede deberse a ejercicio, vergüenza, etc.
4. Que no es fiesta o que el niño no tiene buena excusa.
5. Que están hechos de material quebradizo como vidrio o cristal.
6. Que Eloise no sabe nada de música y que acaba de decir lo que Nancy dice que dijo.
7. Que Cristóbal Colón cruzó el mar Mediterráneo.
8. Que hay otros criterios de éxito.
9. Que lo que Oscar hizo lo hizo en forma deliberada y maliciosa.
10. Que alguien podrá escuchar.

XIII-25

[369]

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR: CAPÍTULO XIII

Usted deberá ser capaz de diseñar su propia autoevaluación para este capítulo y para los que vienen a continuación. A estas alturas ya se debiera haber familiarizado con su propio enfoque de las preguntas e ideas filosóficas. Si no está seguro de cómo crear su propia evaluación, revise las autoevaluaciones que aparecen en los capítulos anteriores.

También asegúrese de observar las actitudes de los profesores que aparecen en el libro de lectura. Estos personajes son modelos de profesores en la misma forma en que Lisa, Tony, Fran y los demás son modelos de alumnos para sus alumnos. Usted podrá diseñar su autoevaluación basándose en el tema: «¿Qué habría hecho la señora Halsey con el material de este capítulo?» ¿Cómo lo habría tratado ella? ¿En qué puntos habría puesto especial énfasis? Quizá no desee hacer exactamente lo que habría hecho la señora Halsey. Está bien, no hay ningún problema. Pero es importante que se pregunte a sí mismo qué es lo que habría hecho diferente. Considere sus *razones* para ello.

Por ejemplo, en el capítulo XVI, el señor Spence escucha una conversación entre Harry, Lisa y Fran en la que discuten estructuras lógicas de oraciones. Note su reacción inicial cálida, que *confirma* el descubrimiento que acaban de hacer. Note también cómo se ofrece a *resumir* lo que han logrado. En seguida, hace algo más que resumir: les dice que lo que han descubierto es válido para *todas* las oraciones compuestas que comienzan con la palabra «si», proporcionándoles una *generalización* que les muestra un impacto más amplio de su descubrimiento. Luego, les *ofrece ejemplos* invitando a los alumnos a que busquen soluciones por sí mismos. De este modo, él mismo puede determinar si su generalización fue bien formulada; se puede evaluar a sí mismo mediante la adecuación de las respuestas de los alumnos.

¿Ha reaccionado usted en forma similar frente a las ideas de sus alumnos? Note cómo el señor Spence demuestra respeto por sus maneras de pensar, mediante la aprobación frente a su descubrimiento y la seriedad con que lo trata. Les demuestra que sus pensamientos son *dignos* de respeto. ¿Ha hecho usted lo mismo durante las discusiones sobre los temas de este capítulo? ¿Cómo lo ha hecho? ¿Puede evaluarse a sí mismo a este respecto? ¿Se le ocurren formas de mejorar sus respuestas

y reacciones frente a sus alumnos? ¿Les ha ofrecido generalizaciones, demostrándoles el impacto más amplio de sus ideas? ¿Les ha dado ejemplos basados en esas generalizaciones y ha invitado a sus alumnos a que busquen soluciones por sí mismos?

CAPÍTULO XIV

IDEAS PRINCIPALES

1. La amistad.
2. Distritando de nuestros sentidos.
3. Diana.
4. El rostro.
5. El poema de Suki.
6. La vida y la muerte.
7. Celebrando a la Naturaleza.
8. Actuar descuidadamente.
9. Tratar a las personas como si fuesen objetos.
10. El arte y la vida.
11. Tener sentimientos y demostrar sentimientos.
12. ¿Pueden las cosas expresar pensamientos?
13. Objetos naturales y objetos hechos por el hombre.
14. Sacar conclusiones a partir de dos oraciones: eliminación del término medio.
15. Dos formas de ordenar un razonamiento que no dan resultado
16. Aplicación de la regla en una situación de la vida real.
17. ¿Hay sociedades atrasadas?

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDACTICO QUIRÓN

Espionceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. D.L. M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE EL CAPÍTULO XIV

1. ¿Quién es Diana?
2. ¿Por qué le resulta tan difícil a Suki disfrutar de las pinturas en el museo?
3. ¿Por qué crees que a Suki le gusta la pintura de San Francisco y la pintura del hijo de Rembrandt?
4. ¿Por qué cree Anne que la cara de Suki haría un buen cuadro?
5. ¿Crees que las esculturas se verían mejor con ropas?
6. ¿Por qué trabajar en el jardín le hace bien a Suki?
7. Tanto a Anne como a Suki les gustan las flores, pero de formas distintas. ¿Cuál es la diferencia?
8. ¿Por qué crees que Anne piensa que el trabajo del jardín es algo más bien sucio e innecesario?
9. ¿Qué indica el poema de Suki con respecto a su actitud frente a la vida?
10. ¿Por qué Anne no dice nada con respecto a los poemas de Suki que fueron puestos en el cuadro mural?
11. ¿Qué quiere decir Suki al preguntar: «¿Cómo las mariposas?»?
12. ¿Qué significa tratar a una persona como un objeto?
13. ¿Puede una cosa mostrar sentimientos?
14. ¿Puede una pintura mostrar sentimientos?
15. ¿Cuáles son algunas de las diferencias entre una planta, una pintura y la cara de una persona?
16. ¿Crees que Lisa y Fran preferirían no tener hermanos?
17. ¿Por qué desea Fran ser abogada cuando sea grande?
18. ¿Cómo contesta Fran cuando Lisa le pregunta si la sociedad en la zona de donde vinieron sus abuelos no es muy atrasada?
19. ¿Cómo sabes que Lisa respeta la intimidad de Fran?
20. ¿Cómo compara Lisa las actitudes de Tony y Harry respecto a pensar en pensar?
21. Tony piensa que «los niños son mucho más capaces que las niñas». ¿Cuál es la reacción de Fran frente a esto?
22. ¿Crees que Fran comprende a Tony mejor que Lisa?
23. ¿Por qué Tony no puede *sumar* dos oraciones para obtener una tercera?
24. ¿Descubren Fran y Lisa una nueva regla para las oraciones?
25. ¿Cómo hacen una aplicación práctica de su descubrimiento?

Idea principal Nº 1: La amistad

Uno de los temas que se presenta en este capítulo es el de la amistad: en el primer episodio, la amistad entre Suki y Anne, y en el segundo episodio, la amistad entre Lisa y Fran. Estos son dos ejemplos de la relación humana que llamamos amistad. Cuando discuta este capítulo con sus alumnos, trate de lograr que ellos enumeren el mayor número posible de características de la amistad. Invítelos a que consideren también capítulos anteriores. ¿Qué es lo que hace que un amigo sea un amigo? Por ejemplo, en el primer episodio del presente capítulo, Anne ofende a Suki, y Suki, a su vez, cree haber ofendido a Anne con un comentario cruel. Sin embargo, no parece que la amistad se haya visto amenazada; reflexionan acerca de lo que han hecho, se reprochan a sí mismas cuando creen haber actuado en forma errónea y continúan la relación a un nivel un poco más cuidadoso.

Si sus alumnos no se dan cuenta por sí mismos, hágales ver que Suki y Ana no sólo son sensibles a los sentimientos de la otra, sino también a los suyos propios. El episodio revela no sólo una consideración creciente de los sentimientos de la otra, sino una apreciación mayor de cada una de las niñas de sus propios pensamientos y sentimientos. Esta mayor conciencia de la otra y de sí misma hace que la relación entre las dos niñas sea más profunda y fuerte. Esta conciencia parece ser un requisito indispensable para la amistad. Dos personas que son amigas tratan de ser tan consideradas con sus propios intereses como con los intereses del otro. Sería interesante iniciar la discusión de este tema.

Su objetivo debiera ser lograr que sus alumnos sean tan considerados hacia Suki y Anne como Suki y Anne son consideradas la una con la otra. Debiera ayudarlos a ver que la apreciación de obras de arte como poemas, escultura, pintura y música amplía la dimensión ética del episodio: la consideración creciente y mutua que revelan a medida que se desarrolla el capítulo.

PLAN DE DISCUSIÓN: La amistad

1

1. ¿Puede un animal ser amigo de otro animal?
2. ¿Puede una persona tener amistad con un animal?
3. ¿Es necesario que dos personas sean de la misma edad para poder ser amigas?
4. ¿Es posible que personas de *mucha* edad sean amigas de personas *muy* jóvenes?
5. ¿Es posible que dos personas se gusten mucho pero que no sean amigas?
6. ¿Es posible que dos personas sean amigas, pero que no se gusten mucho?
7. ¿Es posible que grupos numerosos de personas sean amigos?

EJERCICIO: Los sentidos

1. ¿Cómo dibujarías el sonido de las campanas de las iglesias?
2. ¿De qué color son los sonidos producidos por el tambor, el violín y la trompeta?
3. ¿Cuál de cada par de las cosas siguientes dirías tú que es *más brillante*:
 - a) ¿El jugo de naranjas o el jugo de uvas?
 - b) ¿La bocina de un auto o la bocina de un tren?
 - c) ¿El lápiz amarillo o el lápiz azul?
 - d) ¿El olor a pescado o el olor a cuero?
4. Describe en palabras el sabor del chocolate.
5. Describe en palabras la diferencia de sonido entre los siguientes instrumentos de cuerda: guitarra (que se toca con los dedos), piano (que es un instrumento en que se percuten las cuerdas), y violín (en que las cuerdas producen sonido por fricción).
6. Mira un objeto al otro lado de la sala y describe cómo lo sentirías si pudieras tocarlo con tus dedos.
7. Vendar los ojos a un miembro de la clase y darle un objeto que no le sea familiar. Pedirle a la persona que describa la apariencia del objeto.
8. Dibuja en la pizarra las líneas de ferrocarril vistas primero por un conductor de locomotora, y luego por un piloto de avión que las sobrevuela.
9. Dibuja en la pizarra la diferencia entre una mesa vista por una persona desde el techo y una mesa vista por una persona cuyos ojos están a la misma altura que la mesa.
10. ¿Hay alguna diferencia entre lo que sientes al tocar con tus dedos y lo que sientes con los músculos?
11. ¿Se te ocurre alguna cosa que tenga gusto pero que no tenga olor?
12. ¿Se te ocurre alguna cosa que pueda ser oída pero que no pueda ser vista?
13. ¿Recuerdas el sabor de tu chupete?
14. Si los marcanos tuviesen sentidos diferentes de los nuestros, ¿de qué tipos serían esos sentidos?

XIV-5

[377]

8. ¿Puede una persona ser amiga de sí misma?
9. Si dos personas que creen ser amigas se acusan mutuamente, ¿son realmente amigas?
10. ¿Es posible que los amigos se mientan el uno al otro?
11. ¿Es posible que los amigos se ofendan el uno al otro?
12. ¿Qué crees: que en general los amigos son muy parecidos o que pueden ser muy diferentes el uno del otro?
13. ¿En qué se diferencian las conversaciones que tienes con tus amigos de las conversaciones que tienes con otras personas?
14. ¿De qué cosas conversan los amigos de las cuales otras personas no pueden conversar?
15. ¿Cuál sería la pregunta que más te gustaría plantear con respecto a la amistad?

ML

Usted puede escribir en la pizarra: vista, oído, tacto, gusto, olor, sensibilidad muscular. Luego, pídales a sus alumnos que identifiquen el mayor número posible de percepciones en la primera página de este capítulo, y que hagan una lista bajo la categoría adecuada. Algunas pertenecerán a una sola categoría (por ejemplo, la pintura será una percepción puramente visual), mientras que otras pueden muy bien incluirse en varias (por ejemplo, las gruesas alfombras pueden percibirse en forma visual, mediante el tacto, e incluso, pueden producir una sensación muscular).

Usted podrá señalar que tantas cosas están sucediendo en el entorno como en el centro de atención de las niñas. Están conscientes de la curvatura de las escaleras, giran en torno a Diana, escuchan música en los alrededores, sienten las alfombras bajo los pies, ven las plantas, los angelitos, los delínes, la fuente de agua y hasta sienten el mármol del banco en que se sientan. Las niñas se hallan frente a objetos altamente significativos: una pintura de San Francisco (cuyo amor a la naturaleza atrae a Suki), una escultura de Diana (cuya belleza estilizada atrae a Anne). Además, estas obras de arte están ubicadas en un museo que es en sí mismo una construcción arquitectónica cuidadosamente planeada, en la que todo se dispone de modo de atraer a los sentidos y a la mente al mismo tiempo. La experiencia es física, emocional e intelectualmente satisfactoria para las niñas. Esto es muy diferente de la satisfacción que hubieran sentido si la experiencia hubiese satisfecho esos aspectos de las niñas sólo uno por uno.

Idea principal Nº 2: Distribuyendo de nuestros sentidos

XIV-4

[376]

15. ¿Qué prefieres: tener vista de Rayos-X para ver el interior de las cosas en lugar del exterior, o tu vista actual con la que puedes ver el exterior de las cosas pero no su interior?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Verbos de los sentidos

3

¿Cuál es la diferencia entre los usos que se dan a los verbos de los sentidos en las oraciones siguientes?

- 1a) Walter *vio* cuando salió la luna.
- 1b) Walter *vio* que iba a suspender castellano.
- 2a) Trudie *escuchó* la explosión.
- 2b) Trudie *escuchó* que no iban a hacer el examen.
- 3a) Edgard *sintió* que lo mejor sería renunciar al cargo de Presidente de curso.
- 3b) Edgard *sintió* la helada nariz de su perro en su mano.
- 4a) Louise podía *oler* el gas de la cocina.
- 4b) Louise pudo *oler* el peligro cuando se acercó al agua.
- 5a) La historia que contó Anthony *tocó* el corazón de Melissa.
- 5b) Anthony *tocó* a Melissa en el hombro.

ML

Idea principal Nº 3: Diana

Diana, la diosa cazadora de la mitología griega, le ofrece la oportunidad de invitar a sus alumnos a que exploren las pinturas y esculturas mediante las cuales los artistas han tratado de representar a Diana.

Después de que los niños hayan leído el capítulo XIV, usted puede preguntarles si tiene alguna importancia que Diana sea alguien que caza. ¿Hay algún otro ejemplo de caza en este capítulo?

Ambas niñas se interesan por la escultura y comentan el hecho de que se muestra sin ropas. (También podrá usted presentar este tema si cree que sus alumnos pueden tratarlo en forma que les

XIV-6

[378]

sea útil.) ¿Por qué se vuelve Anne para mirar por última vez la escultura cuando las niñas abandonan la sala? ¿Hay alguna conexión entre la manera en que Anne parece encontrarse fascinada con Diana y algunas de las cosas que dice y hace en otras partes del episodio?

4

PLAN DE DISCUSIÓN: Ropas

1. ¿Qué razones tiene las personas para llevar ropas?
2. ¿Qué razones tienen las personas para no llevar ropas?
3. Algunas esculturas muestran a las personas con sus ropas puestas.
¿Por qué?
4. ¿Hay algunas esculturas que muestren a las personas sin ropas?
¿Por qué?
5. ¿Es posible que una escultura sea buena aunque representa a alguien con sus ropas puestas?
6. ¿Es posible que una escultura sea buena aunque represente a alguien sin ropas?
7. Si hay prendas especiales para cubrir los pies (zapatos), las manos (guantes), y la cabeza (sombrero), ¿hay alguna prenda que sea especial para cubrirse la cara?
8. ¿Hay algunas prendas de ropa que no te pondrías?
9. ¿Hay alguna prenda de vestir que nunca te has puesto y que te gustaría ponerte?
10. ¿Hay algunas prendas de vestir que te pones pero que consideras innecesarias?

ML

Idea principal Nº 4: El rostro

¿Por qué el rostro es tan fascinante? ¿Por qué se dedican tan a menudo los pintores y los fotógrafos a los retratos y no a otros temas? Generalmente, se piensa en el rostro como la parte más llena de vida en el cuerpo. Contiene varias partes muy movibles como los ojos y la boca, cuyos movimientos se relacionan con el habla y el pensamiento. Las personas hablan de «leer en la expresión de alguien» porque la expresión facial de cada persona constituye casi un lenguaje. Revelamos nuestros pensamientos por medio de lo que decimos, por las cosas que hacemos y por nuestras expresiones faciales.

[379]

XIV-7

En nuestra historia ya antes se ha hecho referencia a la preocupación que sienten las personas con respecto a su rostro. Por ejemplo, Lisa reflexiona acerca de su imagen en el espejo, y Anne hace mención del hecho que no puede leer en la expresión de Suki. Harry, en el capítulo I, pudo determinar por la expresión en el rostro de su madre que a ella le agrada lo que el habla dicho, a pesar de haber expresado lo contrario en forma verbal a la señora Olson.

EJERCICIO: Juguemos a la identificación

5

Un amigo tuyo va a llegar a la estación, pero tú no puedes ir a buscarle porque estás enfermo. Así que vas a tratar de describir tu amigo a tu hermano y tu hermana, quienes no conocen a tu amigo, para que le puedan identificar. Ahora, mira a la persona que se sienta más cerca de ti. Imagina que esa persona es el amigo que debes describir a tus hermanos. Selecciona las palabras adecuadas y agrega uno o dos términos descriptivos para cada categoría.

ESTATURA: alto, mediano, bajo, _____
 PESO: delgado, mediano, gordo, _____
 OJOS: negros, castaños, verdes, azules, grises, _____
 PESTAÑAS: cortas, medianas, largas, muy largas, negras, rubias, castaños, _____

FRENTE: amplia, corriente, angosta, lisa, algunas líneas, muchas líneas, _____

NACIMIENTO DEL PELO: parejo, desparejo, en forma de V, _____

CABELLO: largo, mediano, corto, negro, castaño, canoso, rojizo, _____

amarrillo, cenizo, blanco, _____
 NARIZ: larga, mediana, corta, respingada, derecha, aguileña, puente _____

curvado, puente recto, puente hundido, _____
 PIEL: lisa, poros abiertos, áspera, negra, café, tostada, gris, amar- _____

illenta, blanca, sonrojada, color crema, color marfil, _____

BOCA: grande, pequeña, corriente, labios delgados, labios corrientes, labios gruesos, dientes pequeños, dientes medianos, dientes _____

grandes, _____
 MENTON: saliente, corriente, retraído, _____

XIV-8

[380]

OREJAS: planas, corrientes, salientes, medianas, grandes, pequeñas, lóbulo conectado a la cara, lóbulo separado de la cara, parte superior del oído puntiaguda, redondeada, _____

ML

6

PLAN DE DISCUSIÓN: El rostro

1. ¿En qué se diferencian los ojos de una persona que tiene sueño de los ojos de una persona que está cansada?
2. ¿En qué se diferencian la cara de una persona que está alegre, de la de una persona que está preocupada?
3. ¿En qué se diferencia la boca de una persona que está feliz, de la de una persona que está enojada?
4. ¿En qué se diferencia la boca de una persona que está siendo amable, de la de una persona que está siendo desagradable?
5. ¿En qué se diferencia la cara de una persona que está pensando, de la de una persona que no está pensando?

ML

Idea principal Nº 5: El poema de Suki

El ancestro literario del poema de Suki es un verso de Fontanille: «En la memoria de la rosa, nunca una rosa ha visto morir a un jardinero.» Las rosas son de corta vida. Muchas de ellas nacen y mueren durante la vida de un solo ser humano. Es muy posible que las rosas puedan tener la impresión de que sus padres van a vivir para siempre. Pero Suki nos acaba de contar que su mamá ha muerto hace sólo unos pocos años. Quizás su poema es una manera de aludir a la inocencia con respecto a la muerte que ella ya no comparte.

PLAN DE DISCUSIÓN: El poema de Suki

1. ¿Qué tienen en común las oraciones siguientes?

XIV-9

[381]

7

- Los granjeros (piensan las patatas) nunca mueren.
 - Los doctores (piensan los pacientes) nunca mueren.
 - Las personas de la limpieza (piensan las pizarras) nunca mueren.
2. ¿Qué tiene en común las oraciones siguientes?
 - Los soles (piensan los granjeros) nunca mueren.
 - Los hospitales (piensan los doctores) nunca mueren.
 - Los colegios (piensan las personas de la limpieza) nunca mueren.
 3. ¿Qué tienen en común las oraciones siguientes?
 - Las ciudades (piensan los colegios) nunca mueren.
 - Las naciones (piensan los hospitales) nunca mueren.
 - Los universos (piensan los soles) nunca mueren.
 4. ¿Qué es lo que significa el poema de Suki? ¿Qué las rosas saben que ellas morirán pero que, erróneamente, piensan que los jardineros no morirán?
 5. ¿Puedes inventar oraciones como las de las preguntas 1, 2 y 3?

ML

EJERCICIO: Escribiendo versos

8

Haga que sus alumnos escriban un poema de siete palabras con pensamientos referente a algún objeto o criatura, siguiendo el formato del poema de Suki.

Por ejemplo:

«Los perros»,
piensan los cachorros
«nunca envejecen.»

He aquí algunas posibilidades:

1. «_____»,
piensan las bellotas,
«nunca _____».

2. «Los soles»,
piensan, _____
«nunca _____».
3. «_____»,
piensan, _____
«nunca _____».

ML

Idea principal Nº 6: La vida y la muerte

Suki comprende y aprecia en este capítulo intensamente lo valiosa que es la vida, puesto que ha experimentado la muerte de su madre. Quizá siente gran amor por las criaturas vivas y no puede soportar ver que se les haga daño. Se da cuenta de que cortar flores para pintarlas implica matarlas. Parece identificarse más con las plantas en el museo que con las pinturas. A Suki no le gusta ver morir.

Hay dos modos de iniciar el tema de la vida y la muerte con sus alumnos. Uno es ver a la muerte como parte del proceso de cambio en el mundo. Muchas cosas brotan, crecen, florecen, decaen y mueren; el ciclo se renueva una y otra vez. Este modo de ver la vida y la muerte como una serie de sucesos que se repiten constantemente puede darles a los niños una comprensión más general frente a la relación entre la vida y la muerte que cuando se concentran en una muerte determinada, como la muerte de una persona en particular.

Otro modo de enfocar el tema de la vida y la muerte es ayudar a los niños a que vean las diferentes maneras en que termina la vida de los seres vivientes. Algunas cosas como las hojas de los árboles simplemente se caen cuando ya no son necesarias. En otros casos, algunas cosas mueren por sí mismas o alguien las mata antes de haber tenido la oportunidad de desarrollarse en su totalidad. Se podrá desarrollar una discusión útil contrastando las diferentes actitudes que tenemos frente a estas diferentes maneras en que diferentes criaturas y cosas mueren. Puede resultar conveniente revisar en este capítulo cuando Anne le cuenta a Suki que el hijo de Rembrandt murió muy pronto después de que su padre lo había pintado a los ocho años. Suki responde: «Pobre hombre, es tan duro perder a alguien muy querido.»

ML

EJERCICIO: La vida y la muerte

9

¿Cómo clasificarías las cosas siguientes: como vivas o como muertas, o indeterminadas?

1. Momias.
2. Fósiles.
3. Relámpagos.
4. Bacteria.
5. Algas marinas.
6. Pensamientos.
7. Arrecifes de coral.
8. Madera petrificada.
9. Fantasmás.
10. Volcanes en erupción.
11. El sol.
12. Las uñas,
13. Las perlas.
14. La sangre.

Idea principal Nº 7: Celebrando a la naturaleza

ML

En muchas culturas, algunas estaciones del año o días especiales (como el solsticio de verano) se celebran en forma especial. ¿Por qué celebramos hechos de la naturaleza? Podría comenzar por ayudar a sus alumnos a reflexionar acerca de la conexión entre el otoño y la cosecha, o entre la primavera y el renacimiento.

Puede dirigir la discusión hacia el hecho de que la familia y los amigos de Suki se reúnen para presenciar la apertura de una flor tropical exótica que sólo ocurre una vez cada cuatro años. No se hace mención de ningún precedente o tradición especiales para este rito. Las personas que participan en esta celebración lo hacen de forma espontánea para expresar su reconocimiento frente a un aspecto maravilloso de la Naturaleza que, en forma casi instintiva, ellos presienten como digno de reverencia. Forman una pequeña comunidad, unida por un respeto común hacia las maneras maravillosas en la que la naturaleza se perpetúa.

EJERCICIO: Celebrando a la naturaleza

1. ¿En qué sentido son las celebraciones siguientes celebraciones de hechos naturales?
- a) Pascua de Resurrección.
- b) El Día del Arbol.

XIV-12

[384]

Idea principal Nº 8: Actuar descuidadamente

- c) Año Nuevo.
- d) El día de los Difuntos.
- e) La fiesta de San Juan en junio.
2. Cuando Suki y su familia se quedaron despiertos toda la noche esperando que la flor se abriera, ¿fue esa un celebración de la naturaleza? Explícala.
3. ¿Es tu cumpleaños una celebración de la Naturaleza una vez al año?
4. ¿En cuáles de las ocupaciones en los pares que viene a continuación crees tú que las personas tienen más posibilidades de celebrar la naturaleza:
- a) ¿Gruñeros o mecánicos?
- b) ¿Pescadores o abogados?
- c) ¿Recogedores de basura o recaudadores de impuestos?
- d) ¿Poetas o sacerdotes?
- e) ¿Pilotos o veterinarios?
- f) ¿Alpinistas o futbolistas?
- g) ¿Botánicos o editores?
5. ¿Son los matrimonios celebraciones de la Naturaleza? ¿Y los funerales?

ML

En este capítulo, sus alumnos podrán encontrar ejemplos de «conversación descuidada», conversación en la que Anne y Suki se ofenden mutuamente sin querer. Por ejemplo, Anne dice: «Me gustaría tanto que un día fueras a verme. Mi papá y mi mamá estarán encantados de conocerte. Te encontrarán muy interesante.» Y Suki tiembla. O considere la réplica de Suki: «¿Cómo a las mariposas?» Esta frase hace que a Ana se le llenen los ojos de lágrimas.

La filosofía para niños trata de ayudar a los niños a que se den cuenta de las consecuencias que acarrea el ser atolondrados, estimiándolos a ser más reflexivos. El programa ayuda a los niños a descubrir por sí mismos los efectos adversos que provienen de actuar en forma descuidada. Nótese que, apenas Suki y Anne hacen esas afirmaciones, se dan cuenta del efecto negativo, de lo que acaban de decir. Instantáneamente se arrepienten de sus palabras. Suki debería haberse tragado sus palabras; Anne piensa que Suki es una persona, «y a las personas no se las trata como objetos...», y como eso es lo que yo estaba haciendo; es como si la hubiera estado usando tal como uso a las flores cuando las corto.»

Dos niños que actúan en forma descuidada y que inmediatamente se arrepienten de sus acciones porque consideran valiosa la amistad y no quieren herirse mutuamente, ofrecen modelos de reflexión ética. Este incidente puede ayudar a sus alumnos en la discusión de en qué sentido ciertas acciones son constructivas y ciertas no lo son, en sus propias vidas.

XIV-13

[385]

PLAN DE DISCUSIÓN: Ofendiendo al otro

11

Para cada uno de los casos siguientes da un ejemplo si la respuesta es NO, y da una razón si la respuesta es SI.

1. ¿Es posible que una persona sea *mal educada* sin ser *cruel*?
2. ¿Es posible que una persona sea *poco amable* sin ser *cruel*?
3. ¿Es posible que una persona sea *grosera* sin ser *cruel*?
4. ¿Es posible que una persona sea *vil* sin ser *cruel*?
5. ¿Es posible que una persona sea *inhumana* sin ser *cruel*?
6. ¿Es posible que una persona sea *brutal* sin ser *cruel*?
7. ¿Es posible que una persona sea *poco delicada* sin ser *cruel*?
8. ¿Es posible que una persona sea *dura* sin ser *cruel*?
9. ¿Es posible que una persona sea *violenta* sin ser *cruel*?
10. ¿Es posible que una persona sea *asesina* sin ser *cruel*?
11. ¿Es posible que una persona sea *egoísta* sin ser *cruel*?
12. ¿Es posible que una persona sea *desconsiderada* sin ser *cruel*?

ML

EJERCICIO: Actuar descuidadamente

12

A menudo, cuando las personas nos dicen que actuamos «bien», es posible que siempre quieran decir que actuamos «de forma *considerada*».

Y también a menudo, cuando las personas nos acusan de haber actuado «mal», pueden querer decir que actuamos «en forma *desconsiderada o descuidada*».

Veamos algunos ejemplos:

1. Justo antes del almuerzo, la mamá le pide a Joanne que vaya a comprar pan a la panadería para el almuerzo, y que vuelva derecho a casa. Pero camino a la panadería, Joanne se encuentra con Lucy, que anda perdida. Lucy explica que tiene que ir a la parada de autobuses para despedirse de su papá que se va, pero que, como no sabe ir sola, si Joanne no la acompaña no llegará a tiempo. Joanne sabe que su mamá no se enojará si acompaña a

XIV-14

[386]

Lucy hasta la parada, así que le dice a Lucy que irá ella. Pero luego Joanne se pregunta si debiera comprar el pan camino de la parada o de vuelta de la parada. Decide pasar a comprar el pan camino de la parada. Como resultado de esto, Lucy llega demasiado tarde a la parada y no logra despedirse de su papá.

- a) ¿Actuó Joanne de forma considerada cuando decidió acompañar a Lucía?
- b) ¿Actuó Joanne de forma considerada cuando pasó a la panadería camino de la parada?

2. Hay una gran fiesta en la casa del vecino. El vecino te ve y te dice: «Diles a todos en tu casa que vengan a la fiesta.» Así que tú se lo dices a todos los de tu familia excepto a tu hermano, porque piensas que el vecino ya ha invitado a un gran número de personas, así que con tu hermano ya serían demasiados. Después, tu hermano se enoja contigo, pero tú crees que hiciste lo correcto, porque actuaste consideradamente con los vecinos.

- a) ¿Hiciste lo correcto?

3. Eddie y Jack son buenos amigos. Eddie deja a Julio en el campo de fútbol y se va a casa. En el camino se encuentra con unos niños mucho más grandes que él que quieren saber dónde está Jack. Dicen que le quieren dar una paliza. Eddi se da cuenta de lo ansiosos que están por encontrarlo, así que les dice que Jack está en la cancha de fútbol. Piensa que no estaría bien ocultarles el paradero de Jack, especialmente si él mismo, Eddie, no tiene nada que perder en el asunto. Como resultado, encuentran a Jack y le dan una paliza.

- a) ¿Actuó Eddie en forma considerada?
- b) ¿Hizo lo correcto al contestar la pregunta de los otros niños?

4. Sharon dio una fiesta para sus amigas. Después, todas sus amigas con la excepción de Betty, se ponen de acuerdo en ayudar a ordenar la casa y lavar los platos antes de irse. Betty dice que cuando ella va a una fiesta, va a pasarlo bien y no a trabajar. Como resultado, Sharon se enoja con Betty y le exige que ayude a ordenar, hasta que se ponen a pelear.

- a) ¿Quién actuó «bien» y quién «mal»?
- b) ¿Es posible que las dos niñas hayan actuado «mal»?

[387]

XIV-15

c) ¿Si cualquiera de las dos niñas han actuado «mal», ¿es porque es «mala» o porque es «desconsiderada»?

5. Tommy y Frank son muy amigos. Un día, Tommy recibió de regalo tres lindos cuadernos. Tommy cree que tiene más cuader-nos de los necesarios, así que le da uno a Frank. Es por eso por lo que Frank cree que ahora tiene que regalarle algo a Tommy, a pesar de que Tommy no quiere aceptar nada. Pero Frank no tiene nada que darle a Tommy más que el lápiz que su papá le había regalado por Navidad. Frank obliga a Tommy a aceptarlo. Ahora, el mejor amigo de Tommy ya no es Frank sino George. ¿Por qué?

ML

Idea principal Nº 9: Tratar a las personas como si fueran ob-jetos

Trate de comenzar esta discusión preguntándole a la clase en qué circunstancias, si las hay, es legítimo tratar a una persona como un objeto. Después de que ellos hayan discutido esto por un rato, pregúnteles en qué circunstancias es incorrecto tratar a una persona como un objeto, y por qué. En el lenguaje diario, se acostumbra a hacer distinción entre cosas y personas. Parece haber una suposición implícita de que las personas y las cosas se excluyen mutuamente; que sólo las personas deben ser tratadas como personas y sólo las cosas como cosas. En consecuencia, a menudo supone-mos que es malo tratar a una persona como una cosa. Estimule a sus alumnos para que exploren las diferencias y semejanzas entre las personas y las cosas. Anne piensa que *siempre* es malo tratar a una persona como un objeto porque es malo usar a las personas. ¿Tiene razón Anne? Ayude a sus alum-nos a que traten de explorar razones posibles para sostener esa posición.

Si es incorrecto tratar a las personas como objetos, ¿implica eso que uno nunca debiera tratar un objeto del mismo modo que se trata a una persona? Por ejemplo, ¿es incorrecto respetar una cosa del modo en que la familia de Suki respeta la flor que se abre, o del modo en que el curso de Harry respeta las obras de arte en el museo?

XIV-16

[388]

EJERCICIO: Tratar a las personas como objetos

13

He aquí algunas expresiones que significan «tratar a las personas como objetos».

A. ¿Implican todas ellas que de alguna manera es *incorrecto* tratar a las personas como cosas?

— Tratar a alguien como si fuera basura.

— Tratar a alguien como si fuera una joya.

— Tratar a alguien como si fuera un perro. (¿Son cosas los pe-rrros?)

B. ¿Se te ocurren otras expresiones que comiencen con las palabras

«tratar a alguien como...» o «ser tratado como...»?

C. Cuando oyes la expresión «las personas iban apretadas en el auto-bús como sardinas en lata», ¿te parece que esas personas están

siendo tratadas como objetos? ¿Se te ocurren otras expresiones

por el estilo?

D. ¿Alguna vez has oído de alguien que tratara a una cosa como

persona? Si es así, ¿puedes dar un ejemplo?

ML

14

EJERCICIO: Personas como objetos

A. ¿En cuáles de los casos siguientes se trata a la persona como *cosa* y en cuáles como persona?

1. Te ponen una inyección de penicilina para una infección.

2. El dentista pone un empaste en tu diente.

3. Se te pide que esperes al segundo turno de almuerzo porque el comedor está lleno.

4. Te obligan a sentarte siempre en el mismo banco.

5. Logras que otro niño se siente en el columpio contigo porque tu

amigo es muy pesado para ti.

B. Da algunos ejemplos de ocasiones en las cuales tú has *sentido* que

has sido tratado como un objeto.

XIV-17

[389]

- C. Da algunos ejemplos de ocasiones en que tú has tratado cosas como si fueran personas.
- D. ¿Hay casos en que es incorrecto tratar a las cosas como personas?

ML

EJERCICIO: Diferencias entre una persona y una cosa

15

Es obvio que las personas piensan y sienten y que los objetos no lo hacen. Pero hay ocasiones en que seres que piensan y sienten son tratados como si fueran cosas. En cada una de las situaciones siguientes, subraya aquéllas que describen a una persona que está siendo tratada casi como si esa persona fuese una cosa:

1. Un niño le pide a otro que lo acompañe al partido de fútbol porque solo no le dan permiso.
2. Un niño le pide a un amigo que lo acompañe al fútbol porque sabe que el amigo gozará.
3. Un niño se pavonea de su hermano mayor para impresionar a sus amigos.
4. Una hija se pavonea de su madre porque realmente está orgullosa de las cosas que su mamá ha logrado.
5. Un nieto se pavonea de su abuelo para que el anciano sienta que es apreciado.
6. Una madre cocina una comida completa y nutritiva para que sus hijos crezcan con buena salud.

ML

Idea principal Nº 10: El arte y la vida

Durante todo el episodio, Suki parece estar diciendo que a ella sólo le gusta aquello que está vivo o que está relacionado con la vida. Reacciona en forma positiva frente al cuadro de San Francisco y el de Titus. Pero, reconoce que, en general, la pintura no le gusta mucho: «los cuadros nunca han

XIV-18

[390]

sido más que enormes pedazos cuadrados de tela manchados con pintura». Además, parece creer que existe una diferencia entre la vida y las cosas; para ella «los cuadros son sólo cosas».

Anne replica, señalando que a Suki le gustan las plantas y que las plantas son cosas. No se puede dar por sentado que ninguna cosa es un ser viviente.

Dada la opinión de Suki de que «sólo las cosas que se relacionan con la vida son importantes», ¿hay alguna forma de arte que quede fuera de esa definición? Suki menciona los adornos. ¿Creen sus alumnos que los adornos o decoraciones no representan o expresan vida en alguna forma? ¿Es posible tener una pieza de música o una escultura o un cuadro que no represente o exprese vida en alguna forma?

Este no es un tema que se preste para una solución apresurada. Mientras más se discuta, más complejo parece volverse. Sin embargo, esto no significa que no pueda proporcionar un área constructiva para la discusión entre los niños. Los ayuda a pensar con mayor precisión en lo que constituye una obra de arte. Por ejemplo, si usted les mostrara un cubo de la basura y les preguntara si lo consideran como una obra de arte, podría darse una discusión que podrá ayudar a sus alumnos a tratar de identificar *criterios* para lo que ellos consideran como una obra de arte.

ML

PLAN DE DISCUSION: El arte y la vida

16

PARTE I

1. ¿Puedes imitar a un gato que acaba de ver a un perro?
2. Si hicieras una muy buena imitación de un gato, ¿sería arte?
3. ¿Puedes imitar la manera en que un gato maúlla cuando tiene hambre?
4. Si hicieras una muy buena imitación de un gato maullando, ¿sería arte?
5. ¿Puedes imitar lo que siente un gato cuando le haces cariño en el lomo?
6. Si hicieras una buena imitación de la sensación de la piel del gato en tu mano, ¿sería arte?
7. ¿Es arte hacer una buena imitación de las cosas existentes en el mundo?

PARTE II

1. ¿Puedes pintar sobre un papel de modo que logres una bonita distribución de colores?
2. Si distribuyeras los colores en forma agradable, ¿sería arte?

[391]

XIV-19

3. ¿Puedes conectar varios sonidos de tal forma que sean una melodía bonita?
4. Si conectaras muy bien varios sonidos, ¿sería arte?
5. ¿Podrías distribuir bloques de madera y otras cosas de modo que hicieran un bonito conjunto en un espacio?
6. Si haces una bonita composición de cosas en un espacio determinado, ¿sería arte?
7. ¿Es una cosa arte si consiste en una composición bonita de las partes para hacer un todo?

PARTE III

1. Si puedes contar una historia para expresar tus sentimientos a los demás, ¿es arte?
2. Si puedes contar una historia para hacer que los otros sientan lo que tú sientes, ¿es arte?
3. Si puedes expresar tus sentimientos usando pinturas, ¿es arte?
4. Si puedes expresar tus sentimientos usando sonidos, ¿es arte?
5. ¿Es algo arte si expresa los sentimientos de alguien?

PARTE IV

1. ¿Es posible que algo *no* sea la imitación de nada y que aún así sea arte?
2. ¿Es posible que algo *no* sea la expresión de ningún sentimiento y que aún así sea arte?
3. ¿Es posible que algo *no* sea el arreglo de las partes para formar un todo y que aún así sea arte?

ML

Idea principal Nº 11: Tener sentimientos y mostrar sentimientos

Usted recordará que en el capítulo anterior los niños descubrieron «las cuatro posibilidades». La discusión del tema «tener sentimientos y mostrar sentimientos» se presta para el esquema de las cuatro posibilidades de la siguiente manera:

A. Tener sentimientos y mostrarlos.
B. Tener sentimientos y no mostrarlos.

XIV-20

[392]

- C. Mostrar sentimientos y no tenerlos.
 - D. No tener sentimientos ni mostrarlos.
- Podría preguntarse a sus alumnos si creen que es preferible tener sentimientos y mostrarlos. Si es así, ¿qué razones tienen para sostener esta opinión? ¿Hay ciertas circunstancias en que uno puede tener sentimientos pero en las cuales parece inadecuado mostrarlos? ¿Puede uno mostrar sentimientos cuando no se los tiene? ¿Es esto posible? Si lo es, ¿hay algo malo en ello? ¿Hay circunstancias en que es adecuado proceder así? El hecho de que una persona muestre un sentimiento que no tiene, implica que esa persona está mintiendo? (Compare, por ejemplo, el pasaje en el capítulo IV en que la mamá de Harry «tiene una expresión de preocupación aunque no esté preocupada».)
- ¿Es posible que las tres primeras posibilidades (A, B y C) sólo se apliquen a las personas y que la cuarta, no tener sentimientos ni demostrarlos, sólo se aplique a las cosas? ¿O hay veces en que las personas no tienen ni demuestran sentimientos?

PLAN DE DISCUSIÓN: Tener sentimientos y mostrar sentimientos

1. Cuando decimos que un lago está *calmado*, ¿queremos implicar que el lago nos está mostrando sus sentimientos?
2. Cuando decimos que el mar está *bravo*, ¿queremos implicar que el mar está expresando el sentimiento de enojo?
3. Cuando escuchamos un trozo de música *triste*, ¿queremos implicar que es la música misma la que tiene un sentimiento triste?
4. Cuando decimos que las margaritas son *alegres*, ¿queremos implicar que esas flores están llenas de alegría?
5. Si alguien dice, «el *valeroso* barco trató de cruzar el *violento* mar», ¿cuál (o cuáles) de las cuatro posibilidades siguientes se implica(n)?
- a) El barco es realmente valeroso pero el mar no es realmente valeroso.
- b) El barco es realmente valeroso y el mar es realmente valeroso.
- c) El barco no es realmente valeroso y el mar no es realmente valeroso.
- d) El barco no es realmente valeroso pero el mar es realmente valeroso.
6. ¿Es posible que una persona *parezca* enojada pero que no *esté* enojada?
7. ¿Es posible que una persona *esté* enojada pero no *parezca* enojada?
8. ¿Es posible que el mar *esté* bravo pero que no *parezca* bravo?
9. ¿Es posible que un trozo de música *parezca* triste pero que no *sea* triste?

XIV-21

[393]

10. ¿Es posible que un trozo de música *sea* realmente triste pero que no *parezca* triste?

ML

18

EJERCICIO: Tener sentimientos y mostrar sentimientos

Subraya aquello que, en tu opinión, *tiene* sentimientos y haz un paréntesis en aquello que, en tu opinión, *muestra* sentimientos. Por ejemplo: (un cuadro) *un pájaro enfermo*. Si crees que alguno de ellos no tiene ni demuestra sentimientos, déjalo como está.

1. Un regalo maravillosamente empaquetado.
2. Un animalillo de compañía.
3. Una canción.
4. Un bello poema.
5. Un anillo.
6. Una fotografía.

MM

Idea principal N° 12: ¿Pueden las cosas expresar pensamientos?

Fran comenta que hay veces en que a ella le basta con mirar un cuadro para poder determinar cuál fue el pensamiento del pintor. A primera vista, la afirmación de Fran puede parecernos un poco extraña. ¿Cómo es posible que una cosa muestre un pensamiento? ¿Acaso no están los pensamientos sólo en nuestras mentes?

Al comienzo del capítulo IV, Harry relata cómo el hermano de Suki dice que tiene un «pienso» y que traza una línea alrededor de su «pienso». En otras palabras, el niño parece ser capaz de expresar sus pensamientos en un papel. Ahora bien, si podemos expresar nuestros pensamientos en un papel, ya sea escribiéndolos o dibujándolos, otras personas podrán poner sus pensamientos en una tela del modo descrito por Anne. Y si estas cosas son posibles, entonces el lector o el observador podrá determinar lo que pensamos leyendo lo que escribimos o mirando lo que hemos dibujado o pintado.

Si los alumnos están de acuerdo en que un libro puede encarnar una idea, entonces usted podrá plantear la pregunta de si un edificio (un ejemplar de arquitectura) también podrá encarnar una idea.

Después de esta discusión, quizá sea conveniente volver a la pregunta original (¿Es posible que las cosas expresen pensamientos?), y sugerir a la clase que cada alumno que crea que la respuesta a la pregunta es *sí*, deberá crear *algo* que muestre un pensamiento. Haga que circule por la sala y vea si alguien en la clase puede expresar el pensamiento que esa cosa supuestamente encarna.

19

PLAN DE DISCUSION: ¿Pueden las cosas expresar sentimientos?

1. Toma una hoja de papel en blanco. Es una cosa. ¿Expresa algún pensamiento?
2. Escribe una oración en el papel. ¿Expresa ahora el papel algún pensamiento?
3. ¿Está el pensamiento en el papel o en tu mente?
4. Si otra persona lee la oración que escribiste en el papel, ¿está ahora el pensamiento en la mente de esa persona?
5. ¿Significa esto que podemos comunicar nuestros pensamientos a los demás por medio de cosas como pedazos de papel?
6. ¿Qué otras cosas podemos utilizar para comunicar nuestros pensamientos a los demás?
7. ¿Contienen los libros muchos pensamientos?
8. ¿Es cierto que un cuadro no contiene pensamientos porque no contiene palabras?
9. ¿Puede existir un «pensamiento musical»? ¿Sería una melodía un buen ejemplo?
10. ¿Se te ocurre algún modo en que las oraciones en una hoja de papel sean como los pensamientos en tu mente?
11. ¿Se te ocurre algún modo en que las melodías sean como las oraciones?
12. ¿Alguna vez has visto un edificio o construcción tan extraño que te haya hecho preguntarte en qué habrán estado pensando los que lo construyeron?
13. ¿Es posible que una construcción sea un pensamiento en piedra del mismo modo en que una oración es un pensamiento en papel?
14. ¿Crees que debiéramos tratar con especial cuidado aquellas cosas que contienen o comunican pensamientos? ¿Por qué? ¿Por qué no?

ML

Idea principal Nº 13: Objetos naturales y objetos hechos por el hombre

Aquí estamos tratando con dos categorías muy amplias: los objetos naturales y los objetos hechos por el hombre. Usted puede iniciar la discusión preguntando a sus alumnos que entiendan ellos por «natural». Muy pronto, sus alumnos descubrirán que el concepto «natural» es muy rico y tiene muchísimos y diversos significados.

Lo mismo puede decirse de «hecho por el hombre». Es posible que no tengamos mayores dificultades en determinar que un libro es una buena ilustración para un objeto hecho por el hombre, pero probablemente habría controversia si alguien sugiere que sus dientes son algo hecho por el hombre. ¿Y si has tenido caries en todos los dientes? Hay personas que dependen toda su vida del dentista.)

EJERCICIO: Maneras en que son hechas las diferentes cosas

20

Clasifica las cosas siguientes de acuerdo a las diversas maneras en que comienzan su existencia. (Algunas de estas cosas pueden pertenecer a más de una categoría.) Las categorías son:

1. bellotas	2. manjar	3. el alfabeto	4. los huevos	5. la luna	6. diques	7. uñas	8. lagos	9. patatas fritas	10. mineral de hierro	11. hierro	12. energía hidroeléctrica	13. números	14. nombres de pila	15. personas
Hecho por el hombre	Hecho por animales	Hecho por la naturaleza	No ha sido hecho											

XIV-24 [396]

EJERCICIO: Arte y no-arte

A Suki le encantan ciertas formas de arte, como la poesía, mientras que a Anne le gustan la pintura y la escultura. Pero Suki afirma que a ella le gusta el arte cuando se relaciona con los seres humanos. Le gustan los seres vivientes: las flores vivas, las plantas vivas, los seres humanos vivos.

¿Es posible que Anne prefiera el arte antes que la vida, mientras que Suki prefiere lo contrario? ¿Es uno preferible al otro?

Antes de poder discutir este asunto, quizá debemos aclarar nuestras ideas frente a las cosas que llamamos arte y aquellas que no podemos llamar arte. ¿Cómo clasificarías los ejemplos siguientes, como *Arte* o *no-Arte*?

PARTE I

1. caminar
2. bailar
3. andar en bicicleta
4. andar a caballo
5. dormir en clase
6. mantenerse despierto en clase
7. escribir un cuento
8. escribir en clase
9. comer
10. trabajar en el jardín

PARTE II

1. conchas de caracol
2. máscaras
3. puentes
4. sillas muy antiguas
6. autos de carrera
7. monstruos de juguete
8. historias de detectives
9. música andina
10. periódicos

XIV-25 [397]

ML

21

Idea principal N° 14: Sacar conclusiones a partir de dos oraciones: eliminación del término medio

La lógica formal en *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* es una lógica de términos. En las oraciones lógicas, las frases sustantivas del sujeto y del predicado están conectadas por «son» y «no son»; esas frases sustantivas se llaman *términos*. Cada oración lógica contiene exactamente dos términos, la frase sustantiva sujeto y la frase sustantiva predicado. Si se nos dan *dos* oraciones lógicas, normalmente tendremos cuatro términos; pero, a veces, dos oraciones lógicas comparten una misma frase sustantiva. Esa frase sustantiva se llama *término medio*. Un término medio puede ser el sujeto de una oración y el predicado de la otra, el sujeto de ambas o el predicado de ambas.

A veces, cuando dos oraciones lógicas comparten un término medio, esas dos oraciones en conjunto son la base para una tercera oración lógica. En tales casos, la tercera oración *NO* contendrá el término medio que se «elimina», mientras que las frases sustantivas sujeto y predicado de la tercera oración *son iguales a las frases restantes en el par original de oraciones*.

Consideremos, por ejemplo «todos los felinos son criaturas ágiles», y «todos los gatos son felinos». Estas dos oraciones en conjunto son la base para una tercera oración lógica: «todos los gatos son criaturas ágiles». El término medio «se elimina» en la tercera oración; las frases restantes en el par original de oraciones, «gatos» y «criaturas ágiles» son el sujeto y el predicado de la tercera oración respectivamente.

Consideremos otro ejemplo: «todos los perros son mamíferos» y «todos los gatos son mamíferos». El término medio es «mamíferos». Pero las dos oraciones en conjunto *no* permiten decir «todos los gatos son perros» o «todos los perros son gatos».

El papel del término medio en la combinación de pares de oraciones lógicas no se explica aquí detalladamente. Por el momento, invite a sus alumnos a que jueguen con la idea. No se sorprenda si alguno de ellos no logran comprender mientras que otros comprenden al instante. En todo caso, este no es uno de los asuntos más importantes del curso. El objetivo aquí es proporcionar la ocasión de pensar detenidamente en una idea lógica antes de derivar las reglas de lógica formal que la gobiernan.

22

EJERCICIO: Sacar conclusiones a partir de dos oraciones

Completa las oraciones siguientes:

1. María: Todos los niños son tontos.
José: Pero todos los tontos son personas.
Tomás: De ahí se sigue que _____
2. Tomás: Todos los autos son cosas ruidosas.

XIV-26

[398]

María: Todas las cosas ruidosas debieran ser puestas fuera de circulación.

José: De ahí se sigue que _____

3. José: Todos los limones son ácidos.

Tomás: _____

María: De ahí se sigue que todos los limones son cosas desagradables.

4. María: _____

José: Y todos los alumnos de este colegio son personas simpáticas.

Tomás: De ahí se deriva que los mellizos Fernández son personas simpáticas.

ML

23

EJERCICIO: El término medio se elimina

En los ejemplos siguientes, ¿cuál es el término medio? Traza un círculo a su alrededor. ¿En qué casos se elimina el término medio y en qué casos no se elimina?

1. 10 es mayor que 9, 9 es mayor que 8; por lo tanto, 10 es mayor que 8.
2. $(3 \times 4) = (6 \times 2) = (12 \times 1)$; por lo tanto $(3 \times 4) = (12 \times 1)$.
3. Todas las A son B; todas las B son C; por lo tanto, todas las A son C.
4. Todas las moscas son cosas que tienen 6 patas; todas las cosas que tienen 6 patas son insectos; por lo tanto, todas las moscas son insectos.
5. Todos los jugadores son miembros del equipo; todos los miembros del equipo son miembros del club; por lo tanto, todos los jugadores son miembros del club.
6. Todos los taxis son automóviles.
Todos los vehículos son máquinas.
Todos los taxis son máquinas.
7. Las reglas son las reglas.
Los negocios son los negocios.
Por lo tanto, las reglas son los negocios.

ML

[399]

XIV-27

Idea principal Nº 15: Dos formas de ordenar un razonamiento que no dan resultado

Del relato se desprende que (1) cuando los sujetos de ambas oraciones originales son iguales o (2) cuando los predicados de ambas oraciones originales son iguales, el orden no es seguro: implican una conclusión falsa en lugar de una verdadera. Normalmente, se puede decir que esto es siempre así. Pero *pueden* existir ordenaciones no fiables que impliquen conclusiones *verdaderas*. Observe las ordenaciones siguientes. (En cada caso, deberá suponerse que las dos oraciones originales son verdaderas.) ¿Puede distinguir la ordenación que tiene la conclusión verdadera? ¿Puede explicar la razón por la cual esa ordenación tiene una conclusión verdadera?

1. Todas las cosas hechas de madera son casas.
Todas las cosas hechas de ladrillo son casas.

Por lo tanto, todas las cosas hechas de madera son hechas de ladrillo.

2. Todos los dientes de leche son hechos de hueso.
Todos los dientes de leche son cosas que se cambian.

Por lo tanto, todas las cosas hechas de hueso son cosas que se cambian.

3. Todos los niños son personas.
Todas las niñas son personas.

Por lo tanto, todos los niños son niñas.
4. Todos los niños son seres humanos.
Todos los seres humanos son personas.

Por lo tanto, todos los niños son personas.

RESPUESTA: La ordenación seguida por una conclusión verdadera es la número 4. Las dos frases sustantivas restantes (una vez que se ha eliminado el término medio «seres humanos») representan categorías que se superponen. Es decir, los miembros de la clase «niños», el primer sujeto, son también miembros de la clase «personas», el segundo sujeto. Compare esta oración con la que aparece en el número 2: «cosas hechas de madera» y «cosas hechas de ladrillo», no son categorías que se superponen.

El breve ejercicio que viene a continuación está destinado a ayudar a sus alumnos a que distingan entre las ordenaciones lógicas de oraciones que son fiables y las que no lo son. Si usted decide hacer este ejercicio, ponga especial cuidado en que sus alumnos no se sientan confundidos o preocupados. Si no logran resolver el ejercicio en forma adecuada, usted deberá decidir en ese mismo momento si proseguir con el material o si abandonar el tema. Si decide abandonar el tema, presente este ejercicio en forma de juego.

Por ejemplo, divida la clase en dos grupos y nombre algunos árbitros. Haga que uno de los árbitros escriba un ejercicio en la pizarra y haga que los grupos voten por la fiabilidad o no fiabilidad de la distribución. Haga que los árbitros decidan quién tiene la razón, y lleve la cuenta. Cuando el grupo contrario deberá decidir si la ordenación es o no fiable; luego, los árbitros deberán decidir si aceptan o no lo que dicen. Invite a sus alumnos a que inventen reglas para este juego. Al presentar la lógica en este modo, usted podrá abandonar el tema declarando que el juego ha terminado, sin causar preocupación en sus alumnos por «acertar».

[400]

XIV-28

EJERCICIO: Orden de los términos

¿Cuáles de las siguientes ordenaciones de los términos son fiables y cuáles no lo son?

1. Todos los mecánicos son personas ocupadas.
Todos los mecánicos son educados.
Por lo tanto, todas las personas ocupadas son educadas.
2. Todos los gatos son mamíferos.
Todos los mamíferos son animales.
Por lo tanto, todos los gatos son animales.
3. Todos los globos son cosas de goma.
Todos los globos son cosas que explotan.
Por lo tanto, todas las cosas que explotan son cosas de goma.
4. Todas las mujeres son personas del sexo femenino.
Todas las niñas son personas del sexo femenino.
Por lo tanto, todas las niñas son mujeres.
5. Todos los bloques de papel amarillos son tabletas.
Todas las aspirinas son tabletas.
Por lo tanto, todos los bloques amarillos de papel son aspirinas.

Respuesta: sólo el 2 es fiable.

MI

Idea principal Nº 16: Aplicación de la regla en una situación de la vida real

En general, las personas aprenden las reglas con mayor facilidad y efectividad si las pueden aplicar, o al menos, ver cómo se pueden aplicar. En esta historia, Harry y sus amigos a menudo ven la oportunidad de poner en práctica los descubrimientos que han hecho durante una discusión. Fran y Lisa aplican su descubrimiento de los pares de oraciones que producen una conclusión verdadera en una conversación que escucharon camino al colegio. Quizá sea conveniente comparar la situación en el capítulo I con la de Fran y Lisa en este capítulo.

XIV-29

[401]

EJERCICIO: Aplicación de una regla en una situación de la vida real

Los principios son reglas muy generales con las que contamos como guía cuando debemos tomar decisiones, o las cuales generalmente se aplican al modo como ocurren las cosas en situaciones naturales o sociales.

1. «La materia no se crea ni se destruye.»
2. «Los productos con publicidad se venden más que los sin publicidad.»
3. «Nunca traiciones a un amigo.»

Las afirmaciones siguientes a veces se llaman *principios*. En cada caso, da un ejemplo de cómo tal principio podría aplicarse a una situación de la vida real. ¿Se te ocurre algún caso en que no tenga validez?

1. Es mejor dar que recibir.
2. Un número infinito de líneas pueden pasar por un mismo punto.
3. Cuando aumenta la oferta, los precios bajan.
4. La fricción produce calor.
5. Toda vida es buena.

Idea principal Nº 17: ¿Hay sociedades atrasadas?

Fran parece indignarse cuando Lisa pregunta si considera muy atrasada a la gente de la zona de sus abuelos. Este es un tema que a menudo invita a respuestas superficiales y, a veces, perjudiciales. El profesor debe ayudar a los niños a que comprendan las complejidades de la pregunta planteada por Lisa, haciéndoles ver que mucho depende de la definición que se dé al término «atrasada». Esto puede lograrse demostrándoles que cuando se emplean diferentes criterios para definir «atrasada» se pueden hacer diferentes juicios con respecto a si una sociedad es o no es atrasada. Considere el ejercicio siguiente: dos sociedades imaginarias se comparan bajo 10 criterios diferentes. Obviamente, los niños podrán discutir 25 otros criterios bajo los cuales se podrían comparar estas sociedades. Pero mientras más variados y numerosos sean los criterios, más difícil será en la mayoría de los casos, llegar a una discusión acerca de si una sociedad es más atrasada que la otra *en general*.

EJERCICIO: ¿Más atrasado o menos atrasado?

Hay dos países en el mundo que consideraremos en el ejercicio que viene a continuación. Llamémoslos Vallelandia y Riostán. Se trata de determinar si estos países son «atrasados» o «avanzados», y se ha decidido que, antes de poder dar una respuesta, debemos responder a ciertas afirmaciones preliminares, como las siguientes. Hay que clasificar cada una según estas categorías:

Ambos países están atrasados
Sólo Riostán está atrasado

Sólo Vallelandia está atrasado
Ninguno de los dos está atrasado

1. En Vallelandia la gente come con cuchillos y cucharas; en Riostán comen con tenedores y cucharas.
2. En Vallelandia los agricultores usan tractores; en Riostán usan caballos y arados.
3. En Vallelandia se obtiene energía del carbón y del petróleo; en Riostán se obtiene del agua y del sol.
4. En Vallelandia la gente no come carne de vaca; en Riostán la gente no come pescado.
5. En Vallelandia se prohíbe el matrimonio entre menores; en Riostán está permitido.
6. En Vallelandia las personas usan dinero para el intercambio comercial; en Riostán usan el trueque.
7. En Riostán se castiga a los ladrones cortándoles las manos; en Vallelandia los ladrones van a la cárcel.
8. En Riostán a las mujeres se les permite tener empleo; en Vallelandia sólo se les permite trabajar en sus quehaceres domésticos.
9. En Vallelandia la educación es obligatoria; en Riostán los niños no están obligados a ir al colegio.
10. La gente en Vallelandia cree en la astrología; la gente de Riostán no cree en la astrología.

CAPÍTULO XV

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Cuánto es demasiado?
2. ¿Qué es una costumbre?
3. ¿Qué viene antes: el deseo o la acción?
4. Leyes que describen y leyes que prescriben.
5. Causas y efectos.
6. Explicaciones y efectos.
7. Causas y razones.
8. Conducta de los adultos.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUITRÓN
Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ALGUNAS PREGUNTAS-CAPÍTULO XV

1. El padre de Harry dice que a él le gusta fumar. ¿Es el gusto por una cosa siempre una buena razón para hacerlo?
2. ¿Crees que el señor Stottlemeier está siendo inconsistente cuando reconoce que le gusta fumar pero al mismo tiempo espera que Harry nunca coja el hábito?
3. Al admitir que en un principio, a él no le gustaba fumar, ¿está siendo inconsistente el señor Stottlemeier cuando dice ahora que le gusta fumar?
4. ¿Cómo podemos determinar si el gusto por una cosa es o no es una buena razón para hacerla?
5. ¿Cuál es la razón que da el señor Stottlemeier para la manera como comienzan las guerras?
6. ¿Es consistente la razón que el señor Stottlemeier da con lo que él estima son los sentimientos de los soldados frente al enemigo?
7. ¿Hay alguna semejanza entre la afirmación del señor Bradley de que «el agua obedece a la ley de la gravedad» y la antigua explicación de que «el agua busca su propio nivel»?
8. Explica la distinción que hacer el señor Bradley entre obedecer a la ley de la gravedad y obedecer a las leyes de la Constitución.
9. Explica la sugerencia de Tony de que el agua tendría que tener inteligencia para obedecer a la ley de la gravedad.
10. ¿Cuál es tu opinión con respecto a los esfuerzos que hace el señor Bradley para explicarse frente a sus alumnos?
11. ¿Qué distinción está tratando de hacer el señor Bradley al decir que «aquellas cosas a través de las cuales podemos ver se llaman «transparentes», pero que «sería incorrecto decir que podemos ver a través de ellas *porque* son transparentes»?
12. ¿Qué otros ejemplos dan los niños para ilustrar la distinción hecha por el señor Bradley?
13. ¿Cuál es la diferencia entre la *causa* de algo y su *descripción*?
14. ¿Cuál es la diferencia entre la *descripción* de algo y su *explicación*?
15. Explica la conclusión a que llega Harry cuando dice: «Aquello que comienza como causa puede terminar como efecto..., y aquello que comienza como efecto puede terminar siendo la causa.»

16. ¿Qué problemas de razonamiento ve Harry en la razón que le da su padre para fumar?
17. ¿Cuál es la diferencia entre dar la *causa* de una acción y dar una *buena razón*?
18. ¿Por qué crees que Harry dudaba de que su padre tratara de probar que lo que hace era correcto?

PG/AS

Idea principal Nº 1: ¿Cuánto es demasiado?

En la conversación entre Harry y su papá en este capítulo, tanto uno como otro usan la frase «en exceso», o sea, demasiado. ¿Cuánto es «demasiado» o «exceso»? Algunas cosas que las personas hacen nunca son buenas, como pegarles a los demás. Otras cosas no están mal a no ser que se hagan con frecuencia, pequeños gestos como rascarse la cabeza pertenecen a esta categoría. Y otras son buenas, como comer, siempre que no se haga en exceso. Consideremos características personales como ser *modesto*, o *suave* o *valiente*. Se considera positivo el hecho de poseer esas características. Pero estas características también pueden ser llevadas a un extremo. Por ejemplo, normalmente es bueno ser valiente, pero algunas personas son simplemente *imprudentes* o *temerarias*. Podemos manifestar aprobación frente a alguien a quien llamamos cauteloso, pero si esa persona es *demasiado cautelosa*, si nunca corre ningún riesgo, podemos considerar esta característica más como un defecto que como una virtud.

Hay tres preguntas que pueden aplicarse a casos como estos:

1. ¿Cuánto es demasiado?
2. ¿Cuánto es demasiado poco?
3. ¿Es posible que una persona *no pueda* tener demasiado de esta característica?

EJERCICIO: ¿Cuánto es demasiado?

1

Discute las situaciones siguientes, tomando en cuenta en cada caso las tres consideraciones ya mencionadas arriba.

1. Betsy comió demasiada fruta el domingo.
2. Irving quería permanecer en el colegio, pero le dijeron que tenía demasiada edad.

FO

11. Betsy comió demasiado poca fruta el domingo.
12. Irving quería permanecer en el colegio, pero le dijeron que tenía demasiado poca edad.
13. Los amigos de Arthur no querían que éste se colara en el cine con ellos, pero Arthur fue demasiado deshonesto para no hacerlo.
14. Kenny no trató de colarse en el cine; dijo que no era lo suficiente temente arriesgado
15. Gwen y Bertha hicieron las paces, después de haber sido enemigas durante años. «No era tan malo como para que durara,» dijeron.

EJERCICIO: ¿Cuánto es demasiado poco?

2

ML

3. Los amigos de Arthur querían que él se colara al cine con ellos, pero Arthur fue demasiado honesto como para hacerlo
4. Kenny tampoco trató de colarse porque dijo que era demasiado arriesgado
5. «No estoy demasiado feliz con mis notas,» dijo Felipe.
6. «Lamento tener que decirte lo, papi,» dijo Olive, «pero creo que llené demasiado la bañera».
7. El chófer dijo que ya había demasiados pasajeros en el autobús.
8. Marty no se siguió acercando porque el perro no parecía demasiado amistoso.
9. Walt y Vera pelearon porque él era demasiado amistoso con otras niñas para el gusto de Verónica.
10. Gwen y Bertha pelearon después de haber sido amigas durante años. «Era demasiado bueno para que durara,» dijeron.

A veces hacemos en forma repetida y sin pensar cosas que antes no hacíamos. Simplemente «adquirimos el hábito» de hacerlas. Un hábito no es un proceso que ha ocurrido a lo largo de toda nuestra vida, como lo son el respirar o el digerir.
No tenemos el hábito de la circulación de la sangre.
Un hábito no es un reflejo automático, como el pestañear. Estornudar o toser tampoco son normalmente considerados como hábitos. A veces, por supuesto, las personas pueden tener el hábito de hacer algo parecido, como carraspear antes de responder a una pregunta difícil.
Un hábito tampoco es algo que decidamos hacer cada vez que lo hacemos. Por ejemplo, una

Idea principal Nº 2: ¿Qué es un hábito?

ML/AS

NOTA: No te sorprendas si a veces no puedes encontrar la palabra adecuada.

Demasiado poco	Cualidad	Demasiado
	pacífico	
	cooperador	
	ordenado	
	generoso	
	preparado	
	aventurero	
	testarudo	
	débil	
	aprehensivo	

EJERCICIO: ¿Cuánto es demasiado poco?
Instrucciones: Considera las palabras en las columnas siguientes. Luego, trata de rellenar las columnas que quedan con las palabras que sugieran demasiado o demasiado poco de estas cualidades.

3

persona puede decidir tomar un gran desayuno en la mañana durante varios días consecutivos sin realmente tener el hábito de hacerlo.

Un hábito puede acompañar a una habilidad, pero no forma parte de ella. Por ejemplo, un pianista puede tocar una pieza de música a la perfección mientras que, sin pensarlo se mueve hacia adelante o hacia atrás, o mientras canturrea en voz baja. Del mismo modo, un alumno puede tener el hábito de mascar el lápiz mientras piensa en lo que va a escribir.

Quizás sea conveniente comenzar con el plan de discusión: «¿Qué es un hábito?» para ver si los puntos anteriores salen a la luz. Si no es así, nada de malo hay en que usted señale estas distinciones; al hacerlo, estará ayudando a que sus alumnos comprendan mejor el concepto de hábito.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué es un hábito?

4

1. Cada vez que alguien llama a la puerta, antes de abrirla, Amy pregunta, «¿Quién es?» ¿Es éste un *hábito* de Amy?
2. Cada vez que Amy suma dos más dos obtiene cuatro. ¿Es este un *hábito*?
3. Cada vez que Amy bosteza se tapa la boca con la mano. ¿Es éste un *hábito*?
4. Cada vez que Amy recibe una luz fuerte en sus ojos ella pestañea. ¿Es éste un *hábito*?
5. Cada vez que alguien dice o hace algo divertido, Amy se ríe. ¿Significa esto que ella tiene el *hábito* de reírse?
6. Amy le tiene alergia al pelo de los gatos. Cada vez que un gato se le acerca, ella comienza a estornudar. ¿Es éste un *hábito*?
7. Cada vez que Amy está indecisa se rasca la cabeza. ¿Es éste un *hábito* o es que Amy le está dando un masaje a su cerebro?
8. Todas las noches Amy duerme con su cabeza sobre la almohada. ¿Es éste un *hábito* que ella tiene?
9. Todos los días a mediodía, Amy almuerza. ¿Es éste un *hábito* de Amy?
10. Basándose en las respuestas que has dado a las preguntas anteriores, ¿cuando algo que hacemos en forma repetida es un *hábito* y cuándo no lo es?
11. ¿Hay *hábitos* «correctos» y *hábitos* «incorrectos». Si es así, ¿cómo se distinguen?

12. ¿Hay *hábitos* «buenos» y *hábitos* «malos»? Si es así, ¿cómo se distinguen?
13. ¿Son simples todos los *hábitos*, o puede alguien tener un *hábito* complicado?
14. ¿Hay *hábitos* «bonitos» y *hábitos* «feos»? Si es así, ¿cómo se distinguen?
15. ¿Quisieras tener menos *hábitos*, o quisieras adquirir más *hábitos*?

Idea principal Nº 3: ¿Qué viene antes: el deseo o la acción?

A menudo suponemos que las personas hacen cosas porque sienten el deseo de hacerlas. Se piensa en el deseo como la causa y en la acción como el efecto. Uno de los puntos centrales del capítulo XV es que esto no siempre es correcto.

Hay muchas posibilidades diferentes. Es cierto que muchas veces nuestros deseos preceden a nuestras acciones, como sentir sed y luego beber, o sentir hambre y luego comer. Pero hay ocasiones en que hacemos cosas que en realidad no deseamos hacer y después nos damos cuenta de que gradualmente nos han comenzando a gustar. Por ejemplo, a una persona se le puede decir que debe tomar jugo de naranja todas las mañanas; al principio, no le gusta, pero después de un tiempo, desarrolla gusto por hacerlo. Trate de demostrarles a sus alumnos que un deseo puede a veces venir después de la acción en lugar de precederla.

Harry piensa que éste puede ser el caso del gusto de su padre por el cigarrillo y de los sentimientos de un soldado frente al enemigo.

Cuando tratamos de comprender nuestras propias emociones frente a otros seres humanos puede ser de gran utilidad para nosotros el preguntarnos qué fue primero, el sentimiento o alguna acción que produjo tal sentimiento. Por ejemplo, es posible que uno de sus alumnos sea hostil, pero que no lo haya sido hace tres años. Pero en esos tres años tuvo que defenderse en tantas ocasiones que muy a menudo tomó una actitud defensiva. Lleva consigo un resentimiento, reacciona en forma exagerada frente al insulto, sea éste leve o aún imaginario. Debido a que tan a menudo se ha tenido que defender, ahora piensa en los demás principalmente como antagonistas.

Tomemos otro ejemplo. Un niño puede sentir que no desea cooperar. Es posible que repetirlo una y otra vez que sea más cooperador no sirva de mucho. Por otro lado, integrarlo en una actividad que requiere de cooperación y que le proporciona la oportunidad de descubrir lo que es trabajar con los demás, puede muy bien producir un desarrollo de su inclinación hacia la cooperación; es posible que llegue a pensar en sí mismo como una persona cooperadora.

EJERCICIO: Palabras que expresan deseo. ¿Qué viene antes: El deseo o la acción?

1. Si una persona *se siente apremiada* por hacer algo, ¿tiene un *deseo* o tiene *ganas*?
2. Si una persona siente *ansias* por algo, ¿tiene una *aspiración* o un *apetito*?
3. Si una persona siente una *añoranza* por algo, ¿tiene un *anhelo* o un *impulso*?
4. Si una persona siente *necesidad* por algo, ¿tiene un *requerimiento* o un *deseo*?
5. Si una persona siente la *carencia de algo*, ¿tiene un *deseo* o una *obligación*?
6. Si una persona siente un *impulso* por hacer algo, ¿tiene un *instinto* o una *anhelo*?
7. Si una persona siente una *inclinación* por algo, ¿tiene una *disposición* o un *deseo*?
8. Si una persona siente *celo* ¿qué es más posible, que esa persona sea *impetuoso* o *tímida*?
9. Si una persona siente *entusiasmo* por algo, ¿qué es más posible, que esa persona sea *ardiente* o *impasible*?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Querer y hacer

1. ¿Te gustaría poder hacer todo lo que quieres hacer?
2. ¿Hay ocasiones en las que haces cosas que no quieres hacer?
3. ¿Cómo puedes determinar cuáles son las cosas que quieres hacer?
4. Cuando tienes hambre, ¿significa que quieres comer?
5. Cuando tienes sed, ¿significa que quieres beber?
6. Cuando tienes sueño, ¿significa que quieres dormir?

XV-8

[412]

7. Cuando quieres algo que pertenece a otra persona, ¿significa que quieres robar?
8. Cuando quieres algo que no puedes obtener, ¿significa que no debieras quererlo?
9. Cuando ves a otras personas haciendo algo, ¿crees que quieren hacer eso que están haciendo?
10. Cuando otras personas te ven haciendo cosas, ¿creen que quieres hacer lo que estás haciendo?
11. ¿Son verdaderas las afirmaciones siguientes?

- a) La mayoría de los adultos toman café.
- b) La mayoría de los adultos quieren tomar café.
- c) La mayoría de los niños no toman café.
- d) La mayoría de los niños no quieren tomar café.
12. ¿Es probable que tú también tomes café cuando seas adulto?
13. ¿Comenzarás a tomar café porque quieres?
14. Una vez que adquirieras el hábito de tomar café, ¿por qué continuarías tomándolo?
15. ¿Se te ocurre algo que actualmente te guste hacer pero que antes no te gustaba?
16. ¿Se te ocurre algo que antes te gustaba hacer pero que ahora no te guste?
17. ¿Se te ocurre algo que siempre has querido y que siempre querrás hacer mientras vivas?
18. ¿Se te ocurre algo que nunca has querido hacer y que nunca querrás hacer mientras vivas?
19. ¿Alguna vez has *decidido* que vas a querer algo?
20. ¿Controlar las cosas que haces es la mejor manera de controlar las cosas que quieres hacer?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Odio y pelea

- Explica tus respuestas a las preguntas siguientes.
1. El hermano chico de Cynthia siempre está resfriado. ¿Es es una buena razón para que Cynthia lo odie?

XV-9

[413]

2. Daisy piensa que Cynthia es mucho más bonita que ella. ¿Es una buena razón para que Daisy odie a Cynthia?
3. Cada vez que Daisy para por el lado de Elsie, Elsie le da una patada en la espinilla. ¿Es esa una buena razón para que Daisy odie a Elsie?
4. ¿Es posible que Daisy odie lo que Elsie hace, sin odiar a Elsie misma?
5. ¿Es posible que alguien le haya hecho daño a Elsie, de modo que ella piensa que debe hacerle daño a alguien?
6. ¿Es posible que Elsie haya nacido siendo mala?
7. Florence siempre pelea con su hermano, Guy, pero nunca pelea con su otro hermano, Hubert. Cuando sean grandes, ¿crees que Florence se sentirá más cerca de Guy o de Hubert?
8. ¿Crees que pelear es más apropiado en los niños o en los adultos? ¿En ninguno de los dos?
9. ¿Crees que los niños olvidan las peleas con más facilidad que los adultos?
10. Isabelle dice que odia a los ricos; Jasmine dice que odia la riqueza. ¿Cuál de las dos tiene, en tu opinión, mejor razón para odiar?
11. Ken dice que odia a los maleantes; Lilian dice que ella odia la injusticia. ¿Cuál de las dos tiene, en tu opinión, mejor razón para odiar?
12. Meredith dice que cuando sea grande, luchará contra la enfermedad, el crimen y la guerra. ¿Hay razón para decirle que no es correcto luchar?
13. ¿Crees que está mal que las personas tengan sentimientos fuertes como amor y odio?
14. ¿Crees que no está bien que las personas sólo tengan sentimientos moderados como gusto y desagrado?
15. Ahora que se te han planteado estas preguntas con respecto al odio y las peleas, ¿tienes alguna pregunta que te gustaría plantear?

ML

Idea principal Nº 4: Leyes que describen y leyes que prescriben

El señor Bradley explica a la clase que algunas leyes nos dicen cómo las cosas en realidad *se comportan*, mientras que otras leyes nos dicen cómo nos *debíamos* comportar. Las leyes que indican el modo en que las cosas en realidad se comportan se llaman leyes descriptivas. Por ejemplo, la ley de la gravedad es una ley descriptiva. Describe el comportamiento de los objetos físicos en circunstancias específicas. Pero las leyes que nos indican el modo en que *debíamos* comportarnos se llaman leyes prescriptivas. Nos dicen lo que *debíamos* y lo que *no debíamos* hacer. Por ejemplo, una ley que le prohíbe a la gente portar armas es una ley prescriptiva.

Si tiene dificultades para recordar la diferencia, recuerde que la prescripción médica le dice qué medicina *debiera* tomar o qué cosas *debiera hacer* para mejorarse. Una descripción, por otro lado, sólo indica cuáles son los hechos sin decir lo que *debiera* hacerse con respecto a ellos.

8

EJERCICIO: Describir y prescribir

1. Si me dices cómo es tu abrigo, ¿estás describiendo o prescribiendo?
2. Si tu doctor te dice qué medicina tomar, ¿es esa una descripción o una prescripción?
3. Si le pides información a un policía y él dice: «La estación queda de aquí dos manzanas a la derecha y luego cuatro manzanas todo seguido», ¿está describiendo o prescribiendo?
4. Si le pides información a un policía y él dice: «Camine dos manzanas a la derecha y luego camine cuatro manzanas todo seguido», ¿está describiendo o prescribiendo?
5. Si el doctor te dice que tienes paperas, ¿es esa una descripción o una prescripción?
6. Si tu profesor de matemáticas te dice: «Cuando sumas 7 más 3 debieras obtener 10», ¿es esa una descripción o una prescripción?
7. Si tu profesor escribe en la pizarra: «Todos los alumnos tendrán que estar en sus puestos a las 9 en punto», ¿es esa una descripción o una prescripción?
8. Si tu profesor de Historia dicen: «Cristóbal Colón ordenó que se racionara el agua a la tripulación», ¿es esa una descripción o una prescripción?
9. Si tu profesor de Historia dice: «Mañana estudiarán La Guerra del Pacífico», ¿es esa una descripción o una prescripción?

10. Si tu profesor dice: «Deberían saber las respuestas a las preguntas sobre descripciones y prescripciones» ¿es esa una descripción o una prescripción?

ML

Idea principal Nº 5: Causas y efectos

¿Qué es una causa? Rara vez pasa un día en que no nos encontremos con algo que nos deja perplejos. Llamemos «efecto» a esa cosa que nos deja perplejos y que acabamos de observar. Nuestra pregunta es entonces, ¿cuál es la causa de este efecto? Si conociéramos la causa tendríamos la explicación para el efecto?

El análisis de las causas puede ser bastante engañoso. Por ejemplo, todo tipo de cosas pueden producir dolor de cabeza; aterrarnos a una sola de ellas posiblemente no nos dirá la verdadera causa de un dolor de cabeza en particular, sólo una causa posible. Sus alumnos quizá puedan darle una causa para algo sorprendente que ha ocurrido, pero usted será capaz de sugerir otra que sea más probable y, después de que usted haya hecho esto, otro alumnos podrá sugerir otra causa. A estas alturas, usted necesitará un criterio que le permitirá determinar cuál explicación es preferible. Como base, esta regla puede resultar de bastante utilidad: dos sucesos están en una relación de causa y efecto si el segundo suceso sólo ocurre cuando el primero ha ocurrido. Por ejemplo, las únicas veces en que el agua hierve es en aquellas ocasiones en que ha sido calentada. Por lo tanto, el calor es la causa del hervor y es la explicación que damos cuando se nos pregunta qué causó que el agua hirviera.

Una semana antes de la discusión de esta idea, si lo desea, pídales a sus alumnos que cada día, de lunes a viernes, escriban una cosa sorprendente que ocurrió ese día. Cuando comience con la discusión de esta idea principal, pídales que saquen sus cinco sucesos sorprendentes. Pídales que traten de explicar por qué ocurrieron esos sucesos.

EJERCICIO: Causas y efectos

9

Usando la definición de la relación causa y efecto:

«Dos sucesos se relacionan como causa y efecto si el segundo suceso ocurre solamente cuando el primero ha ocurrido.»

responde a las preguntas siguientes referentes al esquema que aparece más abajo.

XV-12

[416]

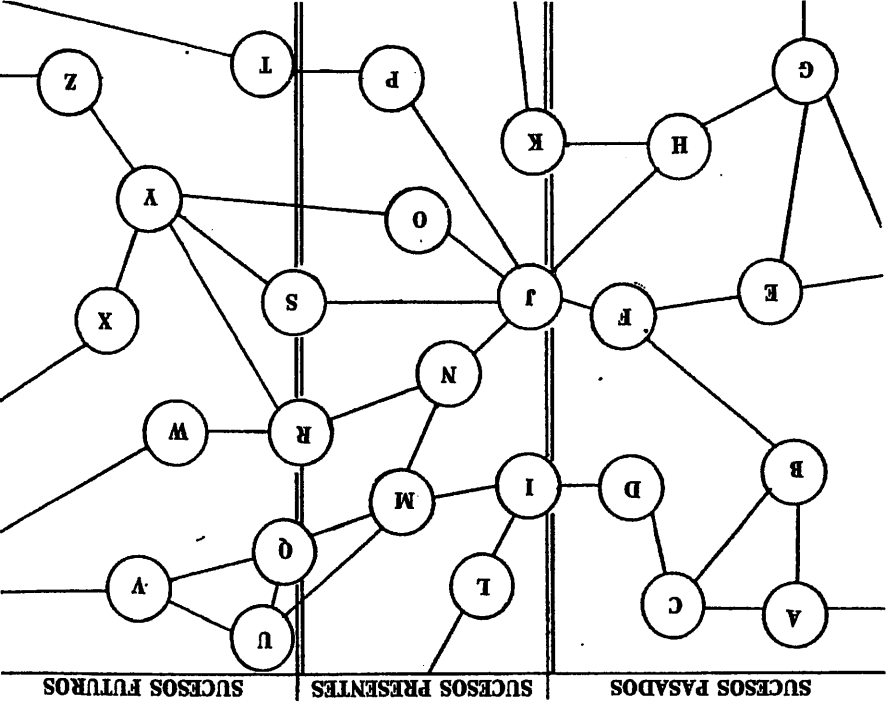
EJERCICIO: Causas y efectos

10

Cada una de las oraciones siguientes consta de dos partes. En algunas casos, la primera parte describe una causa, en otros casos, un efecto. A veces, no describe ni causa ni efecto.

XV-13

[417]



1. ¿Es F una causa de J?
2. ¿Es H una causa de J?
3. ¿Ocurre F si B no ocurre?
4. ¿Es B, por lo tanto, una causa de J?
5. ¿Es C una causa de J?
6. ¿Es A una causa de J?

7. ¿Es G una causa de J?
8. ¿Es N una causa de J?
9. ¿Es E una causa de J?
10. ¿Es C un efecto de J?
11. ¿Es L un efecto de J?
12. ¿Es Z un efecto de J?

ML

Ejemplo: Cuando el gato vio al perro, arqueó el lomo.

Primera parte: CAUSA

Segunda parte: EFECTO

Analiza las oraciones siguientes y decide de cada una qué parte de la oración describe la *causa*; qué parte de la oración describe el *efecto*; o si la oración no expresa una relación CAUSA-EFECTO.

1. Los ríos se desbordan debido a la intensa lluvia.
2. El rayo cayó sobre el árbol y luego vino un estruendoso trueno.
3. Había un viento helado y caía granizo.
4. Los comerciantes instalaron sus tiendas en el cruce porque ahí era donde había más gente
5. La gente vino a las esquinas porque ahí era donde se habían instalado las tiendas.
6. Desde el primer alunizaje se han hecho pocas instalaciones en la Luna.
7. Convirtieron sus herramientas en armas para defenderse.
armas de los invasores.
8. El conductor hizo girar el volante y las ruedas delanteras del auto de carrera giraron hacia la izquierda.
9. El conductor hizo girar el volante y las ruedas del auto de carreras giraron rápidamente.
10. Ayer, Gus se cayó del caballo y se rompió el brazo.
11. Ayer, Gus se rompió un brazo y se cayó del caballo.
12. Anne planea cada día con cuidado para no tener contratiempos.

ML

EJERCICIO: Descubriendo relaciones de causa y efecto

11

Observemos dos sucesos que pueden ocurrir y distribuyámoslos de acuerdo a las cuatro posibilidades. Por ejemplo, hagamos que los sucesos sean «huevos que se caen» y «huevos que se quiebran».

1. Los huevos que se caen son huevos que se rompen.

2. Los huevos que se caen son huevos que no se rompen.
3. Los huevos que no se caen son huevos que se rompen.
4. Los huevos que no se caen son huevos que no se rompen.

Si decimos que cada una de estas oraciones consta de una primera y una segunda parte, ¿en cuál de los casos mencionados se refiere la primera parte a *causas* y la segunda parte a *efectos*? El caso número 1 es un ejemplo de una causa (los huevos se caen) que produce un efecto (los huevos se rompen). Los casos números 2 y 3 no son ejemplos de relaciones de causa y efecto. ¿Qué pasa con el caso número 4? Supongamos que alguien dice: «El hecho que yo no dejé caer los huevos fue la causa de que no se hayan roto.» ¿Tiene sentido? Probablemente no, ya que el hecho de que no se rompan no es un *suceso*.

A continuación trata de resolver los ejercicios siguientes por tu cuenta. Se presentan pares de sucesos. Distribúyelos de acuerdo con las cuatro posibilidades. Luego, identifica aquella combinación que es un ejemplo de la relación de causa y efecto.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. Flores que se riegan. | Flores que crecen. |
| 2. Tomar leche. | Tener buena salud. |
| 3. Pinchar un globo con un alfiler. | El globo se revienta. |
| 4. Vender verduras. | Ganar dinero. |
| 5. Hacer las tareas. | Quedarse dormido. |
| 6. Jugar en el barro. | Ensuciarse. |
| 7. Desear algo. | El deseo se cumple. |

EJERCICIO: Inferir causas a partir de efectos

- 1.a) Donde ahora hay una cicatriz, antes debe haber habido una ____
b) Pero, ¿es posible que la cicatriz haya aparecido por sí misma, sin que la otra cosa haya ocurrido antes?
- 2.a) Ya que la luz en esta habitación está encendida, alguien debe haber ____
b) Pero, ¿podría haber sido otra la causa de que la luz esté encendida?
- 3.a) Ya que ahora es de día, ¿debe antes haber sido de noche?

b) ¿Hay alguna parte en el mundo en que los días no sean precedidos

4. Gil: «Durante diez años he comido una manzana en el desayuno. Es un hábito que no puedo dejar.»

Dave: Pero no es porque no lo pueda evitar. No es un hábito, y lo puedo dejar cuando quiera. Sólo que no quiero dejarlo.»

¿Con cuál de las afirmaciones siguientes estás de acuerdo?

a) Tanto Gil como Dave están diciendo la verdad con respecto a la razón por la cual comen una manzana en el desayuno.

b) Gil está diciendo la verdad, pero David no.

c) David está diciendo la verdad, pero Gil no.

d) Ni Gil ni Dave están diciendo la verdad.

5. Sally: «Todas las mañanas me lavo la cara y luego me peino. Pero sería ridículo decir que el hecho de lavarme la cara es la causa de que me peine.»

Sara: «Ah, sí. Pero si no te lavaras la cara tampoco te peinarías.»

a) ¿Quiere decir Sally que se lava la cara y se peina porque tiene el hábito de hacerlo?

b) ¿Dice Sara que el hábito no es la única causa ya que Sally se peina sólo si se lava la cara?

EFERICIO: Combinaciones posibles de causa y efecto

V F ?

Decide si cada afirmación es verdadera, falsa o indeterminada.

1. Ni el agua ni el calor producen vapor, ya sea cada uno por sí mismo o en combinación
2. El agua por sí sola puede producir vapor, pero el calor por sí solo no.
3. El calor por sí solo puede producir vapor, pero el agua por sí sola no.
4. Tanto el agua como el calor pueden producir vapor, ya sea por separado o en combinación.
5. El agua y el calor pueden producir vapor, pero sólo cuando están en combinación.

XV-16

[420]

[421]

XV-17

V F ?

6. El agua produce vapor en ausencia del calor, pero no en presencia del calor.
7. El calor produce vapor en ausencia del agua, pero no en presencia del agua.
8. El agua y el calor en combinación producen vapor sólo si el calor es lo suficientemente intenso.
9. El agua y el calor en combinación producen vapor, pero sólo si hay una cantidad suficientemente de agua.
10. El agua y el calor en combinación producen vapor si el calor es suficiente y de acuerdo a la presión atmosférica.

EFERICIO: ¿Es posible que las causas y los efectos se produzcan mutuamente?

¿Hay algo que no está correcto en los razonamientos siguientes?

A. El padre de Harry dice que funa porque le gusta. Luego dice que al principio no le gustaba funar, que sólo comenzó a gustarle después de haber funado por algún tiempo.

B. Las focas son valiosas porque son muy escasas, y son muy escasas porque los cazadores han matado muchas de ellas; y los cazadores han matado muchas de ellas porque son muy valiosas.

C. Maria está triste porque su tío, Harry, no la quiere sacar a pasear en su auto nuevo. El tío dice que no la quiere sacar a pasear en su auto nuevo porque ella es una aguafiestas.

15

EFERICIO: Efectos, causas y tiempo

Harry: Papá, ¿el tiempo siempre va avanzando del pasado hacia el futuro?

Señor Stottlemeier: Algunas cosas vienen antes, otras viene después.

Harry: ¿Cómo qué?

Señor Stottlemeier: Como causas y efectos. Las causas viene antes, los efectos vienen después.

Harry: ¿Es por eso por lo que decimos que el tiempo siempre avanza hacia adelante?

Señor Stottlemeier: Por supuesto.

Harry: Bueno, si los efectos vinieran antes y después las causas, ¿significa eso que el tiempo está retrocediendo?

1. ¿Qué piensas del último comentario de Harry? ¿Estás de acuerdo?
2. ¿Qué piensas de la explicación que el señor Stottlemeier da de «tiempo»?
3. Supongamos que los sucesos siguientes realmente ocurrieron. ¿Pobrarían que el tiempo está retrocediendo?
 - a) Tu dedo empieza a sangrar y luego te cortas.
 - b) Ves que un hombre entrega su billetero a un ladrón y luego el ladrón dice, «¡Manos arriba!»
 - c) Vas hacia la puerta y dices: «¿Quién es?», y luego alguien golpea.
 - d) Todos en la clase se ríen y luego tú cuentas un chiste.
 - e) Tu ropa se moja primero y después te caes vestido al agua.
4. ¿Se puede explicar cada uno de estos sucesos sin asumir que el tiempo se ha invertido?
5. Si cosas como éstas continuaran sucediendo, ¿pensarías que el tiempo se ha invertido?
6. Si todo el mundo comenzara a ser cada vez más joven, pero nada más cambiara, ¿significaría que el tiempo se ha invertido?
7. ¿Puedes describir un día de tu vida en que todo sucedió al revés desde la puesta hasta la salida del sol?
8. ¿Sería tu vida muy diferente de la vida que llevas ahora si todos los días fuesen como ese?

ML

EJERCICIO: Causar y permitir que ocurra

16

Algunas veces dejamos que algo ocurra a pesar de que podríamos tratar de evitarlo. Pero este no es lo mismo que decir que nosotros *causamos* esa cosa, simplemente *permitimos* que ocurra.

Clasifica las oraciones siguientes de acuerdo a tu opinión de si son ejemplos de *causar* algo o de *permitir* que ocurra.

1. Trini tiró el vaso contra el suelo de baldosas.
2. Trini dejó que el vaso se le resbalara de los dedos y cayera al suelo de baldosas.
3. El vaso se le resbaló a Trini y cayó sobre el suelo de baldosas.
4. Leonardo metió un gol a una distancia de 20 metros.
5. Pepe dejó que la pelota rebotara en su zapato.
6. La pelota le pasó a Pepe por entre las piernas y salió fuera de la cancha.
7. Leonardo se pilló los dedos en la puerta.
8. Leonardo cerró la puerta en sus dedos.
9. La puerta se cerró pillándole los dedos a Leonardo.
10. El pegamento hizo que se pegaran las hojas del libro.

Ayude a sus alumnos a que hagan la distinción entre aquellos casos en que se permitió que algo ocurriera y aquellos en que ese algo no pudo evitarse. Los números 3, 5 y posiblemente el 8 pueden llevar a una buena discusión sobre el tema.

ML

Idea principal Nº 6: Explicación y descripción

Anteriormente dijimos que si conocemos la causa de algo, podemos explicarlo. Si lo único que hacemos es retratar o narrar lo que ocurre, estamos ofreciendo una descripción. Una descripción no responde a la pregunta de «por qué». No nos ofrece una explicación o causa de lo que ocurre. Un niño puede despertar en la mañana y descubrir que tiene todo el cuerpo lleno de manchas. Le cuenta a su mamá, quien inmediatamente llama al doctor y trata de explicarle. Quizá le dirá que cree que el niño cogió el sarampión en la casa de la vecina. Pero el doctor podrá responder: «Deje que yo de las explicaciones; usted sólo déme la descripción de los síntomas.»

Cuando las personas hablan de «causas», generalmente se refieren a «cosas que hacen que otras cosas ocurran». Si se le agrega café a una taza de leche, se obtiene café con leche. El gato salta por la ventana y causa que la maceta de flores se caiga y se rompa. El sol caluroso del verano puede causar que el agua de pequeñas lagunas se evapore. En cada uno de estos casos, la *causa* es la cosa que hace que otra cosa (el *efecto*) ocurra.

Pero, a veces, cuando preguntamos: «¿Qué causó que eso ocurriera?, no se nos da la causa. No se nos da la *explicación* que buscamos. Simplemente se nos da otra *descripción* del efecto. Los ejemplos en este capítulo son ilustraciones del modo en que a veces creemos haber explicado algo, pero en realidad sólo lo hemos descrito con otras palabras. Así, el hecho de que alguien odia a cierto tipo de gente, no se *explica* diciendo que: «ese tipo es un racista». Después de todo, un «racista» es «alguien que odia a cierto tipo de gente», y «alguien que odia a cierto tipo de gente» es un «racista». Los términos son sinónimos, ambos significan lo mismo.

EJERCICIO: Descripciones y explicaciones

Una descripción es un recuento de lo que ocurrió. Una explicación nos dice por qué ocurrió. ¿Cómo clasificarías los ejemplos? Hay que determinar si cada uno es una *descripción*, o una *explicación*, o ambas o ninguna de las dos.

Descripción Explicación Ambas Ninguna

1. La nieve cayó en grandes copos durante todo el día.
2. Ahora sólo hay un enorme y oscuro cráter en el lugar donde cayó el meteorito.
3. La puerta ni se movió; alguien la había cerrado con llave por el otro lado.
4. En los cuadros más antiguos, el cielo era dorado; en los más recientes, azul.
5. Debido a que lo han arrestado tantas veces, tiene antecedentes criminales.
6. «Puedo explicarlo todo,» dijo llorando.
7. Todos los adultos han sido niños.
8. La peca que tuvo con el gato le dejó prácticamente sin plumas.
9. La Luna no está hecha de queso.
10. Se sonó ruidosamente la nariz con su pañuelo.

[424]

ML

XV-20

EJERCICIO: Explicaciones y descripciones

Compara las respuestas a las preguntas siguientes. Después de haber revisado los números 1 a 3, completa los números 4 a 6.

Pregunta	Explicación	Descripción
1. ¿Por qué se disuelve el azúcar en Se debe a la interacción de las moléculas del azúcar con las moléculas del agua.		
2. ¿Por qué algunas personas siem-Quizás han sido heridas muchas veces; así que ahora quieren he-pre parecen querer pelear?		Porque son muy peleonas
3. ¿Por qué es tan relajante sentarse Porque está diseñada para aco-dermas las hieras a ellas.		Porque es cómoda
4. ¿Por qué algunos niños gozan cuando alguien les lee el cuento de «El Patito Feo»?		Porque es cómoda
5. ¿Por qué se rompió esa ventana cuando la golpeaste con el martillo?		Porque es cómoda
6. ¿Por qué es bueno tomar leche		Porque es cómoda

ML

Idea principal Nº 7: Causas y razones

En el último párrafo del capítulo XV, Harry dice que él no quería que su papá explicara la causa por la cual el funa, sino una razón para fumar. Una manera de distinguir las causas de las razones es la de limitar la palabra «razones» a aquellas acciones que una persona *escoge* llevar a cabo, y aplicar la palabra «causas» a aquellos sucesos naturales que ocurren sin intervención humana deliberada. Por lo tanto, nos referiremos a cosas como la temperatura de nuestro cuerpo o el ritmo del pulso como a cosas que tienen «causas», mientras que nos referiremos a acciones deliberadas, tales como ir a comer o ponernos los zapatos, como a acciones que pueden ser explicadas por medio de «razones». En este sentido, una *razón* es el *propósito* que alguien tiene al llevar a cabo una acción. Si asumimos que los animales construyen dique y nidos, que buscan alimento, etc., como resultado de instintos, trataremos de explicar su conducta por medio de causas más bien que razones. Aun así, ciertos casos indivi-duales se prestarán para discusión.

[425]

XV-21

A veces, tanto una causa como una razón podrán ofrecerse como explicación frente a algún suceso.
Ejemplo: La *causa* del incendio en esa casa fue un fósforo encendido. La *razón* para la incendio es que fue iniciado por un incendiario.

Generalmente, podemos determinar si la explicación citada es una causa o una razón:

Ejemplo 1: Pregunta: La Luna irradia luz. ¿Cuál es la (causa, razón)?

Respuesta: La Luna no tiene luminosidad propia; refleja la luz del sol.

Ejemplo 2: Pregunta: ¿Cuál es la (causa, razón) por la cual no fuiste al colegio ayer?

Respuesta: No me sentía bien y mi mamá decidió que me quedara en cama.

En el Ejemplo 1, se cita una *causa* (la luz del sol); en el Ejemplo, una *razón* (la decisión de la mamá).

ML/AS

19

EJERCICIO: Causas, efectos, razones, descripciones, explicaciones, prescripciones

Considera los casos siguientes y decide si son ejemplos de: Causas y efectos; causas y razones; descripción y explicación; descripción y prescripción.

1. A Maria le duele una muela. Debiera ir al dentista.
2. María se apretó los dedos en la puerta y ahora los tiene morados.
3. A veces, cuando el sol sale inmediatamente después de una lluvia, aparece un arco iris.
4. Juanita va a Misa porque le gusta, pero Pedrito va a Misa porque su familia le obliga.
5. Gary tiene dolor de estómago. No debiera comer tanta fruta verde.
6. Cynthia dijo: «La razón por la cual el autobus se detuvo es que se le acabó el combustible.»

NOTA: En este ejercicio, cada caso puede estar contenido en más de una categoría.

ML

EJERCICIO: Razones y causas

20

Responde a las preguntas siguientes citando una posible causa, una posible razón o ambas, según corresponda.

1. ¿Por qué a muchos niños les gustan los dulces?
2. ¿Por qué algunos autos tienen tracción en las cuatro ruedas?
3. ¿Por qué ocurren los eclipses de sol?
4. ¿Por qué los salmones nadan corriente arriba?
5. ¿Por qué hay una tachuela en mi silla?
6. ¿Por qué explotan ciertas bebidas embotelladas cuando se calientan demasiado?
7. ¿Por qué Juan sacó buenas notas en historia el año pasado?
8. ¿Por qué no hay jirafas en Sudamérica?
9. ¿Por qué hay tan pocas cigüeñas en Sudamérica?
10. ¿Por qué duermes con la luz encendida todas las noches?

ML/AS

21

EJERCICIO: ¿Tienen las cosas conciencia de lo que están haciendo?

El señor Bradley explica (luego de ser aguijoneado por Tony un par de veces) que podemos utilizar expresiones como «el agua busca su propio nivel» o «el agua obedece a las leyes de la gravedad», a pesar de que en realidad sabemos que eso es imposible. El agua no puede «buscar su propio nivel» u «obedecer a las leyes» porque no es *consciente* de lo que está haciendo.

Considera las expresiones siguientes. ¿En qué casos que crees estamos hablando como si las cosas fueran conscientes de lo que están haciendo y en qué casos crees que nos estamos expresando en forma precisa con respecto a las cosas?

1. El camión reventó la pelota.
2. El sol se puso.
3. La leche de la botella se puso agria.
4. La flecha se dirigió inmediatamente hacia el blanco.
5. Abrió la puerta y fue recibido por una oleada de aire caliente.
6. Las naranjas crecen en gajos ordenados transformando cada uno de los gajos en un bocado perfecto.
7. El río bordea el bosque, atraviesa la ciudad y se lanza hacia la bahía.
8. Las semillas lucharon por exponerse a la luz del sol.
9. El puente levadizo permitió el paso del barco.
10. Una bicicleta no permite más de dos personas en ella.

ML

Idea principal Nº 8: Conducta de los adultos

Uno de los objetivos de la búsqueda es ayudarnos a comprendernos los unos a los otros. Es posible que no siempre estemos de acuerdo, pero nos será de gran ayuda comprender por qué las otras personas actúan y piensan como lo hacen y las razones que tienen para su conducta.

Para los niños, el tipo de conducta humana más sorprendente es la manera en que se comportan los adultos. El programa de filsofía para niños puede ser de gran beneficio para ellos si les permite adquirir mejor comprensión de la conducta de los adultos. Esto significa que será útil explorar en clase las similitudes y diferencias entre la conducta del niño y la del adulto, y tratar de ver cuán complejas pueden ser las diferencias en ciertas situaciones. Por ejemplo, si un alumno dijera que los niños juegan y los adultos no lo hacen, usted podría plantearle la siguiente serie de preguntas:

- a) ¿Puedes dar ejemplo de lo que es jugar?
- b) ¿Hay algo en el hecho de ser adulto que prohíba a los adultos estos tipos de juegos?
- c) ¿Hay cosas que los adultos hacen y que en algún modo se parezcan a estos tipos de juegos?
- d) Si es así, ¿prueba eso que los adultos sí juegan?

Según la variedad de ejemplos de juegos, los niños podrán comenzar a darse cuenta de que siempre es verdadero que los adultos no juegan.

Supongamos que otro alumno diga que los adultos razonan y los niños no. Es muy importante que ayude a sus alumnos a razonar acerca de esta distinción. ¿Cómo hacerlo? Ya que sus alumnos se han familiarizado con la distinción entre diferencia de grado y de

XV-24

[428]

EJERCICIO: Conducta de los adultos

clase, usted podrá comenzar por preguntarle si creen que la diferencia entre un niño y un adulto es una diferencia de grado o una diferencia de clase. Alguien podrá afirmar que tanto los niños como los adultos son personas y que la diferencia es, por lo tanto, una diferencia de grado. Otro podrá decir: «Los niños pueden convertirse en adultos, pero los adultos no pueden convertirse en niños y la diferencia es, entonces, de clase.» En cada caso, explorando sus razones, usted podrá ayudar a los niños a identificar gran número de similitudes y diferencias entre adulto y niños. Una vez que se ha presentado esta matriz de ideas, se podrá retornar al tema original e investigar si es consistente con estas ideas.

Para seguir el ejemplo dado aquí, podría preguntarle si las personas razonan. Si la respuesta es sí, entonces decir que los niños son personas y que los niños no razonan sería una inconsistencia. Si la respuesta es no, señale que «los niños son personas» y «los niños no razonan» sin son consistentes.

22

Parte A: En la primera columna, haz una lista de cosas que los niños hacen pero los adultos no. En la segunda columna, haz una lista de cosas que los adultos hacen pero los niños no. En la tercera columna, haz una lista de cosas que tanto los niños como los adultos hacen.

Cosas que sólo Hacen los niños	Cosas que sólo Hacen los adultos	Cosas que hacen tanto los niños como los adultos
-----------------------------------	-------------------------------------	--

Parte B: Intercambia los encabezamientos de cada columna y colocalos donde el resultado te parezca más interesante. ¿Como sería la vida si la nueva distribución fuese la correcta?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Los mayores

1. Si un grupo de niños de otro país viniera a visitar el colegio y a vivir aquí por un tiempo, y hablara un idioma totalmente diferente del tuyo, ¿crees que, después de un tiempo, tú y ellos podrían llegar a comprenderse?

[429]

XV-25

2. Si un grupo de adultos de otro país viniera, ¿crees que después de un tiempo tú y ellos podrían llegar a comprenderse?
3. ¿Crees que todos los niños y adultos en este país que hablan el mismo idioma se comprenden mutuamente?
4. ¿Crees que todos los niños en este país que hablan el mismo idioma se comprenden mutuamente?
5. ¿Cuál, en tu opinión, es la cosa que a los niños más les cuesta comprender cuando se refiere a los adultos?
6. ¿Que crees que es lo que más le cuesta comprender a los adultos en lo que se refiere a los niños?
7. ¿Tienes alguna idea de *por qué* algunos niños y algunos adultos no se entienden mutuamente?
8. ¿Cuáles de los grupos siguientes se comprenden mejor el uno al otro: (niños y niñas) (hermanos mayores y hermanos menores) (hermanas mayores y hermanas menores) (niños y adultos)?
9. ¿Hay algunos adultos que te parezcan extraños en todo lo que hacen?
10. ¿Hay algunos adultos que te parezcan extraños o incomprensibles o misteriosos sólo cuando hacen ciertas cosas?
11. ¿Es posible que algunos adultos encuentren extraños o misteriosos a los niños?
12. ¿Crees que algunos adultos consideran que lo que los niños hacen no tiene importancia sólo debido a que no entienden lo que los niños hacen ni por qué lo hacen?
13. ¿Hay cosas en la vida de los mayores (como el trabajo, por ejemplo) que los niños no consideran importantes porque no las comprenden?
14. ¿Hay veces que te alegra que las personas no te entiendan completamente?
15. ¿Preferirías vivir en un mundo en el cual las personas se entendieran mutuamente y en forma perpetua (siempre) (casi siempre) (a veces) (nunca)?
16. ¿Hay veces en que tú mismo te encuentras incomprensible?
17. ¿Crees que hay veces en que los adultos no se entienden a sí mismos?
18. ¿Tienes alguna idea acerca de qué podrían hacer esos niños y esos adultos que no se entienden mutuamente?

ML

CAPÍTULO XVI

IDEAS PRINCIPALES

1. La autosuficiencia de Tony.
2. ¿Qué es presentimiento?
3. Silogismo hipotético.
4. ¿Qué es una hipótesis?
5. La inocencia.
6. La conducta de Mickey.
7. Solución de los problemas mediante la búsqueda.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. D.L. M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotográfico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

ALGUNAS PREGUNTAS: CAPÍTULO XVI

1. A la mamá de Tony Melillo le preocupa el hecho de que Tony se vaya a quedar dormido y llegue tarde a clase. ¿Qué expresión usa siempre para demostrar su preocupación?
2. ¿Qué descubre Tony en los días siguientes con respecto a las advertencias de su mamá?
3. Basándose en las experiencias pasadas por Tony en esas mañanas, ¿qué nueva regla descubren los niños?
4. ¿Quién y cómo aplica la regla en el caso de la cartera desaparecida de Jane Starr?
5. ¿Quién y cómo aplica la regla en el caso de la «conjetura acertada» de Lisa, que aparece como no muy razonable?
6. ¿Son todos los presentimientos como los de las «conjeturas acertadas» de Lisa?
7. ¿Son fiables los presentimientos como base para tomar decisiones?
8. ¿Crees que confiar en las conjeturas es lo mismo que sacar conclusiones en forma apresurada?
9. ¿Puedes citar ejemplos tomados de tu propia experiencia de cómo aplicar la nueva regla?
10. ¿Qué quiere decir Suki al comentar que el señor Spence camina «con la agilidad de un felino?»
11. ¿Cómo resume el señor Spence esta nueva regla?
12. ¿Cómo reaccionan el señor Partridge y el señor Spence frente a la afirmación de Harry de que no es posible que Andy haya robado la cartera?
13. ¿Por qué escondió Mickey la cartera?
14. ¿Crees que Mickey tuvo una buena razón para esconder la cartera?
15. El señor Spence dice que «el adivinar no es un sustituto para la investigación cuidadosa». ¿Crees que éste sea un buen consejo?
16. «Mi conjetura resultó ser correcta. Después de todo, eso es lo que importa, ¿o no?», dice Lisa. ¿Estás de acuerdo con ella?

PG/AS

Idea principal Nº 1: La autosuficiencia de Tony

Tony hace una cantidad de cosas al comienzo del capítulo XVI que sugieren que él es bastante autosuficiente. Parece no tener problemas para levantarse por su cuenta por la mañana, vestirse solo, escoger lo que se va a poner, prepararse su propio desayuno, etc. Seguramente Tony constituye una excepción. Muchos niños de su edad están acostumbrados a que uno de los padres (casi siempre la madre) se haga cargo de esas cosas. Pero Tony es capaz de hacer todas estas cosas por sí mismo, del mismo modo en que tiene la capacidad de pensar por sí mismo.

Quizá sea conveniente que les pida a sus alumnos que hagan una lista de las cosas que ellos creen poder hacer por sí mismos y que, por el momento, no se les pide que las hagan.

ACTIVIDAD: Autosuficiencia

1

1. ¿Cuáles de las actividades siguientes puedes llevar a cabo completamente por ti mismo?
2. ¿En cuáles de las actividades siguientes necesitas a alguien?
3. ¿Cuáles de las actividades siguientes se llevan a cabo *mejor* si se hacen por uno mismo?
4. ¿Cuáles de las actividades siguientes se llevan a cabo *mejor* si se hacen con otras personas?

(Marca más de una columna por cada actividad.)

(1) (2) (3) (4) (?)

1. *Masticar chicle.*
2. *Pintar un cuadro.*
3. *Tener una discusión.*
4. *Ponerse los zapatos.*
5. *Escribir una carta.*
6. *Comprar ropa.*
7. *Preparar el desayuno.*
8. *Visitar a los parientes.*
9. *Jugar al voleibol.*
10. *Bañarse en la bañera.*

11. Pelcar.
12. Pensar.
13. Ir en un viaje de estudios.
14. Escuchar música.

ML

Idea principal Nº 2: ¿Qué es un presentimiento?

Los niños están acostumbrados a tratar de adivinar, a veces cuando no tienen razón o evidencia que los apoye. Hay veces en que tienen que discutir algo; si bien tienen insuficiente evidencia pueden tener un presentimiento acerca de cuál es la solución correcta. Por ejemplo, a menudo los niños plantean a los adultos preguntas teniendo el presentimiento de cuál va a ser la respuesta, a pesar de que no tienen manera de anticipar en forma exacta lo que el adulto dirá.

Las conjeturas o presentimientos pueden ser importantes cuando hay que tomar decisiones y no se tiene información o conocimiento adecuado. En el fútbol, el portero tiene que tratar de presentir hacia qué lado el lanzador de un penal va a lanzar la pelota, porque no tendrá tiempo para atajarla si espera hasta el lanzamiento mismo. Un detective tiene presentimientos acerca del significado de una pista en particular cuando no tiene otra cosa en qué basarse. Los niños necesitan estas conjeturas o presentimientos con el fin de compensar el hecho de que su experiencia es a menudo limitada.

Por ejemplo, tienen que tratar de conocer a las personas por sus cartas o sus gestos porque no tienen mucho más en qué basarse. En algunos casos hasta deberán ser capaces de presentir señales de peligro aunque no tengan ninguna experiencia práctica frente a este tipo de peligro.

En este capítulo, tanto Tony como Lisa tienen presentimientos, aunque muy diferentes el uno del otro. Tony tiene un presentimiento y actúa de acuerdo a él; tiene el presentimiento de que «algún tipo de regla está escondida ahí esperando ser descubierta, una regla que le ayudará a desenredar las cosas». Lisa tiene el presentimiento de quién fue el que robó la bolsa. Quizás deba preguntarle a sus alumnos las diferencias y similitudes que ellos ven entre estos dos presentimientos. Uno encierra la posibilidad de perjudicar a alguien y el otro no. ¿Sería posible llamar a alguno de estos dos presentimientos «conjetura educada». (Vea Idea principal Nº 7, donde se encuentran alusiones al respecto.)

1. ¿Alguna vez has sabido de una situación en que alguien fue equivocadamente acusado de haber actuado en forma deshonesta?

XVI-4 [436]



PLAN DE DISCUSIÓN: Tener presentimientos acerca de las acciones de las personas

2. ¿Cómo crees que se sintió la persona acusada?
3. ¿Cómo crees que se sintió la persona que hizo la acusación al descubrir que se había equivocado?
4. ¿Crees que las personas debieran tener cuidado cuando hacen acusaciones serias? ¿Por qué? ¿Por qué no?
5. ¿Por qué crees que a veces las personas que hacen acusaciones las hacen de forma equivocada?
6. ¿Por qué crees que se acusa a algunas personas y a otras no?

MM

Idea principal Nº 3: Silogismo hipotético

En este capítulo se introduce un nuevo tipo de enunciados lógicos: los enunciados con «si... entonces...». Consta de dos enunciados simples que van conectados por «si» y «entonces». Por ejemplo: «si apretas ese botón, entonces suena el timbre.» Debido a que los enunciados con «si... entonces...» se pueden usar para expresar relaciones de muchos tipos (como causas y efectos, definiciones y aplicaciones en ejemplos concretos), la construcción «si... entonces...» es muy compleja y se le han dado numerosas interpretaciones. En *El descubrimiento de Harry Stottmeyer*, no se presenta ninguna interpretación formal; los niños quedarán satisfechos al descubrir cuatro esquemas básicos a los que los enunciados con «si... entonces...», se ajustan.

El enunciado simple que forma la primera parte de un enunciado con «si... entonces...», se llama generalmente el *antecedente*, y en el segundo enunciado simple, la que viene después de «entonces», se llama el *consecuente*. Los cuatro esquemas básicos se presentan a continuación:

(1) Si... (antecedentes).	entonces... (consecuente)
<i>Antecedente es verdadero</i>	<i>Por lo tanto, el consecuente es verdadero.</i>
(2) Si... (antecedente)	entonces... (consecuente)
<i>Antecedente es falso.</i>	<i>Consecuente es verdadero.</i>
(3) Si... (antecedente)	entonces... (consecuente)
<i>Antecedente es falso.</i>	<i>No es seguro: nada se sigue.</i>
(4) Si... (antecedente)	entonces... (consecuente)
<i>No es seguro: nada se sigue.</i>	<i>Consecuente es falso.</i>
<i>Por lo tanto, el antecedente es falso.</i>	

Sólo los esquemas número uno y cuatro (donde el antecedente es verdadero y donde el consecuente es falso) se pueden considerar como fiables. El resto no lo es. Los esquemas número uno y

XVI-5 [437]

cuatro se llaman silogismos hipotéticos. El razonamiento con un enunciado con «si..., entonces...», se llama razonamiento hipotético.

A continuación se da una ilustración de las cuatro disposiciones posibles:

- | | |
|--|---|
| (1) Si mi gato ronronea, está feliz.
Mi gato ronronea.
Por lo tanto, mi gato está feliz. | AFIRMANDO EL ANTECEDENTE
<i>Correcto</i> |
| (2) Si mi gato ronronea, está feliz.
Mi gato está feliz.
(Nada se sigue.) | AFIRMANDO EL CONSECUENTE
<i>Incorrecto</i> |
| (3) Si mi gato ronronea, está feliz.
Mi gato no ronronea.
(Nada se sigue.) | NEGANDO EL ANTECEDENTE
<i>Incorrecto</i> |
| (4) Si mi gato ronronea, está feliz.
Mi gato no está feliz.
Por lo tanto, mi gato no ronronea. | NEGANDO EL CONSECUENTE
<i>Correcto</i> |

Hay que señalar que en cada uno de estos razonamientos se supone que la conexión entre el antecedente y el consecuente es verdadera. En el razonamiento hipotético siempre se supone que el enunciado con «si..., entonces...», es verdadero, aun si los enunciados menores no lo son. Tenga cuidado con la tendencia a invertir el antecedente y el consecuente de un enunciado con «si..., entonces...»: esto lo puede llevar a uno a pensar que los tipos 2 y 3 son lógicamente válidos. Así sólo porque cada vez que su gato ronronea está feliz, no implica que cada vez que esté feliz vaya a ronronear. (Puede estar feliz enroscando la cola, pero no ronroneando.) Utilice la regla de Harry que aparece en el capítulo I para que esté seguro de no invertir el antecedente y el consecuente. También es importante señalar que los enunciados con «si..., entonces...», se puede abreviar usando una coma en lugar de «entonces». En lugar de «si todos los perros son animales, entonces algunos animales son perros», podremos escribir «si todos los perros son animales, algunos animales son perros».

Los enunciados que forman un enunciado con «si..., entonces...», no tiene necesariamente que ser verdaderas. Muchos enunciados con «si..., entonces...», comienzan con enunciados que son *falsos*. Es posible que esto confunda un poco a sus alumnos. Por ejemplo, usted puede proponer un enunciado como «si los cerdos tuvieran alas, entonces volarías». «¡Pero los cerdos no tienen alas!», alguien puede decir. ¿Qué se le puede decir para ayudarle a que comprenda?

Los enunciados con «si..., entonces...», son la puerta de la lógica que se abre hacia mundos imaginarios, mundos en que los cerdos pueden tener alas, los elefantes pueden sentarse en sillas mecedoras, las casas pueden ser de chocolate, los gatos pueden resolver ecuaciones. Un enunciado con «si..., entonces...», que comienza con un enunciado simple obviamente falso puede considerarse como una invitación a usar nuestra imaginación, a pensar cómo serían las cosas si fueran totalmente diferentes de lo que son ahora. A los alumnos que protesten, dígales que no importa que un enunciado con «si..., entonces...», comience y/o termine con un enunciado falso. Estimúelos a que piensen en estos enunciados como en oportunidades para usar la imaginación, para pensar por sí mismos.

En los ejercicios que vienen a continuación, el enunciado simple que viene después de «si» se llama el *antecedente* y el segundo enunciado simple que viene después de «entonces» se llama el *consecuente*.

EJERCICIO: Razonamiento hipotético

3

Escoge la respuesta que parece ser una derivación lógica y da una razón para tu elección.

- Alice: «Si te doy una moneda de cien pesetas., entonces tú me das dos monedas de cincuenta pesetas.»
Bertha: «No te voy a dar dos monedas de cincuenta pesetas.»
Alice:
a) «Entonces te voy a dar una moneda de cien pesetas.»
b) «Entonces no te voy a dar una moneda de cien pesetas.»
c) «¿Me podrías cambiar un billete de doscientas pesetas.»
d) «Dame una moneda de cincuenta pesetas y yo te daré una moneda de cien pesetas.»

RESPUESTA _____

- Albert: «Si prefieres cuidar tu salud, y no arrepentirte después, no debes salir bajo la lluvia.»
Bill: «Creo que voy a salir bajo la lluvia.»
Albert:
a) «Te arrepentirás.»
b) «Te alegrarás de haberlo hecho.»
c) «Muy bien. Así cuidarás tu salud.»
d) «¿No te advertí que no salieras?»

RESPUESTA _____

- Andy: «Si continúas comiendo dulces, te dará dolor de estómago.»
Buster: «Me voy a comer todo este paquete.»
Andy:
a) «Estoy seguro que no vas a poder terminarlo.»
b) «Estoy seguro de que no te dará dolor de estómago.»
c) «¡Hola, enfermo!»
d) «Bueno, hay que reconocer que es un desafío.»

RESPUESTA _____

- Evelina: «Si quieres dar un paseo fabuloso, camina por el bosque hasta que llegues al río.»
Bárbara: «Antes me muero que caminar por el bosque sola.»
Evelina:

- a) «No te creoi»
 b) «Eso demuestra que quieres dar un paseo.»
 c) «Pero si no hay nada de que asustarse en el bosque.»
 d) «Bueno, supongo que no querrás dar un paseo fabuloso.»

RESPUESTA

ML

4

EJERCICIO: Razonamiento hipotético que comienza con «sólo si...»

Cuando el enunciado compuesto en un esquema de razonamiento hipotético comienza con «sólo si...», asegúrate de *invertir* el antecedente y el consecuente antes de proceder a sacar tu conclusión. Por ejemplo, si se te pide que saques una conclusión a partir de las dos oraciones siguientes:

Sólo si es invierno hará frío.

Ahora hace frío.

lo primero que tienes que hacer es revisar el enunciado inicial (omitendo la palabra «sólo») y luego sacas la conclusión usando la regla usual:

Si hace frío, entonces es invierno.

Hace frío.

Por lo tanto, debe ser invierno.

Si son válidas, saca conclusiones a partir de las oraciones siguientes:

1. Sólo si mi mamá llama, cogeré el teléfono.

Mi mamá no ha llamado.

2. Sólo si ha llegado la primavera, los árboles comenzarán a florecer.

La primavera ha llegado.

3. Sólo si comen tus cachorritos, crecerán saludables.
 Tus cachorritos están creciendo saludables.

XVI-8

[440]

4. Sólo si estamos en vacaciones, el colegio estará cerrado.
 El colegio no está cerrado.

Respuestas:

1. No cojo el teléfono.
 2. No se puede sacar conclusión.
 3. Están comiendo bien.
 4. No se puede sacar conclusión.

ML

5

EJERCICIO: Usos dialógicos del razonamiento hipotético

Busca ejemplos para cada uno de los casos mencionados:
 1. En los casos en que el antecedente y el consecuente están relacionados por una regla lógica. Ejemplo:

Profesor: «Si ninguna persona en esta sala es un estudiante, entonces ningún estudiante es una persona presente en esta sala.»
 Bertha: «Pero, hay algunos estudiantes que son personas presentes en esta sala.»
 Profesor: «Bueno, entonces se sigue que algunas personas presentes en esta sala son estudiantes.»

2. En los casos en que el antecedente y el consecuente se relacionan como *definición* y *ejemplo concreto*. Ejemplo:

Oscar: «Si las anguilas son peces, entonces tienen agallas.»
 Marta: «Creo que las anguilas no tiene agallas.»
 Oscar: «Entonces no son peces.»

3. En los casos en que el antecedente y el consecuente se relacionan como *causa* y *efecto*. Ejemplo:

Bertha: «Si no riegas tus plantas, morirán.»
 Mary: «Mala suerte. No tengo tiempo para regarlas.»
 Bertha: «Mala suerte. Morirán.»

4. En los casos en que el consecuente representa una *decisión* o *acto*. Ejemplo:

[441]

XVI-9

Tom: «Si encuentras la sorpresa, me comeré mi bocadillo.»

Quique: «¡Aquí lo tienes!»

Tom: «¡Mm! ¡Qué sabroso es este bocadillo!»

EJERCICIO: Razonamiento hipotético y valores

Las oraciones que comienzan con «si..., entonces...», pueden resultar muy útiles en las discusiones sobre valores que ocurran en el aula. Los niños constantemente están en desacuerdo con respecto a si alguien o algo es «bueno» o «malo». Por ejemplo, supongamos que dos niños están discutiendo sobre si Pelé es un «buen» jugador de fútbol. Mientras que uno de los niños mantengan que Pelé es un buen jugador y el otro mantenga que no lo es, sin que ninguno de los dos dé razones que apoyen sus opiniones, la discusión no llevará a nada.

Pero supongamos que usted trate de ayudarlos. Aquí demostramos cómo puede entrar en el diálogo:

Usted (al primer niño): ¿Por qué crees que Pelé es un buen jugador?

1º niño: ¡Pero mira la cantidad de goles que ha metido! ¡Mira como burla a los defensas y lanza a la portería! ¡Porque es un buen delantero! ¡Por eso!

Usted: De modo que si el criterio para juzgarlo es *meter goles*, entonces Pelé es un buen jugador.

1º niño: ¡Exacto!

2º niño: ¡No! ¡La segunda parte de lo que dijiste no es cierto! ¡Pelé no es un buen jugador!

Usted: Bueno, si niegas la segunda parte de una oración con «si..., entonces...», también tienes que negar la primera parte. Eso significa negar que el criterio sea *meter goles*.

2º niño: ¡Exacto! Yo digo que no es un buen jugador porque no es un buen defensa.

Usted: De modo que, en tu opinión, si el criterio es ser un *buen defensa*, entonces Pelé no es un buen jugador.

2º niño: Eso es.

Usted: De modo que el desacuerdo entre ustedes dos no reside en Pelé mismo, sino en el criterio para considerar si es o no buen jugador, es decir, para evaluarlo.

¿Cómo aconsejarían los miembros de su clase a los adversarios en las disputas siguientes?

1. Sally: «El Moro» es un buen caballo.

Sue: No, no lo es.

2. Doug: Valleverda es un pueblo muy agradable.

Tito: No, no lo es.

3. George: Bernardo es un gran guitarrista.

Tito: No, no lo es.

4. Daisy: El dinero es lo más importante en el mundo.

Nick: No, lo es.

5. Arthur: El curso del señor Toro es un buen curso.

Ginny: ¡Tienes que estar bromeando! ¡Es el peor de todos el colegio!

Sugerencias:

Si usted consigue que los adversarios digan claramente cuáles son sus criterios posiblemente se darán cuenta de que en realidad no están en desacuerdo. Por ejemplo, cada controversia podrá resolverse de la siguiente manera:

1. Sally Si el criterio es velocidad, entonces «El Moro» es un buen caballo.

Sue: Sí, pero si el criterio es la habilidad para saltar, entonces no lo es.

2. Doug: Si el criterio es la tranquilidad y el silencio, Valleverde es un pueblo muy agradable.

Tito: Sí, pero si el criterio es vida nocturna y entretenimientos, entonces lo es.

3. George: Si el criterio es tocar bien música folklórica, Bernardo es un gran guitarrista.

Tito: Sí, pero si el criterio es tocar bien música clásica, entonces no lo es.

4. Daisy: Si el criterio es poder adquisitivo, no hay nada como el dinero.

Nick: Sí, pero hay muchas cosas que no se pueden comprar. Por ejemplo, si es una cuestión de amistad, ¿para qué sirve el dinero?

5. Arthur: Si el criterio son las notas que sacan, entonces el curso del señor Toro es un buen curso.

Gimny: Sí, pero el criterio es participación extra-académica, es el peor del colegio.

COMENTARIO: Supongamos que a pesar de todo, los adversarios aún están en desacuerdo. Si se aplica el *mismo* criterio y se obtienen diferentes resultados, ¿qué sugeriría usted? (Trate de comparar *hechos*.) Si sucede que se *rechazan* mutuamente los criterios, ¿qué sugeriría? (Trate de comparar *razones* para usar cada criterio.)

ML

Idea principal Nº 4: ¿Qué es una hipótesis?

Cuando tenemos un problema, y cuando se nos ocurre una idea que podría resolver ese problema, esa idea se llama una *hipótesis*. Así, podemos decir que las hipótesis son ideas. ¿Qué tipo de ideas?

Son maneras posibles de resolver una dificultad.

Por ejemplo, si usted se encontrara perdido en un barrio extraño, seguramente que se dirigiría a alguien para pedirle indicaciones, basándose en la hipótesis de que los residentes de ese barrio conocen el área mejor que usted. Una hipótesis es más fiable que un presentimiento porque toma en consideración toda la evidencia de que se dispone. No es tratar de adivinar, sino tener una idea bien fundada.

A veces las hipótesis pueden servir como explicaciones provisionales. Si la radio deja de sonar y usted se han dado cuenta de que el cable es muy viejo y ruidó, usted muy bien podrá formar la hipótesis de que la radio no puede funcionar porque la conexión eléctrica ha sido interrumpida. Su idea es tanto una hipótesis como una manera de explicar por qué la radio no funciona.

EJERCICIO: Comprobar una hipótesis

A veces nos quedamos perplejos por muchas cosas que no podemos explicar. entonces buscamos una sola idea (o *hipótesis*) que explique todas las cosas que nos tienen perplejos. Por ejemplo, consideremos las historias siguientes:

1. Al detective Pérez se le encargó que investigara un robo en el 10 de la Avenida Central. Encontró las siguientes pistas:

XVI-12

[444]

[445]

XVI-13

1. Si la señora Hanson hubiera estado intoxicada, ¿explicaría eso el hecho de que haya visto el platillo volante y los enanos?

Preguntas para la discusión:

2. La señora Edna Hanson, que vive en el número 2558 de la calle de las Encinas, llamó a la policía en la noche del 31 de diciembre para decir que un platillo volante había aterrizado en su jardín. Agregó que varios enanos verdes habían descendido del platillo, y habían procedido a bañarse en bariles de vino. Después, declaró, se habían secado con rebanadas de pan. Cuando la policía la interrogó, la señora Hanson admitió que un poco antes había estado en una fiesta de Año Nuevo. La policía formuló la hipótesis de que la señora Hanson se había intoxicado con alcohol.

- Supongamos que López fue arrestado y que usa zapatos del número 42. ¿Prueba eso que él es el culpable?
- Supongamos que López tiene sangre del Tipo O. ¿Prueba eso que él es el culpable?
- Supongamos que López admite que esa es su billetera. ¿Prueba eso que él es el culpable?
- Si fuera cierto que López cometió el robo, ¿explicaría eso la huella del zapato, la mancha de sangre y la billetera en el suelo?
- ¿Es posible que López sea inocente y que la pisada, la mancha de sangre y la billetera sean sólo coincidencias?
- ¿Es posible que alguien esté tratando de inculpar a López y que esa persona haya puesto la evidencia con el fin de que sospechen de López?
- ¿Cuáles son los próximos pasos que deberá dar el detective Pérez después de suponer que López es el sospechoso principal?
- ¿Qué pasos deberá dar el detective Pérez después de arrestar a López?
- ¿Qué sería necesario para *probar* la culpabilidad de López?
- Si López confesara, ¿sería posible que de todas maneras fuera inocente?

Preguntas para la discusión:

- Una huella hecha por un zapato del número 42.
- Una gota de sangre en el alféizar de la ventana. Cuando la sangre fue analizada, se descubrió que era del tipo O.
- En el suelo cerca de la ventana, el detective Pérez encontró una billetera con el carne de identidad perteneciente al señor Pérez.

2. ¿Es posible que en realidad haya habido enanos y un platillo volante en su jardín, y que no hubiera estado ebria?
3. ¿Es posible que haya estado ebria pero que los enanos y el platillo hayan estado realmente ahí?
4. ¿Crees que la policía debiera comprobar la historia?
5. Si es así, ¿qué deberán hacer para comprobar su historia?
6. ¿Qué deberán hacer para comprobar su hipótesis de que la señora Hanson estaba intoxicada?
7. Supongamos que la única evidencia que pudieron encontrar fue que el jardín de la señora Hanson estaba lleno de rebanadas de pan remojadas de vino. ¿Probaría eso que su historia era verdadera?
8. Supongamos que la policía fue a la fiesta para investigar la historia de la señora Hanson, y después de un par de horas también declararon haber visto un platillo volante y varios enanitos verdes. ¿Probaría eso que la historia era verdadera?
9. Supongamos que alguien fuera a la estación de policía y se identificara como un enanito verde de una nave espacial. ¿Probaría eso que la historia era verdadera?
10. Supongamos que todos los habitantes del pueblo declaren haber visto la nave espacial y los enanos. ¿Sería posible que, aún así, la historia de la señora Hanson sea falsa?

ML

Idea principal Nº 5: Inocencia

Los niños se preocupan mucho de las nociones de inocencia y culpabilidad. Sandy es acusado de haber robado la bolsa, pero al final resultó que Micky era el culpable y que Sandy era inocente. En este contexto, «inocente» significa no haber hecho nada malo.

Los niños se preguntan si una persona debe ser totalmente inocente para ser llamada inocente. También se preguntan si algunas personas de las que dice son culpables no podrían ser sólo parcialmente culpables. Una manera de abordar este tema es considerar si la diferencia entre inocencia y culpabilidad es una diferencia de clase o una diferencia de grado. Por ejemplo, alguien podría sostener que Jane es parcialmente culpable porque había provocado a Mickey hasta que él hizo lo que hizo, y que, por eso mismo, Mickey no es totalmente culpable, es una cuestión de *grado*. Y, se podría afirmar que Tony nada tuvo que ver con el asunto y que, por lo tanto, es totalmente inocente (diferencia de *clase* con la persona culpable).

Al discutir la culpabilidad y la inocencia, como al discutir cualquier materia referente a valores, subraye la importancia de expresar *criterios* claros de inocencia o culpabilidad. Probablemente se encontrará con que algunos de sus alumnos expresaran criterios que implican intenciones, mientras que otros usarán criterios que se aplican a ciertos hechos. Por ejemplo alguien podría decir que una persona es culpable de robo si actúa con la intención de robar en mente. O, también se podría decir que alguien es culpable si de hecho tomó algo que no le pertenecía, sin importar cuáles hayan sido sus intenciones.

PLAN DE DISCUSIÓN: Inocencia

1. ¿Crees que las personas se deben considerar inocentes hasta que se pruebe su culpabilidad?
2. ¿Es posible que algunas personas sean culpables hasta que se compruebe su inocencia?
3. ¿Es posible que algunas personas sólo sean inocentes hasta que se les acuse de haber hecho algo malo?
4. ¿Es posible que alguien sea totalmente inocente de todo?
5. Cuando se descubre que alguien es culpable de haber hecho algo malo, ¿significa que es totalmente culpable o sólo más culpable que inocente?
6. ¿Puede una persona tener una buena razón para hacer algo, y aún así ser culpable de haber hecho algo malo?
7. ¿Es posible que una persona tenga la intención de hacer algo malo, y que por error haga algo bueno?
8. ¿Es posible que una persona tenga la intención de hacer algo bueno y que por error haga algo malo?
9. Si una persona no hace *nada*, ¿garantizará eso su inocencia?
10. Si perjudicaras a alguien adrede, y si esa persona fuera inocente y no mereciera en ningún caso ser perjudicada, ¿podrás tú aun así ser inocente?
11. ¿Existen realmente dos tipos de «inocencia», uno en que una persona no ha hecho nada *malo* y otro en que una persona no sabe qué es *lo correcto*?
12. ¿Es posible que algunas personas hagan algo malo *porque* son ignorantes y no saben lo que es lo correcto?
13. ¿Sucede siempre que aquellos que obran mal son ignorantes y que si realmente hubieran comprendido lo que estaban haciendo, no lo habrían hecho?
14. ¿Crees que si hubiera más entendimiento en el mundo, se cometerían menos acciones malas?
15. ¿Qué otras cosas se necesitarían, además de entendimiento, para evitar las malas acciones?

ML

Idea principal Nº 6: La conducta de Mickey

Mickey admite que estaba enojado con Jane porque ella se burlaba de él cada vez que él no podía responder a alguna pregunta en la clase de matemáticas. Así que para ajustar cuentas le robó la cartera. Pero, dice: «No quisiera hacerte mal a nadie». Nótese que el señor Spence no menciona si Mickey es o no es culpable por haber tratado de desquitar a Jane, sino que señala que al no confesar, había dejado que se culpara a Sandy.

Usted podría preguntarle a sus alumnos si Mickey tiene o no alguna justificación para haber tomado la cartera para desquitarse de Jane.

¿Podría Mickey haber hecho alguna otra cosa para acabar con las burlas de Jane? También podría pedirles a sus alumnos que examinen lo que Mickey quiere decir cuando afirma: «No quisiera hacerte mal a nadie». ¿Cómo es posible sacarle la cartera a Jane y al mismo tiempo, no desearle mal a nadie? Pregúnteles que creen ellos que Mickey quiere decir con la frase «hacer mal» en este contexto.

También podría preguntarle que consideraran ellos como peor: ¿robar la cartera o dejar que se culpe a Sandy?

Hay un paralelo entre la acción del señor Spence en este caso y la acción de la señora Halsey en relación con los saltos de Fran en el capítulo IV. Usted podrá pedirles a sus alumnos que vuelvan al capítulo IV y que traten de sugerir similitudes entre las conductas de ambos profesores.

DISCUSIÓN: Robar

La mayoría de las personas consideran que robar es malo. Pero a veces, hay circunstancias que, aunque no hacen que robar sea bueno, al menos hacen que las personas sientan una cierta compasión por la persona que cometió el delito.

1. ¿Crees posible que haya ocasiones en que robar pueda parecer como la única solución adecuada?
2. ¿Cómo te sentirías con respecto a un ladrón que robó un banco llevándose un botín de mil millones?
3. ¿Cómo te sentirías con respecto a un ladrón que robó un almacén de barrio llevándose mil pesetas?
4. ¿Cómo te sentirías con respecto a alguien que se subió al auto-bús sin pagar?

XVI-16

[448]

5. ¿Cómo te sentirías con respecto a alguien que tomó algo que no le pertenecía porque realmente lo necesitaba?
6. ¿Cómo te sentirías con respecto a alguien que tomó algo que no le pertenecía porque estaba enojado?
7. En tu opinión, ¿es peor o no tan malo robarle a un desconocido?
8. En tu opinión, ¿crees que pueda haber alguna situación en que sea *correcto* robar?

Idea principal Nº 7: Solución de los problemas mediante la búsqueda

Tony critica a Lisa por la manera como llegó a su identificación de Mickey como el culpable. El señor Spence apoya a Tony, aparentemente con la aprobación de Harry y de Francisca. De hecho, el señor Spence es bastante severo con Lisa. ¿Por qué reprende a Lisa, especialmente teniendo en cuenta el hecho de que ella llegó a la respuesta «correcta»?

El señor Spence parecer estar implicando que la respuesta «correcta» de Lisa de ningún modo justifica la manera como llegó a tal respuesta. Pero, ¿qué son los escríptulos? Es un modo de proceder en la búsqueda con el cual el señor Spence está muy comprometido.

Usted podrá preguntarle a sus alumnos cuál fue el procedimiento de búsqueda violado por Lisa. Ella no basó su acusación en evidencia comprobable por los demás. Su justificación sólo fue una débil impresión de que «ese es el tipo de cosa que Mickey haría». Ni siquiera podría haber afirmado que Mickey ya había hecho algo así anteriormente, ni siquiera algo parecido.

El incidente contrasta claramente la importancia de examinar nuestros métodos de investigación y sus resultados con examinar solamente los resultados. Al usar métodos fortuitos, podemos estar en lo correcto a veces, pero en el resto de las ocasiones nos hará falta un proceso fiable. El único método para mejorar las probabilidades de obtener resultados correctos es el de prestar cuidadosa atención a los métodos de investigación empleados. Estimular a los niños a que valoren la solución de los problemas para obtener respuestas sin poner cuidado en los métodos que aseguran tales respuestas, sería hacerles a los niños un mal servicio.

XVI-17

[449]

MM

EJERCICIO: Estar en lo correcto por razones correctas

10

Tony dice que Lisa «estaba en lo correcto, pero basándose en razones equivocadas». Obviamente, esto sugiere cuatro formas en que nuestras opiniones y las razones para mantenerlas se pueden combinar. Podemos mantener:

1. las creencias correctas por razones correctas;
2. las creencias correctas por razones incorrectas;
3. las creencias equivocadas por razones correctas;
4. las creencias equivocadas por razones incorrectas;

¿Cómo clasificarías los grupos siguientes de creencias y razones?

(NOTA: Si no estás seguro de si una creencia o una razón es correcta o incorrecta, haz la marca en la columna encabezada por el signo de interrogación.)

Creencia correcta, Razón correcta	Creencia correcta, Razón incorrecta	Creencia incorrecta, Razón correcta	Creencia incorrecta, Razón incorrecta
--	--	--	--

1. Creo que Argentina es el país más grande de Sudamérica por que el Brasil tiene más kilómetros cuadrados.
2. Apuesto a que Moscú es la capital de China. Después de todo, está ubicada en Siberia.
3. Debido a que 1972 fue año bisiesto, 1976 también tiene que haber sido bisiesto.
4. Me imagino que a David le debe haber dado una tremenda paliza, porque Goliat era mucho más grande.
5. Sé que el agua de la bañera está caliente, pues me quemé el pie cuando traté de meterme en ella.
6. Estoy seguro de que el hidrógeno es más ligero que el aire, puesto que es incoloro.
7. Estoy seguro que el almuerzo será malo, pues mi hermana puso la mesa.
8. La razón por la cual creo que el Polo Sur queda en la Antártida es que allá hace un frío tremendo.
9. Estoy seguro de que el hierro es un mineral ya que todos sabemos que el agua mineral contiene hierro.
10. Sé que el fin del mundo tendrá lugar mañana porque eso fue lo que mi prima, Pepita, soñó anoche.

ML

CAPÍTULO XVII

IDEAS PRINCIPALES

1. ¿Vale la pena tratar de «discutir cómo son las cosas»?
2. Tautologías y verdad.
3. Diferentes estilos de pensar.
4. ¿Es posible que exista el conocimiento objetivo si cada persona tiene derecho a su propio punto de vista?
5. Interpretación del poema de Lisa.
6. Lograr objetividad mediante marcos de referencia de mayor amplitud.
7. El logro de la objetividad mediante una comunidad de investigación.

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93
ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988
Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en
o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio,
sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el
permiso previo por escrito de la editorial.

ALGUNAS PREGUNTAS-CAPÍTULO XVII

1. ¿Quedaste sorprendido ante el ataque de Lisa frente a lo que habían estado haciendo?
2. Lisa afirma que no aprendió nada que no hubiera sabido de antemano. ¿Crees que las reglas de razonamiento que los niños han descubierto ya eran conocidas?
3. ¿Cómo responde Harry al ataque de Lisa?
4. ¿Por qué cree que la clase cuenta con él para responder al ataque?
5. ¿Queda satisfecho Harry con su defensa?
6. ¿Qué dicen haber aprendido los niños con respecto al pensar?
7. ¿Harry dice que Tony «puede demostrar cómo proceder», pero a Lisa le dice: «Mientras que tú no lo puedes hacer.» ¿En qué consiste la diferencia?
8. Fran opina que tanto Tony como Lisa pueden estar en lo correcto. ¿Cómo es posible?
9. ¿Cómo ayuda Anne a Fran con su explicación?
10. ¿Cuál es la diferencia entre la interpretación que Harry hace de la explicación de Fran y la que hace Anne?
11. ¿Qué es lo que el poeta quiso decir cuando escribió «los pensamientos de la mente son como murciélagos en una caverna»?
12. ¿Qué significa «de vez en cuando un error ingenioso pone orden en la caverna»?
13. Harry dice que debíamos tratar de ver las cosas desde el punto de vista de los demás, y Lisa dice que debíamos mantener una actitud abierta. ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre ambas posiciones?
14. ¿Estás de acuerdo en que las reglas de Harry se aplican sólo «a nuestro modo de hablar, pero no a nuestra imaginación ni a nuestro modo de sentir frente a las cosas»?
15. ¿Crees que lo que has hecho este año con *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* ha valido la pena?

PG/AS

Idea principal Nº 1: ¿Vale la pena tratar de «discurrir cómo son las cosas»?

Lisa se pregunta si lo que han estado haciendo no habría sido una pérdida de tiempo. Dice: «No creo que haya aprendido nada que no haya sabido antes.» Aún si asumiéramos que lo que Lisa dice es correcto, podría darse el caso de que haya cosas que sabemos en forma *implícita*, pero que, sin embargo, deben ser discutidas con los demás para llegar a saberlas en forma *explícita*. Al saber algo en forma explícita, nos encontramos en mejor posición para estar más conscientes al usar lo que sabemos y para aplicar nuestros conocimiento en maneras novedosas y más efectivas.

Dos maneras en que «discurrir cómo son las cosas» podrá dar resultados positivos para los alumnos son: (1) ayudarlos a identificar las cosas que ellos creen saber pero que realmente desconocen, y (2) ayudarlos a darse cuenta de que en realidad saben cosas que creían desconocer.

Ciertamente que se puede cuestionar la afirmación original de Lisa. Usted podría preguntarles a sus alumnos qué cosas nuevas han aprendido durante las discusiones entre ellos mismos que no sabían antes de comenzar el programa. Pídales que anoten aquellas cosas que han aprendido acerca de sí mismos y de los demás de las cuales no estaban conscientes al comenzar el curso. El conocimiento que han adquirido, ¿ha cambiado de alguna manera la forma de pensar frente de las cosas de la vida?

PLAN DE DISCUSIÓN: La defensa que hacen los niños de lo que la clase ha estado haciendo

1

1. En la página 112, Mickey y Laura hacen una lista de ciertas cosas que la clase ha estado haciendo y con las cuales ellos han gozado. ¿Cuáles son esas cosas?
2. ¿Se te ocurre alguna otra cosa que la clase hizo y que los niños no mencionaron?
3. Si tú hubieras estado en esa clase, ¿qué hubieras dicho para defender lo que la clase ha estado haciendo?
4. ¿Crees que como resultado de su experiencia en trabajar juntos y en discutir ideas juntos, Harry y sus amigos han sido felices?
5. ¿Crees que serías más feliz si tú y tus amigos pudieran discutir ideas del mismo modo en que Harry y sus amigos lo hicieron?

ML

PLAN DE DISCUSIÓN: Lo que siente cuando alguien cuenta con uno

(Pg. III, líneas 31-35).

1. Da un ejemplo de algo que otra persona debe hacer, algo con lo que tú cuentas que esa persona hará.
2. Da un ejemplo de algo que tú debes hacer, algo con lo que todos cuentan que harás.
3. ¿Alguna vez has contado con que alguien iba a hacer algo y esa persona te ha fallado?
4. ¿Ha sucedido alguna vez que alguien ha contado con que tú ibas a hacer algo y tú le has fallado?
5. ¿Alguna vez te has encontrado en una situación en la cual tú contaste con otras personas, pero esas personas no pudieron contar contigo?
6. ¿Alguna vez te has encontrado en una situación en la cual otras personas contaron contigo, pero con las cuales tú no pudiste contar?
7. Supongamos que estás a cargo de un grupo de niños del jardín en un paseo, y de pronto te das cuenta de que te has perdido. ¿Sería este un ejemplo de una situación en que los demás cuentan contigo, pero en la que tú no puedes contar con los demás?
8. ¿Es injusto encontrarse en una situación en la que los demás pueden contar con uno, pero en la que uno no puede contar con los demás?
9. ¿Te gustaría vivir en un mundo en el cual nadie necesitará contar con los demás?
10. ¿Te gustaría vivir en un mundo en el cual no podrías hacer nada a menos que los demás hicieran primero lo que deben hacer?

EJERCICIO: Resolviendo problemas

A continuación se presentan casos de personas con problemas. ¿Cuál método o métodos les recomendarías usar para tratar de resolver esos problemas?

XVII-4 [456]

ML

3

1. Tanto a Pierre como a Maurice les gusta Fifi. Para decidir quién será el novio deberían (1) pelear; (2) combatir en lucha libre; (3) dejar que el profesor decida; (4) dejar que Fifi decida; (5) echarlo a suertes.
2. A Fifi le gustan tanto Pierre como Maurice. Pero quiere decidir cuál será su novio. Debiera (1) echarlo a la suerte; (2) hacer una lista de las cualidades y defectos de cada uno; (3) preguntarse a sí misma cuál de los dos le gusta más; (4) hacer que se peleen por ella; (5) hacer que se turnen.
3. Los vecinos de Fifi están molestos porque ella deja suelto a su perro durante la noche. Fifi debiera (1) tratar de ponerse en el lugar de los vecinos, (2) decirles que no se metan en lo que no les importa; (3) pensar en qué podría suceder si continuara dejando suelto al perro; (4) conseguirse una casita para el perro; (5) retirarse para tratar de ganar tiempo.
4. Pierre sale en la bicicleta de Maurice y la destroza. Maurice debiera (1) destrozarse la bicicleta de Pierre; (2) llevar el asunto al juzgado; (3) llevar el asunto ante los padres de Pedro; (4) llevar el asunto ante sus propios padres; (5) llevar el asunto al Centro de Alumnos.
5. Pierre y Maurice se hacen amigos ahora que Fifi está saliendo con Claude. Pierre y Maurice deciden hacer una lista de algunos métodos para resolver problemas y ponerlos en orden. De este modo, si volvieran a pelearse, sabrían cuál método tratar primero, cuál después si el primero falla, y así sucesivamente. Pierre anotaría todos los métodos que se les ocurrieron. Ahora, tienen que ponerlos en orden. ¿Cuál crees tú que deberían usar primero, segundo, tercero, etc.?
- () no hablarse
- () discutir el asunto razonablemente
- () decidir el asunto por carta
- () pelear
- () llamar a un tercero para mediar (intermediario)
- () llamar a un tercero para que decida quién tiene la razón
- () discutir la respuesta usando lógica
- () olvidarse del asunto

[457] XVII-5

- () tratar de que los padres resuelvan el problema en vez de ellos
- () mediar juntos

ML

4

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Se puede aplicar el razonamiento a la imaginación, los sentimientos y los sueños?

Cuando razonamos, tratamos de pensar (de modo *consistente*) en cómo suceden las cosas en el mundo. Ya sea que estemos explicando o describiendo, recordando o prediciendo, tratamos de ser *consistentes*. Evitamos decir algo y luego contradecirnos. Pero, ¿qué sucede con la imaginación, los sentimientos y los sueños? ¿Son consistentes?

1. ¿Es posible que en un instante seas parecido a alguien y diferente a la vez?
2. ¿Sería posible odiar a alguien y al mismo tiempo no odiar a esa misma persona?
3. ¿Podrías imaginar a alguien que midiera 3 metros de altura y al mismo tiempo, imaginar que esa persona *no* mide 3 metros de altura?
4. ¿Puedes imaginar un helicóptero y al mismo tiempo imaginar que *no* es un helicóptero?
5. Alice, en el libro *Alicia en el País de las Maravillas*, sueña que es mucho más grande y después, que es mucho más pequeña. ¿Podría haber soñado que al mismo tiempo era más grande y más pequeña?
6. ¿Podrías tener un sueño en el cual te encontraras en el Polo Norte y en el Polo Sur al mismo tiempo?
7. ¿Podrías tener un sueño en el cual te encontraras en tu país y *fuera* de tu país al mismo tiempo?
8. ¿Podrías *soñar* que tienes una prima que no es pariente?
9. ¿Podrías *imaginar* que tienes una prima que no es pariente?
10. ¿Es posible que haya personas que sean mentirosas en forma consistente?

XVII-6

[458]

11. ¿Es posible que haya personas que consistentemente se equivoquen en todo?
12. ¿Qué conclusiones has sacado con respecto a si el razonamiento se aplica o no se aplica a la imaginación, los sentimientos y los sueños?

ML

Idea principal Nº 2: Tautologías y verdad

En el capítulo I aprendimos que hay dos maneras generales de identificar verdades; por definición y por evidencia. Algo que es verdadero por definición es generalmente de este tipo: una palabra se define por medio de ciertas otras palabras. Por ejemplo, decimos que un «cuadrado» es «una figura geométrica con los cuatro lados iguales». Un caso especial de afirmaciones que son verdaderas por definición son las *tautologías*. En una tautología una palabra se define a sí misma. (Por ejemplo, «una rosa es una rosa».) Las tautologías son verdaderas pero virtualmente sin significado. ¿Son importantes en algunos casos? Las tautologías pueden tener significado *idiomático* (recuerde la discusión sobre expresiones idiomáticas en el capítulo X).

Al discutir la afirmación de Tony en la página 95, «sabes muy bien que lo que es verdadero es verdadero, y si vale la pena descubrirlo, debíamos descubrirlo» ayude a sus alumnos a estudiar esta tautología: «lo que es verdadero es verdadero». Lisa parece creer que está vacía de significado, tautología: «lo que es verdadero es verdadero». Lisa parece creer que está vacía, sin significado idiomático, y compararlas con esta.

Otro experimento que puede llevar a cabo con sus alumnos es leerles las afirmaciones que aparecen a continuación y preguntarles cómo las interpretan:

«Las cosas son lo que son, y serán lo que serán. ¿Por qué, entonces, deseamos ser engañados?»
«Cada cosa es lo que es y no otra cosa diferente.»

EJERCICIO: Tautologías

5

Cuando el sujeto y el predicado de una oración que comienza con «Todos» son idénticos (o significan la misma cosa), entonces esa oración se llama una *tautología*. Hay una manera precisa para averiguar si una oración es una tautología o no. Si la contradicción de la oración original es autocontradictoria, entonces la oración original es una tautología.

[459]

XVII-7

Usando este método, determina si las oraciones siguientes son tautologías:

1. Todas las gallinas son gallinas.
Contradicción: _____
¿Es la oración contradictoria una autocontradicción?
¿Es la oración original una tautología?

2. Todos los médicos son doctores.
Contradicción: _____
¿Es la oración contradictoria una autocontradicción?
¿Es la oración original una tautología?

3. Todas las niñas son personas femeninas.
Contradicción: _____
¿Es la oración contradictoria una autocontradicción?
¿Es la oración original una tautología?

4. Todos los insectos son insectos.
Contradicción: _____
¿Es la oración contradictoria una autocontradicción?
¿Es la oración original una tautología?

ML

6

EJERCICIO: Problemas de ambigüedad en las tautologías

Discutir las afirmaciones siguientes y dar respuestas donde sea posible.

1. ¿Es verdad que, como Tony dice, «lo que es verdadero es verdadero»?
2. ¿Se te ocurre algún ejemplo en que lo que es verdadero *no* es verdadero?
3. ¿Qué pasa en este caso: «María dijo: "No es verdad que los niños vayan a ser niños. Van a ser hombres."»?

XVII-8

[460]

Diferentes problemas de ambigüedad:

4. María se quejó de que su verdadero amor no fue verdadero.
5. Si es verdad que todos los caballos son caballos, ¿es verdad que todos los caballos jóvenes son caballos?
6. ¿Todos los caballos jóvenes son caballos?
7. ¿Todos los caballos muertos son caballos?
8. ¿Todos los peces gordos son peces?
9. Si Joe es el hermano de alguien, ¿debe esa persona ser hermana de Joe?
10. El padre de Joe posee un caballo y una vaca. ¿Implica esto que el posee un caballo?
11. El padre de Joe tiene un frasco para la sal y uno para la pimienta. ¿Significa esto que él tiene un salero?
12. Yo sé que María tiene un libro y sé que tiene una novela. ¿Tiene María dos libros?
13. ¿Qué sucede en este caso? El padre de Joe dio la vuelta con el coche alrededor de una isleta de tráfico de forma redonda y luego se paró y lo dejó aparcado frente a la larga y estrecha plaza del pueblo que es cuadrada.
14. Alguien te dice: «Juan tiró la pelota y rompió el cristal». ¿Implica esto que «la pelota que Juan tiró rompió el cristal»?
15. «El pan se hace con harina y la harina no es negra», dijo María, «así que eso demuestra que el pan negro no existe.»
16. «Nada puede ser hermoso y feo a la vez. «Entonces», dijo Juan, «¿cómo es que cuando tuve esos feos granos en todo el cuerpo, el médico me dijo, "¡Qué sarapión más hermoso!"»
17. María cuenta los dedos de su mano izquierda, comenzando por el dedo meñique. Cuenta al revés: 10, 9, 8, 7, 6. Y luego dice: «Más cinco que tengo en la mano derecha, ¡tengo 11 dedos!»
18. Si el profesor le da a Juan unos libros y le dice: «Juan, dales un libro a todos los que no tengam», ¿debe Juan darse uno a sí mismo?
19. Discutir: María: Todos los maridos son maridos.
Joe: Sólo si tienen esposas.

XVII-9

[461]

20. Señora Jones: Alice, ¿están *todos* los cubiertos sobre la mesa?
Alicia: ¿Quiere decir todos los cubiertos que necesitamos para comer, o todos los cubiertos que había en el cajón?

ML

Idea principal Nº 3: Diferentes estilos de pensar

Harry, en las páginas 112-113, compara la manera en que Tony descubre las cosas con la manera en que lo hace Lisa. Tony y Lisa podrían haber replicado que la manera de pensar de Harry es diferente de la de ellos. De hecho, todos los compañeros de Harry tienen diferentes estilos de pensar, como se señala en el capítulo VIII de este manual.

Usted podrá comenzar la discusión pidiéndoles a sus alumnos que comparen diferentes maneras de caminar, de jugar a la pelota, de hacer las tareas, de plantear preguntas, de jugar a las damas, sin tener en cuenta en cada caso el nivel de habilidad. Luego plantece la pregunta de si hay o no hay diferentes estilos de *pensar*.

Pídales a sus alumnos que traten de recordar el año que ha pasado y que traten de identificar diferentes estilos de pensamiento en el aula. Además, pídales que reflexionen acerca de cómo los diferentes estilos se pueden combinar con los demás en forma constructiva más que destructiva. Vea si pueden recordar ocasiones en las cuales conversaron acerca de algo importante para ellos y en los cuales cada uno contribuyó con su propio granito de arena con resultado de que, al final de la sesión, el problema en discusión tomó mucho mayor significado para cada persona que el que tenía al comienzo de la discusión.

Idea principal Nº 4: ¿Es posible que exista el conocimiento objetivo si cada persona tiene derecho a su propio punto de vista?

Una perspectiva es el mundo revelado desde un punto de vista particular. No es solamente un punto de vista, sino el mundo revelado desde un punto de vista.

En la página 113, tanto Anne como Fran están mirando a los mismos niños en la misma sala. Pero la sala y los niños que Anne ve son muy diferentes de la sala y los niños que Fran ve. En cierto sentido, entonces, es correcto decir que cada uno de nosotros vive en su propio mundo, como señala Anne.

Si bien es cierto que hay muchas perspectivas, este hecho no es tan trágico. No impide que haya objetividad en nuestro conocimiento. Uno de los propósitos al entablar un diálogo, con los demás relacionado con asuntos que son interesantes, es que ese diálogo nos ayuda a descubrir las perspectivas de los demás y dar a conocer la nuestra, tratando de lograr compartir el conocimiento.

Trate de llevar a cabo la actividad siguiente. Sostenga una moneda en alto, cara hacia los alumnos y cruz hacia usted. Los alumnos en frente de usted verán un disco redondo con una figura impresa, y los niños en ambos costados de la sala sólo verán un pedazo de metal en forma redonda. De modo que, desde diferentes puntos de vista en la misma sala, la moneda parecerá diferente desde esas diferentes perspectivas. Pero al compartir las perspectivas de los demás, usted y los miembros de su clase podrán estar de acuerdo en que sólo hay una moneda y también podrán apreciarla desde todos estos puntos de vista diferentes.

Ejemplos de este tipo podrán ayudarle a responderle a aquellas personas que se quejan de que la pluralidad de puntos de vista lleva a la conclusión de que no tiene sentido tratar de «comprender las cosas» ya que no hay normas objetivas y el conocimiento objetivo constituye una imposibilidad.

7

EJERCICIO: El juego del espejo

1. La clase se divide en parejas. Cada pareja está formada por una persona y «un espejo». «El espejo» deberá reflejar todo lo que la persona hace, de modo que las acciones de la persona y el reflejo en «el espejo» siempre sean simétricas. Si las personas ponen caras, se tocan los dedos de los pies, saltan a pies juntos, cruzan los dedos o hacen cualquier cosa que deseen, «el espejo» deberá hacer lo mismo.
2. Ahora, «los espejos» se reúnen en un lado de la sala y las personas en el lado opuesto.

Profesor (a las personas):

Profesor (a «los espejos»):

Profesor (a las personas):

Profesor (a los espejos):

Profesor (a las personas):

¿Qué ven cuando miran en «el espejo»?

¿Qué ven cuando miran a esas personas mirándose?

¿Les muestran «los espejos» como realmente son?

¿Creen que muestran a las personas como realmente son?

Cuando ponen algo escrito frente a un espejo, la escritura se ve invertida, ¿se han dado cuenta? Es decir, en lugar de leer de izquierda a derecha, se lee de derecha a izquierda. ¿Desean preguntarle a «los espejos» por qué hacen eso? ¿Descartarían preguntarles por qué invierten de izquierda a derecha y no de arriba hacia abajo? Su trabajo es presentar una reflexión, ¿verdad? Así que cuando alguien se mira en ustedes, ¿están pensando su imagen?

Profesor (a los espejos):

Profesor (a las personas):

¿Usé bien la palabra reflexión en mi pregunta anterior? La palabra tiene varios significados. ¿La confundí? ¿O es verdad que los espejos realmente piensan cuando reflejan? Cuando un espejo mantiene una imagen en su superficie, ¿es lo mismo que cuando ustedes tienen una imagen en su mente?

1. ¿Cuál de estas dos personas podrá con mayor precisión ver la luna «como realmente es»: una persona que mira la luna desde la Tierra, o un astronauta que se encuentra parado en la luna?
2. ¿Cuál de estas dos personas podrá con mayor precisión ver el planeta Tierra «como realmente es»: una persona parada sobre la superficie de la Tierra, o un astronauta que está mirando la Tierra desde la Luna? (¿Son consistentes las respuestas a los números 1 y 2?)
3. Supongamos que dos personas están mirando el edificio de tu colegio. Una de ellas se encuentra a un kilómetro de distancia y la otra está parada frente al edificio con la nariz pegada a la pared. ¿Puede cualquiera de estas dos personas ver el edificio «como realmente es»? Explica.

PLAN DE DISCUSIÓN: Ver las cosas como «realmente son»

8

ML

- | | |
|----------------------------|--|
| Profesor (a las personas): | Bueno, parece que los espejos realmente nos reflejan cuando nos miramos en ellos, pero evidentemente no nos pueden recordar cuando nos alejamos a ellos. ¿Les dan pena los espejos por no tener memoria? ¿Espejos, ¿sienten pena por no tener memoria? ¿O están contentos de olvidar el pasado y vivir siempre en el presente? |
| Profesor (a los espejos): | ¿Les gustaría ser como los espejos, siempre reflejando aquello que está presente, o prefieren ser ustedes mismos y ser capaces de vivir en el presente pero siendo capaces de recordar el pasado? |
| Profesor (a los espejos): | Espejos, a veces me he dado cuenta de que ustedes se empañan totalmente. ¿Es porque a veces están tristes? Cuando están empañados, ¿es como si quisieran llorar? ¿Les gustaría ser personas y poder recordar las cosas buenas y las cosas malas, o prefiere ser ustedes mismos tal como son? |

Recordaremos que mucho antes en esta historia, Jill ya había dicho que sus pensamientos eran como murciélagos volando dentro de una caverna oscura. En forma parecida, el poeta que cita su papá piensa que nuestras ideas están limitadas por las paredes de nuestro entendimiento. A veces sucede que alguien comete un error y en el proceso cambia de lugar los límites mencionados. Para la generación anterior, lo que sucedió fue un error, pero después de todo, abrió nuevas posibilidades para nuestro entendimiento y, más tarde,

Idea principal Nº 5: Interpretación del poema de Lisa

ML

4. ¿Hay una distancia exacta que mantener frente a algo para poder VERLO «como realmente es»?
5. Si alguien estuviera acostado mirando la parte de abajo de tu escritorio mientras que tú estás mirando la parte de arriba, ¿significa eso que la visión que esa persona tiene es errónea y la tuya correcta?
6. ¿Es posible que cada uno de los miembros de tu clase tenga una impresión diferente con respecto a la apariencia de tu escritorio?
7. ¿Es posible que algunos puntos de vista sean mejores que otros? Si es así, ¿cómo puede ser?
8. ¿Es posible que si consideramos las cosas desde una mayor cantidad de puntos de vista, lleguemos a conocer con mayor exactitud «como es esa cosa realmente»?
9. ¿Es posible que algunas cosas sean correctas y otras incorrectas, sea cual sea el punto de vista desde el cual se observen? (Si es así, da ejemplos.)
10. Cuando alguien te dice que debes tratar de ser «objetivo», ¿significa que debieras:
 - a) Ver las cosas desde el punto de vista de esa persona?
 - b) Ver las cosas desde el punto de vista de los adultos?
 - c) Ver las cosas con más exactitud?
 - d) Considerar las cosas desde el mayor número posible de puntos de vista?
 - e) Hacer todas las anteriores?
 - f) Hacer algunas de las anteriores? (¿Cuáles?)
 - g) Hacer ninguna de las anteriores?

la generación siguiente considerará este cambio como una idea genial. Esto sucede muy a menudo con exploradores y descubridores. En su propio tiempo, se ha considerado que están simplemente equivocados (o hasta locos), pero sus descubrimientos provocan una reorganización considerable del conocimiento humano. Y es a la luz de un conocimiento más comprensivo como, después de un tiempo, se considera que estos descubridores tenían razón.

El ejemplo dado por Lisa es Cristóbal Colón. Para la gente de su tiempo, él era un loco, pero una vez que su punto de vista fue comprendido, el resto del mundo se convenció y comenzó a compartir su manera de ver las cosas.

EJERCICIO: El poema de Lisa y sus interpretaciones

9

A. ¿Cuál o cuáles de los adjetivos siguientes pueden aplicarse a un poema o a un cuadro? ¿Cuál o cuáles de ellos pueden aplicarse a la solución de un problema de matemáticas?

Sólo se aplica a poemas o a cuadros.	Sólo se aplica a solución de problema de matemáticas.	Se aplica a ambos.	No se aplica a ninguno.
--	--	-----------------------	-------------------------------

1. Hermoso.
2. Correcto.
3. Simple.
4. Difícil.
5. Sereno.
6. Incorrecto.
7. Igual.
8. Elegante.
9. Aproximado.
10. Probable.
11. Justo.
12. Verdadero.

B. Describe dos situaciones: una en que la afirmación resulta extraña y otra en la que resulta normal. ¿En qué se diferencian las situaciones? ¿Hay diferencias perspectivas en las afirmaciones?

1. A mí me gustan las manzanas y a John le gusta las ciruelas. ¿Quién tiene razón?

2. Esa música es fantástica porque es una verdadera aproximación al círculo.
3. La suma de tres más diecisiete probablemente es veinte.
4. El artista dividió el papel en octavos iguales Y sólo entonces se consideró listo para comenzar.

Idea principal Nº 6: Lograr objetividad mediante marcos de referencia de mayor amplitud

Usted podrá iniciar la discusión de esta Idea principal con la descripción de la diferencia entre una *perspectiva* y un *marco de referencia*. Debido a que cada persona tiene un punto de vista definido y diferente, cada una tiene su propia perspectiva. Ese es el argumento de Anne.

También hay marcos de referencia. El problema de la pobreza, por ejemplo, puede ser considerado dentro del marco de referencia de un pueblo, un país, o el mundo entero. Estos son marcos de referencia de mayor o menor comprensión. También se puede considerar el problema de la pobreza dentro de marcos de referencia complejos, que se superponen mutuamente; por ejemplo, dentro de marcos de referencia políticos, económicos, ecológicos, médicos, tecnológicos o sociológicos.

Las personas tienen perspectivas, los problemas no las tienen. Y generalmente, los problemas se sitúan dentro de una variedad de marcos de referencia.

Después de discutir la diferencia entre perspectivas y marcos de referencia, déles a sus alumnos los ejercicios concretos que vienen a continuación, que se refieren a diferentes marcos de referencia.

EJERCICIO: Marcos de referencia

10

1. Un niño de la ciudad va al campo en las vacaciones, y trabaja en el huerto. Esta vez estaba trabajando en una plantación de lechugas. Tiene lugar esta conversación:
Hortelano: ¿Te gusta trabajar con las lechugas?
Niño: Sí, me encanta.
Hortelano: ¿Y qué les pones a tus lechugas normalmente?
Niño: Aceite y limón.
Hortelano: ¡Qué divertido! Yo les pongo estiércol.
(Explica los dos marcos de referencia que aparecen aquí.)
2. Johnny se adentró a una parte del pueblo que no le era familiar y se acercó a un niño muy pequeño para preguntarle por una calle.

«¿Esta calle me llevará al Norte?» preguntó Johnny. «No sé,» fue la respuesta. «Bueno, ¿y esa otra calle me llevará hacia el Norte?» Nueva respuesta fue: «No sé.» «¿Es que no sabes *nada*?» preguntó Johnny, enojado. «Bueno,» dijo el niño, «por lo menos yo no estoy perdido.»

(¿Cuáles son los dos marcos de referencia que aparecen aquí?)

3. Pregúntele a sus alumnos si el cambio de la creencia de que los planetas giraban en torno a la Tierra a la creencia de que los planetas giran en torno al Sol representa un cambio de marcos de referencia o de perspectivas o de ambos.

4. Bill ha notado que su hermano menor ha cambiado. Cuando era más chico parecía pensar que todo giraba en torno a sí mismo, siempre estaba preocupado de sí mismo. Sin embargo, a medida que fue creciendo, se interesó más y más por sus compañeros de juego y por el mundo más allá de sus propias experiencias. De hecho, a estas alturas es consciente de que lo que les sucede a las demás personas y seres vivientes también es muy importante. ¿En qué sentido es esto un cambio de marco de referencia?

EJERCICIO: Perspectivas y marcos de referencia

Tome un asunto de importancia local (de un periódico, por ejemplo), y pídales a sus alumnos que encuentren diferentes marcos de referencia a través de los cuales interpretarlo y también diferentes perspectivas desde las cuales examinarlo. Después de investigar el asunto de esta manera y de discutirlo, pregúntele si lo comprenden mejor. Luego pregúntele si alguno de estos marcos de referencia y perspectivas dan una visión más verdadera del asunto. Si es así, ¿cómo la saben? (Si no, no se descorazone, no es fácil lograr objetividad.)

Idea principal Nº 7: El logro de la objetividad mediante una comunidad de investigación

Uno de los propósitos al entablar diálogos sobre materias de importancia es que nos ayuden a conocer las perspectivas de los demás y a dar a conocer las nuestras, aprender acerca de diferentes

marcos de referencia y acercarnos un poco más a la objetividad. A medida que los niños van aprendiendo a respetarse y a escucharse mutuamente, en cuanto a pensamientos y puntos de vista, comenzarán a completar una visión más global del mundo que aquella que se basa sólo en la experiencia personal del individuo.

Los niños de la clase de Harry han descubierto las delicias y los beneficios de la investigación compartida. Ha aprendido cuánto puede lograrse al aprender juntos. La cooperación es algo que, al llegar al capítulo XVII, han aprendido a dar por sentado, tanto en materias intelectuales como en asuntos deportivos y familiares.

Han descubierto que las conversaciones sobre materias de importancia nos pueden reunir en grupos que poseen el interés común de hacer que el mundo que nos rodea tenga sentido. La investigación en comunidad a la cual cada individuo contribuye y de la cual cada individuo aprende, aporta a cada niño una comprensión esencial de significados compartidos que cada vez son más fiables y globales.

Harry y sus amigos podrán deliberar acerca de los beneficios que han derivado de sus esfuerzos por «descubrir cómo son las cosas». Pero con toda seguridad, han tenido éxito en numerosas áreas:

1. **Conocimiento:** Han descubierto principios y técnicas del razonamiento que antes no conocían. Se han conocido y familiarizado con sus propias ideas y actividades mentales, así como también con las ideas y actividades mentales de sus compañeros.
2. **Significado:** Las actividades con las cuales se han enterado han ayudado a Harry y a sus amigos a que sus vidas y el mundo tengan más sentido.
3. **Valores:** Las habilidades para razonar desarrolladas por los miembros de la clase les permitieron identificar y analizar los valores en forma más objetiva. Ahora pueden ver un poco mejor cómo les gustaría que fueran las cosas, además de una mayor comprensión de cómo son las cosas.
4. **Método:** Los miembros de la clase han llegado a adoptar un procedimiento para «descubrir

cómo son las cosas» que tiene mucho en común con los métodos de investigación a pesar de que ellos obviamente lo utilizan con dudas y con dificultad. Les hemos visto usar este procedimiento desde el primer capítulo del libro. Hacen lo posible por defender su método y, a veces, para formularlo en forma más precisa y clara. Y siempre están dispuestos a cuestionar los procedimientos que han utilizado, aún que sus resultados hayan sido positivos. Uno de los principales méritos de su método es que éste es autocorrectivo; es lo opuesto a dogmático. Se corrige a sí mismo, reflexiona sobre sí mismo, y busca sus propias fallas o defectos. Finalmente, lo que une a Harry y sus amigos son los dos puntos siguientes: la *comunidad de investigación* a la cual pertenecen y el *método de investigación* con el cual todos se han comprometido.

PLAN DE DISCUSIÓN: ¿Qué has aprendido?

En la página 111, Lisa dice: «No creo haber aprendido nada que no haya sabido antes.»

1. ¿Es eso lo que tú sientes con respecto a *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*? ¿Qué no aprendiste nada de él?
2. Si sientes que has aprendido algo del libro, ¿qué es?
3. ¿Aprendiste algo de las discusiones que tuviste en clase? Si es así, ¿qué es?
4. ¿Has cambiado tu manera de pensar en las cosas como resultado de la lectura del libro y de las discusiones en clase?
5. ¿Es posible que no hayas aprendido nada y que sin embargo, te parezca que la lectura y las discusiones hayan valido la pena?
6. ¿Crees que como resultado de haber leído *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* vas a leer con más atención de ahora en adelante?
7. ¿Crees que de ahora en adelante, cuando encuentres algo que deje perplejo y que no comprendes, te sentirás más inclinado a tratar de descubrir su significado?
8. ¿Hay cosas que comprendes pese a que no puedes expresarlas en palabras?
9. ¿Hay veces en que has podido expresar en palabras ciertas cosas que sabías desde hace mucho tiempo?
10. Para poder entender lo que las personas quieren decir, ¿basta con escuchar sus palabras o es también necesario observar sus acciones?
11. Para poder descubrir lo que las personas quieren decir, ¿es importante observar sus rostros?
12. ¿Puedes leer la cara de una persona de la misma manera en que puedes leer un libro?
13. ¿Hay veces en que comprendes cómo se siente una persona, a pesar de que esa persona no te diga nada y que tú no le digas nada a ella?
14. ¿Hay libros que comprendes bien y que te gustan, a pesar de que no te interese hablar de ellos? ¿Es *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier* uno de esos libros, o es un libro acerca del cual te gusta hablar?
15. ¿Te gustaría leer otro libro acerca de Harry y sus amigos?

ML

INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA, Manual para acompañar a
El descubrimiento de Harry Stottlemeyer

APÉNDICE

Repaso de razonamiento
Revisión lógica

EDICIONES DE LA TORRE

PROYECTO DIDACTICO QUIRÓN

Espronceda, 20 - 28003 Madrid, España - Tel. (91) 442 77 93

ET Index: 11.219. ISBN: 84-86587-46-8. DL: M-29.336-1988

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Repaso de razonamiento

EJERCICIO: Razonamiento y comprensión lectora

Harry se retrasa por la mañana.

Harry sabía que iba a llegar tarde al colegio. ¡Lo sabía!

—Date prisa, las clases comienzan dentro de un cuarto de hora —le dijo su madre algo agobiada, mientras él se bebía de un trago lo que le quedaba de leche.

Harry gruñó. La mañana iba con retraso desde el principio, por culpa de un pájaro que se había parado en la ventana de su habitación, y al que se había quedado mirando distraídamente hasta que el olor de los huevos con jamón le recordó que era la hora de desayunar. ¡Ya! Después de eso parecía que todo iba con retraso. Tardó en lavarse y en vestirse, y todavía se retrasó más intentando atarse un cordón del zapato que se le había roto el día anterior. Luego Harry se acordó de los problemas de matemáticas que les había puesto el señor Spence el martes y, mientras los hacía durante el desayuno, se preguntaba por qué no se había acordado de hacerlos antes.

Se limpió la boca con el dorso de su mano, cogió su bolsa con el bocadillo, y después de pararse un momento para acariciar a su perro, King, en la cabeza, salió corriendo hacia la puerta pensando: «Si llegas tarde, llegas tarde. ¿Cómo voy a poder llegar a tiempo al colegio?»

I. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasifícalas: *a)* debe ser correcta; *b)* probablemente correcta; *c)* debe ser incorrecto; *d)* probablemente incorrecto; *e)* no puedo decirlo.

1. Harry se olvidó lavarse después de levantarse.
2. Harry se vistió antes de tomar el desayuno.
3. Harry llegó tarde a desayunar.
4. Harry vio un ruiseñor en la ventana de su habitación.
5. Harry llevaba zapatos de hebilla al colegio.
6. Harry tomó cereales en el desayuno.
7. La madre de Harry pensaba que podría llegar tarde al colegio.
8. Harry no había terminado los deberes de matemáticas el martes.
9. A Harry le gusta su perro, King.
10. Como se paró a acariciar a su perro, llegó tarde al colegio.

II. Lee los siguientes párrafos y a continuación completa las afirmación que aparecen después.

1. Antes de irse a la cama, Harry se lavó los dientes. Pero antes de lavarse los dientes, leyó un libro y luego estuvo un rato construyendo su avión de maqueta.

Primero, Harry _____

A continuación _____

Después de eso _____

Al final _____

2. Al final, después de recoger su cuarto, Harry salió a jugar. Ya había terminado sus deberes a primera hora y después había ayudado a su padre a lavar el coche.

Primero, Harry _____

A continuación _____

Después de eso _____

Al final _____

III. Rodea con un círculo la respuesta que pienses que es correcta.

1. Harry, Lisa y Tony llegaron tarde al colegio, pero Harry llegó más tarde que Lisa y Lisa llegó más tarde que Tony. ¿Quién llegó más tarde de los tres?
(Harry, Lisa, Tony, no lo sé)
2. Harry, Lisa y Tony habían terminado sus deberes pronto. Pero Harry había terminado más pronto que Lisa y Lisa había terminado más pronto que Harry. ¿Quién de los tres había terminado primero?
(Harry, Lisa, Tony, no lo sé)
3. Harry se tomó el helado antes que Tony y Tony lo terminó después de Lisa. ¿Quién terminó primero?
(Harry, Lisa, Tony, no lo sé)
¿Quién terminó el último?
(Harry, Lisa, Tony, no lo sé)

IV. Si Harry se levantó tarde, tardó en vestirse y también desayunó tarde, ¿significa todo eso que también llegó tarde a la escuela? Explica tu contestación.

V. En el relato Harry piensa: «Si llegas tarde, llegas tarde». Escribe unas líneas con tus propias palabras expresando lo que crees que el quiere decir.

Harry se retrasa por la mañana. Pautas y respuestas

I. Clasificar las afirmaciones sobre el relato:

1. Debe ser incorrecta.
2. Debe ser correcta.

Si Harry se lavó tarde, se lavó. Los alumnos deben aprender a reconocer las palabras que indican sucesión temporal. Cf. Los ejercicios II y III.

3. Probablemente correcta.

Eso parece sugerir insistentemente el relato.

4. No puedo decirlo.

Sabemos que vio un pájaro, pero no sabemos qué clase de pájaro. Harry tuvo problemas con los cor-dones. ¿Desistió y decidió ponerse unos zapatos de hebilla? Cf. al ejercicio sobre lo que se puede dar por supuesto.

6. Probablemente incorrecto.

El olor de los huevos con jamón le recordó que era la hora de desayunar. ¿Tenía en lugar de eso cereales? Cf. nº 5.

7. Probablemente correcta.

¿Existe otra explicación plausible para lo que dijo su madre? (Y lo dijo algo agobiada.)

8. Debe ser correcta. (En el su-

puesto de que no sea martespalabras que indican una secuen-cia temporal.

9. Probablemente correcta.

Parece ser la razón más probable para entender la actuación de Ha-rry. Pero puede ser que King le ladre si no le acaricia al irse.

10. No se puede decir.

¿Llegó tarde al colegio? Supo- niendo que fuera así, ¿fue esa la razón?

- II. 1. Leer el libro; construir su avión de maqueta; lavarse los dientes; irse a la cama.
2. Terminar los deberes; ayudar a su padre; recoger su cuarto; salir a jugar.

III. I. Harry.

AP-4

[476]

[477]

AP-5

Las magdalenas de chicle.

Elisa y Laura suelen pasar el sábado por la tarde juntas. Después de todo son muy buenas amigas y además viven muy cerca una de otra. Normalmente pasan el rato simplemente hablando. Pero algunas veces Elisa y Laura hacen cosas especiales, como aquella vez que hicieron un circo de animales con la arcilla de modelar de Laura, o sólo el pensar en las magdalenas le hacía la boca agua a Laura. Aquella tarde de cuidadas medidas y mezclas no había producido más que unas bolas correas que ni siquiera el perro de Elisa, que era capaz de comer *cualquier cosa*, fue capaz de tragarse. Las magdalenas «especiales» de Elisa y Laura, hechas con una harina «espe-cial» muy suave que habían encontrado en un tarro sin etiqueta junto a otra basta y polvorienta, ciertamente habían resultado ser muy especiales.

—Son magdalenas de goma de mascar —dijo Elisa en tono desafiante a su her-mano mayor que empezaba a burlarse de sus habilidades como cocineras.

Pero no fue hasta después de que la madre de Elisa les explicó que el suave y fino

EJERCICIO: Razonamiento y comprensión lectora

2. Harry.
3. No se puede decir; Tony.
- IV. Anime a los niños a construir explicaciones plausibles de las dos alternativas, llegar tarde al colegio y no llegar tarde al colegio.
- V. ¿Cómo interpretas esos comentarios? Aquí ponemos algunos ejem-plos parecidos con los que se puede trabajar con los alumnos:
 - Un jugador que ha vuelto a encestar: «Cuando tienes el día, tienes el día.»
 - Un rico que recoge una peseta del suelo: «Una peseta es una peseta.»
 - Un chico que muestra su escepticismo ante la nueva forma de preparar las zanahorias que le ofrece su madre: «Zanahorias son zanahorias.»
 - Una chica que lleva un jersey un día que hace 25 °: «Si tienes frío, tienes frío.»

DI

almidón no es un tipo «especial» de harina sino algo muy diferente, cuando las niñas llegarán a entender por fin lo que había salido mal y se rieron del incidente.

I. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasificalas: a) debe ser correcta; b) probablemente correcta; c) debe ser incorrecta; d) probablemente incorrecta; e) no se puede saber.

1. Elisa y Laura hicieron magdalenas el sábado por la tarde.
2. Elisa vive en la puerta de al lado de Laura.
3. Elisa y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer magdalenas de goma de mascar.
4. El perro de Elisa come zanahorias.
5. La madre de Elisa les ayudó a hacer las magdalenas.
6. El almidón y la harina se diferencian al tocarlos.
7. Elisa y Laura usaron almidón para hacer magdalenas.
8. Las magdalenas de Elisa y Laura eran rosas.
9. A Lisa no le importaban las burlas de su hermano.
10. Cuando sacaron sus magdalenas «especiales» del horno, Elisa y Laura se rieron.

II. En cada una de las siguientes oraciones, intenta cambiar la palabra «especial» por otra palabra sin cambiar el significado.

1. Mi cumpleaños es un día *especial* para mí.
2. Tengo una manera *especial* de recordar los nombres.
3. La tienda ha estado vendiendo hoy unos productos *especiales*.
4. Lo puedes leer todo sobre ese tema en la edición *especial* del periódico.

III. El relato nos cuenta cómo el hermano mayor de Elisa se rió de las niñas y de sus destrezas como cocineras. ¿Qué crees tú que dijo o hizo para provocar la respuesta de Elisa, «son magdalenas de goma de mascar»?

Cuando Elisa dijo: «Son magdalenas de goma de mascar», lo dijo en tono *desafiante*. ¿Qué te dice esa expresión sobre cómo sintió Elisa las burlas de su hermano?

IV. Lee las siguientes afirmaciones y a continuación clasificalas: como: a) correctas; b) incorrectas; c) no es seguro.

1. Si Elisa vive en la puerta de al lado de Laura, entonces viven una junto a otra.
2. Si Elisa y Laura viven una junto a otra, entonces viven en el mismo edificio.
3. Si Elisa y Laura viven en la misma ciudad, entonces viven una cerca de la otra.
4. Si Juan pesa 90 kilos, está gordo.
5. Si Juan pesa 25 kilos más que la mayor parte de la gente con su edad y su talla, entonces está gordo.

Las magdalenas de goma de mascar: Pautas respuestas

I. Clasificar las afirmaciones sobre el relato:

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. Debe ser correcta. | El relato nos dice que hacer magdalenas era una de las cosas especiales que hacían los sábados por la tarde. |
| 2. No se puede saber. | Sabes que las niñas viven cerca una de otra, pero la palabra «cerca» es vaga. Cf. ejercicio IV. |
| 3. Probablemente incorrecta. | No parece probable ya que el que fueran correosas las magdalenas fue consecuencia de un error. Aun así, podrían haber seguido una receta para hacer magdalenas de gomas de mascar, rosas, pero que no fueran correosas. |
| 4. No se puede saber. | Incluso aunque el relato nos dice que el perro de Elisa se come cualquier cosa, sabemos que rechaza las magdalenas. ¿Qué pasa con las zanahorias? Necesitamos más información (por ej., el perro come toda clase de vegetales). Asegúrate de que se discute el uso de la exageración. |
| 5. Probablemente incorrecta. | Si la hubiera ayudado, ¿se habrían equivocado con el almidón? Pero podría haberlas ayudado sólo un |

- IV. 1. Correcto.
2. Incorrecto.
3. Discutible. ¿Cómo es de grande la ciudad?, ¿qué entendemos por cerca?)
4. Incorrecta.
5. Correcta.
- III. ¿Cómo te sientes cuando se burlan de ti? ¿Por qué el hermano de Elisa se burló de ella? Las respuestas de los alumnos deben ser consistentes con las características de la burla y con el carácter de la respuesta de Lisa. Ayuda a los estudiantes a «poner al descubierto» lo que sugiere la expresión «de forma desafiante».
- II. 1. Importante.
2. Única.
3. Infrecuentes.
4. Extraordinaria.
10. Probablemente incorrecta. El relato sugiere que al principio de Elisa con que no le hubiera importado la burla?
9. Probablemente incorrecta. ¿Es consistente el tono desafiante de Elisa con que no le hubiera importado la burla?
8. No se puede saber.
7. Debe ser correcta. Los alumnos tienen que saber identificar la repetición de la descripción «suave y fina».
6. Debe ser correcta. Los alumnos deben saber que «suave» y «basta y polvorienta» producen diferentes sensaciones táctiles.
- rato (a buscar una receta, preparar los cacharros...).

- EJERCICIO: Razonamiento y comprensión lectora
- El sueño de Nuria Martín.
- Por un momento, justo cuando se estaba despertando, Nuria Martín sintió como si todavía estuviera mastiscando un trozo de tarta de manzana. Todavía podía sentir el delicioso sabor dulce y la masa crujiente con que estaba hecha la tarta.
- «¡Qué sueño tan extraño!», pensó Nuria. «Imaginar que a mí misma como si fuera un elefante blanco».
- A continuación, Nuria vio el libro que estaba junto a su almohadón. Al cogerlo, comenzó a leer: «Las crías de elefantes nacen normalmente en primavera y permanecen constantemente junto a su madre hasta que tienen unos cinco años de edad. No empiezan a utilizar sus trompas para coger su propio alimento hasta que no son la noche anterior, cuando había leído ese mismo párrafo, Nuria no había sentido ningún interés por aprender algo sobre estúpidos animales que se bañan en el barro, y sus párpados se habían hecho cada vez más pesados. Ahora estaba leyendo con ganas. Se enteró de que los elefantes blancos eran muy raros e incluso se les consideraba un signo de buena suerte en la India y en Tailandia, donde se les trata como a personajes reales. Nunca sonrió y recordó que en sus sueños la lavaban con aguas perfumadas, la vestían de fina seda e incluso la ponían cadenas de oro alrededor de su blanco y grueso cuello.
- Nuria Martín no era muy amiga de los baños. Pero esa mañana en concreto se sumergió en un baño de agua con abundante espuma. A continuación se puso el vestido que normalmente se ponía sólo para ir a fiestas y después de cepillar cuidadosamente su pelo, se lo ató con una cinta dorada. Al fin estuvo lista para ir al colegio. «Buenos días, alteza», dijo Nuria haciendo un guiño al elefante blanco que aparecía en el espejo. Después se dijo a sí misma: «Y yo que me creía que los elefantes eran aburridos!»
- I. Lee las siguientes afirmaciones sobre el relato y a continuación clasifícalas: a) debe ser correcta; b) probablemente incorrecta; c) debe ser incorrecta; d) probablemente incorrecta; e) no se puede saber.
1. A Nuria le gusta la tarta de manzana.
2. La tarta de manzana es dulce.
3. Nuria se durmió leyendo un libro sobre elefantes.
4. Las crías de elefantes suelen estar con su madre.
5. Las crías de elefantes sólo nacen en primavera.
6. Todos los elefantes comen con su trompa.
7. Los elefantes blancos traen buena suerte.
8. En la India lavan a los elefantes blancos con aguas perfumadas.

9. Nuria normalmente se baña por la mañana.
10. Nuria tiene el pelo largo.
11. Nuria llevó un traje de fiesta al colegio.
12. Nuria vio un elefante blanco en su espejo.
13. Nuria pensó que su sueño era aburrido.

II. Estos son varios significados de la palabra «raro»:

- A) Extraordinario, poco común o frecuente.
- B) Extraño, distinto de lo que se espera o de lo que es corriente.
- C) Extravagante, singular.

¿Cuál de los tres significados, A, B o C, tiene la palabra «raro» en los siguientes enunciados? Rodea con un círculo tu respuesta.

1. Ella murió de una enfermedad muy rara.
2. ¡Qué cosa tan rara! Juraría que lo deje en mi habitación y no está.
3. El juega a baloncesto de una forma muy rara.
4. Son raros los niños que no discuten con sus padres.
5. Tenía un raro talento para resolver problemas de matemáticas.
6. No es raro aprobar si has estudiado.
7. Llevaba siempre unos vestidos muy raros.

III. En cada una de las oraciones que vienen a continuación mira a ver si puedes encontrar otra palabra o frase en lugar de la palabra «poner» sin que cambie el significado.

1. Se puso un traje de fiesta.
2. Tenía que poner la mesa todos los días.
3. En cuanto merendó, se puso a trabajar.
4. El sol se puso ayer a las siete de la tarde.
5. Tenía la costumbre de poner verde a todo el mundo.
6. El profesor puso en duda sus explicaciones.
7. El ladrón puso tierra por medio.

IV. Rellena el espacio en blanco en las oraciones que siguen con una de estas palabras, «símbolo» o «signo».

1. Las nubes negras en el cielo son un _____ de lluvia.
2. Los Reyes Magos son un _____ de la Navidad.
3. Un corazón atravesado por una flecha es un _____ de amor.
4. Bostezar es un _____ de aburrimiento.
5. Las palomas son un _____ de la paz.

V. ¿Por qué crees tú que algunas personas consideran a los elefantes blancos como un signo de suerte?

¿Por qué crees tú que mucha gente piensa que encontrar un trébol de cuatro hojas proporciona buena suerte?

¿Por qué crees tú que mucha gente piensa que pasar por debajo de una escalera da mala suerte?

¿Qué crees tú que significa hablar de «buena suerte» y «mala suerte»?

El sueño de Nuria Martín: Pautas y respuestas

I. Clasificar las afirmaciones sobre el relato:

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. No se puede saber. | Nuria sueña que le gusta la tarta de manzana, ¿pero la ha probado alguna vez en la realidad? |
| 2. Debe ser correcta. | Comenta el sabor dulce de la tarta. |
| 3. Probablemente correcta. | Desde luego podía haber dejado de leer el libro antes porque no era interesante y la aburría. |
| 4. Debe ser correcta. | Aunque conviene que los alumnos distingan entre «suelen» y «constantemente». |
| 5. Debe ser incorrecta. | Nacen normalmente en primavera, pero no siempre. |
| 6. Debe ser incorrecta. | Las crías de elefante, antes de ser destetadas, no utilizan su trompa. |
| 7. No se puede saber. | Algunas personas lo creen así, pero eso no significa que sea cierto. |
| 8. No se puede saber. | Una vez más es el problema de la diferencia que hay entre un sueño y la realidad. |
| 9. No se puede saber. | Se ha bañado al menos una vez por la mañana, pero, ¿cuando se baña normalmente?, ¿Suele bañarse o ducharse? |
| 10. Probablemente correcta. | Se puso un traje de fiesta para ir a la escuela. ¿Cambió luego de opinión y de vestido? |

Revisión lógica

La lógica utilizada en el programa Filosofía para Niños se conoce de modo diverso como lógica formal, lógica clásica o lógica aristotélica. Es esa forma de lógica la más cercana al uso corriente y cotidiano del lenguaje, mientras que, al mismo tiempo, posee un rigor sistemático. Si usted ha dado clase anteriormente de lingüística, apreciará el modo en que la lógica ilumina las relaciones llenas de sentido que las afirmaciones pueden tener cuando se conectan lógicamente unas con otras. La lógica añade otra dimensión de significado al lenguaje. Y si usted ha enseñado anteriormente matemáticas, apreciará la disciplina que la lógica da al uso del lenguaje: es la lógica lo que hace racional el lenguaje. Algunos profesores se plantean la lógica como un simple conjunto de reglas que hay que aprender maquinalmente. Dan por supuesto que la lógica debería aprenderse mecánicamente y sin pensar. Pero tal planteamiento no es muy eficaz a largo plazo. La lógica, como cualquier otra parte de la filosofía, se presenta mejor a través del diálogo en el aula, dado que lo que hay que transmitir al estudiante no son simplemente las reglas. Cuanto más mecánicamente se piensa, menos crítica, menos se piensa, y menos creativamente. La filosofía, que es un medio de alentar y estimular el pensamiento hábil, crítico y creativo, requiere apertura al diálogo y el espíritu de libre indagación.

Recuerde, la finalidad de esta revisión lógica es darle a usted un conocimiento más amplio de fondo de la lógica que el ofrecido en *Harry*. No significa ello que usted deba enseñar a sus alumnos todo el material de esta sección de revisión. Pero si usted se familiariza con este material, entonces se hallará usted en una posición mejor para responder a las preguntas de los alumnos sobre lógica si tales preguntas fuesen más allá de las reglas y explicaciones ofrecidas en *Harry*. Así que utilice usted este material de modo juicioso y selectivo. Después de todo, ¡un curso sobre filosofía es mucho más que un curso sobre lógica.

AP-13

[485]

11. Probablemente incorrecta. Los alumnos deben apreciar que la referencia al elefante blanco sirve para resaltar el tratamiento real que Nuria se dio a sí misma. Es difícil atarse una cinta si se lleva el pelo corto.
 12. Probablemente correcta. El libro la había aburrido. El comentario final parece indicar que ya no la aburría, pero no se puede saber si se refiere al sueño o al «juego» que ella hace por la mañana imitando a los elefantes blancos. Tampoco es claro el significado que da a la palabra «extrño».
 - II. Las respuestas pueden variar dependiendo de lo imaginativos que puedan ser los alumnos al construir posibles contextos en los que se pudieran utilizar esas afirmaciones. Estimule esa imaginación. Es una buena manera de hacerles ver que los contextos determinan (en parte) el significado. No olvide preguntarles cómo se usa la palabra «raro» en el relato.
 - III. También en este caso son posibles diferentes respuestas, bien sea cambiando la palabra, bien con una expresión cuyo significado sea equivalente.
 - IV. 1. Signo.
2. Símbolo.
3. Símbolo.
4. Signo.
5. Símbolo.
- Puede completar este ejercicio con el que aparece en la Idea Principal nº 3 del capítulo IX en el manual. El objetivo es ayudar a que los estudiantes puedan ver lo que está implicado en el hecho de decir que algo es un símbolo. El ejercicio V puede servir para relacionar este tema con el relato.
- V. Una buena ocasión para hacer un análisis crítico de la superstitión. Cf. la Idea Principal nº 3 en el capítulo II del manual.

AP-12

[484]

Parte primera: Inversión de frases

«¿Por qué» —puede haberse preguntado usted, cuando leía *Harry*— «¿arman estos chicos tanto lío sobre una cuestión trivial como intercambiar el sujeto y el predicado de una frase?»

Por supuesto que es una cuestión menor.

Pero mucho depende de ello. Pues este intercambio de sujeto y predicado —lo que los lógicos llaman *conversión*— es la piedra pilar de la lógica clásica.

El lenguaje es un logro maravillosamente intrincado y complejo. Gracias a la gramática, las palabras ocupan los lugares correctos en una frase. Pero en gran medida, es gracias a la lógica como un pensamiento lleva inevitablemente a otro en esa progresión imponente que denominamos razonamiento.

Encarnamos nuestros pensamientos en frases cuando utilizamos el lenguaje. Pero queremos reunir estas frases de modo tal que produzcan aún frases ulteriores que procedan lógicamente de las originales. Este proceso de frases que proceden lógicamente de otras frases se denomina *inferencia*. La inferencia es algo como extraer una frase de otra, o de varias otras. Por eso se puede pensar en la inferencia como el *músculo* del lenguaje. Nuestros pensamientos se mantienen unidos por las poderosas fibras de la lógica. Cuando razonamos correctamente, nuestro pensamiento permanece libre de error. La verdad de nuestros pensamientos no disminuye, no importa cuán atenuados puedan estar los hilos de la inferencia que tejemos, gracias a la fuerza de la lógica para garantizar que, de premisas verdaderas, deban resultar conclusiones verdaderas, siempre, únicamente, que sea correcta la forma del razonamiento.

¿Cómo actúa la lógica? La pregunta es sencilla; la respuesta es más complicada.

Comencemos por la estructura interna de una frase. Un lógico ve una frase corriente de un modo algo distinto que otra persona, como, digamos, un gramático. (No hablamos ahora sobre preguntas o exclamaciones, sino sobre frases que afirman algo o niegan algo que puede ser verdadero o falso. Así que no vamos a interesarnos por preguntas como «¿dónde pusiste mi guante de béisbol?», o exclamaciones como, «¡qué día más hermoso hizo ayer!») Nos interesamos por afirmaciones como «ver es creer» o «los perros son animales», o «los aeroplanos desaparecieron en la noche.»

Un lógico divide una frase en hasta cuatro partes básicas, y si no parece tener estas partes, la reconstruye de modo que las tenga. Estas partes son:

1. El cuantificador (ya sea «todo, todos», «alguno, algunos», o «ningún, ninguno»).
2. El sujeto (siempre una frase sustantivo).
3. El verbo (ya sea «es» o «son»).
4. El predicado (de nuevo, siempre una frase sustantivo).

En la discusión de la *normalización* que sigue a esta sección, usted verá cómo traducir del lenguaje corriente y cotidiano a frases lógicas elementales compuestas por los cuatro elementos que acabamos de mencionar. Pero en lo que deseamos concentrarnos por el momento es en este átomo básico de lógica, el proceso conocido como *conversión*, en el que se invierten el sujeto y el predicado de una frase.

¿Cuál es la relación *lógica* entre el sujeto y el predicado? Bien, en muchos casos es una relación de la parte con el todo. Por ejemplo, si nos fijamos en una frase como ésta:

«Todas las águilas son aves,»

es bastante evidente que las águilas representan una porción de la clase de las aves, y que, por ello, la relación del sujeto «águilas» con el predicado «aves» es una relación de la *parte* con el *todo*.

Ahora bien, en la mayoría de los casos (no hay que fijarse en las excepciones en este momento), es muy obvio que el todo es más amplio que la parte, y no al revés. La clase de las águilas es más pequeña que la mucho mayor clase de las aves. La clase de los parisenses es menor que la mucho mayor clase de los franceses. No sería correcto decir que la mayor es una parte de la menor —que todas las aves son águilas, o que todos los franceses son parisenses. Y por esto, si intenta usted invertir el sujeto y el predicado de una frase que comience por «Todo, todos, todas», generalmente no resulta, porque usted está intentando hacer a la mayor una parte de lo que es menor.

Así que la regla que los alumnos descubren en el capítulo I de *Harry* es que «no se puede invertir las frases, lo que significa que si se toma una declaración verdadera que comience por «todo, toda, todos, todas,» y se invierte su sujeto y su predicado, entonces es probable que la segunda proposición que usted haya logrado sea falsa.

Por ejemplo, es verdad que «todos los niños son personas». Pero si invertimos el sujeto y el predicado, tenemos «todas las personas son niños» y eso por supuesto, es falso.

Hay excepciones a esta norma. Si el sujeto y el predicado no tienen una relación parte-todo; entonces, el invertir los términos no violará la relación. Y esto ocurre ocasionalmente.

Por ejemplo: tómese la frase «todos los doctores son médicos». Obviamente, las palabras «doctor» y «médico» significan la misma cosa, así que la inversión del sujeto y del predi-

cado no cambia mucho realmente la frase. Es verdad que «todos los doctores son médicos», pero si invertimos los términos y decimos «todos los médicos son doctores», nuestra afirmación es aún verdadera.

Aunque no necesitamos profundizar en ellas, existen muchas otras excepciones a la regla de que al relación entre el sujeto y el predicado de una afirmación lógica es una relación parte-todo. Por consiguiente, no es necesariamente verdad en todos los casos que, cuando se invierten el sujeto y el predicado de una proposición verdadera, la resultante sea falsa. *Es generalmente falsa, pero no siempre.*

Se indicó antes que, cuando se invierte una proposición *verdadera* (que comienza con la palabra «todo, toda, todos, todas»), es probable que la proposición resultante es falsa. Pero, ¿cómo decidimos qué proposiciones son verdaderas? Esta es una cuestión muy espinosa, para la que no hay ninguna respuesta simple y clara, pero es un asunto que sus alumnos disfrutarán en explorar, y es probable que usted descubra que sus exploraciones penetran más y más en el problema, a medida que actúan. Dado que el problema de la verdad es básicamente una cuestión filosófica y no simplemente una cuestión de lógica, esto es un buen ejemplo de por qué un programa sobre razonamiento lógico no debería impartirse separadamente de un programa general de Filosofía para Niños.

No obstante, por el momento, usted necesitará algunas directrices sencillas que sus alumnos puedan utilizar provisionalmente para distinguir enunciados verdaderos de enunciados falsos. Por ello, podría usted pedirles que examinen afirmaciones como las siguientes, dado que éstas ilustran algunos de los diversos procedimientos de decisión que pueden ser útiles cuando hay que decidir si los enunciados son verdaderos o no.

X

AP-16 [488]

Lenguaje corriente		Lenguaje lógico	
1. Un círculo es una figura plana, cada punto de la cual está igualmente distante de su centro.	Verdadero por definición.	Verdadero como generalización — algo que se ha observado que ocurre muy frecuentemente.	Verdadero por definición.
2. Las golondrinas vuelan al sur en el invierno.			
3. Los gatos son felinos.			
4. Los gatitos son gatos pequeños.			
5. Brutus asesinó a César.			
No obstante, sus alumnos pueden estar en desacuerdo con varios de estos ejemplos, y con que una afirmación que hemos aceptado generalmente como verdadera puede <i>bajo ciertas</i> circunstancias, no ser verdadera. Por ello, sería muy aconsejable que usted discuta con sus alumnos exactamente esta posibilidad. Pregúnteles en qué circunstancias <i>no</i> serían verdaderas las siguientes afirmaciones.		Circunstancias que podrían impedir que la proposición fuese verdadera.	
1. El agua hierve a 100 grados.	Realizar una prueba a mayor altitud que el nivel del mar.	Descubrimiento de una confesión firmada por Marco Antonio o alguna otra persona.	En el hemisferio sur, ¿no vuelan ellas al Norte?
4. Todos los soldados son valientes.	Gran número de soldados asustados.	II. De práctica a sus estudiantes en convertir diferentes tipos de predicados en frases sustantivas, de modo que pueda hacerse más clara	
1. Las vacas están viniendo a casa		Todas las vacas son cosas que están viniendo a casa.	
2. Los estudiantes de 2º año son inmaduros.		Todos los estudiantes de 2º año son personas que son inmaduras.	
3. Los inviernos son largos.		Todos los inviernos son épocas que son largas.	

[489] AP-17

4. Las estrellas están lejos.	5. Los mamuts se han extinguido.	III. Ahora está usted preparado para dar a sus estudiantes algunos ejercicios de conversión. Recuerde que en este estudio los únicos casos que se discuten son aquellas frases que empiezan por «todo, toda, todos, todas», y las que comienzan por «ningún, ninguna». Si sus alumnos le preguntasen a usted «¿qué hay de las frases que empiezan con «algún, algunos, algunos, algunas?», usted puede decirles lo siguiente:	
4. Una proposición como «algunas manzanas son verdes» puede convertirse correctamente en «algunas cosas verdes son manzanas». Dicho de otro modo, si la afirmación es verdadera, usted puede decirles lo siguiente:		a) Una proposición como «algunas manzanas son verdes» puede convertirse correctamente en «algunas cosas verdes son manzanas». Dicho de otro modo, si la afirmación es verdadera, usted puede decirles lo siguiente:	
b) Una proposición como «algunas manzanas son verdes» no puede convertirse. Es decir, si invertimos el sujeto y el predicado, no resulta nada respecto a la verdad o falsedad de la afirmación resultante. Si «algunas manzanas son verdes», no resulta de ello «algunas cosas verdes no son manzanas».		Damos aquí ejercicios para proposiciones que empiezan por «todo, toda, todos, todas» y «ningún, ninguna».	
original de la forma algunas/as — son verdaderas, entonces sigue siendo verdadera cuando usted invierte el sujeto y el predicado;		Proposición original	
Inversa		1. Ningún pez es una jirafa.	2. Todas las pecas son bonitas.
3. Ninguna patata es buscapies.		4. Todos los vuelos hoy día tocan tierra.	5. Ningún paso subterráneo está perfectamente limpio.
6. Todos los chicos como nosotros están cansados.		IV. Usted podría también considerar útil hacer un esquema de los anteriores enunciados. Aquí damos esquemas de muestra para cada uno de los cuatro tipos de proposiciones lógicas:	
entre forma lógica e imagen visual, aunque las imágenes presentadas arriba son generalmente útiles. Algunos niños prefieren las formas visuales para pensar mejor acerca de la forma lógica. Usted podría preferir retar a sus alumnos a utilizar estas imágenes para frases y estar atentos a las excepciones (afirmaciones lógicas que tienen sentido pero no son conformes con esas imágenes, por ejemplo).		1. Todos los gatos son felinos.	
2. Ninguna motocicleta es acroplano.		3. Algunos vegetales son cebollas.	
4. Algunos vegetales no son cebollas.		Tenga presente usted que éstas son solo muestras. No existe ninguna correlación simple	
gatos felinos motocicletas acroplano vegetales cebollas		[489] AP-17	

Parte segunda: Normalización de oraciones

El lenguaje que utilizamos en el habla cotidiana es muy complicado. Es el resultado de miles de años de modelos lingüísticos de cambio lento y acumulación gradual. Hoy día, nuestro lenguaje es un instrumento rico, sutil y poderoso de expresión y comunicación.

No obstante, la infraestructura lógica tratada en este programa lo es por medio de modelos lingüísticos muy elementales y muy simples. Como ya hemos visto existen sólo cuatro tipos elementales de enunciados en lógica. Los siguientes son ejemplos de estos tipos:

Todas las cocinas son habitaciones.

Ningún nabo es carne.

Algunos molinos de viento son generadores de energía.

Algunos ángulos no son ángulos rectos.

El principal obstáculo planteado a los alumnos principiantes al afrontar la lógica es el problema de traducir la abundante diversidad de oraciones cotidianas a los cuatro tipos de enunciados básicos arriba indicados. Hay que eliminar los matices, y la oración origina y coloquial tiene que repetirse en términos de: 1) un cuantificador (todo, ningún, o algún); 2) una frase sustantiva para un sujeto; 3) los verbos *son* y *no son*, y 4) una frase sustantiva para predicado.

Usted puede pensar en este proceso de transformar frases corrientes en afirmaciones más elementales como una cuestión de *traducción*.

Y, como con todas las traducciones, existe una cuestión de llegar a conocer las reglas por las que una expresión en un idioma se convierte en una expresión equivalente en el otro idioma. En este caso, las reglas que rigen la traducción de frases del lenguaje corriente a los tipos de

enunciados lógicos rudimentarios arriba indicados.

Este proceso de traducción se denomina en ocasiones *normalización*. Algunas personas lo consideran tedioso, pero sólo normalizando frases podemos descubrir eficazmente los modelos de inferencia por los que tales enunciados se conectan unos con otros. Y sólo descubriendo tales modelos de inferencia podemos decir si un ensayo o discurso dado es lógico y razonable o no.

Sería adecuado tener presente desde el comienzo que sus alumnos no serán capaces de aplicar las reglas de normalización a cada frase. Las reglas se aplican sólo a *afirmaciones* o *declaraciones*, nunca a preguntas, órdenes o exclamación. Así que no trate de normalizar «¿dónde está el teléfono?», «¡alto!» u «¡oh, chico!»

Las reglas no obligan a una traducción estricta al pie de la letra. Existen a menudo muchos modos alternativos de cumplir con una regla de normalización. Por ejemplo, tomemos la frase «cuando existe pobreza, existe sufrimiento». Esto podría normalizarse de muchos modos, tales como:

Siempre que existe pobreza, hay ocasiones en que existe sufrimiento.

Todas las personas que son pobres son personas que sufren.

Todos los lugares donde existe pobreza son lugares donde existe sufrimiento.

Podemos ahora examinar las reglas que guían la traducción del lenguaje corriente y cotidiano a los cuatro tipos de enunciados lógicos básicos.

- I. Normalización que lleva a enunciados de la forma «todo (s)/(as) _____ es/son _____»

Supongamos que encuentra usted una frase ya normalizada tal como:

«Todos los animales de este territorio son criaturas salvajes.»

Y supongamos que usted se pregunta de qué expresión coloquial puede haberse traducido este enunciado. Bien, podría haber tomado cualquiera de una gran número de formas, tales como:

1. *Todo* animal de este territorio es una criatura salvaje.
2. *Cada* animal de este territorio es una criatura salvaje.
3. *Cualquier* animal de este territorio es una criatura salvaje.
4. Los animales de este territorio son criaturas salvajes.
5. *Un* animal de este territorio es una criatura salvaje.
6. Si hay un animal en este territorio, es una criatura salvaje.
7. Los animales de este territorio son *siempre* criaturas salvajes.
8. Los animales de este territorio son, *sin excepción*, criaturas salvajes.
9. Los animales de este territorio son *invariablemente* criaturas salvajes.

Algunos profesores consideran útil, al normalizar, hacer que sus alumnos separen el sujeto y el predicado del resto de la frase mediante corchetes.

Este es sólo una sugerencia y en modo alguno es obligatorio. Pero si usted lo siguiese, normalizaría cada una de las nuevas expresiones citadas, del modo siguiente:

«Todos [los animales de este territorio] son [criaturas salvajes].»

Cuando una frase de lenguaje corriente empieza por la palabra «sólo», puede normalizarse como un enunciado «todo», pero *primero invirtiendo el sujeto y el predicado*. Así, la frase «sólo las criaturas salvajes son animales de este territorio», se convierte, al normalizarse, en:

10. Todos los animales de este territorio son criaturas salvajes.

Existen dos casos especiales que merecen mención. Uno es la *afirmación de identidad*. Es una proposición que se encuentra generalmente en el lenguaje corriente como teniendo un sujeto y un predicado que: *a)* significa la misma cosa, o *b)* se refiere a las mismas cosas.

a) En ocasiones, el sujeto y el predicado de una oración significan la misma cosa. Por ejemplo, dado que las palabras «doctor» y «médico» significan la misma cosa, entonces se podría igualmente decir «todos los doctores son médicos», como «todos los médicos son doctores». Al normalizar frases de este tipo, usa usted *ambas* formas, cada una la inversa de la otra. Así, la frase «todos los niños son gente joven» debería normalizarse como *ambas*.

11. Todos los niños son gente joven. Y
Toda la gente joven son niños.

b) En ocasiones, el sujeto y el predicado de una oración se refieren a la misma cosa. Por ejemplo, supongamos que alguien dice «los chicos de esta habitación son los que rompieron las ventanas». Lo que esa persona quiere decir, debería asimismo normalizarse en forma de *dos* enunciados, cada una la inversa de la otra:

12. Todos los chicos de esta habitación son chicos que rompieron las ventanas. Y
Todos los chicos que rompieron las ventanas son chicos de esta habitación.

Existe otro caso especial que, a primera vista, parece como si debiera normalizarse como un enunciado «todo», pero es engañoso. Tomemos la frase, «todos los estudiantes no están preparados». No debería normalizarse como un enunciado «todo». ¿Por qué no? Porque en su forma presente es ambigua. Nos ofrece dos significados, y primero hay que decidir el significado que se desea tener. Si lo que se quiere decir es que *ninguno* de los estudiantes está preparado, entonces decimos:

29. Todos los almacenes son cosas que
 estaban cerradas en domingo.
 Todos los campeones recibirán hono-
 res, al normalizarse, se convierta en:
 Todos los campeones son personas
 que recibirán honores.
 Nótese que, cuando la oración de lenguaje
 corriente tiene un predicado que carece de sus-
 tantivo, usted tiene que aportar. Esto puede
 hacerse fácilmente, como puede ver en los ejem-
 plos 28 y 29 mencionados, usando frases tales
 como «cosas que», «personas que», «momentos
 en que», «lugares que», etc.

Ejercicio de normalización

Normalice las siguientes frases dondequiera que sea posible

1. Invariabilmente, las hijas son hembras.
2. ¡Cómo odio levantarme por la mañana!
3. Cualquier amigo tuyo es amigo mío!
4. Ningún automóvil terminó la carrera.
5. A muy pocos gatos les gustan los vegetales.
6. ¡Callate!
7. Todo perro tiene su día.
8. Los libros son para personas a quienes les gusta leer.
9. Si es una hormiga, entonces es un insecto.
10. Los malos sueños son pesadillas.
11. Las chicas de este aula son las chicas de la obra de teatro.
12. No sólo los salmones son peces.
13. Los aeroplanos nunca son submarinos.
14. ¿Cuál es la diferencia entre nata agria y yogur?
15. Muchas noches se queda levantada hasta tarde.
16. Casi todos mis hermanos asisten a esta escuela.
17. No todas las tigridas son amarillas.
18. Existen pinturas que son venenosas.
19. Un penique ahorrado es un penique ganado.
20. Una de las tartas que ella elaboró es comestible.
21. En ninguna circunstancia los círculos son triángulos.
22. Las guerras son frecuentemente revoluciones.
23. Ningún volante es extranjero.
24. Sólo los mamíferos son osos.
25. A algunos chicos no les gusta normalizar frases.

AP-21

[493]

13. Ningún estudiante está preparado.
- Pero si lo que se quiere decir es que *no todos*
 los estudiantes están preparados, entonces de-
 cidimos:
14. Algunos estudiantes no están prepara-
 dos.

- II. Normalización que lleva a enunciados
 de la forma «Ningún (a) _____
 es/esta _____»
 Tomemos un enunciado que se ha normalizado
 como:
 «Ningún niño de esta escuela es residente
 fuera del Estado.»

Originalmente, este enunciado podría haber
 tomado formas tales como las siguientes:

15. *Ningún* niño de esta escuela es un resi-

dente fuera del Estado.

16. Los niños de esta escuela *nunca* son

residentes de fuera del Estado.

17. *Ni* un niño de esta escuela es residente

de fuera del Estado.

18. *En ninguna circunstancia* los niños de

esta escuela son residentes de fuera del

Estado.

- III. Normalización que lleva a enunciados
 de la forma: «Algún _____ es _____»

Una oración que se ha normalizado como:

«Algunos relatos de ciencia ficción son obras

literarias.»

podría haber estado originariamente en formas
 tales como las siguientes:

19. *Existen* relatos de ciencia ficción que son

obras literarias.

20. *Varios* relatos de ciencia ficción son

obras literarias.

21. *Muchos* relatos de ciencia ficción son

obras literarias.

22. Los relatos de ciencia ficción son *fre-*
cuentemente obras literarias.
23. Los relatos de ciencia ficción son *a me-*
mudo obras literarias.
24. Los relatos de ciencia ficción son *gene-*
ralmente obras literarias.
25. Dos relatos de ciencia ficción son obras
 literarias.

Dado que las proposiciones lógicas tienen
 sólo tres cuantificadores —*todo*, *ningún* y *al-*
gún— algún debe abarcar todo lo que hay entre
todo y *ningún*. Por ello, como regla general, lo
 que sea más que *cero* pero menos que *todo*
 toma *algún*.

- IV. Normalización que lleva a enunciados de
 la forma «algún (os)/(as) _____ no
 es/son _____».

Un enunciado que, normalizado, dice así:

«Algunos capitanes no son héroes»,

puede haber estado originariamente en formas

tales como las siguientes:

26. *No todos* los capitanes son héroes.

27. *No sólo* los héroes son capitanes.

(Nótese que *no sólo* requiere la inversión de
 los términos de sujeto y predicado cuando se
 traduce la frase a forma normalizada.)
 Digamos algo acerca de los *verbos* de las fra-
 ses normalizadas. Sin duda alguna, habrá usted
 notado que estas oraciones están sólo en tiempo
 presente, nunca en pasado o futuro. Esto signi-
 fica que usted tiene que traducir oraciones de
 lenguaje corriente del pasado o futuro al pre-
 sente. Generalmente, puede usted hacer esto
transfiriendo el tiempo pasado o futuro al pre-
dicado. Damos aquí algunos ejemplos:

28. Todos los almacenes estaban cerrados

en domingo, al normalizarse, se con-

vierte en:

AP-20

[492]

RESPUESTAS DEL EJERCICIO DE NORMALIZACION

1. Todas las hijas son hembras.
2. *Las exclamaciones no pueden normalizarse.*
3. Todos tus amigos son amigos míos.
4. Ningún automóvil es una cosa que terminó la carrera.
5. Algunos gatos son criaturas a las que les gustan los vegetales, y Algunos gatos no son criaturas a las que les gusten los vegetales.
6. *Las órdenes no pueden normalizarse.*
7. Todos los perros son cosas que tienen su día.
8. Todos los libros son cosas para personas a quienes les gusta leer.
9. Todas las hormigas son insectos.
10. Todos los malos sueños son pesadillas, y Todas las pesadillas son malos sueños.
11. Todas las chicas de este aula son chicas de la obra de teatro, y Todas las chicas de la obra de teatro son chicas de esta aula.
12. Algunos peces no son salmones.
13. Ningún aeroplano es un submarino.
14. *Las preguntas no pueden normalizarse.*
15. Algunas noches son ocasiones en que ella se queda levantada hasta tarde.
16. Algunos hermanos míos son personas que asisten a esta escuela, y Algunos hermanos míos no son personas que asisten a esta escuela.
17. Algunas tigridias no son amarillas.
18. Algunas pinturas son cosas venenosas.
19. Todos los peniques ahorrados son peniques ganados.
20. Algunas tartas que ella elaboró son cosas que son comestibles.
21. Ningún círculo es triángulo.
22. Algunas guerras son revoluciones.
23. Ningún votante es extranjero.
24. Todos los osos son mamíferos.
25. Algunos chicos no son personas a quienes les gustase normalizar frases.

Parte tercera: Relaciones y contradicciones

A medida que los niños siguen explorando la estructura lógica del lenguaje, descubren tres nuevos y atormentados asuntos: *relaciones simétricas, relaciones transitivas y contradicciones*.

Si usted ha enseñado aritmética, probablemente esté ya familiarizado con estos tres asuntos. Por ejemplo, una ecuación es una relación *simétrica*, porque se mantiene cuando se invierte:

$$7 + 7 = 14 \quad 14 = 7 + 7$$

En geometría, «el ser perpendicular» es una relación *simétrica*: si una línea es perpendicular a una segunda, entonces también es verdad que la segunda línea es perpendicular a la primera. Otro ejemplo: si el ángulo A es igual al ángulo B, entonces el ángulo B debe ser igual al ángulo A. [Si el triángulo ABC es congruente con el triángulo DEF, entonces el triángulo DEF es congruente con el triángulo ABC.]

Y usted conoce las relaciones *transitivas* porque son del tipo que «perduram». «Es mayor que» es una *relación transitiva*:

12 es mayor que 9
y 9 es mayor que 6, entonces resulta que
12 es mayor que 6

Un ejemplo diferente: si el segmento de línea AB es más largo que el BC, y el BC es más

largo que el CA, entonces resulta que el AB es más largo que al CA.

Finalmente, ya está usted familiarizado con la *contradicción*, porque a menudo mediante ello corrige usted lo erróneo. Así, si un alumno dijese «todos los números son pares», ¿cómo le demostraría usted que está equivocado? Obviamente, le mostraría algunos números que no fuesen pares. En efecto, usted le contradiría demostrándole que «algunos números no son pares». La comprensión de la contradicción es de gran importancia en demostraciones aritméticas y geométricas.

Pero no es necesario ilustrar estas relaciones sólo mediante referencia a las matemáticas. Los niños de *Harry* tropiezan con ellas en gran medida debido a su interés por el modo de empleo del lenguaje cotidiano.

Vio usted ya en la discusión de la inversión de oraciones tal cosa, donde los niños comenzaron a jugar con los sujetos y los predicados de las oraciones. Descubrieron que a veces, cuando se invertían los sujetos y los predicados, las oraciones seguían siendo verdaderas, mientras que otras veces, las oraciones no seguían siendo verdaderas. El que ahora descubran las relaciones *simétricas* es un resultado más general de su experimentación con la inversión de oraciones.

Al tratar con cuestiones de relaciones *simé-*

tritas y transitivas, descubrirá usted que necesitan tres subcategorías para cada tipo. Esto puede llegar a ser más bien complicado, si resulta que sus alumnos tienen que aprender seis formidables títulos de categorías. Por ello, le sugerimos que los identifique simplemente como *Relaciones simétricas* (tipo 19, tipo 29, tipo 39). Veamos ahora cada una de éstas con un poco más de detalle.

1. Relaciones simétricas

a) Tipo 19.—Una relación simétrica del tipo 19 sería una que sigue siendo verdadera cuando se invierten los términos. Así, dichas relaciones pueden demostrarse del modo siguiente:

Si es verdad Entonces no es verdad que

Boston está lejos de Hawaii. Hawaii está lejos de Boston.

6 es igual a (3×2) . (3×2) es igual a 6.

Jorge es tan fuerte como Juan. Juan es tan fuerte como Jorge.

May es diferente de Edna. Edna es diferente de May.

b) Tipo 29.—Cuando se produce la inversión de términos en una relación simétrica del tipo 29, entonces no se mantiene ya la relación. Si la relación era originariamente verdadera, entonces la relación invertida resulta ser falsa. Ejemplos de relaciones simétricas del tipo 29 son:

Si es verdad Entonces no es verdad que

Francisco es más alto que Jaime es más alto que Francisco.

me. Nebraska es más grande que Vermont es más grande que Nebraska.

La sal es más barata que el azúcar es más barato que la sal.

El escarabajo es más rojo que el escarabajo.

Elia.

c) Tipo 39, la inversión de términos produce una nueva oración cuya verdad es indeterminada. La oración con los términos invertidos puede ser verdadera o falsa:

Si es verdad Entonces no se sigue que

A Alberto le desagrada Den- A Dennis le desagrada Alberto.

ms. Robert Redford adora a Mar- Robert Redford adora a Mar- cia.

ford. A Jennie le gustan las judías A Jennie le gustan las judías cocidas.

Jennie. El señor Partridge teme a la inflación.

bridge.

Figúrese que todos estos ejemplos tienen que ver con sentimientos. En general, las relaciones psicológicas se sitúan en el tipo 39, cuandoquiera que tales relaciones se expresen directamente (por ejemplo, le gusta, ama, odia, teme, etc.) más que comparativamente (por ejemplo es más feliz que, es más triste que)

II. Relaciones transitivas

Estudiamos ahora las relaciones transitivas o «perdurables». El descubrimiento de la transitividad conduce directamente al descubrimiento de las condiciones lógicas bajo las cuales se puede inferir válidamente una tercera afirmación de dos premisas dadas.

Supongamos ahora que se mantiene una relación entre un primero y un segundo términos. Supongamos que la misma relación se mantiene entre el segundo y tercer términos. Supongamos finalmente que la relación idéntica deben mantenerse entonces entre el primero y el tercer términos. Tal relación se denomina *transitiva*.

Ejemplos:

10 es mayor que 8; 8 es mayor que 6; por ello, 10 es mayor que 6.

Dennis es más pequeña que Margaret, Margaret es más pequeña que Helen; por ello, Dennis es más pequeña que Helen.

La Tierra es más pequeña que Saturno; Saturno es más pequeño que Júpiter; por ello, la Tierra es más pequeña que Júpiter.

[496]

Notará usted en los ejemplos mencionados que, si se dan las dos primeras premisas, entonces *debe* resultar de ello la tercera frase, porque esta *lógicamente implicada* por las dos premisas. Gracias a la transitividad, podemos disponer nuestras premisas de modo que se puedan inferir correctamente, conclusiones de ellas.

Ahora, al igual que las relaciones simétricas se subdividían en tres categorías distintas, haremos lo mismo con las relaciones *transitivas*. El tipo 1 incluirá aquellos casos que permitan extraer una inferencia válida; en el tipo 2, la inferencia será imperfecta; y en el tipo 3 será no evidente—esto es, indeterminada—en cuando a si la conclusión resulta o no resulta de ello.

a) Tipo 1.—Ya se han dado ejemplos de relaciones transitivas válidas, pero aquí damos más:

AB es más largo que BC; BC es más largo que CD, por ello, AB es más largo que CD.

El verano es más cálido que la primavera; la primavera es más cálida que el invierno; por ello, el verano es más cálido que el invierno.

b) Tipo 2.—Una relación es del tipo 2 si no *puede* perdurar de las premisas a la conclusión. Aquí damos algunos ejemplos:

$$8 \times 2 = 3; 3 = 4 \times 4; \text{ por ello, } 8 \times 2 = 4 \times 4$$

La señora Jones es la abuela de la señora Smith; la señora Smith es la abuela de Alicia. Por ello, la señora Jones es la abuela de Alicia.

c) Tipo 3.—En casos como éstos, no podemos decir si la conclusión resulta o no de ello:

Alicia es cinco veces más pesada que Snoopy; Snoopy es cinco veces más pesado que Woodstock. Por ello, Lucy es cinco veces más que pesada que Woodstock.

AP-25

UCLA puede batir a Ohio; por ello, Oklahoma puede batir a Ohio.

Martha se ofende por su hermano; su hermano se ofende por Phil; por ello, Martha se ofende por Phil.

Los portugueses admiran a los españoles; los españoles admiran a los franceses; por ello, los portugueses admiran a los franceses.

III. Contradicciones

Todo enunciado declarativo es una afirmación que declara o proclama la verdad de algo. Si alguien dice «todos los combates de lucha libre son poco limpios», entonces ese enunciado es una declaración o una afirmación que se ofrece como *verdadera*.

Ahora bien, obviamente cualquier enunciado que se afirme que es verdadero puede también afirmarse que es falso. Pues si la verdad de una frase puede afirmarse, también puede negarse. Así, usted podría querer negar la verdad de la afirmación «todos los combates de lucha libre son poco limpios». ¿Cómo lo haría usted?

Su objetivo es *contradecir*—decir lo contrario de—la afirmación «todos los combates de lucha libre son pocos limpios». Ahora bien, ¿qué afirmación sería lo opuesto de «todos los combates de lucha libre son poco limpios»? Podría usted verse perfectamente tentado de decir «ningún combate de lucha libre es poco limpio». Pero espere: eso probablemente iría más allá de lo que usted desea. Para contradecir la afirmación «todos los combates de lucha libre son poco limpios», no necesita usted llegar hasta el extremo opuesto y proclamar que *ninguno*, de ellos es poco limpio. Si su afirmación se pusiese entonces en forma normalizada, sería que «algun-

[497]

AP-24

nos combates de lucha libre no son poco limpios».

Examinemos los dos enunciados que tiene usted ahora: «todos los combates de lucha libre son poco limpios» y «algunos combates de lucha libre no son poco limpios». Fíjese que *ambas no pueden ser verdaderas*. En efecto, cada una niega la verdad de la otra. Por ello, *si cualquiera de ambas es verdadera, la otra tiene que ser falsa*. Los dos enunciados son mutuamente contradictorios.

El principio de contradicción es una suposición básica del razonamiento lógico. Cuando usted escribe un ensayo o construye una demostración en aritmética, intenta ser especialmente cuidadoso para no contradecirse a sí mismo. Por otro lado, si usted está discutiendo con otra persona, puede buscar usted el demostrar que la otra persona se está contradiciendo a sí misma, porque usted sabe que tal demostración puede ser devastadora. Por ello, usted quiere ayudar a sus alumnos a expresarse de modos que estén

libres de contradicciones. El conocimiento de la contradicción no es simplemente *útil*, es *esencial*.

Los alumnos pueden llegar a ser prácticos bastante rápidamente en el manejo de la contradicción, porque sólo requiere conocimiento de las denegaciones de cada uno de los cuatro tipos de enunciados básicos. Así:

la afirmación de que	se contradice por
Todos _____ son _____	Algunos _____ no son _____
Ningún _____ es _____	Algunos _____ son _____
Algunos _____ son _____	Ningún _____ es _____
Algunos _____ no son _____	Todos _____ son _____

Fíjese que la columna que se lee desde abajo a la izquierda es idéntica a la de la derecha leída desde arriba. Una comprensión de la disposición global es un modo conveniente de validar el conocimiento de un alumno sobre la correspondencia entre cada tipo de frase particular y su contradicción.

EJERCICIOS

I. Dados los siguientes términos, qué relaciones puedes sugerir que se podrían mantener entre ellos.

- Círculos, óvalos.
- Butacas, bancos.
- Libros, relatos cortos.
- Patatas, tomates.
- Pruebas de ortografía, pruebas de matemáticas.

II. Supongamos que las siguientes afirmaciones se sugirieron como ejemplos de relaciones *simétricas*. ¿Cómo las clasificarías?

Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3

- El World Trade Center es más alto que la Torre Eiffel.

- Bozo es más divertida que Bimbo.
- A Tricia le gustan las gambas.
- Los doctores son lo mismo que los médicos.
- El oro es más valioso que la plata.
- San Luis está situado en Missouri.
- Los veteranos de guerra odian la guerra.

III. Supongamos que se sugiriesen las siguientes afirmaciones como ejemplos de relaciones *transitivas*. ¿Cómo las clasificarías? En el caso de los ejemplos del *Tipo 1*, ¿qué conclusión puede extraerse?

Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3

- El Amazonas es más largo que el Danubio; el Danubio es más largo que el Delaware.
- 8 es divisible por 4; 4 es divisible por 2.
- Ana pellizca a Pepe; Pepe pellizca a Sam.
- Max es el padre de Tom; Tom es el padre de Lester.
- Jeremy es primo de Jill; Jill es primo de Jane.
- Los residentes de Mudtown respetan a los residentes de Boomerville; los residentes de Boomerville respetan a los residentes de Forkburg.
- Hay microbios en el canario; el canario está en el gato.

IV. ¿Cuáles son las contradicciones de las siguientes afirmaciones?

- Algunas droguerías están abiertas por la noche.
- Todas las motocicletas son vehículos de dos ruedas.
- Ninguna moneda está hecha de madera.
- Todos los trineos son arrastrados por renos.
- Ningún edificio de apartamentos en esta ciudad tiene aire acondicionado.

RESPUESTAS

I. Son posibles muchas respuestas diferentes, por supuesto, pero damos aquí algunas sugerencias:

- a) Los círculos son más redondos que los óvalos.
- b) Las butacas son más cómodas que los bancos.
- c) Los libros son más largos que los relatos cortos.
- d) Las patatas tiene más almidón que los tomates.
- e) Las pruebas de ortografía son más fáciles que las pruebas de matemáticas.

II.

- a) Tipo 2.
- b) Tipo 2.
- c) Tipo 3.
- d) Tipo 1.
- e) Tipo 2.
- f) Tipo 2.
- g) Tipo 3.

III.

- a) Tipo 1. El Amazonas es más largo que el Delaware.
- b) Tipo 1. Ocho es divisible por 2.

- g) Tipo 1. Los microbios están en el gato.

IV.

- a) Ninguna droguería está abierta-toda la noche;
- b) Algunas motocicletas no son vehículos de dos ruedas.
- c) Algunas monedas están hechas de madera.
- d) Algunos trineos no son tirados por renos.
- e) Algunos edificios de apartamentos en esta ciudad tienen aire acondicionado.

AP.-28

[500]

Parte cuarta:

Extrayendo conclusiones de las afirmaciones

Las cacahuetes son más deliciosos que las ancas de rana.

Las ancas de rana son más deliciosas que las horniigas fritas.

Por ello, los cacahuetes son más deliciosos que las horniigas fritas.

Lo que ahora se descubre es que el verbo

«son» recuerda y actúa como una relación «perdurable». Pero los enunciadados que emplean el verbo «son» pueden combinarse de muchos más modos de lo que es posible con la relación «perdurable» ordinaria. La mayoría de las relaciones son muy específicas y especializadas piénesese en «es menos que», «es más delicioso», «es más ancho que», «es más suave que». Pero «son» sugiere una cierta generalidad; un enorme número de oraciones muy diferentes en el lenguaje cotidiano pueden reafirmarse como oraciones que usan el verbo «son». «Son» se prefiere como un verbo para enunciadados normalizados debido a su enorme flexibilidad.

En muchas enunciadados, el verbo «son» sugiere que la relación entre sujeto y predicado es una *de ejemplo a tipo*. Así, si decimos que todas las cabras son manifiestos, estamos diciendo, en efecto, que los manifiestos son una *clase* de cosa, y que las cabras son *de ejemplo* de esa *clase*. O, si decimos que todas las ardillas tiene

Al comienzo mismo de *El descubrimiento*

de *Harry Stollmeier* vemos que ciertas oraciones, cuando se invierten, seguirían siendo verdaderas, mientras que otras no lo seguirían siendo. Así, *por ejemplo*, las oraciones «ninguna silla es una flor» y «algunas canciones son grandes obras musicales» siguen siendo verdaderas cuando se invierten.

Dicho de otro modo, vemos que es lógicamente posible, en ciertos casos, derivar un enunciadado de otro. Fíjese que esto evita el correr el riesgo de que el enunciadado inferido sea menos verdadero que el original. Si es verdad que «ninguna silla es una flor», entonces es igualmente verdad que «ninguna flor es una silla».

La inversión de enunciadados ilustra un tipo elemental de inferencia en el que en enunciadado individual se deriva de otro enunciadado. En el capítulo VIII de *Harry*, los niños avanzan para descubrir silogismos más complejos que les permiten extraer inferencias no simplemente de una afirmación individual, sino de un *par* de afirmaciones.

Anteriormente, los niños habían hallado una clave para tales silogismos cuando discutan las relaciones «perdurables». Pues en las relaciones «perdurables» o *transitivas* es bastante evidente que, de dos afirmaciones dadas, puede inferirse una tercera. Así:

[501]

AP.-29

rabos poblados, estamos diciendo que algunas cosas son de la clase denominado «rabo poblado», y que las ardillas son ejemplos de esa clase. El que sujetos y predicados de los enunciados normalizados estén a menudo conectados como *ejemplo a clase* incrementa en gran medida la fuerza de estos enunciados para combinarse de modos que permitan extraer inferencias válidas. Por ejemplo, si

Todos los habitantes de Atlanta son georgianos
y Todos los habitantes de Georgia son americanos,

entonces resulta que: Todos los habitantes de Atlanta son americanos.

Los habitantes de Atlanta son *ejemplos* de georgianos, y los georgianos son *ejemplos* del tipo de ser denominado «americanos». Por ello, los habitantes de Atlanta son ejemplos de (o, si lo prefiere usted, «pertenecen a la clase de») americanos.

Los niños de *Harry*, debería notarse, emplean sólo enunciados que empiezan por «todo, todos, todas» cuando construyen estos silogismos de tres enunciados. Para mantener las cosas relativamente sencillas para los alumnos principiantes, es aconsejable que usted limite de igual modo los silogismos que utiliza para enunciados que comienzan por «todo, todos, todas».

Examinemos ahora más de cerca la disposición de enunciado que se acaba de sugerir como una ilustración de «extraer conclusiones de afirmaciones».

Todos los habitantes de Atlanta son habitantes de Georgia

Todos los habitantes de Georgia son americanos

Por ello, se sigue que: Todos los habitantes de Atlanta son americanos.

Notará usted que tenemos dos enunciados

iniciales (en ocasiones, denominadas «premisas») y un enunciado (generalmente denominado «la conclusión») que se infiere de esos dos enunciados iniciales. Fijese también que estamos tratando con un total de tres términos: *habitantes de Atlanta, habitantes de Georgia y americanos*. Estos tres términos se hallan en las premisas, pero sólo dos de ellos se hallan en la conclusión. Obviamente, *un término desaparece* en el proceso de extraer la conclusión de la premisas. Ese término, en el silogismo antedicho, es *habitantes de Georgia*. Es el único que aparece ya sea como sujeto o como predicado en *ambas* premisas.

Este término —el que desaparece y no aparece en la conclusión— se denomina generalmente el «término medio». (Utilizando el lenguaje de las clases diríamos que la clase de los georgianos contiene a la de los habitantes de Atlanta, pero ella misma está contenida en la clase de los americanos.)

Los niños del capítulo XIV de *Harry* se fijan en que la posición del término medio parece estar conectada de algún modo con el éxito del silogismo para producir una conclusión verdadera de premisas verdaderas. Observan que cuando el término medio se dan en *ambas premisas* como sujeto, o en *ambas premisas* como predicado, tales silogismos no son idóneos. No pueden incluirse ni valorarse para producir conclusiones verdaderas de premisas verdaderas. (Los niños tiene razón: estos dos silogismos son generalmente no fiables, aunque puede haber excepciones, como se indica más abajo.)

Examinemos primero algunos ejemplos de silogismos en los que el término medio aparece en ambas premisas como predicado o en ambos casos como sujeto:

- I. Todos los veranos son estaciones.
Todos los inviernos son estaciones.

Todos los veranos son inviernos.

- II. Todos los pimientos son vegetales.
Todas las patatas son vegetales.

Todos los pimientos son patatas.

- III. Todos los caballos son animales de sangre caliente.

Todos los caballos tienen cuatro patas.

Todas las cosas de sangre caliente tienen cuatro patas.

- IV. Todos los siglos son períodos de tiempo.
Todos los siglos son largos.

Todos los períodos de tiempo son largos.

En los cuatro casos que acabamos de citar, es bastante evidente que hemos comenzado con premisas verdaderas pero hemos llegado a conclusiones falsas. La falta esté en las ordenaciones: en el caso I, el término medio, *estaciones*, es el predicado de ambas premisas; en el caso II, el término medio, *vegetales*, es el predicado de ambas premisas; en el caso III, el término medio, *caballos*, es el sujeto de ambas premisas; en el caso IV, el término medio, *siglos*, es el sujeto de ambas premisas.

- I. Completa lo siguiente extrayendo conclusiones de la premisas:

- a) Todos los pececillos de agua dulce son peces.

Todos los peces son criaturas marinas.

- b) Todos los parisienses son franceses.

Todos los franceses son europeos.

- c) Todos los escarlatas son rojos.

Todos los rojos son colores.

Silogismos como éstos no son fiables ni válidos porque no pueden garantizar conclusiones verdaderas incluso cuando comienzan con premisas verdaderas. Puede haber ocasiones en que ocurre que dan como resultado conclusiones verdaderas.

Por ejemplo:

Todos los chimpancés son primates.

Todos los monos son primates.

Pero tales casos ocurren de modo infrecuente; ordenaciones como éstas siguen siendo *generalmente* no fiables.

Podemos ahora resumir este debate de «extraer conclusiones de las afirmaciones». Inferencias erróneas pueden ser el resultado de cualquiera de estas dos causas o de ambas: silogismos incorrectos o premisas falsas. Pero si estas condiciones son correctas ambas, podemos incluirlas en nuestro razonamiento para producir conclusiones verdaderas. Dicho de otro modo, *si nuestras premisas son verdaderas, y correctos nuestros silogismos, entonces nuestras conclusiones TIENEN QUE ser verdaderas*.

- II.** ?Cuáles de las ordenaciones son correctas y cuáles son incorrectas? (¿Y qué conclusiones resultan de las ordenaciones correctas?)
- _____
- a)* Todos los Ford son automóviles.
- Todos los automóviles son vehículos.
- _____
- a)* Todas las actrices son mujeres.
- Todas las mujeres son hembras.
- _____
- b)* Todas las actrices son mujeres.
- Todas las costureras son mujeres.
- _____
- c)* Todos los chicos son criaturas jóvenes.
- Todos los chicos son varones inmaduros.
- _____
- d)* Todos los chicos son seres jóvenes.
- Todos los seres jóvenes son cosas que crecen.
- _____
- III.** Construye silogismos correctos utilizando los siguientes conjuntos de términos:
- a)* Peritos, perros, animales.
- b)* Casas de campo, casas, viviendas.
- c)* Futbolistas, jugadores, deportistas.
- d)* Escolares, estudiantes, principantes.
- IV.** En los siguientes silogismos se dan los términos medios. Tienes que indicar los restantes términos, y extraer las conclusiones necesarias:

- a)* Todos los _____ son aves.
- Todos las aves son _____
- Por ello, todos los _____ son _____
- b)* Todos los _____ son aeroplanos.
- Todos los aeroplanos son _____
- Por ello, todos los _____ son _____
- a)* Todos los londinenses son _____
- Todos los _____ son británicos.
- Por ello, todos los londinenses son británicos.
- b)* Todos los cabos son _____
- Todos los _____ son personal militar.
- Por ello, todos los cabos son personal militar.
- RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS**
- I.**
- a)* Todos los pececillos de agua dulce son criaturas marinas.
- b)* Todos los parisenses son europeos.
- c)* Todos los escarlatas son colores.
- d)* Todos los Ford son vehículos.
- II.** Silogismos correctos:
- a)* Conclusión: Todas las actrices son hembras.
- b)* Conclusión: Todos los chicos son cosas que crecen.
- III.**
- a)* Todos los peritos son perros;
- todos los perros son animales;
- Por ello, todos los peritos son animales.
- b)* Todas las casas de campo son casas;
- todas las casas son viviendas;
- Por ello, todas las casas de campo son viviendas.
- c)* Todos los futbolistas son jugadores;
- todos los jugadores son deportistas;
- Por ello, todos los futbolistas son deportistas.

- d) Todos los escolares son estudiantes;
todos los estudiantes son principiantes;
Por ello, todos los escolares son principiantes.

IV. Estas son algunas respuestas sugeridas

- a) Todos los avestruces son aves;
todas las aves son cosas vivas;
Por ello, todos los avestruces son cosas vivas.
b) Todos los DC-8 son aeroplanos;
todos los aeroplanos son máquinas voladoras;
Por ello, todos los DC-8 son máquinas voladoras.

V. Estas son algunas sugerencias, pero obviamente no son las únicas respuestas posibles:

- a) Ingleses..
b) Soldados.

Parte quinta: Extrayendo conclusiones de enunciados «si-entonces»

En la discusión de la *normalización* (véase cap., 5 de este *Manual*) se indica que los enunciados de la forma «si..., entonces...», pueden traducirse a la forma «todos... son...». Así, como se señala en la regla 6, el enunciado «si hay un animal en este territorio, entonces es una criatura salvaje», puede normalizarse como «todos los animales de este territorio son criaturas salvajes».

Sin embargo, hay muchas ocasiones en las que es inadecuado traducir un enunciado de la forma «si..., entonces», por una afirmación que empiece por «todo, todos, todas». En tales casos se puede permitir que el enunciado «si..., entonces...», quede como está y sirva como la primera premisa de un silogismo válido. Conservando la frase en su forma original, «si..., entonces...», añadimos una segunda premisa. Cuando la ordenación de las dos premisas sea correcta, podemos proceder a producir inferencias acertadas.

Tomemos como ilustración «si llueve esta noche, habrá charcos mañana». Esta frase contiene dos afirmaciones separadas («llueve esta noche» y «habrá charcos mañana»). Además, estas dos afirmaciones están conjuntadas de un modo especial: *se supone que se mantiene una conexión entre ellas*. Suponiendo que se mantiene tal conexión, podemos establecer cuatro silogismos de dos premisas. En cada silogismo,

la primera premisa asume la conexión entre lo que sigue a la palabra «si» y lo que sigue a la palabra «entonces» (En estos silogismos se supone que la conexión «si..., entonces...», se mantiene, ya sea que realmente suceda así o no.)

Muchas conexiones «si..., entonces...», se suponen basándose en nuestra experiencia de dos hechos que van juntos, o uno sucediendo al otro. Por ejemplo:

Si no está nublado esta noche, podremos ver las estrellas.

Si Tom se ha bañado, entonces debe estar muy mojado.

Si una abeja me pica en la mano, mi mano se hincha.

Si la casa entera está incendiada, entonces deber haber humo en la sala de estar.

Si el agua se calienta, se evapora rápidamente.

Otra fuente de conexiones «si..., entonces...», son los conceptos definidos de tal modo que sean interdependientes. Aquí damos algunos ejemplos:

Si es círculo, entonces es redondo.

Si es un chico, entonces es el hijo de alguien.

Si este año es el 2000, entonces el próximo será el 2001.

Si esa llama es eterna, entonces nunca se apagará.

Si tú eres tú, entonces tú no puedes ser yo.

En el primer grupo de enunciados arriba indicadores se supone que ciertos hechos o ciertas experiencias están *siempre* acompañados o les suceden *siempre* otros hechos o experiencias. En el segundo grupo de frases se supone que el significado de la cláusula «*si*» implica *inevitablemente* el significado de qué cosas se mencionan, se supone que la conexión se man- tiene invariablemente, en tanto el enunciado entero sea de la forma «*si... entonces...*»

Ahora, en cuanto a las segundas premisas, éstas se encuentran estudiando cuatro posibili- dades: que la primera parte de la frase «*si... entonces...*», sea verdadera —o que sea falsa, y que la segunda parte de la frase sea verdadera o que sea falsa. Exponemos los cuatro silogis- mos alternativos que implican frases «*si... en- tonces...*», de esta manera:

I. Primera: *si llueve esta noche, habrá charcos mañana.*

Segunda premisa (la primera parte de la primera premisa que se considera es verdadera): *llueve esta noche.*

II. Primera premisa: *si llueve esta noche, habrá charcos mañana.*

Segunda premisa (la segunda parte de la primera premisa que se considera es la primera premisa: *si llueve esta noche, habrá charcos mañana.*

IV. Primera premisa: *si llueve esta noche, verdadera): habrá charcos mañana.*

Ahora que hemos desarrollado las premisas de cada caso, y hemos identificado los cuatro

silogismos diferentes, ¿cuáles de éstos produ- citá inferencias acertadas y cuáles no? Aquí, la respuesta es muy sencilla: de los cuatro silo- gismos arriba indicados, los tipos I y IV son válidos. Esto significa que es posible extraer conclusiones lógicas utilizando los tipos I y IV, pero no con los tipos II y III.

La conclusión del tipo I es que la segunda parte de la primera premisa es verdadera. La conclusión del tipo IV es que la primera parte de la primera premisa es falsa. Observemos de la primera premisa es falsa. Observemos estas de nuevo esquemáticamente.

Tipo I (VÁLIDA)

Si llueve esta noche, habrá charcos mañana.

Por ello: Habrá charcos mañana.

Tipo II (NO VÁLIDA)

Si llueve esta noche, habrá charcos mañana.

Por ello: Habrá charcos mañana.

Tipo III (NO VÁLIDA)

Si llueve esta noche, habrá charcos mañana.

Si llueve esta noche, habrá charcos mañana.

Tipo IV (VÁLIDA)

Si llueve esta noche, habrá charcos mañana.

Por ello: no llueve esta noche.

ñana. O, habrá charcos mañana, pero debido a la manguera de jardín de alguien más que a la lluvia.

Usted se puede preguntar si los silogismos «*si... entonces...*», tienen algún mérito especial en la resolución de problemas. Existe una cierta conexión. La resolución de problemas se realiza a menudo por medio de *hipótesis* (soluciones propuestas a situaciones problemáticas), y los enunciados «*si... entonces...*», en los silogismos «*si... entonces...*», pueden ser consideradas como *hipótesis* (debido a que las conexiones que ellos afirman se supone —se propone— que se mantienen). Pero usted debería ser cons- ciente de algunas de las dificultades en el empleo de estos silogismos para la resolución de pro- blemas.

Primero, pueden no ser necesarios estos silo- gismos. Si el problema consiste en un bollegrato sin tinta, el comprender que la solución es lograr un recambio no requiere la estructura elaborada de un silogismo «*si... entonces...*». Segundo, el empleo de estos silogismos puede producir la ilusión de que uno ha hallado la única solución de un problema determinado. Dado que una *ordenación* válida se mantiene siempre, su empleo puede llevarle a uno a pen- sar que una *conclusión* particular en un silo- gismo tal debe ser verdadera. Pero esto es un error.

Una de las cosas que intentamos hacer al resolver problemas es *explicar* la evidencia que tenemos a mano. Tal evidencia consiste gene- ralmente en un número de hechos enigmáticos y aparentemente desconectados. Por ejemplo, supongamos que alguien ha encerrado su bici- cleta en su garaje por la noche. A la mañana siguiente descubre el garaje abierto, y desapa- recida su bicicleta. También descubre un mone- dero fuera del garaje, y la tarjeta de estudiante

de Walter dentro del monedero. Entonces, crea una hipótesis para explicar la evidencia: «la persona que se llevó mi bici dejó caer su mone- dero fuera del garaje.» Hasta ahí, todo correcto. Entonces coloca esa hipótesis en el siguiente silogismo válido «*si... entonces...*»

Si la persona que tomó mi bici perdió su monedero fuera del garaje, entonces Walter es el ladrón.

La persona que tomó mi bici perdió su monedero fuera del garaje.

Por ello, Walter es el ladrón

¡Pero espere! Otras hipótesis pueden tam- bién explicar la evidencia. Por ejemplo, supon- gamos que alguien quiso incriminar a Walter por medio de un ardid, robó su monedero y deliberadamente lo dejó en el escenario del delito. Puede entonces idearse una hipótesis alternativa, usando el mismo silogismo válido «*si... entonces...*», para apoyar la conclusión de que Walter *no* es el ladrón. (La conexión «*si... entonces...*» puede entonces revisarse para que diga: «Si la persona que tomó mi bici dejó caer el monedero de Walter fuera del garaje con el fin de incriminarme, entonces Wal- ter no es el ladrón.» Deberíamos ser cauto- sos en pasar a la conclusiones. Debemos intentar tener en cuenta *toda* la evidencia (no sólo la evidencia hallada en el lugar del delito), y elegir de entre una diversidad de hipótesis la que mejor explique la evidencia. Pero si tene- mos que hacer una selección tal acertadamen- te, necesitaremos algo más que silogismos válidos «*si... entonces...*».

Al buscar respuestas a los problemas, que- remos soluciones definidas. Pero los esfuerzos para resolver problemas utilizando silogismos «*si... entonces...*», casi nunca puede ser total- mente concluyentes: pueden surgir nuevas evi- dencia o nuevas hipótesis que expliquen mejor la evidencia ya disponible. En nuestra búsqueda

de soluciones concluyentes, podemos vernos tentados a suponer que una conclusión lograda por medio de un silogismo válido está garantizado que es verdadera. Aunque esto es un

error, queda el hecho de que extraer conclusiones de frases «si..., entonces...» desempeña un importante papel en la resolución de problemas, tanto en la Ciencia como en la vida cotidiana.

EJERCICIOS

- I. Qué conclusiones pueden inferirse válidamente de lo siguiente:
1. Si las aves están volando al norte, entonces debe estar llegando el verano.
Las aves están volando al norte.
 2. Si Mary logra un aprobado, entonces ella debe ser la preferida del profesor.
Mary es la preferida del profesor.
 3. Si como fresas, tendré una erupción cutánea entre mis dedos pulgares.
Tengo una erupción cutánea entre mis dedos pulgares.
 4. Si se sopla este silbato de perro, Snoopy ladrará.
Snoopy no está ladrando.
 5. Si el semáforo está ahora en rojo, a continuación estará en verde.
El semáforo no está en rojo ahora.
 6. Si el pasado año celebró él en este día su 100 cumpleaños, entonces hoy debe tener 101 años.
Él no tiene 101 años hoy.
 7. Si los australianos van delante, entonces los neozelandeses no deben estar muy atrás.
Los australianos van delante.
 8. Si los tomates son vegetales, entonces son comestibles.
Los tomates no son vegetales.
 9. Si ellos han comido esas setas venenosas, ahora estarán muy enfermos.
No están enfermos lo más mínimo.
 10. Si hay chicos en esta aula, entonces están cansados y hambrientos.
Están cansados y hambrientos.

- II. Indica al menos una circunstancia en la cual las conexiones en las siguientes frases: «si..., entonces...» *no* se mantendrían.

1. Si la temperatura baja a cero grados centígrados, esta agua se congelará.
2. Si los chicos estudian, lograrán buenas notas.
3. Si algo sube en el aire, debe bajar.

RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS

Parte I

1. Debe estar llegando el verano.
2. No es posible una inferencia válida.
3. No es posible una inferencia válida.
4. No se ha soplado el silbato del perro.
5. No es posible una inferencia válida.
6. No celebró su 100 cumpleaños (dando por supuesto que hoy está vivo).
7. Los neozelandeses no deben estar muy atrás.
8. No es posible una inferencia válida.
9. No han comido las setas venenosas.
10. No es posible una inferencia válida.

Parte II

1. Si el agua de que se trata es agua salada, por ejemplo la del mar, no se helará a 0°.
2. Pueden no saber estudiar o los criterios de calificación pueden ser discutibles.
3. No si logra ir más allá de la zona de atracción por la gravedad.