

Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado  
colombiano.

Trabajo para optar al título de  
Licenciada en Filosofía

Modalidad: trabajo monográfico

Presentado por

Liliana Alejandra Peralta Nava

Cod.: 2011232026

Directora Ángela Rocío Bejarano

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencia Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2019

**Resumen:**

Este trabajo propone la posibilidad de analizar relatos de víctimas del conflicto armado colombiano desde la lógica y la argumentación. El inferencialismo lógico y el expresivismo semántico basados en la noción de inferencia atienden al contenido de los argumentos. Su contenido no solo configura su forma lógica sino también entreteje una red inferencial que permite entender el significado de los argumentos. Tanto el inferencialismo lógico como el expresivismo semántico tienen como precursor a Gottlob Frege. Así desde su semántica, Frege estudio el contenido conceptual en términos inferenciales y expresivos. Robert Brandom considerado como el pilar del inferencialismo fuerte, lleva al terreno de la pragmática las consideraciones de Frege, sobre el contenido. El inferencialismo y el expresivismo en la práctica representan un análisis de las circunstancias y consecuencias en que se dan las prácticas argumentativas. Entonces, cada vez que aseveramos algo estamos adquiriendo habilitaciones y compromisos en un sentido inferencial. Así, el inferencialismo y el expresivismo son posturas semánticas del significado. Desde estas semánticas se realizará el análisis lógico de los relatos de víctimas del conflicto armado colombiano.

La argumentación estudia el uso inferencial de las prácticas argumentativas. También ofrece herramientas para el análisis de relatos. Este trabajo gira en torno a la idea que es posible hacer un análisis argumentativo bajo una perspectiva contextualista. Los contextos proposicionales, estrechos y amplios aportan al contenido de las argumentaciones. Así mismo, la argumentación multimodal expone cómo en efecto se dan las argumentaciones en la práctica. La argumentación multimodal considera que los argumentos no son solo explicitados por signos verbales, sino por imágenes, emociones, cuerpos, contextos y distintas materialidades. Los argumentos son posibles de clasificar según su contenido. La argumentación bajo una mirada contextual y la argumentación multimodal permiten un análisis de relatos, en este caso, de víctimas del conflicto armado. Entonces, desde la lógica inferencial, expresivista y la argumentación multimodal es posible un análisis de relatos de víctimas.

**Palabras claves:** Inferencialismo, expresivismo, argumentación, relato, análisis.


**Abstract:**

This paper proposes the possibility of analyzing accounts of victims of the Colombian armed conflict from the logic and argumentation. Logical inferencialism and semantic expressiveness based on the notion of inference attend to the content of the arguments. Its content not only configures its logical form but also weaves an inferential network that allows to understand the meaning of the arguments. Both logical inferencialism and semantic expressiveness have Gottlob Frege as their precursor. Thus from his semantics, Frege studied the conceptual content in inferential and expressive terms. Robert Brandom considered as the pillar of strong inferencialism, takes to the field of pragmatic considerations of Frege, on the content. Inferencialism and expresivism in practice represent an analysis of the circumstances and consequences of argumentative practices. So every time we assert something we are acquiring empowerments and compromises in an inferential sense. Thus, inferencialism and expressiveness are semantic positions of meaning. From these semantics, the logical analysis of the accounts of victims of the Colombian armed conflict will be carried out.

Argumentation studies the inferential use of argumentative practices. It also offers tools for story analysis. This work revolves around the idea that it is possible to make an argumentative analysis under a contextual perspective. Narrow and broad propositional contexts contribute to the content of arguments. The multimodal argument also sets out how the arguments are actually put into practice. The multimodal argument considers that the arguments are not only explained by verbal signs, but by images, emotions, bodies, contexts and different materialities. Arguments can be classified according to their content. The argumentation under a contextual look and the multimodal argumentation allow an analysis of accounts, in this case, of victims of the armed conflict.

Then, from inferential logic, expresivist and multimodal argumentation is possible an analysis of accounts of victims.


**Keywords:** Inferencialism, expresivism, argumentation, account, analysis.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 3</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado colombiano.
<b>Autor(es)</b>	Peralta Nava, Liliana Alejandra
<b>Director</b>	Ángela Rocío Bejarano
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 82 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INFERENCIALISMO; EXPRESIVISMO; ARGUMENTACIÓN; RELATO; ANÁLISIS

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo propone la posibilidad de analizar relatos de víctimas del conflicto armado colombiano desde la lógica y la argumentación. El inferencialismo lógico y el expresivismo semántico basados en la noción de inferencia atienden al contenido de los argumentos.</p> <p>La argumentación estudia el uso inferencial de las prácticas argumentativas. También ofrece herramientas para el análisis de relatos. Este trabajo gira en torno a la idea que es posible hacer un análisis argumentativo bajo una perspectiva contextualista. Los contextos proposicionales, estrechos y amplios aportan al contenido de las argumentaciones. Así mismo, la argumentación multimodal expone cómo en efecto se dan las argumentaciones en la práctica. La argumentación multimodal considera que los argumentos no son solo explicitados por signos verbales, sino por imágenes, emociones, cuerpos, contextos y distintas materialidades. Los argumentos son posibles de clasificar según su contenido. La argumentación bajo una mirada contextual y la argumentación multimodal permiten un análisis de relatos, en este caso, de víctimas del conflicto armado. Entonces, desde la lógica inferencial, expresivista y la argumentación multimodal es posible un análisis de relatos de víctimas.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Aliseda, A. (2005). Lógica: El problema de la demarcación. En Representación y Logicidad. La Laguna, Tenerife. Disponible en <a href="http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&amp;menu_task=Download&amp;task=no_task&amp;cmd=no_cmd&amp;file_id=509">http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&amp;menu_task=Download&amp;task=no_task&amp;cmd=no_cmd&amp;file_id=509</a></p> <p>Aristóteles (Trad.1982). Tratados de Lógica (órganon) I. M. Candel Sanmartín. Madrid, Es.: Gredos.</p> <p>Barceló, A. A (2005). Los Alcances de la Argumentación Lógica. En Topos y Tropos, no. 6. Córdoba, Argentina. ISSN 1668-8899. Disponible en <a href="http://www.toposytropos.com.ar/N6/decires/barcelo.htm?fbclid=IwAR2oGYAuDaoGxjKXqXWa6FXCEjvFbipcRsssF2ZbplY2yN3AdTAmHs41xLg">http://www.toposytropos.com.ar/N6/decires/barcelo.htm?fbclid=IwAR2oGYAuDaoGxjKXqXWa6FXCEjvFbipcRsssF2ZbplY2yN3AdTAmHs41xLg</a></p> <p>Barceló, A. A. (2005), Representación formal y (los límites de la) logicidad. En Representación y Logicidad. La Laguna, Tenerife. Disponible en <a href="http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&amp;menu_task=Download&amp;task=no_task&amp;cmd=no_cmd&amp;file_id=509">http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&amp;menu_task=Download&amp;task=no_task&amp;cmd=no_cmd&amp;file_id=509</a></p> <p>Barceló, A. A (2012). Words and images in argumentation. Argumentation 26(3): 355–368. Doi: 10.1007/s10503-011-9259-y</p> <p>Bejarano, A. A (2016). La lógica fregeana: una propuesta sobre la enseñanza de la lógica. Itinerario Educativo, 68, 165-186</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 3</b>	

Brandom. R. (2002). La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo. Madrid: Siglo XXI editores.

Campirán, Guevara, Sánchez (comps.) (2000). Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo. Universidad Veracruzana

Copi, I. y Cohen, C. (2013). Introducción a la lógica. 2ª, ed. México: Limusa

Frápolli, M.J. y Villanueva N. (2013), "Frege, Sellars, Brandom. Expresivismo e Inferencialismo semántico". En D. Pérez Chico (ed.), Perspectivas en Filosofía Contemporánea. Universidad de Zaragoza.

Frápolli, M.J. y Villanueva N. (2013). François Recanati: Contextualismo y Pragmática de las Condiciones de Verdad. En D. Pérez Chico (ed.), Perspectivas en Filosofía Contemporánea. Universidad de Zaragoza.

Frege, G. (1879), "Conceptografía, un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento puro". México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1972.

Frege, G. (1884), Los Fundamentos de la Aritmética. Escritos Filosóficos. Barcelona: Crítica, 1996.

Gilbert, M. A. (2010). Argumentación multimodal. In F. Leal Carretero, C. González Ramírez, & V. Favila Vega (Eds.), Introducción a la argumentación (pp. 73-90). Guadalajara: Editorial Universitaria. Disponible en [https://www.academia.edu/32685456/Argumentaci%C3%B3n\\_multimodal](https://www.academia.edu/32685456/Argumentaci%C3%B3n_multimodal)

GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Groarke, L. (2014). Going Multimodal: What is a Mode of Arguing and Why Does it Matter?. Argumentation 29:133–155. Doi: 10.1007/s10503-014-9336-0.

Martinez, J. (2013). La semántica inferencialista de Robert Brandom. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3528>

Morado, R. (1998). ¿Qué debe saber de lógica una persona educada? Cuaderno del Seminario de Pedagogía Universitaria. México D.F. Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Papers/ParaQuien.htm>

Morado, R. (2005). ¿Para quién la lógica? Cuaderno del Seminario de Pedagogía Universitaria. México D.F. Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Papers/ParaQuien.htm>

Morado, R. (2013). Lógica y compromiso moral. En Martínez, X. y Rosado, F. Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación. Editorial: Colección Paideia Siglo XXI.

Morado, R. (2014). Estilos de argumentación occidental. En Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64.

Pérez, M. (2004) "Pensar pensamientos y contar cuentos. Reflexiones sobre lógica y narratividad para pensar la educación infantil" en Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de filosofía para niños. Bogotá: editorial Beta.

Prada, N. y Ortiz, A. y Lozano, T. y Herrera, S. (2012) ¡A mí me sacaron volada de allá! Relatos de vida de mujeres trans desplazadas forzosamente hacia Bogotá; Primera edición: Bogotá, Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Perelman, Chaïm (2007). LÓGICA FORMAL Y LÓGICA INFORMAL. Praxis Filosófica, (25), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 26 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0120-4688. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014642009>


Rodriguez, L. (2008), La argumentación. En Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Disponible en [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/407trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf)

Vega, L., y Olmos, P. (2011). Compendio de lógica, argumentación y retórica. Madrid, Es.: Trotta

#### 4. Contenidos

Introducción. En esta parte se hace un relación conceptual entre lógica y cotidianidad.

Capítulo 1. Lógica. Inferencialismo y Expresivismo semántico. En este capítulo buscamos explicar el lugar

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>		
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>		
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 3</b>		

en el que está ubicado este trabajo conceptualmente. En una primera parte expondremos qué estamos entendiendo por lógica, en términos generales; para ello, acudiremos a las tesis aristotélicas y a las de la formalidad que caracterizaron una parte importante de la historia de la lógica y su filosofía. En una segunda parte, retomaremos a Frege y a Brandom para entender la pertinencia del inferencialismo y el expresivismo lógico- semántico. Finalmente haremos una conexión entre narratividad y lógica.

Capítulo 2. Argumentación y argumentación multimodal. En este capítulo nos ocuparemos de la lógica informal, a saber de la argumentación. Tanto la lógica informal como la formal se ocupan de los argumentos y de su validez. Para la lógica un argumento es válido si de sus premisas podemos llegar a la conclusión, ya vimos que esa relación entre premisas y conclusión es inferencial. Aquí el objeto de análisis es el argumento mismo y su forma lógica. Para la lógica informal un argumento es válido según su fuerza o su persuasión, aquí los criterios cambian para determinar su validez. Pues lo que importa, es el uso inferencial en una práctica argumentativa

Capítulo 3. Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado colombiano. Es el análisis con categorías lógicas y argumentativas aplicada a los relatos.

### 5. Metodología

La tesis de grado es un trabajo conceptual. Primero se acudieron a las fuentes bibliográficas tanto en lógica como en argumentación, para luego aplicar las categorías y las estrategias a los relatos. La metodología es de análisis de fuentes para proceder con un análisis de la narración misma.

### 6. Conclusiones

El uso de los relatos de víctimas para desarrollar habilidades y conocimientos lógicos deja abierta una posibilidad pedagógica. Los docentes deberían utilizar los relatos con un interés formativo para construir ciudadanos que conozcan su propia historia y que además, estén en la capacidad de analizar argumentos, identificar inferencias, sostener discusiones racionales, solicitar razones, integrar los contextos a las situaciones concretas, para desarrollarse como personas en sociedad, ciudadanos con responsabilidades epistemológicas y políticas.

El salón de clases debe ser un espacio para desarrollar todo esto. Los relatos deben ser un recurso pedagógico en todos los espacios educativos donde sea posible su estudio. Su valor histórico, filosófico y político los legitima como una fuente de conocimiento. Además de un estudio profundo y necesario, estudiar los relatos también eleva el valor de esas experiencias. Seguramente no fue fácil para las víctimas contar sus experiencias, pero ya que lo hicieron estudiar los relatos valora el esfuerzo hecho por las víctimas. Atender al contenido de los relatos es atender a las víctimas. Debemos escuchar todo lo que nos tienen que contar.

<b>Elaborado por:</b>	Liliana Alejandra Peralta Nava
<b>Revisado por:</b>	Ángela Rocío Bejarano

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	3	2020
--	----	---	------

## Contenidos

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Lógica. Inferencialismo y Expresivismo semántico.....	13
- Lógica.....	13
- Inferencialismo y Expresivismo lógico-semántico.....	17
- Narratividad y lógica.....	31
Capítulo 2. Argumentación y argumentación multimodal.....	39
- Lógica informal.....	40
- Argumentación.....	41
- Ejercicio argumentativo.....	43
- Apelación a la fuerza.....	43
- Argumentación multimodal.....	45
- Gilbert y los argumentos multimodales.....	45
- Barceló. Las palabras y las imágenes.....	49
- Groarke y la materialidad de los argumentos.....	52
Capítulo 3. Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado colombiano.....	57
- Mujeres trans.....	58
- Víctimas en Colombia.....	68
Consideraciones finales.....	77
Bibliografía.....	80

## **Agradecimientos**

Siempre hay muchas personas a la cuáles hay que agradecer. Empecemos por mi familia, especialmente a mis padres, Don Leónidas y doña Carmenza, quienes siempre han estado a mi lado, acompañándome y educándome. Esta victoria es mía y de ellos, es familiar. Este trabajo no sería posible sin ellos.

También deseo agradecer a mi directora de tesis la doctora Ángela Rocío Bejarano, no solo por acompañar y guiar este trabajo, sino también, por despertar en mí curiosidad por la lógica y su enseñanza. Gracias a ella, pude encontrar más argumentos que ratifican mi decisión de ser docente de filosofía. Gracias, por aportarme tanto como persona y como docente.

Este trabajo está escrito con todo el amor y el respeto posible. Está dedicado a Sara, mi hija, la persona que le ha dado sentido a mi vida y me hace feliz.

También está dedicado a las víctimas. Este escrito busca resaltar el valor de sus palabras. Sus relatos representan un acto de valentía. Mil gracias por compartir sus relatos.



## **Introducción**

El objetivo de nuestro trabajo es mostrar que es posible un análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado. Para llegar a nuestro objetivo iniciaremos por explicitar la conexión entre lógica y cotidianidad. Luego contextualizaremos el conflicto colombiano. Finalmente justificaremos la pertenencia de este trabajo.

## **Lógica y cotidianidad**

La lógica y la argumentación son necesarias para el análisis de un relato, cualquiera que sea este. Sin los conocimientos lógicos y argumentativos no podemos seguir, entender y analizar el contenido de una narración. La lógica y la argumentación pueden entablar relaciones muy estrechas con la cotidianidad de los hablantes, gracias a los ejercicios de enunciación, discusión y narración. Gracias a la práctica, podemos adquirir habilidades lógicas y argumentativas.

“La lógica nutre nuestra mente como las vitaminas y el ejercicio nutren nuestro cuerpo. Esta manera de acercarnos a la lógica es fructífera. La lógica no es solamente una teoría abstracta y enrarecida, sino también una ciencia aplicable que arroja técnicas útiles para la vida diaria” (Morado, 2005, párr. 1). Si la lógica son vitaminas para la mente, todos necesitamos de lógica. La lógica ya no es un conjunto de teorías abstractas sino una ciencia que puede dar cuenta de aspectos de la cotidianidad. También, nos ofrece herramientas útiles para acercarnos a la realidad. La lógica y la argumentación nos brindan conocimientos y herramientas para analizar situaciones en la cotidianidad.

Necesitamos de las vitaminas, nuestra mente las necesita. La forma de adquirir las vitaminas es por medio de educación lógica. “La educación lógica es una preparación para una vida buena. Si no se traduce en vidas más felices y menos dañinas, entonces se ha desaprovechado tristemente una gran oportunidad” (Morado, 2005, párr. 39). La lógica entendida como arte o como ciencia ofrece herramientas indispensables para que

los hablantes se puedan desarrollar plenamente en sociedad. Sí esas herramientas no están presentes la vida de las personas, entonces, sus actividades en sociedad serán afectadas negativamente. Por ejemplo, el rol de ciudadano, un buen ciudadano necesita un conjunto de conocimientos y prácticas para ejercer su papel activo en la democracia.

Siguiendo a Morado (2005) existen tres niveles en los que se puede dar la educación lógica. Uno, general, otro específico y otro por completo técnico y especializado. Veamos:

“El primer nivel son cosas que todo ciudadano debiera dominar antes de permitirle votar. Sin una capacidad mínima de discutir, entender y analizar lo que otros dicen, ¿cómo va a tomar decisiones que nos afectarán a los demás?” (Morado, 2005, párr. 40). Estas habilidades implican una educación lógica. La educación lógica es deseable en cualquier democracia. Entonces las habilidades lógicas son necesarias para asumir nuestro rol como ciudadanos.

El segundo nivel, son conocimientos y habilidades que responden a intereses particulares y requieren una educación un poco más específica. Por ejemplo, en derecho suelen utilizar teorías de la argumentación en favor de alguien o algo.

El tercer nivel es especializado y técnico. Es el resultado de dedicación al estudio de la lógica por años. Las personas enamoradas de la lógica necesitan más vitaminas que las demás personas.

Todos los niveles de la educación lógica son importantes. Sin embargo, el primer nivel debería ser una *habilitación*, un antecedente para que los ciudadanos ejerzan sus papeles en la sociedad. Entonces, es posible pensar que: “aunque la lógica contiene gran cantidad de conocimientos lógicos, lo importante para nuestra educación es el uso de esos conocimientos” (Morado, 2005, párr. 38). Es importante el uso de los conocimientos lógicos y además, la lógica puede atender a la cotidianidad. Entonces, la lógica nos ofrece herramientas para analizar las prácticas en la cotidianidad.

En ese caso, la lógica y la argumentación nos ofrecen conocimientos para analizar una situación de la realidad, el conflicto armado colombiano, por medio de un texto, a saber, los relatos.

La lógica inferencialista y expresivista nos ofrecen conocimientos para analizar los relatos por su contenido, por sus relaciones conceptuales, por su redes inferenciales y

por la práctica de *pedir y dar razones*. El inferencialismo y el expresivismo son posturas semánticas del significado. Estas postulan que la forma lógica, la validez y la verdad se determinan por la inferencia. Es la inferencia la que las define, pues, las relaciones inferenciales determinan la forma lógica de un argumento y su validez o en la caso de las proposiciones su verdad. Para entender una proposición debemos ubicarla en su red inferencial, con el objetivo de analizar cómo son sus relaciones con múltiples antecedentes y consecuentes. Este estudio fue encabezado por Frege. En su *Conceptografía* considero a la inferencia como la noción constitutiva de la lógica. Bandom como buen lector de Frege desarrollo el inferencialismo y expresivismo lógico en términos pragmáticos. Pues, en la práctica podemos entrar al juego racional, de *dar y pedir razones* de lo que hablamos y así, hacer *explícitos* nuestros *compromisos* y *habilitaciones* al hablar que estaban *implícitos* en la sola enunciación.

El análisis que buscamos hacer no es términos veritativos, ni de validez, sino en términos de contenido. Queremos ver qué relaciones hay en el contenido y sí es posible establecer redes inferenciales.

También la argumentación en sentido amplio y la argumentación multimodal nos ofrecen herramientas para entender el uso inferencial de las prácticas de los hablantes. El relato es evidencia de un conflicto armado que ha padecido Colombia por mucho tiempo. Es importante hacer análisis argumentativos bajo una perspectiva contextualista. Por ejemplo, algunas prácticas violentas atienden a argumentadores violentos. Entonces la apelación a la fuerza es una práctica que acontece en la cotidianidad de la guerra.

Además, en la práctica se usan otros modos de argumentar diferentes al argumento lógico. La argumentación multimodal propone otras clases de argumentos que se dan en la práctica. Los argumentos emocionales, corporales y kiscerales de Gilbert serán una guía para analizar los relatos. El contenido de los argumentos determina su modo de clasificación según Barceló y Groarke. Con ellos y la argumentación multimodal expondremos otras clasificaciones de los argumentos según su contenido. Estos argumentos son recursos que se usan en las prácticas argumentativas. El relato es un aspecto de la cotidianidad de los colombianos que buscamos analizar bajo los conocimientos lógicos y argumentativos. Los relatos son fuente del conflicto armado colombiano.

## **Conflicto armado colombiano**

El conflicto armado colombiano es una situación violenta difícil de ubicar históricamente. Las fuentes oficiales ubican la época de la Violencia después del 1948 con el Bogotazo. Desde el bogotazo se legitimó una forma muy específica de hacer política, la violencia. Este fenómeno empezó con la muerte de Gaitán, personaje que era una figura caudillista para el pueblo. Los contradictores de Gaitán no encontraron otra forma de eliminar el enorme apoyo que recibía el político, por parte de los ciudadanos, sino con su muerte. La violencia política no solo se vivía en Bogotá, sino en el campo, en el sector rural. Los campesinos eran asesinados a manos de otros campesinos, las mujeres eran violadas, las casas quemadas, los cuerpos destrozados en nombre una filiación política. Entonces,

“la pugnacidad política y las acciones violentas entre los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, alcanzaron su nivel más crítico en el periodo conocido como La Violencia, que comprende desde 1946 hasta 1958. Aunque la violencia liberal conservadora fue promovida por la dirigencia de ambos partidos, el enfrentamiento político se vio especialmente atizado por el sectarismo manifiesto del dirigente conservador Laureano Gómez, presidente de la República entre 1950 y 1953. A partir de entonces, el conflicto político se tradujo en una abierta confrontación armada” (GMH, 2013, p. 112).

Además, de la violencia política se sumaba un problema de distribución de tierras que es también histórico. “La crisis agraria de aquel entonces, al igual que hoy, quedaba evidenciada en la extrema desigualdad de la distribución de la tierra y en la aguda pobreza de la población rural” (GMH, 2013, p. 119). El problema del territorio produjo que los campesinos se armaran y conformaran las primeras guerrillas. A su vez, se empezaron a contratar hombres de forma particular que protegieran las fincas de los ganaderos. Estos grupos fueron el inicio de los grupos paramilitares.

“Durante las décadas de 1960 y 1970, la lucha armada no tuvo una particular visibilidad en la escena nacional, debido al confinamiento de los grupos guerrilleros en zonas periféricas y al carácter incipiente de dichas organizaciones, tanto en el plano político como en el militar” (GMH, 2013, p. 127). Por esta época, empezaron las protestas de estudiantes, campesinos y trabajadores. La situación rural era crítica y la distribución de tierras era un asunto sin resolver. Los estudiantes pedían reformas estructurales. Los campesinos como la ANUC reclamaban una reforma agraria, mientras que los

sindicatos buscaban desestabilizar a los grandes empresarios del país. Este momento era el resultado de una acumulación de problemas históricos sin resolver.

“Durante la administración de Pastrana Borrero, la respuesta a las reivindicaciones del campesinado y de los indígenas se centró —al igual que frente a la agitación de los estudiantes, los maestros y los sindicatos— en la represión política y militar, que corrió paralela con la estrategia de terror de los grupos de choque de los terratenientes, y produjo la muerte de numerosos dirigentes campesinos, desplazamiento y abandono forzado de territorios” (GMH, 2013, p. 130). El Estado se convirtió en un integrante más del conflicto armado colombiano. La posición del Estado frente a la condición del país fue coercitiva. Sus acciones militares condujeron a una violencia en aumento.

“En este contexto, las tensiones entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Militares se avivaron, a la par que se multiplicaron los grupos de autodefensa y mutaron aceleradamente en grupos paramilitares, los cuales desencadenaron una brutal represión contra la población civil, mediante las masacres y los asesinatos selectivos” (GMH, 2013, p. 139). Los grupos paramilitares ya no sólo combatían con las guerrillas, sino que atacaban a la población civil. Los pueblos eran testigos de masacres que duraban días y sus pobladores fueron violentados de múltiples maneras. La confrontación armada se daba entre distintos actores. Generalmente entre el ejército, la policía, grupos paramilitares, delincuencia común y guerrillas.

La confrontación armada que se ha prolongado por décadas, ha dejado un número enorme de víctimas. Víctimas que fueron asesinadas, desaparecidas, desplazadas, exiliadas, violadas, robadas, extorsionadas.

“Al 31 de marzo del 2013 el Registro Único de Víctimas – ruvl – de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas reportó que 166.069 civiles fueron víctimas fatales del conflicto armado desde 1985 hasta esa fecha. Sin embargo, este balance es parcial debido a que el marco legal solo reconoce a las víctimas a partir del 1º de enero de 1985, lo que excluye a 11.238 víctimas documentadas en la base de datos del gmh entre 1958 y 1984.4 Así mismo, es importante señalar que en el ruv no están incluidos los combatientes muertos en las acciones bélicas. De acuerdo con la investigación del gmh, entre

1958 y 2012, murieron 40.787 combatientes” (GMH, 2013, p. 32).

El conflicto armado colombiano tiene diversas raíces históricas. Por ejemplo, disputas políticas desde el bipartidismo y un problema de distribución de tierras. El surgimiento de grupos armados, guerrillas y paramilitares han hecho de este conflicto una situación de violencia desde hace más de 70 años. La guerra ha dejado muchas víctimas, que se escapan a las estadísticas oficiales. Lo que dicen las víctimas es la manera más fiel de entender, reconstruir y analizar el conflicto. Los relatos son una fuente inagotable de información de historia y merecen toda nuestra atención.

### **Justificación**

Son varias las razones que motivaron este trabajo, podemos al menos mencionar cuatro.

Primera, cuando entendemos que la formación lógica de cualquier persona puede atender a las prácticas reales se está dando un paso grande en la investigación filosófica. Realizar una relación respetuosa entre el conocimiento analítico, argumentativo y lo que dicen o escriben las personas tiene un carácter pedagógico. Más cuando pone toda la atención a problemas sociales como la violencia y las víctimas. Atender entonces a los relatos de las víctimas, es muestra de la conexión entre lógica, argumentación y cotidianidad.

Segunda, las lógicas inferencialistas y expresivista son posturas semánticas del contenido. Hacen necesario atender al contenido y no solo a la forma lógica como estructura vacía para entender un argumento. Estas semánticas buscan un estudio de *explicitación*. Buscan hacer *explícito* lo *implícito*. Los relatos son textos que contienen información implícita que sería oportuno hacer explícita para entender mejor.

Tercera, la argumentación es necesaria para entender las prácticas argumentativas. Bajo un contexto de guerra por décadas, nuestras formas de argumentar son bélicas, se dan en forma de disputa. “Esta idea bélica de la argumentación es muy común en Occidente, incluidos los ámbitos académicos. Se considera muy útil, tanto para usarla como para seguirla. Muchos profesores creen que los alumnos deben combatir las ideas de otros y

que ese modelo no solamente explica toda argumentación, sino que es la mejor manera de plantear cualquier estrategia argumentativa” (Morado, 2014, p. 60).

Esa forma bélica de argumentar, considera al otro como un enemigo. El objetivo de la argumentación bélica es ganarle al enemigo. La argumentación bélica tiene una implicación muy seria: “seguir este modelo puede ser muy destructivo para la práctica social de la argumentación, pues conduce, a veces, a la violencia verbal innecesaria” (Morado, 2014 p. 61). Veremos que no solo conducirá a la violencia verbal, sino a la física.

Cuarta, la investigación es también apropiada por el momento histórico por el que atraviesa el país, en tiempos de un post-acuerdo con la guerrilla de las Farc, y del retome de armas por algunos de sus dirigentes, la academia no se puede abstener de decir algo sobre el conflicto. La universidad debe tratar de entender y estudiar lo que las víctimas del conflicto armado tienen para decir. De lo anterior, se deduce una relevancia social, puesto que este trabajo monográfico es una propuesta de aproximación a la realidad de un grupo de personas, que pueden contar una gran parte de la historia del país, de una manera diferente. Los relatos deben estudiarse como fuente histórica del conflicto armado.

## Capítulo 1

### Lógica. Inferencialismo y Expresivismo semántico

En este capítulo buscamos explicar el lugar en el que está ubicado este trabajo conceptualmente. En una primera parte expondremos qué estamos entendiendo por lógica, en términos generales; para ello, acudiremos a las tesis aristotélicas y a las de la formalidad que caracterizaron una parte importante de la historia de la lógica y su filosofía. En una segunda parte, retomaremos a Frege y a Brandom para entender la pertinencia del inferencialismo y el expresivismo lógico- semántico. Finalmente haremos una conexión entre narratividad y lógica. Veamos cada una de estas partes con más atención.

### Lógica

Históricamente, la lógica no ha sido fácil de definir. Lo que ocurre generalmente cuando hablamos de lógica es relacionarla con conceptos como razonamiento, necesidad, verdad, validez, entre otros. Para entender estas relaciones podemos ver rápidamente el desarrollo histórico de la lógica. La palabra lógica proviene etimológicamente del latín *logica*, que proviene del griego *λογική* (*logikḗ*) que ha sido traducido como *dotado de razón*. El término *λογική* viene del vocablo *λόγος* (*logos*) que ha sido traducido de



diferentes formas. Generalmente, se ha traducido como *palabra, razón, argumento o pensamiento*.

Desde los griegos se han producido análisis lógicos, solo que en los *Analíticos* de Aristóteles hubo por primera vez una sistematización de esas primeras consideraciones. “El estudio de la lógica se remonta a los filósofos griegos; en el *Organon* de Aristóteles se estudian los principios del silogismo. A mediados del siglo XIX Boole (1815-1864) creó el primer cálculo lógico, para la lógica proposicional. La lógica en sentido moderno nace a finales del siglo XIX y principios del XX” (Manzano, 2000, p. 13).

Veamos entonces cómo, desde los griegos, existía una preocupación por la lógica. Aristóteles escribió sobre el razonamiento y su relación con la preservación de la verdad y la validez. Desde sus consideraciones fue expuesta la verdad y la validez como objetos propios del estudio lógico. Esta será sin duda una base para desarrollos posteriores de la lógica. Después de una delimitación entre las categorías con las que está relacionada la lógica, el pensador que:

“Un razonamiento es un discurso (*logos*) en el que, sentadas ciertas cosas, necesariamente se da a la vez a través de lo establecido, algo distinto de lo establecido. Hay demostración cuando el razonamiento parte de cosas verdaderas y primordiales, o de cosas cuyo conocimiento se origina a través de cosas primordiales y verdaderas;” (Aristóteles, trad. en 1982, *Órganon*, I, 25-30).

Aristóteles nos pone las dos caras de la misma moneda. Por un lado, nos habla sobre el razonamiento, en términos discursivos, que se produce bajo unas ciertas características para cambiar algo o para adicionar algo que no estaba antes. Esta será labor no solo de la lógica, en términos generales, sino de la argumentación. Y, por otro lado, la demostración es fundamental para el estudio clásico de la lógica, porque a través de ella podemos determinar si una proposición es verdadera o falsa.

La idea clásica de la demostración ha sido base de lo que llamamos lógica. Por medio de pruebas lógicas se puede determinar el carácter veritativo funcional de una proposición. Entonces, la verdad de una conclusión provenía de sus premisas y si además, cumplían con una forma lógica válida, el razonamiento era también válido. La forma lógica es entendida como una estructura vacía. Cuando el argumento poseía esa forma lógica determinada anteriormente era considerado como válido. Esa

consideración de la forma lógica como método de demostración de la validez de un argumento proviene del formalismo lógico. La formalidad es desde los estudios griegos el criterio más importante para la lógica, aun cuando se tienen en cuenta otros criterios como “—universalidad, neutralidad tópica, a-prioricidad, analiticidad, necesidad, carencia de compromisos lógicos, etc. —, la formalidad se destaca como particularmente incuestionable.” (Barceló, 2005, p.10).

La noción aristotélica del razonamiento válido como objeto de la lógica permitió que los lógicos pudieran establecer dos tesis para el estudio de la lógica clásica. Estas tesis demuestran su conexión con la idea aristotélica de que el razonamiento solo es confiable si proviene de cosas verdaderas, la relación de un contenido inicial —que podemos llamar premisa base o un antecedente— con un contenido siguiente —una conclusión o un consecuente—, además de una relación entre validez y verdad. Estas tesis anteriormente mencionadas son:

“(i) Tesis de Formalidad para la Consecuencia Lógica: dado un argumento en que la conclusión es consecuencia lógica de las premisas, todo argumento de la misma forma será también lógicamente válido.” (Barceló, 2005, p. 11). Si la validez de un argumento depende de su forma es importante definir forma lógica. La forma lógica es el principio que determina la validez de un argumento. Basta con que un argumento comparta la forma lógica de otro ya válido, para que este sea también considerado como válido.

Pongamos entonces un caso de argumento válido. Tenemos las proposiciones  $P$  y  $Q$ . Está haciendo mucho calor será  $P$ . El hielo se derretirá será  $Q$ .  $P$  entonces  $Q$ . Es verdad que  $P$  entonces  $Q$  y además es verdad que está haciendo mucho calor, podemos decir que es también verdad que el hielo se derretirá.

Este argumento comparte la forma lógica de un *modus ponendo ponens*. Esa forma lógica es:

- Premisa 1.  $P$  entonces  $Q$
- Premisa 2.  $P$
- Conclusión.  $Q$

El ejemplo anterior es válido en virtud de que comparte la misma forma lógica del *modus ponendo ponens*.

“(ii) Tesis de Formalidad para la Verdad Lógica: dado un enunciado lógicamente verdadero, todo enunciado de la misma forma será también lógicamente verdadero.” (Barceló, 2005, p. 11). Si la verdad de una proposición depende de su forma es importante definir forma lógica. La forma lógica entendida acá es un principio, que determina en su virtud si algo es o no verdadero. La forma lógica es la prueba común para invalidar un enunciado, pues con identificar que no posee la forma lógica de los enunciados verdaderos es suficiente para establecer su falsedad.

La forma lógica es la estructura vacía, hueca y pre-establecida que valida un argumento. La estructura es un esquema vacío que hay completar con los argumentos a evaluar, si estos comparten la misma estructura son válidos o si los enunciados tienen la misma forma lógica serán verdaderos. La forma lógica entendida como la estructura necesaria para determinar la validez y la verdad es una estructura que no necesita del contenido sino de la forma que tenga el contenido. Entonces los enunciados y las proposiciones se evalúan por su forma lógica únicamente, bajo las consideraciones de la lógica formal clásica.

Para Frege la forma lógica seguirá siendo la que determine la validez y la verdad. Aunque, para Frege la forma lógica no es una estructura vacía, es más bien, la forma en que están articuladas las proposiciones o los argumentos. En ese sentido, es la forma lógica un principio de evaluación de validez de razonamientos y verdad de proposiciones. Pero, esta forma lógica está determinada por el lugar de la proposición en su red inferencial. “Una proposición general se consolida cada vez más seguramente al cobrar conexión con otras verdades a través de cadenas de inferencias, ya sea que de ella se deriven consecuencias que encuentren confirmación de otra manera, ya sea que, a la inversa, se la reconozca como consecuencia de proposiciones ya establecidas” (Frege, 1879, p. 3).

Los sistemas formales definen la relación entre premisas y conclusión como consecuencia lógica. La consecuencia lógica se da gracias a unas reglas estructurales. “La relación de consecuencia también es caracterizable mediante una serie de reglas fundamentales que pueden ser consideradas como reglas de inferencia” (Fernández, 2005, p. 67).

Las reglas estructurales de los sistemas formales están definidas inferencialmente. Entonces, “para que un sistema formal sea considerado como lógico, debe al menos cumplir con lo siguiente: en primer lugar, debe tener algún modo seguro de preservar la validez de una inferencia cuando se añaden premisas al sistema. En segundo lugar, debe tener algún modo para permitir que las inferencias puedan encadenarse y en tercer lugar, debe tener la capacidad de autorreflexión, aunque sea sólo bajo ciertas condiciones” (Aliseda, 2005, p. 5). Si seguimos a Aliseda la estructura normativa que hace de un sistema formal que sea lógico es la inferencia. Es decir, si las reglas estructurales son las que constituyen la relación de consecuencia lógica y, esas reglas son los modos en que se preserva la validez de las inferencias, en que se conectan unas inferencias con otras y de reflexión sobre las inferencias mismas. Podemos decir que la inferencia es la que define la estructura de los sistemas formales.

De esta primera parte, podemos decir que la lógica está ligada con la preservación de la *validez* en las inferencias y la *verdad* de las proposiciones. Desde los planteamientos aristotélicos hasta desarrollos posteriores la lógica se ha basado en establecer demostraciones sobre la preservación o tránsito de la *validez* en inferencias conectadas.

De este apartado queremos resaltar que la validez es el objeto de estudio de la lógica. La noción de validez siempre ha estado ligada a una noción de verdad entendida como la condición de las proposiciones veritativo funcionales. No obstante, la validez y la verdad están estrechamente relacionadas con la inferencia. Es la inferencia la que posibilita relacionar proposiciones verdaderas con sus antecedentes y consecuentes. Y, es gracias a la inferencia que podemos evaluar un argumento como válido. Pues el hecho de que podamos de unas premisas llegar a la conclusión, es por medio de tránsitos inferenciales.

Si la inferencia es la que determina la validez de un razonamiento, entonces es necesario hacer un estudio más preciso de esta, a saber: el inferencialismo.

### **Inferencialismo y Expresivismo lógico-semántico**

Ahora bien, desde las consideraciones del apartado anterior sobre lógica recurriremos a Frege y a Brandom y a sus consideraciones inferencialistas y expresivistas respectivamente. Iniciemos por hablar sobre cada una de estas propuestas semánticas.

Ubiquémonos históricamente. Durante el siglo pasado se diversificaron las corrientes filosóficas que se preocupaban por el significado del lenguaje. Entre esas corrientes encontramos “[...] teorías realistas (Frege) y anti-realistas (el verificacionismo ligado al Positivismo Lógico), entre teorías de las condiciones de verdad (el Frege maduro, el Wittgenstein del *Tractatus*, Davidson) y teorías de las intenciones del hablante (Grice), [...]” (Frápolli y Villanueva, 2013, p. 1). De éste grupo de corrientes filosóficas preocupadas por el significado del lenguaje, se subdividen en dos grupos, uno, representacionistas y dos, inferencialistas.

Del primer grupo, podemos decir que se constituyen bajo la idea de que:

“una entidad susceptible de poseer propiedades semánticas (una creencia, una palabra, una oración, una preferencia) tiene significado porque de algún modo refleja un estado de cosas real o posible o un aspecto de un estado de cosas. Las palabras corresponden a, están en lugar de, o están causalmente conectadas con, objetos o propiedades de objetos, y o bien estos o sus imágenes mentales constituyen los significados de aquéllas” (Frápolli y Villanueva, 2013, p. 1).

La noción de representación argumenta que las proposiciones reflejan un estado de cosas existente o posible. La función del lenguaje es representar una imagen entre un enunciado y un objeto que está en el mundo o que describe al mundo.

Cuando decimos *la casa es grande*, estamos dándole un significado espacial al objeto casa y ese objeto casa se encuentra en un estado de cosas al que podemos incluso verificar si es verdadero o falso. Estas corrientes representacionales admiten la idea de la *verdad* como correspondencia entre la proposición y un estado de cosas que le corresponda. En ese sentido, las proposiciones son reemplazos lingüísticos de los objetos que están en el mundo o de cómo es el mundo. Las proposiciones son descripciones del mundo, de sus características y cualidades.

Además, “las semánticas representacionistas suelen considerar que la unidad mínima de significado y contenido la constituyen los términos, singulares o predicativos. Las palabras tienen un significado aisladamente y este significado determina la contribución que hacen a las expresiones de las que forman parte” (Frápolli y Villanueva, 2013, p. 16). El término *computador* entonces posee un significado que es totalmente

independiente de otros y su significado lo constituye como término aislado. Es como si se tuviera una definición del diccionario que siempre tiene el significado del término.

Del segundo grupo, podemos decir que “tanto el expresivismo como el inferencialismo rechazan esta imagen de cómo palabras y oraciones adquieren significado y de qué es lo que las hace ser significativas” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 1). Tanto el inferencialismo como el expresivismo no comparten la idea representacional de las proposiciones con el mundo, pues admiten y, de hecho, estudian expresiones que no se refieren a ningún estado de cosas existente, que no describen nada del mundo. Estas semánticas admiten que hay expresiones que no buscan reemplazar nada en la realidad, sino que buscan decir algo que no es correspondido físicamente en el mundo, son expresiones no extensionales y, por tanto, carecen de condiciones de verdad, no son veritativo condicionales, aunque están siendo usadas en términos sintácticos correctamente.

Podemos señalar claramente qué se diferencian de las corrientes representacionistas en que “el inferencialismo considera a la oración completa como la unidad mínima de significado y contenido. Los términos de diversos tipos tienen significado (contenido) en la medida en que forman parte de oraciones” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 14). Entonces, las unidades mínimas de significación ya no son los términos individuales sino las proposiciones completas. Es la inferencia la que constituye las proposiciones, entonces, aquí no hay definiciones independientes ni previas de los conceptos que no estén conectadas de forma inferencial, entre mínimo dos o más proposiciones.

El expresivismo es, una propuesta que se preocupa por un grupo de expresiones que parecen hablar de algo diferente al mundo. Son expresiones que no pueden ser objeto de verificación pues no tienen ningún objeto que les corresponda en el mundo o en un estado de cosas. Expresiones como: “es bueno”, “es correcto”, “es malo” etc. y verbos normativos como “deber” no funcionan como los predicados “es rojo”, “es húmedo” y “comer” a pesar de pertenecer a categorías sintácticas similares. Mientras que los últimos describen aspectos de la realidad, los primeros no lo hacen y no son reductibles a ninguna combinación de predicados descriptivos” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2).

El expresivismo clásico trabajó sobre cuestiones éticas, en expresiones como *lo bueno*, *lo correcto*, *el deber*, etc... Pero los desarrollos del expresivismo contemporáneo no se limitaron solo al estudio de estas expresiones, sino que ampliaron su campo “a otro tipo de términos como las constantes lógicas, los términos de la teoría semántica (“referencia”, “verdad”, etc.), o a determinadas oraciones en primera persona (“me duele”)” (Frápolti y Villanueva, 2013, p.1).

Hemos mencionado varias veces que el expresivismo estudia ciertas expresiones que no tienen un correlato o una correspondencia en el mundo o en los estados de cosas. En un inicio fueron expresiones éticas, luego se amplió al campo de la lógica y de la semántica. Podemos precisar que las expresiones que son estudiadas por el expresivismo son:

“Llamaremos a estas expresiones “funciones de orden superior”. Son funciones de orden superior los operadores modales (“necesariamente”, “posiblemente”, etc.), los operadores epistémicos (“x cree que”, “x sabe que”), los operadores normativos (“ es bueno que”, “es correcto que”, “es reprochable que”), los operadores semánticos (“es verdad que”, “es falso que”), los operadores temporales (“mañana”, “hace cuatro años”, “en el futuro”), los operadores de ficción (“en *La Regenta*”, “en la película”), las conectivas lógicas (“no”, “si...entonces”), etc” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 8).

De estas expresiones podemos decir al menos dos cosas, una, son expresiones que cumplen una función específica, es decir, son expresiones que acompañan proposiciones ya sean falsas o verdaderas, dos, las funciones de orden superior expresan relaciones inferenciales de contenidos, o compromisos epistemológicos.

En un sentido general de las funciones de orden superior podemos destacar que “desde un punto de vista sintáctico, los operadores de diversos tipos se caracterizan porque pueden tener predicados y oraciones completas bajo su alcance” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 8). Por esto, decimos que los operadores están al lado de, en compañía de una proposición. Esa compañía no modifica el contenido proposicional.

Ejemplos de funciones de orden superior que pueden acompañar proposiciones son los operadores epistémicos. Los operadores “A cree que”, “A piensa”, “A dice” no están en lugar de ningún ingrediente del estado de cosas expresado por las oraciones “A cree que p”, “A piensa p”, “A dice p”. Estas oraciones no representan relaciones entre un sujeto y

una proposición. El contenido proposicional está en  $p$ , y ni el sujeto “A” de esas oraciones ni los verbos de actitud proposicional “creer”, “pensar” y “decir” aportan ingredientes nuevos a lo que las oraciones dicen” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 9).

En sentido específico, las conectivas y los cuantificadores poseen una función distinta de otro tipo de expresiones “Para Sellars, estas expresiones de orden superior representan conceptos con una función intra-lingüística e intra-conceptual” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 10). Esa función intra-lingüística es relacional, los operadores lógicos conectan proposiciones y relacionan conceptos.

Las funciones de orden superior son expresivas. Expresan las relaciones lógicas de las proposiciones que acompañan. “Su labor es servirnos de instrumentos para que presentemos determinados fragmentos de discursos como articulados en forma de inferencia, esto es, servirnos para hacer explícitas las inferencias que de hecho hacemos. Los términos lógicos nos sirven como herramientas para la *expresión* de inferencias” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 10).

Del inferencialismo podemos decir varias cosas iniciales. Veamos cada una de ellas.

Primero, el inferencialismo se ocupa del contenido y no solo de la forma. El contenido es fundamental en esta postura semántica pues cuando se reemplazó “[...] la relación clásica de representación entre lenguaje y mundo [...] por la de inferencia a la hora de explicar cómo nuestros actos verbales o mentales adquieren contenido” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2) se entendió la forma lógica de una manera diferente, ya no se consideró como una estructura vacía, sino como el resultado de las relaciones lógicas, es decir, la forma lógica ya no es un mero esquema vacío sino la forma en que están conectadas inferencialmente las partes. Entonces para establecer que si algo se sigue de otra cosa, se está implicando necesariamente una relación semántica entre antecedente y consecuente. Y no cómo se consideraba en las ramas más clásicas de la lógica formal, una relación sintáctica entre esquemas vacíos. De esa relación semántica podemos de nuevo considerar que es el contenido lo primordial pues sus relaciones lógicas o inferenciales son las constituyen su significado.

Segundo, es claro que es la inferencia la relación lógica la que permite que un contenido o una proposición se constituya, gracias a que conectado con otros contenidos, ya sean



sus antecedentes o sus consecuentes. Es decir, un contenido significa por sus relaciones inferenciales. Como bien nos resumen: “El contenido de una proposición se determina mediante el conjunto de proposiciones de las que se sigue y el conjunto de proposiciones que se siguen de ella. El contenido de un concepto se determina mediante el conjunto de conceptos con los que está inferencialmente conectado” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2).

Aquí ya está presente el concepto de red inferencial. Es el contexto de las relaciones lógicas de las inferencias, que incluyen antecedentes y consecuentes de manera multidireccional o de un concepto que tiene significado gracias a su lugar en esa red inferencial, a su relación con múltiples conceptos con los que está conectado semánticamente. En este sentido, cuando entendemos un concepto no lo hacemos por sí mismo, o por que tengamos una definición anterior o previa tipo enciclopedia, sino que dependiendo de su lugar en esa red inferencial se determina su significado, gracias a su relación con otros conceptos. Entonces, cuando yo entiendo un concepto estoy entendiendo muchos conceptos unidos por sus relaciones en una red inferencial. Por ejemplo, al inicio de este capítulo decíamos que cuando se define el concepto de *lógica*, se relaciona con otros conceptos, son necesarios acudir a otros para entender sus significado, entonces también entendemos los conceptos de *razonamiento*, *necesidad*, *validez*, *verdad*, *forma*, *conocimiento*, *discurso*, *etc*, en una red inferencial que busca el significado de *lógica* dependiendo que tipo de relación inferencial tenga con los otros conceptos.

Podemos asegurar que “el inferencialismo es en general una posición acerca del contenido, es una aproximación a los criterios de identificación de proposiciones y conceptos. El expresivismo, por su parte, es una posición acerca del significado de términos y oraciones” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2). Tanto del inferencialismo como de expresivismo se consideran a Frege como ejemplo y precursor de estas corrientes. Veamos esto con más detalle.

En la *Conceptografía* se nos dice que “una proposición general se consolida cada vez más seguramente al cobrar conexión con otras verdades a través de cadena de inferencias, ya sea que de ella se deriven consecuencias que encuentren confirmación de otra manera, ya sea que, a la inversa, se la reconozca como consecuencia de

proposiciones ya establecidas” (Frege, 1879, p. 3). Aquí Frege reconoce que una proposición está en una red inferencial. Esta proposición puede ser antecedente o consecuentes de otras.

Anteriormente habíamos dicho que los conceptos también se relacionan con otros en una red inferencial, al igual que las proposiciones, con sus antecedentes y sus consecuentes. Esa relación entre conceptos se puede explicar con el *principio de contexto*: “el significado de las palabras debe ser buscado en el contexto de todo el enunciado, nunca en las palabras aisladas” (Frege, 1884, p. 3). Los conceptos no son definidos previamente sino en el contexto en el que estén, este contexto puede ser mínimamente con otra proposición o la ampliación de su red inferencial a un nivel más grande. Para esto es importante distinguir los tipos de contexto.

Existen tres tipos de contextos. Uno proposicional, uno estrecho y uno amplio. Como vimos en el párrafo inmediatamente anterior aplicar el principio de contexto significa ver qué rol juega cada palabra con respecto a su contexto. Si no atendemos al contexto no podemos buscar el significado de la palabras. El proposicional es el contexto entre mínimo dos proposiciones o entre las palabras que están relacionadas en un enunciado. Ya dijimos que esas relaciones son inferenciales. Entonces el contexto proposicional es inferencial y es el más inmediato al enunciado mismo.

“El *contexto estrecho* está constituido por los rasgos no necesariamente lingüísticos que nos ayudan a completar la información requerida por el significado lingüístico de las expresiones que usamos” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2). Ejemplos del contexto estrecho son: el tiempo en que se está emitiendo el mensaje, el espacio de donde se está dando la emisión, que persona está escuchando el mensaje o para quién está pensado el mensaje.

El contexto amplio es un “grupo de rasgos relacionados con la situación previa, el conocimiento compartido entre hablante y oyente, y en general todo el conjunto de creencias, intenciones y expectativas que con frecuencia determinan lo que queremos decir cuando usamos una expresión” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 2). Es amplio porque están inmersos muchas as rasgos que el contexto estrecho, por ejemplo, las situaciones previas, los sistemas de creencias de los hablantes, sus intenciones, son

producto de procesos históricos, culturales, políticos. Este contexto involucra muchas más aspectos porque busca determinar de manera más amplia que decimos cuando hablamos.

A Frege le interesa el contexto proposicional. Si nos ampliamos a un contexto amplio sería más difícil encontrar y captar un concepto. Parece ser una apuesta procesual en Frege cuando expresó literalmente que:

“Mi procedimiento fue éste: primero, busqué retrotraer el concepto de ordenación en una serie al de consecuencia lógica y de aquí progresar hasta el concepto de número. Además, para que no pudiera introducirse inadvertidamente algo intuitivo, se debió llegar a suprimir toda laguna en la cadena de inferencias. Al procurar cumplir lo más rigurosamente posible con este requerimiento, me encontré, junto a todas las dificultades que surgen de la expresión, un obstáculo en la inadecuación del lenguaje: cuanto más complicadas eran las relaciones tanto menos podía alcanzar la exactitud requerida por mi propósito” (Frege, 1879, p. 3)

Hay que recordar que uno de los objetivos de la lógica de Frege era llegar a definir el concepto *número*. Como es un concepto en relación con otros él tuvo necesariamente que acudir a su red inferencial o una serie que lo condujo hasta el concepto *número*. Luego él desechó todo aquello que no le era significativo para el concepto número, todo aquello que no estaba relacionado inferencialmente. En ese juego de examinar cada inferencia de la red se dio cuenta que entre más amplia sea la red muchas más inferencias estarán en relación con el concepto número.

Del ejemplo del *número* podemos decir que significa según sea el lugar en que se encuentre. El concepto *número* significa según su lugar en una ecuación. Por su contexto proposicional, en últimas por relaciones con otros conceptos antecedentes y consecuentes en la ecuación. Para ver esas relaciones hay que ir necesariamente al contenido. Si no se presta atención al contenido no se puede determinar si hace o no parte de la red inferencial de un concepto.

Veamos un ejemplo:

Pensemos en la proposición  $P = \text{Liliana lee a Frege}$ . Según el sistema formal de Frege podemos simbolizar a  $P$  como:

—  $P$  = Liliana lee a Frege.

Esta barra horizontal representa el contenido. Este contenido es proposicional porque se puede definir si es verdadero o falso.

┌— Es verdad que Liliana lee a Frege.

La barra vertical es la barra del juicio. En este caso expresa con un compromiso con la verdad de  $P$  en donde la persona que dice  $P$  se comprometa y expresa su aseguramiento sobre que  $P$  es verdad.

└— No es cierto que Liliana lee a Frege.

Se niega  $P$ . En este caso expresa con un compromiso con la falsedad de  $P$ . en donde la persona que dice  $P$  se compromete y expresa su aseguramiento sobre que  $P$  es falso.

┌—  $Q$  Es verdad que Liliana lee a Frege entonces será fregeana.  
└—  $P$

Siendo  $Q$  = ser fregeano.

De esta formalización podemos decir que el aseguramiento de la verdad y la negación no alteran en ningún sentido al contenido proposicional  $P$ . Este será verdadero o falso según el contexto inferencial. Esas expresiones o funciones de orden superior cómo *es verdad que* y *no es cierto* que dicen algo no de la proposición sino de la persona que las dice. En el primer caso, esa persona se compromete con que  $P$  es verdad, está segura de eso y en el segundo caso, parece que estar seguro de que no es verdad. Esas expresiones cómo *es verdad* y *no es cierto* son expresiones que no dicen nada del mundo o de un estado de cosas pero sí dicen algo más del hablante con respecto de la proposición que está emitiendo.

Los operadores lógicos acompañan proposiciones, ya sean monádicos, es decir, que operan con solo una proposición o diádicos que unen dos proposiciones. “Las palabras: "o", "y", "ni. . .ni", sólo entran aquí en consideración, por supuesto, en tanto que unan contenidos judicables” (Frege, 1879 p.13). Estos no modifican el contenido proposicional, más bien los relaciona lógicamente. Y atender a esas conexiones es labor de los expresivitas lógicos.

De ese compromiso que se divisa al *decir es verdad que o no es cierto que* nos podemos conducir a Robert Brandom. Brandom es un lector de Frege y desarrollo su pragmática en aspectos ya tratados por Frege en su obra. Reconoce que:

“El expresivismo acerca de la lógica significa que Frege trata el vocabulario lógico como poseedor de una función expresiva característica: explicitar las inferencias que se encuentran implícitas en los contenidos conceptuales de los conceptos no lógicos. El inferencialismo sobre esos contenidos conceptuales significa que hay que considerar que están identificados y discriminados mediante sus funciones inferenciales. Considerando conjuntamente todo esto, es preciso que sea coherente hablar sobre la inferencia antes de la introducción de un vocabulario específicamente lógico e, igualmente, previo a la identificación de cualquier inferencia como buena en virtud de su forma” (Brandom, 2002, p. 76).

Detecta que en la *Conceptografía* el sistema simbólico está construido para expresar contenidos proposicionales, a través de relaciones que nosotros llamamos redes inferenciales. Es decir, una inferencia es explicitada por sus conectores lógicos en relación con otras inferencias. No es suficiente adecuar la inferencia a una forma lógica sino es necesario analizar su lugar en la inferencial red. Esa adecuación por medio de expresiones de orden superior como cuantificadores u operadores lógicos conecta esa inferencia con sus antecedentes y consecuentes. Es aquí el empalme inicial entre la obra de Frege y la postura de Brandom.

“En primer lugar, podríamos concebir que, en el proceso de la expresión, en los casos más complejos e interesantes, no se trata de transformar lo que es interior en lo que es exterior, sino de hacer *explícito* lo *implícito*” (Brandom, 2002, p. 10). Esta idea de ir de lo *explícito* a lo *implícito* se realiza por medio de redes inferenciales. En caso del inferencialismo fuerte como en Sellars y Brandom la red inferencial posibilita un juego en las redes inferenciales. Decimos que podemos ir de lo *explícito* a lo *implícito* en un sentido pragmático, “codificar una cierta especie de saber *cómo* en una forma de saber *qué*” (Brandom, 2002, p. 10). Pues lo que uno sólo hace al hablar se puede convertir en algo que uno puede decir con sus implicaciones.

Lo que nos llama la atención es que, en efecto, cuando nos expresamos, decimos más de lo literal. En la práctica los hablantes dan una información que es la proposición emitida, pero con ella pueden comunicar algo más que la sola proposición. Entonces, cuando jugamos a poner esa proposición en relación con otras, sacamos a la luz esa información de no estaba de forma literal. Hacemos que lo que estaba de forma *implícita* en la emisión de la proposición, ya sea *explicitada* por la red inferencial o por los operadores de orden superior que muestran las relaciones lógicas entre las proposiciones.

Este juego lo podemos entender porque: “las acciones racionales de los agentes pueden verse de manera natural como movimientos en un juego. Tener una conducta racional consiste en participar en un juego específico con otros jugadores y someterse a las reglas. El juego que determina el contenido de nuestros actos de habla tiene como jugada principal la de hacer aseveraciones, la de afirmar contenidos” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 15).

Aclaremos que las proposiciones por las que aquí se interesan son siempre aseverativas, son aquellas proposiciones con carácter veritativo funcional. Es decir, afirman algún contenido proposicional. Las proposiciones son o falsas o verdaderas. Pero las proposiciones en una red inferencial son materiales. Si una proposición es antecedente o consecuente de otras está en relación inferencial con esa y con otras más. Y si es su contenido lo que determina que está en relación con otras su contenido es primordial. Entonces, el inferencialismo pone sus ojos sobre el contenido y no solo sobre la forma lógica, en ese sentido, “siguiendo a Sellars, la clase de inferencia cuya corrección determina el contenido conceptual de sus premisas y conclusiones se puede denominar inferencia material” (Brandom, 2002, p. 65).

Veamos los siguientes ejemplos para entender mejor la inferencia material:

- (I) Bogotá está al sur de Bucaramanga
- (II) Bucaramanga está al norte de Bogotá
  
- (IV) Sara es una mujer
- (V) Sara es un ser humano

De los cuatro ejemplos miramos que, en efecto, son todas aseveraciones de algo. Por sí solas son solo proposiciones que se ciñen a una forma lógica que permite saber si son falsas o verdaderas, son proposiciones veritativo funcionales. Ahora, son inferencias materiales en conjunto porque es su contenido el que posibilita que si (I) entonces (II) y si (IV) entonces (V). Esto quiere decir que el significado de sur se relaciona con el de norte, así como el de mujer con el ser humano. En otras palabras el concepto de sur está conectado semánticamente con norte y el de mujer con ser humano, esa relación conceptual que nos ofrece el mismo contenido de esas proposiciones establece un condicional entre ellas, esa relación conceptual permite una relación inferencial. Son inferencias materiales porque su contenido posibilita una inferencia entre ellas. Sobre este tipo de inferencias volveremos para realizar el análisis de los relatos.

Algún lector podría pensar que estas inferencias son condicionales en el sentido más clásico de la lógica formal, porque son argumentos incompletos, que necesitan de otras premisas que hagan más directa la relación entre esas proposiciones. Por ejemplo, en el segundo caso se añadiría una premisa (III) Todo ser humano es hombre o mujer. Entonces, en ese caso solo la presencia de esta premisa determina la relación entre (IV) y (V). Pero el inferencialismo hace un énfasis en que el mismo contenido de las proposiciones determina su relación inferencial y su significado. Por eso no solo es una inferencia en la forma lógica sino también material. Incluso la adición de otras premisas que completarían el argumento, se tendría necesariamente que relacionar el contenido para determinar cuál es la información faltante que complete en una estructura válida del argumento.

Hemos dicho que Brandom encuentra antecedentes contundentes del inferencialismo y expresivismo en Frege, y basado en esos antecedentes desarrolla su pragmática y semántica —recordemos que esta propuesta está pensada en la práctica, en cómo las personas usan las relaciones conceptuales—, sobre un tipo peculiar de proposiciones que son afirmativas y de inferencias que son materiales. Esas inferencias entran en lo que él considera un juego. Ahora prestaremos atención a este juego que apenas hemos mencionado.

En la práctica cuando una persona dice algo está justificado por algo y para algo. Decimos algo porque tenemos razones para justificar que eso es así y adquirimos un compromiso con eso que decimos. Cuando le pedimos justificación a alguien sobre lo que dice lo que estamos haciendo es hacer *explícito* algo *implícito*. Es solicitar esas inferencias antecedentes y consecuentes que aún no han salido a la luz. “[...] Junto al razonamiento teórico y práctico que utiliza contenidos constituidos por su función en las inferencias materiales, existe una clase de racionalidad expresiva que consiste en hacer explícitos, como contenidos de compromisos afirmables, los compromisos implícitos, conferidos de contenido. De esta forma, las prácticas inferenciales materiales, que rigen y hacen posible el juego de dar y pedir razones, entran en el juego y, por tanto, en la consciencia como cuestiones explícitas objeto de discusión y justificación” (Brandom, 2002, p. 77).

Pongamos un ejemplo, cuando tenemos la siguiente afirmación:

B = Alejandra no parece ser mujer.

Esta afirmación es emitida por un hablante  $x$ , que al ver pasar a Alejandra la emite. Está en compañía de otra persona y que no conoce a Alejandra. y pregunta el porqué de su comentario. Hasta este momento solo tenemos la afirmación  $B$  emitida por  $x$ . Solo cuando y le pregunta la razón de  $B$  es que se entra en el *juego de pedir y dar razones*. Ahora bien  $x$  contesta que:

A = Las mujeres deben ser femeninas.

Entonces y le responde que eso es cierto. Bajo este antecedente se puede llegar a que:

C = Alejandra no es femenina.

Lo que podemos decir es que el antecedente es  $A$ , la premisa emitida inicialmente es  $B$  y el consecuente es  $C$ . Entonces  $x$  piensa que  $B$  porque  $A$  y  $C$ . Si y no le hubiera preguntado el porqué del comentario tendríamos a nuestra disposición  $B$  únicamente, lo que nos dificultaría entender el significado de esta afirmación. Solo cuando se hizo *explícito* que  $x$  piensa que  $A$  es verdadero se entendió  $B$  y se deduce  $C$ . Es  $A$  la



*habilitación* de *B* y *C* es *compromiso* de *B*. *Habilitación* en el sentido en que ese antecedente es la razón por la que piensa que *B*, como *x* lo piensa así, *lo habilita* para decir que *B*, lo compromete a pensar que cada vez que no se cumpla *A* entonces otra persona no será femenina y se producirá *D*= otra mujer no es femenina.

Como estamos en el terreno de la práctica, de lo que hacen los hablantes podemos encontrarnos afirmaciones de este tipo. No es nuestro interés determinar si se corresponden a una forma lógica vacía, sino porque cuando usamos ciertas afirmaciones y discutimos con otros *explicitamos* nuestras *habilitaciones* y *compromisos* gracias al *juego de dar y pedir razones*. Esta atención a las *habilitaciones* y a los *compromisos* nos parece muy importante en un sentido formativo y narrativo pues: “Uno puede hacer una afirmación para la que considere que está habilitado y luego, quizá como resultado de estar inmerso en el juego de dar y pedir razones, darse cuenta de que estaba equivocado” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 15).

Uno puede, por medio del juego racional de *dar y pedir razones*, primero, entender las razones de lo que se dice, y, además, *explicitar* que cuando afirmo algo me comprometo con sus consecuencias inferenciales, es decir, la red inferencial me permite seguir considerando o no algo como verdad en mi uso del lenguaje en la vida cotidiana. Y segundo, “aceptar las consecuencias de la aplicación de nuestros conceptos es un aspecto sustancial de la posición inferencialista” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 16). Esa aceptación de los compromisos nos permite responsabilizarnos por las afirmaciones que emitimos. Cuando hablamos no solo estamos emitiendo un conjunto de signos lingüísticos sino también nos comprometemos con algo más.

Reiteramos que es la práctica la que permite determinar que “las razones que se solicitan cuando un hablante afirma un contenido tienen, en primer lugar, que ver con la *habilitación (entitlement)* que el hablante tiene para realizar la afirmación. Un hablante puede ser interpelado por otros que pueden solicitarle que explicita cuáles son las razones que justifican que haga las afirmaciones que hace. Además, una jugada en el juego, una aseveración en este caso, puede obligar al agente a realizar o a aceptar otras jugadas. Estas otras jugadas son los *compromisos* que el hablante adquiere por llevar a cabo la aseveración. Estos compromisos son a veces *compromisos inferenciales*” (Frápolti y Villanueva, 2013, p. 15). Si esto es así, es posible y muy deseable entrar en

debate con los otros, entrar en el juego para explicitar las jugadas en las que estamos habilitados, solo el ejercicio de dar y pedir razones nos posibilita a concientizarnos de todo con lo que nos comprometemos para hablar. Entonces, ya hablar es una acción analizable, en los términos de *habilitación y compromiso*.

Si alguien habla, necesariamente, está inmerso en una red inferencial, es labor del otro hablante entrar en el juego y *dar y pedir razones* para poder entender el significado del mensaje, y, además, para explicitar las implicaciones de lo que decimos. Sobre estas ideas de *habilitación y compromiso* volveremos más adelante, pues son herramientas para el análisis de narrativas.

### **Narratividad y lógica**

Este apartado está siguiendo el artículo del profesor Pérez titulado “contar cuentos, pensar pensamientos” (2004). Este artículo es iluminador para poder establecer una relación entre lógica y narratividad. El artículo da entrada a dos visiones de la lógica que parecen independientes la una de la otra.

“Estos dos sentidos del término ‘lógica’ parecen seguir cada uno su rumbo con independencia del rumbo del otro. Prueba de ello es que en las universidades, por ejemplo, las clases de lógica técnica son repudiadas por la mayoría de los humanistas, mientras que las de lógica filosófica o de lógica informal lo son por los matemáticos. En los colegios la situación no es muy distinta; los maestros quieren que sus niños y niñas sean cada vez más lógicos, más coherentes, pero que esto no implique someterlos al recurrente “si p entonces q”. Queremos que la lógica cobre vida, que deje ver su rendimiento tras la máscara del formalismo” (Pérez, 2004, p. 2).

El contexto académico ya sea universitario o escolar se ve enfrentado con la postura de la lógica en un sentido formal, lo que hace que la lógica como ciencia, no tenga mucho que ver con la cotidianidad. Pero, también es recurrente la necesidad de generar en las personas y en el caso de la cita en los niños, un pensamiento más lógico, más coherente.

“Estas posiciones encontradas a propósito del valor de la lógica y de su utilidad en la educación conllevan profundos malentendidos. A veces creemos que la lógica es una especie de técnica para analizar argumentos y así la enseñamos. Sin embargo, el desconcierto aparece de inmediato al constatar que los únicos argumentos que siguen las reglas de la lógica formal son los de los

acomodados ejemplos de los textos de lógica. En la vida ordinaria nuestros argumentos no siguen esas famosas reglas” (Pérez, 2004, p. 2).

Malentendidos, esas son las malas habilitaciones para pensar que hay dos clases de lógica indistintas la una de la otra. La lógica técnica hace un énfasis en la forma lógica, así como la coloquial en la cotidianidad. Pero, ambas estudian lo mismo: la implicación. “Si algo es lógico, entonces debe poder sustentarse de algún modo.” (Pérez, 2004, p. 3). Este condicional es válido tanto en términos de lógica clásica como de la lógica de las situaciones a las que se enfrentan las personas. Entonces, “la relación que hay entre lo que queremos sustentar y aquello con lo que lo sustentamos es una fundamento, no relación de cualquier relación. En resumen, la forma básica de la lógica, sea de una acción, una situación, un pensamiento o un discurso es:

Si (razones), entonces (conclusiones)” (Pérez, 2004, p. 5).

La implicación es la determina la lógica de algo, si tenemos determinadas razones estamos habilitados para llegar a determinadas conclusiones, ya sean en argumentos silogísticos, deductivos o de otra clase como los cotidianos, los fuertes, los contextuales, los no-monotonicos, etc. “Ahora bien, puesto que desde el siglo XIX los desarrollos de geometrías no euclidianas, la aparición de diversos sistemas formales y la consideración de tipos de argumentos que involucran otro tipo de proposiciones han hecho replantear los supuestos mencionados; ahora tenemos claro que no toda la lógica es deductiva, y que no todos los argumentos se construyen con proposiciones expresadas en oraciones afirmativas” (Pérez, 2004, p. 6).

Si aceptamos esto, podemos decir, que algunos momentos de la vida son una gran implicación. Por ser una implicación podemos analizarla bajo el siguiente esquema dependiendo de la situación, momento o argumento al que nos estemos enfrentando:

“**Si** (motivos) **entonces** (acciones).

**Si** (condiciones) **entonces** (situaciones).

**Si** (normas) **entonces** (consecuencias).

**Si** (esto es verdad) **entonces** (esto también lo es)” (Pérez, 2004, p. 8)

Hemos dicho que no solo los argumentos deductivos y veritativo funcionales son susceptibles de ser analizados, pues muchos otros argumentos no afirmativos,

contextuales y vivenciales tiene una forma lógica determinada por la relación de sus componentes, unos serán antecedentes y otros consecuentes, es decir, otro tipo de argumentos son implicaciones materiales. “Cuando hablamos de la lógica de un argumento, una acción, un pensamiento o un evento, lo que estamos haciendo es mostrar qué podría hacer de ese argumento, esa acción, ese pensamiento o ese evento algo razonable y plausible no en sí mismo, sino ante una comunidad de habla, que desde ese momento empieza a funcionar como tribunal de la razón” (Pérez, 2004, p. 13)

Ahora bien, aparece la noción de pensamiento. “Tanto los contenidos mentales ocasionales como las mentalidades, por decirlo así, suponen portadores humanos: personas. [...] De esta manera la idea de pensamiento queda vinculada a la idea de subjetividad” (Pérez, 2004, p. 9). Si aceptamos esto, tendríamos que decir que los pensamientos son subjetivos. Esto es problemático pues esto implicaría que no existiera pensamiento objetivo o indistinto de cada persona que lo piensa. Creemos que una cosa es decir que la subjetividad está vinculada con el pensamiento, pero el pensamiento no depende solamente de ella. “Con Frege, nuestra tesis es que el pensamiento no es subjetivo ni objetivo sino intersubjetivo. El pensamiento es algo que podemos compartir, que podemos transmitir de una generación a otra, que puede enseñarse y aprenderse porque no es privado sino público, que puede aceptarse u objetarse pues su abandono no implica cortarnos la cabeza o arrancarnos el alma, que está a nuestra disposición en tanto comunidad de habla” (Pérez, 2004, p. 12).

La noción de pensamiento en términos generales apareció para habilitar la noción de pensamiento lógico. “Ahora que hemos ampliado el ámbito de nuestra idea de pensamiento a la esfera de la intersubjetividad, nuestro problema es establecer un nexo entre la normatividad de la implicación y la intersubjetividad del pensamiento. Este nexo será lo que podamos entender como ‘pensamiento lógico’” (Pérez, 2004, p. 13). La normatividad de la implicación es el paso justificado, legítimo y acordado de las premisas a la conclusión. Entonces, la lógica debe estar relacionada con el pensamiento, por eso podemos decir que hay pensamiento lógico.

El pensamiento lógico lo podemos esquematizar así:



“En suma, la idea de pensamiento lógico que hemos construido es que un pensamiento es una realidad intersubjetiva cuya normatividad está determinada triangularmente no solo por las comunidades de habla sino también por los pareceres subjetivos y las cuestiones objetivas. [...] El pensamiento lógico no piensa en puntos de vista ni en objetos sino en pensamientos. Pensar lógicamente es ante todo pensar pensamientos” (Pérez, 2004, p. 16).

El pensamiento lógico es pensar pensamientos. Y para determinar una “qué tan lógica es una tesis se determina por una *comunidad* de habla teniendo en cuenta las apreciaciones de los *individuos* respecto a algo *objetivo*” (Pérez, 2004, p. 18). El modo en que relacionan las tres partes: comunidad de habla, individuos o los pareceres subjetivos y las cuestiones objetivas es discursiva. Solo cuando hablamos estamos en la capacidad de establecer qué aceptamos de forma legítima. “El modo como se lleva a cabo la deliberación no puede ser otro que el de un diálogo. Sólo conversando podemos saber qué nos parece correcto y qué no” (Pérez, 2004, p. 18)

Volvamos sobre la triada del conocimiento lógico, hay una comunidad que se caracteriza por hablar, por dialogar, hay también unos pareceres subjetivos de los individuos de esa comunidad, sobre algo que es objetivo. Ese algo objetivo no es necesariamente un objeto del mundo. No aceptamos la idea de concordancia entre lenguaje y mundo, porque existen aspectos lingüísticos y lógicos que no hablan del mundo. Los operadores de orden superior no hablan de objetos del mundo, ni como es el mundo. Entonces existen expresiones que no hablan del mundo. Ejemplos de estas expresiones también puede ser una obra de arte o una narración. “Ahora bien, si lo objetivo no es lo mismo que los objetos de la ciencia natural, sino que incluye también

lo literario, lo histórico, lo político y lo cultural en general, entonces la lógica funciona en todas estas dimensiones de la vida humana. En literatura, en arte y en todas las manifestaciones de la vida humana está presente la lógica, y por eso todas ellas son oportunidades para desarrollar pensamiento lógico” (Pérez, 2004, p. 18).

Si en todas las manifestaciones de la vida humana hay lógica, entonces en cada una de ellas podemos pensar lógicamente. Si esto es así, entonces podemos pensar lógicamente una narración, un cuento, aún cuando sean fantasiosos y no se dirijan en lo absoluto a la realidad. “Tomando prestada una expresión de Rodari, vamos a definir el espacio del desarrollo del pensamiento lógico como el espacio de la “gramática de la fantasía”. Con esto queremos enfatizar que incluso en aquellos aspectos más irreales, más fantasiosos de la vida infantil, es posible desarrollar el pensamiento lógico” (Pérez, 2004, p. 19). Es muy importante para nosotros ir viendo que las narraciones son lógicas. Aunque aquí se están pensando los cuentos para niños, esta idea abre la posibilidad de pensar y analizar lógicamente una narración o un relato sea cual sea esté.

Una situación también puede ser lógica. “La lógica de una situación está determinada parcialmente por los objetos, pero si ellos no se reducen a los objetos de la ciencia natural, sino que son todo aquello de lo que podemos hablar, entonces también en la fantasía hay un reino de lógica” (Pérez, 2004, p. 19). Esta conexión entre lógica y las palabras de los hablantes es muy reveladora. La lógica de las situaciones necesita de sus componentes para determinarse, si la situación es comunicativa, la lógica está en relación sus contenidos. Pero esa relación entre la situación y sus contenidos no es de cualquier tipo. “La lógica de la situación es precisamente la mejor implicación posible. Cómo determinar cuál de las opciones construye la mejor implicación posible es lo que se discute” (Pérez, 2004, p. 19).

Determinar la mejor implicación posible se da mediante el juego racional de *dar y pedir razones*. “En un ir y venir de preguntas y respuestas se puede ir esclareciendo cuál de las posibilidades es la más adecuada, la que hace que las cosas sean más lógicas” (Pérez, 2004, p. 19). Este esclarecimiento no corresponde con una forma lógica pre-determinada, y por lo tanto, no corresponde con la idea de verdad en el sentido de correspondencia entre el mundo y el lenguaje. Si el esclarecimiento no es correspondencia de este tipo, entonces es inferencial.

Cuando hablamos de la lógica de un cuento, no estamos buscando expresar proposiciones veritativo funcionales. Hacemos de la narración una situación secuencial que requiere un pensamiento lógico. Queremos que el cuento sea lógico, no necesitamos que sea verdadero o que haya manera de demostrarlo si no de ver cómo su contenido se articula y produce un mensaje lógico. Lógico porque está constituido inferencialmente. “No queremos saber si lo que decimos es verdad o no, eso no importa, queremos que lo que decimos sea lógico. Sin embargo, la determinación de la validez, no puede prescindir del contenido de los argumentos, involucra un aspecto objetivo. Esto significa que debemos buscar cómo se construyen las relaciones de implicación de un modo material pero no veritativo.” (Pérez, 2004, p. 20). Es posible identificar relaciones de implicación en inferencias materiales sin tener como último fin el determinar su condición de verdad.

“[...] El pensamiento lógico es intrínsecamente narrativo. La lógica de una situación se determina conversando sobre la cosa misma. El trabajo de construcción de pensamiento lógico es un trabajo narrativo en el que narrar significa aumentar gradualmente la verosimilitud de una implicación. El problema lógico fundamental de la implicación es el problema de cómo establecer mediaciones que le den más plausibilidad a una conclusión a partir de unas premisas, y estas mediaciones se exponen narrativamente. Por eso la capacidad narrativa, la de contar y seguir historias, de contar y seguir cuentos, es una habilidad lógica fundamental” (Pérez, 2004, p. 20).

Recordemos el esquema de pensamiento lógico, están en relación una cuestión objetiva, unos pareceres subjetivos y una comunidad de habla. Esa relación se da en términos narrativos. Una narración es una gran implicación que habla de algo, desde el contexto estrecho, los pareceres subjetivos y desde un contexto amplio, la comunidad de habla en general. Si la implicación como ya lo hemos dicho varias veces es el enfoque del estudio lógico, la narración es un medio para encontrar consecuencia entre una conclusión y sus premisas. Es un medio porque gracias a la narración podemos como comunidad de habla y como sujetos individuales establecer mediaciones de la consecuencia lógica. La manera en que expresamos esas mediaciones entre premisas y conclusión es de forma narrativa. Un cuento es una gran implicación. Si esto es así, entonces, cuando seguimos un cuento estamos siguiendo una implicación. El contenido narrativo posibilita la relación entre el desarrollo y el final del cuento. Cuando contamos

una historia estamos haciendo una implicación, no importa su carácter veritativo, sino una relación lógica entre las partes de la historia que conduzcan de una manera legítima al final de la historia, si la asumimos como conclusión.

Los cuentos, las historias y las narraciones son herramientas lógicas. En dos sentidos; uno, desarrollan conocimientos lógicos, relaciones conceptuales, relaciones de partes, secuencias, causas y efectos, probabilidad, necesidad, y dos, desarrollan habilidades lógicas, puesto que implican operaciones para distinguir modelos, fallas, pensamiento crítico o construcción de un pensamiento alterno. “Los enigmas, problemas, narraciones, paradojas y acertijos pueden ser instrumentos muy útiles al momento de construir escenarios de aprendizaje sobre los contenidos propios de la lógica, sus preguntas y problemas, asimismo, son ideales para fomentar distintas habilidades lógicas” (Bejarano, 2016, p. 184).

Si una narración es una gran implicación. Cuando entendemos una historia entendemos una implicación. Una narración no siempre se presenta en forma de un condicional del tipo  $p$  entonces  $q$ , sino que la relación de sus partes entre sí se da en una forma inferencial. Comprendemos una historia cuando estamos en la capacidad de distinguir las relaciones inferenciales entre las partes que hacen razonable llegar la conclusión tal. “Poder contar o seguir una historia es un ejercicio lógico antes que literario, si es que esta distinción puede establecerse, pues, como hemos mostrado antes, comprender una historia significa poder establecer los nexos entre las partes de la historia y su conjunto” (Pérez, 2004, p. 20).

Cualquier historia o narración tiene algún tipo de contenido lógico. Dependiendo de cuál sea el contenido también dependerá que clase de contenido lógico contenga la historia. El final de una historia es la conclusión y los entramados de la historia todas las premisas que hacen plausible llegar a ese desencadenamiento. Si lo vemos así, contar cuentos no es un ejercicio inocente, es un ejercicio que desarrolla pensamiento lógico. Aún más interesante construir historias es construir implicaciones.

“Contar cuentos, y seguir historias es un ejercicio lógico en el que se van construyendo implicaciones de todos tipos. Una historia seductora no es que falte a toda lógica, es que presenta una lógica nueva. Comprender una historia es poder verla como una gran implicación. Construir una historia simple es



formular narrativamente una implicación, y construir una historia compleja es mostrar un sistema de implicaciones intrincadas. El desarrollo del pensamiento lógico es una cuestión de contar cuentos, pues eso es precisamente pensar pensamientos” (Pérez, 2004, p. 2).

Podemos finalizar este apartado haciendo explícita la relación entre lógica y narratividad. Por medio de las narraciones, en su uso podemos desarrollar pensamiento lógico. Cuando cuento, sigo o construyó una historia estoy contando cuentos, estoy pensando en pensamientos. Las narraciones poseen contenido lógico. Lo interesante es ver las relaciones inferenciales que permiten que una historia tenga sentido y que sea una herramienta para comunicable y lógica para el narrador y para el oyente.

Vimos cómo desde Aristóteles existió un estudio del razonamiento bajo ciertas exigencias. Exigencias de formalidad que posicionaron a la verdad y a la validez como objetos de cualquier estudio lógico. Si bien estamos por completo de acuerdo con ello, debemos aclarar que después de Frege cambió la forma de entender la verdad y la validez. La verdad y la validez son determinadas por la forma lógica, como bien dijimos antes de Frege la forma lógica era una estructura vacía que al ser compartida por varios argumentos y proposiciones determinada la validez y la verdad respectivamente de cada uno de ellos. Frege puso su atención en la inferencia, pues es la inferencia la que permite que exista un tipo de relación entre conceptos y proposiciones. Esas relaciones inferenciales determinan la forma lógica de los argumentos y proposiciones, la forma lógica no es una estructura vacía, si una forma que resulta de las relaciones de conceptos con conceptos y de proposiciones con antecedentes y consecuentes.

La inferencia es entonces a que define la verdad de una proposición y la validez de un argumento. Entonces podemos decir que aunque reconocemos que el estudio de la lógica históricamente se ha dado en términos de validez y verdad, en el análisis de relatos que tendremos en el capítulo 3 nos centraremos en la inferencia. Pues la inferencia la que nos permite analizar este tipo particular de relatos, por su contenido, por relaciones inferenciales, por la solicitud de razones, por las relaciones conceptuales. No se encuentra entre nuestros intereses el determinar si estos relatos son válidos o si sus proposiciones verdaderos, no se trata de encajar los relatos en una estructura vacía,

si no de ver qué relación hay en el contenido de los mismo, y nos parece que la mejor forma es bajo las categorías del expresivismo e inferencialismo.

La lógica posee un vínculo muy fuerte con la narratividad. La lógica que atiende al contenido puede ser la herramienta para analizar diferentes textos y espacios que antes de estas propuestas no eran considerados. Cuando alguien cuenta algo, como hablantes estamos en la capacidad de entenderlo, de seguirlo, de llevar una secuencia, de pensar. Ese pensamiento es lógico y se da hasta en los terrenos de la fantasía. Entonces la lógica está presente en cualquier expresión de narratividad. Consideramos que los relatos son un ejemplo de narratividades. Por eso estos textos nos parecen propicios para utilizar categorías lógicas y desarrollar habilidades también lógicas

## **Capítulo 2**

### **Argumentación y argumentación multimodal**

En este segundo capítulo hablaremos de la argumentación dentro del marco de la lógica informal y de los compromisos del ejercicio argumentativo. De cómo estamos entendiendo cada uno de estos conceptos. Analizaremos la apelación a la fuerza como

herramienta para analizar relatos y, finalmente, acudiremos a la argumentación multimodal.

### **Lógica informal**

Veamos, en términos generales, cuáles son las diferencias entre lógica formal e informal. De la lógica formal vimos que el criterio más importante era la formalidad atada a las nociones de verdad y validez. Por el momento veamos esta contraposición:

“Cuando la lógica formal es la lógica de la demostración, la lógica informal es la de la argumentación. Cuando la demostración es correcta o incorrecta, valorada en el primer caso y sin valor en el segundo, los argumentos son más o menos fuertes, más o menos pertinentes, más o menos convincentes. En la argumentación no se trata demostrar, como en la demostración, que una cualidad objetiva, como la verdad, pase de las premisas a la conclusión, sino si es permitido admitir el carácter razonable, aceptable de una decisión, a partir de lo que el auditorio admite ya, a partir de tesis a las cuales adhiere con intensidad suficiente. El discurso persuasivo apunta, a una transferencia de adhesión de una cualidad subjetiva que puede variar de espíritu a espíritu” (Perelman, 2007, p. 4).

En este capítulo nos ocuparemos de la lógica informal, a saber de la argumentación. Tanto la lógica informal como la formal se ocupan de los argumentos y de su validez. Para la lógica un argumento es válido si de sus premisas podemos llegar a la conclusión, ya vimos que esa relación entre premisas y conclusión es inferencial. Aquí el objeto de análisis es el argumento mismo y su forma lógica. Para la lógica informal un argumento es válido según su fuerza o su persuasión, aquí los criterios cambian para determinar su validez. Pues lo que importa, es el uso inferencial en una práctica argumentativa. Un argumento es válido en tanto es fuerte o posee la mayor capacidad de convencer al oyente o al auditorio. Por eso, aceptamos que es razonable llegar a ciertas conclusiones por la presentación persuasiva de premisas que se dan en un ejercicio argumentativo. La argumentación busca que el que está escuchando se adhiera al argumento, por eso la forma en que se presente es muy importante.

La argumentación tiene sus raíces históricas desde los primeros tratados. “Es así que Aristóteles había opuesto a los razonamientos analíticos, los silogismos como tal, los razonamientos dialécticos, es decir, aquellos que surgen en los debates y en las controversias de toda índole, cuando se trata de derivar la opinión razonable” (Perelman, 2007, p 4).

## Argumentación

“Se argumenta cada vez que se expresa una opinión, pues al exponerla se asume como propia y, explícita o implícitamente, se orienta al interlocutor hacia la aceptación de su validez” (Rodríguez, 2008, p. 3). Las decisiones, actividades y caminos que toman las personas en su diario vivir están justificadas por una serie de razonamientos. Cuando las personas se comunican con otras, en una conversación, en un diálogo cualquiera, están utilizando formas comunicativas que pueden ser detectables gracias a la argumentación. Es evidente que el ejercicio argumentativo está presente en la gran mayoría de actividades, momentos, vivencias de las personas, es decir, hace parte inevitable de la experiencia humana. Incluso “hay argumentación dondequiera que no haya entrado la violencia a sustituir al debate constructivo que enriquece el conocimiento y facilita las relaciones humanas” (Rodríguez, 2008, p. 3).

Esas conversaciones comunes del día a día o esos elaborados discursos científicos, por poner algunos ejemplos, son situaciones comunicativas propias de la argumentación. Entendemos la argumentación como un macro acto de enunciación, donde el lenguaje natural permite que un emisor —yo, por ejemplo, — predique o fundamente algo a un receptor —tú, por ejemplo, — con un propósito establecido. También es importante aclarar que:

“Lo que más fácilmente se reconoce es que argumentamos con signos verbales, pero, aunque menos conscientes de ello, utilizamos con este fin: los gestos y los ademanes, las posturas y las miradas; todo el lenguaje del cuerpo y sus movimientos, la dirección de éstos, y la distancia desde la cual hablamos al otro, al establecer el tono o el grado de intimidad desde el cual queremos plantear lo que aseveramos; y también a través del código del vestido” (Rodríguez, 2008, p. 6).

Entonces es la argumentación se puede estudiar desde una perspectiva contextualista.

Veamos tres casos:

Un primer caso es cuando se estudian expresiones que su significado depende exclusivamente del contexto.

“Esos elementos, llamados “deícticos” son los pronombres personales, “yo/tú/nosotros/ ustedes” y los demostrativos y algunos adverbios espacio-

temporales, en cuanto no puede saberse a qué/quién se refieren si no se toma en cuenta quién le habla a quién, dónde y cuándo: para saber a qué día corresponde la referencia de “ayer” o ¿qué está “cerca/lejos”?, es necesario saber en qué fecha se argumenta y también dónde se halla el *yo* que habla y al hacerlo define lo próximo/distante de sí” (Rodríguez, 2008, p. 8).

Cuando alguien dice hoy es un día muy difícil, está poniendo una referencia especial y es la ubicación temporal de hoy. Hoy es el argumento de la función es un día muy difícil. Pero es un argumento que depende del contexto, pues, la persona se refiere a hoy y solo hoy es un día difícil. No es lo mismo decir todos los días son difíciles o mañana tal vez será difícil pues en el primer caso hacemos una generalidad y en el segundo una predicción. Mientras, que en la expresión hoy es un día muy difícil solo es verdadera si en el día de hoy existen las razones suficientes y necesarias para llegar a esa conclusión. El significado depende única y exclusivamente de lo que acontece el día y hoy. Por eso, los deícticos, nos parecen un ejemplo de análisis argumentativos para la mirada contextual.

Un segundo caso de esa mirada contextualista se da cuando incluimos el contexto estrecho de la argumentación. Cuando, en una análisis, se entiende que no solo los signos verbales, es decir, el mensaje que se está emitiendo; es significativo, sino que la información adicional como la gestualidad, el lenguaje corporal del emisor entre otros también aportan al contenido significativo.

Un ejemplo, es la persona que está exponiendo en clase. Sus argumentos no son fuertes en la medida en que no preparó con anticipación su trabajo y está improvisando. Lo que le dice al auditorio es desorganizado e inarticulado. Le hacen preguntas y no sabe cómo contestarlas. Además, de todas estas fallas argumentativas, su actitud dice mucho. Su actitud demuestra por un lado que está muy nervioso, sus expresiones faciales muestran desagrado con cada observación y con cada pregunta y su manera de llevar la exposición hace pensar que quiere acabar de manera rápida. Sus gestos, sus expresiones, su actitud dice que en efecto no está preparado para la exposición, no solo sus palabras lo evidenciaron sino que su comportamiento también nos permite llegar a la conclusión de incómodo en esa situación.

Un tercer caso, corresponde con un contexto amplio. Pues se involucran elementos más generales por parte de los participantes o de su contexto más grande. Cuando una joven colombiana chatea con un joven árabe, por ejemplo, la comunicación se caracteriza porque los significados de sus conversaciones están formados por una carga cultural distinta. Ambos pueden referirse a la comida como concepto pero sus definiciones dependen de su educación cultural.

### **Ejercicio argumentativo**

Cuando las personas argumentan hacen uso del lenguaje natural. No solo emiten un mensaje sino también adquieren compromisos al hacerlo. El ejercicio argumentativo implica ciertas obligaciones epistemológicas, éticas y filosóficas. Siguiendo a Lida Rodríguez (2008), cuando alguien argumenta adquiere tres obligaciones, una, aletica que se compromete con las distinciones verdadero /falso, necesario/contingente, posible/imposible, entre otros; dos, una epistémica, donde el emisor reconocer o no su conocimiento sobre lo que está diciendo y tres, deóntica, debido a que en el emisor sostiene directa o indirectamente una idea de deber, hacer o actuar. (p. 11).

La argumentación hace énfasis en los usos inferenciales de los argumentos. De esos usos inferenciales vimos que hay proposiciones no ampliativas en sentido formal que son posibles de analizar argumentativamente. Vimos también que la argumentación es una actividad frecuente en la vida, hacemos uso de ella a diaria en múltiples espacios y ocasiones. Definimos argumentación como un macro acto de enunciación de un emisor a un receptor. Luego vimos cómo la argumentación se puede estudiar bajo una mirada contextualista. Y también, cómo el ejercicio argumentativo implica compromisos epistémicos, éticos e incluso filosóficos. Ahora acudiremos a una categoría de la teoría clásica de la argumentación, la apelación a la fuerza. Para cerrar esta primera parte que busca analizar los relatos bajo una mirada contextualista. Y que también, busca explicitar los compromisos implícitos en las argumentaciones. Y finalmente nos interesa ver cómo la apelación a la fuerza es una práctica muy frecuente en la cotidianidad.

### **Apelación a la fuerza**

Hablamos en este momento de la apelación a la fuerza o argumento *ad baculum*. En la práctica, los hablantes utilizan argumentos inválidos, argumentos falaces. “Cuando las premisas de un argumento no consiguen apoyar su conclusión, decimos que el

razonamiento es malo, decimos que el argumento es falaz. En un sentido muy general del término, cualquier error de razonamiento es una falacia. Sin embargo, el término, tal como lo utilizan los lógicos, no designa cualquier error del razonamiento, sino errores típicos, equivocaciones en el razonamiento cuyo patrón común puede detectarse” (Copi, 2013, p. 151)

“La apelación a la fuerza para lograr la aceptación de alguna conclusión parece a primera vista una falacia tan obvio que no necesita discutirse en lo absoluto. El uso de una amenaza o de “métodos rudos” para coaccionar a los oponentes parecería ser un último recurso, un recurso útil cuando fallan la evidencia o los métodos racionales. “La fuerza hace la razón” no es un principio sutil” (Copi, 2013, p. 158). La argumentación parte del supuesto de un desacuerdo entre dos agentes, un emisor y un receptor. Esos desacuerdos pueden tener cualquier contenido desde temas triviales y sin importancia hasta temas más álgidos y complicados. La apelación a la fuerza es una práctica muy común en los hablantes en la cotidianidad.

El uso de la falacia puede utilizar varias formas de violencia, y no solo la física o en formas contundentes. Generalmente la forma en que más se presenta es la de amenaza. “Aunque existen ocasiones en las que las apelaciones *ad baculum* (literalmente, “garrote en mano” se utilizan más sutilmente. El argumentador puede no amenazar directamente y, sin embargo, puede transmitir una amenaza velada o una posible amenaza en una forma pensada para ganar el asentimiento (o al menos el apoyo) de aquellos en peligro” (Copi, 2013, p. 158). La amenaza es una forma falaz de apelar a la fuerza y desechar la razón.

Es verdad que la apelación a la fuerza es una falacia. Lo que queremos enfatizar es que la práctica de la argumentación su uso es común. No es de nuestros intereses detectar las falacias, sino cómo estas prácticas son comunes en los desacuerdos, en las enunciaciones.

Del contenido de las prácticas de los hablantes podemos decir que es muy variado y que la argumentación ha ampliado su campo de estudio a los argumentos que operan en efecto en la práctica. Esa labor la ha estado desarrollando la argumentación multimodal.

### **Argumentación multimodal**

La argumentación multimodal desarrollada en las últimas décadas critica el paradigma tradicional de la comunicación como un acto de enunciación meramente racional, entendiendo racional como racionalizado, lineal y formalista. Dentro de esta apuesta se considera al argumento como toda situación comunicativa donde existe un desacuerdo, una disputa, ya sea con un o emisor real o imaginario.

Este modelo argumentativo es interesante y nos parece propicio para nuestros intereses por dos razones fundamentales que están conectadas entre sí. Una, es que ya no son solo importante las razones suficientes y necesarias, sino también las personas que están comunicando. Cuando se están analizando textos no científicos o cotidianos las personas involucradas son importantes, en tanto son emisoras, receptoras, hacen parte del argumento y de lo que quieren comunicar, en últimas, son significativas. “En pocas palabras, tenemos que preocuparnos menos por las condiciones necesarias y suficientes de la argumentación y más por lo que hacen realmente las personas que están argumentando” (Gilbert, 2010, p. 6). Entonces, el análisis es un intento de comprensión de lo que el otro está comunicando. Y dos, esta teoría de la argumentación estudia las prácticas reales en que las personas argumentan, no estudia categorizaciones instruccionales, sino que intenta entender las maneras en que alguien cuenta, propone o convence a otro. De esta corriente de argumentación multimodal se destacan autores como: Gilbert, quien trabaja en favor de cuatro modos distintos de argumentación; Barceló, le apuesta a los argumentos heterogéneos y Groarke a los argumentos multimodales que se definen según su materialidad. Veamos qué cada uno de ellos nos ayuda para nuestros intereses:

### **Gilbert y los argumentos multimodales**

Gilbert inicia su estudio de la argumentación desde la siguiente reflexión: “Yo sostengo que en muchas situaciones el ego, el físico y la intuición juegan papeles integrales a la situación comunicativa y argumentativa, y que desechar estas cosas como periféricas o aun peor como falaces, no está justificado y además es negligente en vista de las prácticas humanas reales. Por tanto, el estudioso de la argumentación debe entender, etiquetar e identificar las formas de argumentación que se usan y no solamente las aprobadas por los lugares oficiales” (Gilbert, 2010, p. 4). De estos aspectos no lingüísticos que ya hemos mencionado antes, vemos que son considerados como significativos en la práctica de los hablantes.



La argumentación multimodal no es contradictoria ni excluyente con la teoría de la argumentación clásica, es una apuesta alternativa que tiene por objeto de estudio de otros modos de argumentación distinto del lógico. Por lo anterior, propone unos modos de argumentación, a saber los emocionales, corporales y los kiscerales. Por ahora reitero que no se está atacando el valor de la argumentación clásica, ni sus procedimientos, pero sí se hace la salvedad de que hay ciertas situaciones comunicativas concretas que atañen a otras taxonomías de los argumentos que se usan en la práctica. Queda claro entonces que:

“El querer investigar modos argumentales alternativos no implica que algo ande mal con el modo lógico. El lógico es un modo argumental básico, claro y valioso, un modo vital a las actividades académicas y comerciales. Dado que la mayoría de los estudiosos de la argumentación están altamente entrenados en el modo lógico, y lo valoran por encima de los demás, apenas sorprende que destaque en sus estudios. La mayoría de las argumentaciones que encontramos en el mundo, sin embargo, no siguen de hecho un modelo puramente lógico, sino que más bien (sugiero) involucran modos varios en momentos varios” (Gilbert, 2010, p. 8).

Lo que aquí se rescata es que en efecto en la práctica de los hablantes no siempre se utilizan argumentos lógicos. Los argumentos lógicos son importantes para el estudio de la ciencia y la filosofía. Pero en terreno de la práctica existen otras maneras diferentes de argumentar. La mayoría de personas usan otros argumentos para lograr sus objetivos en la vida cotidiana. En ese sentido Gilbert lo que busca es prestar atención a cómo funcionan las prácticas en la cotidianidad, que características tienen ese tipo de argumentos para poder de alguna manera entender su significado en la realidad. Para poder decir algo de esas prácticas “primero requerimos una taxonomía de los argumentos reales (o utilizados) antes que podamos decidir cuáles son buenos y luego predicar en su favor”(Gilbert, 2010 p. 4).

Según esta lectura de la argumentación multimodal los argumentos en la realidad se dan de distintas maneras, que pueden ser establecidas claramente según la dinámica interna de cada argumento. Siguiendo a M. Gilbert:

“Sugiero que los argumentos pueden ser categorizados, total o parcialmente, no por uno sino por cuatro distintos e identificables modos. Estos modos son, en adición a (1) el Lógico (en el sentido

descrito anteriormente), (2) el Emocional, que refiere al reino de los sentimientos, (3) el Corporal (Visceral), que surge del área de lo físico, y (4) el kisceral (del término japonés *ki*, que significa energía), que cubre el campo intuitivo y no-sensorial. En su modo más extremo este punto de vista sostiene que un argumento puede ser dado --casi-- en su totalidad dentro de un modo y no ser en absoluto susceptible de ser analizados por aquellos métodos pertenecientes a los otros modos” (Gilbert, 2010, p. 5).

Veamos cada uno con más detalle.

(1). Argumentos lógicos. Son aquellos que poseen estructuras lineales y se dan en formas lingüísticas y predicativas. Son los argumentos de los que se ocupan la lógica y la argumentación clásica. Se ocupan de ellos porque tienen una estructura lógica identificable y formalizable. Son argumentos veritativo condicionales. Ya sean que deductivos o inductivos.

Por ejemplo: dos empleados nuevos necesitan llegar a la bodega de la fábrica, pero están frente a tres puertas diferentes sin letrero y no saben cuál o cuáles de ellas lo lleven hacia su destino. Un tercer empleado que es antiguo, se ríe de la duda de los demás y les explica que las tres puertas conducen hacia la bodega, entonces, cualquiera de ellas les sirve. Sería  $A \vee B \vee C$ ,  $A \rightarrow D$ ,  $B \rightarrow D$ ,  $C \rightarrow D$ . Podemos concluir que  $D$ . Donde  $A$ ,  $B$  y  $C$  son las puertas y  $D$  la bodega.

(2). Argumentos emocionales. Es difícil aceptar en un primer momento que existan en efecto argumentos emocionales, pero cuando se entiende que hay expresiones argumentativas que se escapan a la forma lógico formal anterior, se debe reconocer que la apelación a las emociones es una práctica común cuando hablamos con alguien. Los argumentos emocionales tienen un valor significativo no literal porque, por un lado, pueden dar muestras o información sobre el mundo o la vida de aquel otro al que nos estamos dirigiendo y, por otro lado, expresan lo que está aconteciendo detrás de las palabras. Las emociones aquí no son consideradas como falacias porque “la emoción nos dice a menudo lo que la gente cree, y lo que es más significativo: que hay algo más detrás de las palabras pronunciadas” (Gilbert, 2010, p. 10).

Por ejemplo: una mujer  $x$  tiene una pareja, la cual frente a una discusión reacciona de una forma inesperada. Ella decide terminar la relación con esta persona. No lo hace porque, en efecto, ha deducido que el comportamiento inesperado tiene razones que los

justifiquen o lo validen. Lo que en realidad pasa es que la situación a ella le genera una sensación de miedo y sorpresa lo que actúa como razón para que ella tome una decisión. Si no estuviera ese miedo y esa sorpresa ella no habría tomado esa decisión.

(3). Argumentos corporales. Son aquellos argumentos que atañen a respuestas y movimientos de los cuerpos de las personas, pero también de los objetos físicos o de las relaciones entre personas, cuerpos y objetos. Un ejemplo, cuando está una mamá de visita con su hijo pequeño en casa de unas familiares. El niño está haciendo mucho desorden en la sala y le han dicho reiteradamente que no siga desordenando sin que surja ningún efecto. De pronto la mamá lo mira fijamente y alza su mano simulando que le dará una palmada. El niño sin mayor problema entiende el mensaje de su mamá y se queda quieto. Este es un argumento corporal, la expresión de sus mamá con su mirada y el gesto de una posible palmada si sigue haciendo desorden, hacen que el niño detecte el mensaje que quiere darle su mamá y llegue a la conclusión de que es mejor ya quedarse quieto.

(4). Argumentos kiscerales. Son llamados así porque provienen de concepto kisceral. Este “proviene de la palabra japonesa *ki* que significa energía o fuerza vital y corresponde con argumentos no-sensoriales y en algunas ocasiones de afirmaciones intuitivas. Algunos ejemplos son los argumentos religiosos, extra-sensoriales, místicos e imaginativos” (Gilbert, 2010, p. 13).

Por ejemplo, cuando alguien hace una inversión en dinero basado realmente en su presentimiento, es decir, en vez de tomar una decisión por un análisis de riesgos y beneficios, opta por un argumento donde obtendrá un buen futuro si escoge determinada opción, únicamente por su premonición, por su presentimiento, por su corazonada. Aunque esta clase de argumentos son blanco de ataques, con lo que sí estamos de acuerdo es que en efecto los hablantes los utilizan. Hacen parte de la cotidianidad de las prácticas argumentativas.

De este apartado dedicado a los argumentos no lógicos, podemos enfatizar que: “una vez que abrimos la puerta a la persuasión la gama entera de la contextualidad humana se vuelve relevante, y los científicos sociales, nos—lo los lógicos (formales o informales), tienen que desenredar todo lo que contienen las argumentaciones contenidas en los diálogos” (Gilbert, 2010, p. 2). Si bien esta propuesta no es un ataque a la lógica formal,

si es una invitación a buscar otras maneras de desenredar todo lo que inmerso implícitamente en las conversaciones y en los usos comunes de las argumentaciones.

Varias de esas maneras distintas de pensar las prácticas de los hablantes se han dado en la lógica informal y la argumentación. Estas posturas son recientes, pues “[...] como atestiguan los últimos 40 años de teoría de la argumentación, tenemos la intención de tratar la argumentación como una actividad humana más que como un ejercicio lógico, debemos hacer espacio en ella para aquellas prácticas realmente utilizadas por los argumentadores” (Gilbert, 2010, p. 3).

Cuando se asume que la argumentación es ante todo una actividad, implica necesariamente el determinar qué clases de argumentos que le competen. Que abierta una reevaluación de lo qué se entiende por argumento. Donde “[...] asumo que modos de comunicar, persuadir, convencer y disputar total o parcialmente no-rationales pertenecen igualmente a la argumentación. Hacer esto significa reconsiderar y redefinir el área a que nos referimos cuando hablamos de argumentación” (Gilbert, 2010, p. 3).

### **Barceló. Las palabras y las imágenes.**

El autor considera que: “un argumento paradigmático es un fragmento discursivo compuesto de una serie de afirmaciones expresadas en oraciones del lenguaje científico o natural, las cuales juegan, unas el papel de premisas y otra el de conclusión. El argumento nos convence racionalmente de aceptar la conclusión, es decir, de tomarla como verdadera, en base de las razones expresadas en la conclusión, las cuales han de ser aceptables de manera previa” (Barceló, 2005, párr. 2). Entonces el autor parte de una definición de argumento como el conjunto de premisas que me llevan a aceptar la conclusión como verdadera.

Ahora bien, él encuentra una relación entre las palabras y las imágenes que no ha sido explicitada en la teoría clásica de la argumentación. Pues esta se ha tomado a la imagen como una mera acompañante de las palabras. “Creo firmemente que no todas las imágenes utilizadas en la argumentación juegan un papel meramente ilustrativo u ornamental. En cambio, en algunos casos, las imágenes pueden contribuir sustancial y directamente a uno de los componentes clave de la argumentación, es decir, la comunicación de premisas proposicionales y conclusiones” (Barceló, 2012, p. 2).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

Se empezó a estudiar a la imagen como componente argumentativo. “También aportan información nueva y necesaria para la comunicación de argumentos, sin la necesidad de una reconstrucción totalmente condenatoria” (Barceló, 2012, p. 5).<sup>2</sup> Entonces la imagen no es solo un complemento secundario de las palabras, sino que es una parte fundamental de la argumentación, pues ofrece información que no se puede o no se da de la misma manera si fueran expresadas verbalmente por los hablantes.

Esto se da porque no solo los aspectos lingüísticos son los que ofrecen información sobre la argumentación, por ejemplo, las imágenes también lo hacen. Sin dejar de acudir a la definición clásica de argumento como premisas que nos conducen a una conclusión verdadera. Lo que cambia aquí es la noción de que la única información importante es la que emiten los hablantes de forma verbal. Recordemos que las oraciones y las frases dichas son consideradas como el contenido propio de la argumentación. “Mi principal interés, en contraste, es derribar el lenguaje verbal desde su lugar central en la argumentación, es decir, mostrar que las entidades no lingüísticas como las imágenes pueden desempeñar un papel en la argumentación tan sustancial como el de las frases y oraciones. Por lo tanto, considero que la distinción fundamental es entre argumentos totalmente verbales y no verbales” (Barceló, 2012, p. 5).<sup>3</sup>

Si aceptamos esto, podemos decir tranquilamente que las imágenes hacen parte de los argumentos. Hacen parte en la medida que pueden ser sus premisas y/o sus conclusiones. Las imágenes aportan información que determina su papel en el argumento, sin perder su naturaleza icónica, pero que además se torna argumentativa. “[...] Las imágenes también se pueden usar para transmitir premisas proposicionales sin la ayuda de ningún material lingüístico, ya sea sentencioso o sub sentencial” (Barceló, 2012, p. 8).<sup>4</sup>

Siguiendo al autor, existen argumentos que necesitan de imágenes. Las necesitan para completar su información, ya sea que la imagen cumpla la función de premisa o de conclusión. Este tipo particular de argumentos se llaman *heterogéneos*, precisamente porque un contenido tiene palabras e imágenes. Veamos.

“Llamaré argumentos heterogéneos, es decir, argumentos que no se transmiten a través de un solo medio, sino que utilizan recursos verbales y

---

<sup>2</sup> La traducción es mía.

<sup>3</sup> La traducción es mía.

<sup>4</sup> La traducción es mía.

visuales. Entonces, argumentaré que la contribución que las imágenes hacen en ellos es sustancial y directa. Ayudan a transmitir argumentos totalmente proposicionales, sin necesidad de verbalización o refuerzo verbal” (Barceló, 2012, p. 2).<sup>5</sup>

Pongamos un ejemplo. Dos personas se encuentran caminando en una montaña. Creían que estaban retornando por un camino que los llevaría de nuevo al campamento, pero luego de caminar más de dos horas y encontrarse con un río, entran en conflicto. Una de las personas dice que sigan ese camino porque los llevará a alguna parte segura y la otra persona opina que es mejor tratar de ubicarse y trazar, si es necesario, un nuevo camino. Es claro que aquí hay un desacuerdo y cada uno de ellos tiene razones para justificar sus posiciones. En medio de la conversación revisan sus morrales y encuentran un mapa del lugar. Se sientan juntas personas a verlo y, sin pronunciar palabra, siguen el trayecto del río hasta que llegan a unas cabañas.

Lo que sucedió en el ejemplo fue que, ante un desacuerdo, se presentó un argumento visual, en este caso, el mapa, les mostró que no estaban por el camino por el que habían pasado anteriormente, entonces no tenía ningún sentido seguir caminando por ahí sin saber a dónde se estaban dirigiendo. Entonces se desestimó la primera posición de seguir caminando con la esperanza de llegar a algún lado. El mapa, además de ello, ofreció una información sobre asentamientos a lo largo del río. Lo que hizo afirmar la segunda posición que buscaba ubicarse primero y trazar un nuevo camino. Así sin entrar en ningún tipo de controversia, el mapa posibilitó el acuerdo entre las dos personas y aportó información sustancial, no verbal, que definió la situación de argumentación. El mapa es aquí parte de un argumento *heterogéneo*.

Ya está aquí presente una nueva categoría para clasificar los argumentos. En efecto en la práctica los hablantes utilizan argumentos *heterogéneos*. No solo se valen de lo que dicen literalmente sino de otros aspectos no lingüísticos pero sí significativos. En este caso las imágenes son aspectos no lingüísticos que son parte fundamental del argumento.

### **Groarke y la materialidad de los argumentos**

---

<sup>5</sup> La traducción es mía.

Este autor también considera al argumento en su forma estándar como un conjunto de premisas que conducen a una conclusión. Lo primero que entra en su apuesta es decir que los primeros argumentos que salen a contrarrestar a los literalistas son los visuales. Pero su apuesta va más allá de los argumentos visuales. Nos dice el autor en relación a Gilbert: “Un tema que motiva la discusión de Gilbert es la convicción de que debemos reconocer una gama mucho más amplia de argumentos que los reconocidos en las teorías tradicionales de los argumentos. En particular, busca expandir el argumento más allá de los intentos lingüísticos para resolver el desacuerdo, reconociendo los actos de argumentación contruidos a partir de expresiones no verbales, señales visuales, acciones, imágenes y actuaciones” (Groarke, 2014, p. 8).<sup>6</sup>

En sintonía con los autores anteriores todos reconocen la necesidad de ampliar la variedad de argumentos que son estudiados por la argumentación. Por eso esta corriente se denomina multimodal, porque reconoce otros modos de argumentar. Groarke no pretende hacer una clasificación rígida de los argumentos multimodales. Sino más bien determinar cuál es su contenido, cuál es su materialidad. Según los recursos que utilicen y su contenido algunos serán heterogéneos como ya vimos, otros serán visuales. “En el caso de argumentar, esta forma de definir modos sugiere que un argumentador que usa palabras emplea un modo verbal de argumentar; que un argumentador que construye una discusión con imágenes usa un modo visual de discusión; que un argumentador que usa el gusto como componente de su argumento usa un modo de argumentar por gusto; y así sucesivamente y así sucesivamente. Una teoría que reconoce estos diferentes modos (y las formas en que se combinan y mezclan en muchos argumentos de la vida real) es una teoría multimodal” (Groarke, 2014, p. 8).<sup>7</sup>

Entonces, si los argumentos los podemos colocar en determinadas categorías según su materialidad, es decir, según su contenido, tendríamos tantas formas de argumentos que sería muy difícil clasificarlos todos. Incluso él habla sobre unos argumentos por experiencia donde prácticamente no hay ningún aspecto lingüístico o verbal en sentido estricto.

Por ejemplo: María recibirá visita de unos familiares lejanos que viven en el extranjero. Ellos poseen una situación económica estable, lo que les ha permitido viajar por todo el mundo. María está de cierta manera nerviosa porque sus familiares no vienen a

---

<sup>6</sup> La traducción es mía.

<sup>7</sup> La traducción es mía.

Colombia hace ya más de 20 años. Ella piensa que ellos no han venido porque creen que el país es aún muy peligroso. Ella buscará con esta visita cambiar esa opinión de ellos hacia Colombia. Para esos efectos, María los llevará a los lugares más reconocidos y convocados de la ciudad. Además, hará planes hasta altas horas de la noche, para que vean que es segura la ciudad. También los llevará a espacios públicos donde antes las personas no se animaban a ir.

Lo que ocurre con el ejemplo anterior es muy interesante pues hay en efecto un desacuerdo. Por un lado está María, que piensa que la ciudad y el país ahora sí son seguros y por el otro lado, están los familiares que no están muy seguros de ello. Hasta aquí tenemos un desacuerdo explícito. Incluso la postura de cada uno determina su modo de actuar, en el caso de María decide cambiar la opinión errada de los familiares aprovechando la visita. Y por su idea de inseguridad los familiares no habían decidido volver a Bogotá desde ya 20 años. Ahora, cada una de las acciones de María son argumentos para revertir la conclusión de los familiares sobre la inseguridad. Sin verbalizar, sin decirlo ella está argumentando con todas sus ideas para demostrar que no es verdad que Colombia y Bogotá sean aún inseguras. Sus acciones serán pruebas para que los familiares en efecto lleguen a pensar eso. Aquí no hay aspectos lingüísticos en juego en estricto sentido, lo que hay es un conjunto de acciones que buscan cambiar una postura y llegar a una conclusión de acuerdo entre María y sus familiares.

Groarke busca una forma que permita analizar e interpretar esos argumentos que por su materialidad son diferentes de estudiar, como los del ejemplo anterior. El autor nos propone el uso de las tablas KC para evaluar de una mejor manera los argumentos multimodales.

“Una tabla KC particular puede entenderse como un intento de interpretar un acto de discusión. En el caso de los modos no verbales, es un intento de interpretación más modesto que el intento de convertir elementos no verbales en contrapartes verbales, pero sigue siendo una interpretación. Como todas las interpretaciones, esto significa que está inherentemente abierto a críticas y disputas. Una de las razones para usar una tabla KC es describir una interpretación de un acto de argumentar de una manera que invite al escrutinio, la crítica y el debate” (Groarke, 2014, p. 8).<sup>8</sup>

Sobre estas tablas KC podemos decir tres cosas:

---

<sup>8</sup> La traducción es mía.



“En primer lugar, las tablas KC proporcionan una descripción más fiel de lo que realmente ocurre en muchos actos multimodales de discusión: porque estos son actos en los que un argumentador usa elementos no verbales para establecer una conclusión sin algún intento de convertirlos en contrapartes verbales” (Groarke, 2014, p. 6).<sup>9</sup> Las tablas KC son una herramienta productiva para distinguir los modos de argumentación. Es un esquema que describe cada uno de los componentes del argumento y hace explícita el contenido de las premisas, de las sub-conclusiones y de las conclusiones.

Segundo, como herramienta de análisis se puede arropar los argumentos multimodales, de una manera determinada para que sea explícita su forma de premisas y conclusiones y los modos en que están hechas para estar sujetas a posibles interpretaciones. “Las tablas KC nos permiten vestir argumentos multimodales de una manera que reconoce los componentes no verbales de un acto de argumentar como premisas y conclusiones. Se podría contrastar esta forma de vestir los actos multimodales de discusión con los intentos de comprenderlos como un medio de reenviar argumentos que son colecciones de proposiciones que de alguna manera pueden expresarse verbalmente” (Groarke, 2014, p. 6).<sup>10</sup> Hemos dicho que hay argumentos susceptibles de clasificarse según su contenido. Su materialidad determina el modo de argumentación que posee. Las tablas son una herramienta para evaluar y analizar ese contenido, pues la tabla exige organizar la información de manera que quede clara el lugar de las premisas y el lugar de la conclusión.

Tercero, sobre estas tablas KC volveremos en capítulo 3 para analizar relatos.

Veamos un ejemplo de las tablas KC. Retómenos el argumento por experiencia de María y sus familiares. La tabla sería así:

<i>Acto de argumentación</i>	<i>Argumento</i>	<i>Modo de argumentar</i>
Visitar. Los llevará a los lugares más reconocidos y convocados de la ciudad	Premisa (a): son seguros los lugares más reconocidos y convocados de la ciudad	Por experiencia (demostración)
Visitar. Hará planes hasta altas horas de la noche	Premisa (b): Se pueden hacer planes hasta altas	Por experiencia (demostración)

<sup>9</sup> La traducción es mía.

<sup>10</sup> La traducción es mía.

	horas de la noche Premisa (c): porque es una ciudad segura	
Visitar. Los llevará a espacios públicos donde antes las personas no se animaban a ir.	Premisa (d): se pueden visitar los espacios públicos Premisa (e): porque ahora son seguros	Por experiencia (demostración)
Pensar. Los familiares pensarán que Colombia y Bogotá ahora son seguras	Conclusión (f): Colombia y Bogotá ahora son seguras	Por experiencia (demostración)

La tabla nos permite analizar el acto de enunciación. Podemos decir en sentido general que: aunque no hay verbalización, es decir, enunciación, es posible identificar premisas y conclusión. Además, el argumento completo busca resolver un desacuerdo. También se diferencia las acciones que tomará María de las premisas que explicitan esas acciones el modo en que esas premisas y conclusión pueden ser afirmadas.

Este capítulo inició con la contextualización de la lógica informal para dar paso a la teoría propiamente dicha de la argumentación. La argumentación se definió como un macro acto de enunciación. Vimos cómo la teoría de la argumentación ha estudiado el ejercicio argumentativo y los compromisos que implica necesariamente la discusión. La argumentación ha estudiado el uso inferencial en las prácticas argumentativas. Ese estudio ha mostrado como en la práctica los hablantes adquiere compromisos al emitir sus argumentos. Compromisos que nos parecen importantes, pues son las implicaciones de lo que se dice. El estudio argumentativo, ha mostrado además, que es posible un análisis desde una perspectiva contextualista. El contexto determina el significado de los argumentos. Por el valor práctico y contextual, rescatamos la apelación por la fuerza como herramienta para analizar los relatos que nos ocuparan más adelante. La apelación a la fuerza es un ejemplo de las diferentes dinámicas las argumentaciones que pasan en la cotidianidad. Es en la práctica que se construyen modos distintos de argumentar por eso acudimos a la argumentación multimodal.

Cuando hay un análisis de una práctica como la argumentativa hay que determinar qué interés guían esas interpretaciones. En nuestro caso, no buscamos considerar si los relatos son válidos en tanto su fuerza o persuasión sino analizar cómo son esos ejercicios argumentativos. Conocer el contenido, conocer su significado. Podemos decir que “no es asunto del teórico de la argumentación el juzgar la validez de tales fuentes, sino más bien el entender cómo se usan en interacciones argumentativas” (Gilbert, 2010 p. 10).

### Capítulo 3

#### **Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado colombiano**

En los capítulos 1 y 2 hemos visto categorías que nos permiten realizar un análisis lógico y argumentativo de los relatos de víctimas del conflicto armado colombiano. Ahora bien, queremos hacer un análisis de la manera más respetuosa posible. No es nuestra intención evaluar o discriminar los relatos, por eso hemos mencionado varias veces, que no pretendemos hacer un análisis ni veritativo ni de validación sino inferencial. Pues no estamos interesados, ni creemos que sea apropiado determinar la veracidad de estos relatos. Lo que sí nos parece importante es atender al contenido y a las relaciones conceptuales e inferenciales que nos permiten dar significado como lectores, observadores y ciudadanos.

Las víctimas construyen su narración a partir de imágenes, recuerdos, experiencias y cualquier recurso que les permita contar su historia. Sabemos que en los relatos hay argumentación con una alta carga emocional, algunos con odio, tristeza y otros con sentimientos de perdón y reconciliación.

Las víctimas fueron asesinadas, torturadas, desaparecidas, violadas, desplazadas, extorsionadas o reclutadas. En un ejercicio de memoria se han recogido de manera respetuosa relatos de esas víctimas que pudieron sobrevivir al conflicto y que quieren narrar su experiencia. Cuando un lector se enfrenta con un texto como este, se da cuenta que no es un texto cualquiera, que implica un esfuerzo emocional e intelectual para entenderlo, porque en él converge todo: lo que la víctima dice, lo que es la víctima misma, lo que me está contando en sí mismo, lo que cada uno entienda como lector, el contexto, las conexiones conceptuales, los términos que usa, la complejidad de los lugares y donde además, confluyen imágenes, narraciones, conceptos, creencias, que le dan al contenido de estos testimonios un valor histórico pero también filosófico.

Estamos entendiendo que el contenido de las memorias recogidas en los relatos tienen:

“1) un eje narrativo que registra el horizonte del dolor y de la crueldad humana desde el que los testigos y sobrevivientes recuerdan lo que pasó; 2) un eje interpretativo que ubica a la complicidad y el estigma como memorias emblemáticas desde las que las víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio, o sea, el por qué pasó lo que pasó; y c) un eje de sentido que registra las respuestas y recursos de las personas frente a la

violencia armada con sus numerosos actos de protección, solidaridad, rescate, desobediencia y resistencia directa e indirecta” (GMH, 2013, p. 329).

El análisis de cada relato tendrá dos partes: el análisis lógico y argumentativo de cada relato y unas propuestas pedagógicas.

El análisis lógico y argumentativo de los relatos se realizará con las categorías, ideas y recursos presentados en los capítulos anteriores. Las propuestas pedagógicas consistirá en una(s) pregunta(s) que podría(n) guiar el análisis del relato en un espacio académico, podría ser una guía para utilizar los relatos de forma pedagógica en un espacio académico. Podría ser una guía para que un docente trabaje de forma inicial los relatos en un aula de clases. También, se propondrán posibles respuestas a esas preguntas para ejemplificar el objetivo del análisis como fuente de conocimiento. Veamos entonces algunos relatos de víctimas que pueden ser susceptibles de ser analizados.

### **Mujeres trans**

Utilizamos como fuente el informe ¡A mí me sacaron volada de allá! Relatos de vida de mujeres trans desplazadas forzosamente hacia Bogotá publicado por la Alcaldía de Bogotá en el año 2012. “Este libro recoge los resultados de la investigación adelantada por el GIEG – Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, y financiada por el Programa de Investigaciones Académicas de la Dirección Archivo de Bogotá – 2011, en su componente de Memoria y Derechos Humanos” (Prada, Ortiz, Lozano, y Herrera, 2012, p. 23).

El objetivo de la investigación era recoger diez testimonios de víctimas del conflicto armado. Su condición de víctimas es particular pues son todas mujeres trans, personas que nacieron con un determinado sexo pero que a lo largo de su vida construyen una identidad de género distinta a la típica relación de hombre/mujer. Su condición de trans fue motivo para que fueran obligadas a emigrar a Bogotá.

### **Relato 1**

“Como yo iba a visitar a mi mamá a veces, un día me cogieron un poco de hombres de moto y me dijeron que yo no podía vivir en el barrio, que allá habían muchos niños, que

esto, que lo otro. Yo les dije ‘¿Qué? ¿Por qué? si yo soy también del barrio’ y me dijeron que me daban 24 horas para que me fuera y entonces como ellos tienen manipulado el barrio, yo mejor me voy antes de que me maten” (Testimonio de Xiomara como se citó en Prada, Ortiz, Lozano, y Herrera, 2012, p. 50).

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 1 posee varios aspectos a analizar. Uno, un pequeño juego de dar y pedir razones. Un grupo de hombres le dicen a Xiomara que se tiene ir. Ella lo primero que responde es preguntar el porqué de esa imposición. Busca un tipo de justificación de algo que no tiene sentido para ella, pues ella es de allá. No es solo preguntar porque ellos le dicen ellos, es hacer explícito un desconcierto por la imposición.

Dos, una implicación de que Xiomara es considerada como algo negativo para los niños. Una de las habilitaciones que tienen estos hombres para amenazar a Xiomara es decir que hay muchos niños en esa zona. Como si la presencia de Xiomara representará un riesgo para los niños. Eso corresponde a una conexión entre transexualidad entonces peligro para los niños. Podemos inferir que ser trans no es un ejemplo deseable para los niños, y por esta razón entre otras más le dice que se vaya.

Tres, la apelación a la fuerza. La forma en que se acercan estos hombres, sus habilitaciones discriminatorias y la amenaza hacen que toda la situación comunicativa sea una apelación a la fuerza. La intimidación es la fuerza de este argumento que busca llegar a la conclusión de que Xiomara debe irse del lugar.

Cuatro, de un enunciado se implicó una acción. De la amenaza de estos hombres Xiomara decidió no volver por miedo a que la mataran.

Propuestas pedagógicas:

Las preguntas que pueden guiar un análisis en un aula de clases para relato 1 serían: ¿El relato es un argumento? ¿Por qué?

El relato es un argumento. Porque posee la forma lógica de dadas unas premisas llegamos la conclusión. La conclusión es me voy antes de que me maten. Las premisas son: tienen manipulado el barrio, tengo 24 horas para irme, hay muchos niños en el barrio, me dijeron que ya no puedo vivir en el barrio. Es necesaria la información que aportan las cuatro premisas para entender por qué Xiomara llegó a la conclusión de irse de su barrio.

Estas preguntas permiten afianzar la definición de argumento y forma lógica. Haciendo un análisis de este tipo se desarrollan habilidades de identificación de argumentos. Si la respuesta fuera que negativa, que no es un argumento, lo importante sería la justificación de ello.

## Relato 2

“Entonces ahí empezó que los unos, ‘que no los atienda, que si los atiende que la matamos, que se tiene que ir de aquí’, entonces obligatoriamente me tocó que venir” (Testimonio de Victoria como se citó en Prada, et al, 2012 p. 65).

Análisis lógico y argumentativo:

El argumento se puede analizar bajo la lógica clásica, pues posee una forma lógica deductiva. Podemos formalizar el argumento para entender las relaciones lógicas:

$$\{[(A \rightarrow M) \rightarrow \sim A] \wedge A\} \rightarrow V \rightarrow Z$$

El reemplazo del argumento bajo esta formalización es:

{[(Si los atiende entonces la matamos) entonces no los atiende] y los atendió} entonces se tiene que ir de aquí} entonces me tocó obligatoriamente que irme.

Las otras palabras son expresiones que acompañan el contenido proposicional como me tocó, obligatoriamente, dan información adicional sobre la manera en que fue desplazada Victoria.

El relato 2 también puede verse como una implicación del tipo si (motivos) entonces (acciones). El motivo inicial fue *que no los atiende* porque si lo hace entonces *la matamos*. *La amenazaron* entonces *mejor me va*.

Propuestas pedagógicas:

La pregunta sería: Según el contenido del relato, Victoria ¿los atendió?

Nuestra respuesta es afirmativa. Si los atendió, y por eso, se tuvo que ir. Se afirmó el antecedente entonces ella tuvo que irse, no había otro camino. La idea de esta pregunta es analizar el contenido del relato en su conjunto. Tener presente cada parte del relato para hacer explícita información del relato. Por ejemplo, que si los atendió, por eso la amenaza se cumpliría y ella decide irse.

## Relato 3

“Pues en ambas partes es igual, pues de pronto allá no hay el de tratarlo a uno ¿sí?, es como en toda parte, los hombres lo ven a uno y le echan un piropo, ah ‘que lo buena que está, que no sé qué’, como hay otros que empiezan ‘ay ese marica está bueno pa matarlo’, o ‘¡que hijueputa que está tan feo!’ entonces eso es casi igual. Bueno, a pesar de que eso es un pueblo, pero a mí me parece que la gente de la ciudad debe ser más civilizada, como tener más cultura ciudadana y no, parece que fueran igual, a mí me parece que es igual” (Testimonio de Victoria como se citó en Prada, et al, 2012 p. 66-67).

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 3 muestra dos cuestiones. Una, relación inferencial y dos, comparación de contextos.

Relación inferencial

Las relaciones inferenciales constituyen la forma lógica de los argumentos. Entonces ver las relaciones inferenciales con respecto a Victoria conforma el argumento mismo.

La relación inferencial se da con respecto a Victoria como mujer trans, porque si bien ella está ahí, su imagen habilita a otros a decir lo que piensan. Unos hombres le dicen ‘que lo buena que está’, no consideran a Victoria como un hombre, sino en efecto como una mujer y la califican de *buena*.

Otros hombres le dicen ‘ay ese marica está bueno pa matarlo’. Por un lado es interesante el rol del concepto *marica* pues su existencia hace posible decir que Victoria se debería matar. El concepto *marica* está significando algo malo, es una habilitación para que crean que merece que la maten.

Y otros hombres le dicen ‘¡que hijueputa que está tan feo!’. Los que le dicen eso a Victoria tendrían que admitir que entonces hay *hijueputas que no están tan feos* y por eso, ella no cumple esa función, como ellos los han visto y conocido a hijueputas que no son tan feos, saben que ella no está cerca de esa idea de belleza. También es muy interesante que la expresión ‘¡que hijueputa que está tan feo!’ implica una idea de que Victoria es un hombre. No como en el primer caso que se nombra como mujer aquí este un hombre, es *feo*.

Comparación de contextos



Habíamos dicho que el contexto está implicado en los argumentos. Aquí la misma víctima compara las dinámicas argumentativas sobre ella, en dos contextos amplios supuestamente diferentes, a saber, su lugar de origen y Bogotá. En el contexto amplio de Bogotá ella pensaba que las argumentaciones de la ciudad deberían ser diferentes a las del campo, porque, en la ciudad las personas deben ser civilizadas y tener cultura ciudadana. Ella estaba habilitada para decir eso porque consideraba que las personas de la ciudad eran más civilizadas y con cultura ciudadana. El imaginario de que las personas en la ciudad son más educadas y por eso son más civilizadas y tienen cultura ciudadana es una habilitación en las palabras de Victoria.

Mientras en el campo no son tan civilizadas bajo esa misma habilitación. Se supondría entonces que las expresiones de rechazo o irrespeto deberían provenir de las personas del campo. Pero la realidad es que tanto en un contexto más o menos civilizado según Victoria, ella es objeto de afirmaciones como vimos anteriormente. Entonces, los contextos implicados en las relaciones con Victoria no son muy diferentes, su experiencia la lleva a concluir que las personas la tratan de la misma manera indistintamente en qué contexto se encuentre.

Propuestas pedagógicas:

El relato es muy interesante y sería bueno no preguntar, sino analizarlo directamente. Primero sería bueno dividir el relato en tres partes. Una primera parte las expresiones que tienen los demás sobre Victoria. Para que el estudiante juegue a un dar y pedir razones que justifiquen porque cada uno de esos comentarios sobre Victoria. Se trata de que el estudiante encuentre una habilitación y un compromiso para cada inferencia que habla sobre Victoria.

El ejemplo que proponemos es el siguiente:

- Posible habilitación: las personas trans son objeto de deseo.

Inferencia: Victoria es trans entonces esta buena.

Posible compromiso: podría salir con ella

- Posible habilitación: ser trans y marica son lo mismo

Inferencia: Victoria es trans entonces ese marica está bueno pa matarlo

Posible compromiso: los maricas/trans merecen morir

- Posible habilitación: Esos hombres han visto trans lindas

Inferencia: Victoria es trans entonces que hijueputa que está tan feo.

Posible compromiso: No todos los trans son lindos

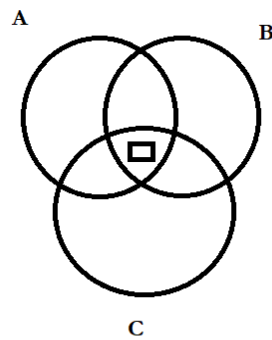
La segunda parte es la comparación de contextos diferentes hecha por Victoria. La idea es que el estudiante identifique los contextos que se están comparando y den su justificación de porqué aunque son lugares diferentes parece que las personas tratan igual las mujeres trans. Es necesario ir a las definiciones de contexto proposicional, estrecho y amplio.

El contexto proposicional aporta al significado del concepto *piropo*. Piropo es un término muy coloquial, tal vez una persona que no esté inmiscuida en las formas cotidianas de hablar quisiera preguntarse por su significado. El concepto piropo se relaciona con ‘que lo buena que está, que no sé qué’. Entonces un piropo parece ser la opinión de otra persona con respecto de alguien donde dice cosas sobre su apariencia. Por esos esos hombres dicen que esta buena.

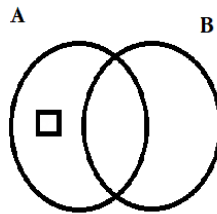
El contexto estrecho en este caso podrían ser las actitudes, expresiones no lingüísticas que acompañan cada enunciación. Por ejemplo, las expresiones corporales de las personas que dijeron eso, el momento y el lugar donde lo dijeron. Esa información contribuirá al significado de lo que dijeron.

El contexto amplio en este caso involucra muchos elementos. Este relato en especial podría analizarse desde una mirada cultural. ¿Cómo fueron educadas cada una de las personas que emitieron esas afirmaciones sobre Victoria? ¿Tendrá que ver el tipo de educación y contexto en que estuvieron durante su vida con sus palabras?

Una tercera parte de relaciones conceptuales. La idea es describir las relaciones entre trans, marica e hijueputa, ya que están semánticamente conectados. El conjunto A son todas las personas trans. El conjunto B son las personas homosexuales, que en este caso denominan como maricas. Y en el conjunto C las personas buenas para matarlas. Bajo este diagrama vemos que según estos personas Victoria es un elemento pertenece a los tres grupos. Entonces Victoria es trans, marica y está bueno para matarlo.



Para el concepto trans en el tercer caso se relaciona con que “hijueputa para estar tan feo”. Entonces A es el conjunto de las personas trans y b es el conjunto de las personas lindas. En este caso algún A no es B. victoria no es linda pero si es trans según el comentario de estas personas.



Lo productivo de ver estas relaciones conceptuales es utilizar los diagramas de conjuntos para hacer explícitas esas relaciones. Y generar en los estudiantes un forma de diagramar las relaciones lógicas entre conceptos cada vez que estén frente a un argumento.

#### **Relato 4**

“Pues a veces me dan ganas como de irme, pero con lo que pasa con mi hermana, esa es otra cosa que nosotros estamos, que no sabemos nada, entonces eso me da mucha tristeza, qué tal que me cojan o me maten, [...] entonces me da miedo de eso, porque igual uno es muy conocido en un pueblo, muy popular [...] entonces como el pueblo es central y a los alrededores hay mucha guerrilla, entonces ‘ve, tal persona está acá’. Pues

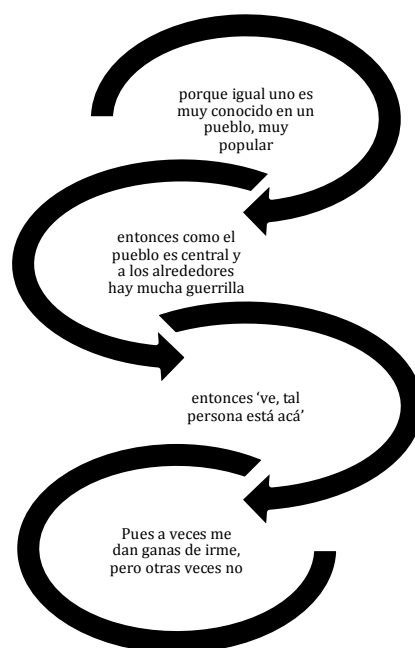
a veces me dan ganas de irme, pero otras veces no” (Testimonio de Victoria como se citó en Prada, et al, 2012, p. 67).

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 4 es una red inferencial en sentido pleno. No solo por la presencia de varios condicionales, sino por las relaciones de contenido entre esos condicionales. Es una cadena de inferencias, que muestra lo complejo de tomar una decisión de ir o no donde su familia. Veamos cada inferencia en relación a su consecuente. Victoria tiene ganas de ir. Este es el contenido proposicional. Hay una negación literal finalizando el párrafo que dice que por varias razones ella no sabe si ir o no. La premisa inicial es: Victoria tiene ganas de ir y la conclusión: es difícil decidir si ir o no. De la premisa se llega a la conclusión por la red inferencial del relato, cada inferencia conectada con la otra es la que permite que dado este conjunto de razones y relaciones Victoria llegue a esta conclusión.

Veamos esa red inferencial:





La premisa inicial está conectada con la inferencia de la tristeza, por no saber a ciencia cierta que paso con su hermana. Dice ella: no sabemos nada de mi hermana entonces eso nos produce tristeza. Si a ella le pasó algo, Victoria deduce que a ella también le pueda pasar lo mismo, por eso ella dice: qué tal que me cojan o me maten, entonces, me da miedo de eso. Le da miedo que la maten porque igual uno es *muy conocido en un pueblo, muy popular*. [...] *entonces como el pueblo es central y a los alrededores hay mucha guerrilla, entonces 've, tal persona está acá'*. Entonces, no hay manera que Victoria vaya sin que se enteren que ella está allá, entonces, es difícil decidir si ir o no.

#### Propuestas pedagógicas:

Para retomar la tríada del pensamiento lógico. Con este relato es posible establecer que existen unos pareceres subjetivos, el relato de Victoria, o el sus familiares. Sobre algo objetivo que es la situación en su pueblo, en medio de una comunidad de habla más amplia, que puede dar cuenta de ella o de su familia. Si lo vemos de esa manera estarían presentes todas las partes que constituyen el pensamiento lógico. Si es discursiva la forma en que acordamos como legitimar conclusiones desde sus premisas, entonces ¿Qué rol juega cada parte de la triada con respecto de la conclusión de no ir? ¿La conclusión de Victoria depende solamente de ella? Si no es así, ¿de quién depende?

Estas preguntas permitirían ver el papel la subjetividad, la comunidad en general y la situación en común con respecto la decisión lógica de una persona.

### **Relato 5**

“Esa fue una de las cosas que me advirtieron, a la Javeriana yo iba disfrazada de hombre, yo me ponía sacos anchos, gorros de lana, no era nada extraño de que fuera vestida así. Como usaba gafas me las ponía y disimulaba cosas, me iba sin maquillaje y todo, sino que una muy querida amiga mía un día pasó y me vio entrando a la Universidad y me hizo un escándalo. Entonces ya la gente comenzó a sospechar, ya se dieron cuenta y me sacaron” (Testimonio de Carmen como se citó en Prada, et al, 2012 p. 71).

Análisis lógico y argumentativo:

El lugar del relato

La Universidad Javeriana es el espacio físico donde se desarrolla lo que Carmen está contando, según las razones de ella, debía disfrazarse, para que no conocieran su condición trans. Si se ponía sacos anchos, gorros de lana y además, usaba gafas y maquillaje, entonces, no sería descubierta en la universidad, entonces, estaría a salvo. Pero no fue el caso, alguien la reconoció, entonces, ya la gente comenzó a sospechar, entonces, ya se dieron cuenta y finalmente, me sacaron, dice Carmen. Por el otro, el hecho de que Carmen sea trans fue razón para expulsarla de la universidad.

Implicación

El hecho de que Carmen es trans implica que en un espacio como el de la universidad Javeriana deba esconderse. No es una persona deseable si muestra su transexualidad. Pero si se muestra como hombre es un estudiante más. Para estar en la universidad necesitó parecer hombre aunque ella no lo es. Esa implicación se habita por una carga cultural, pues históricamente los prejuicios de género han discriminado a las personas que no se identifican con la relación de hombre o mujer excluyentemente. Eres mujer o eres hombre y no hay una tercera posibilidad, según la sociedad conservadora y tradicional. Las personas que rompen esa disyunción excluyente parecen ser peligrosas.

No es que lo sean en efecto, es que las categorías de hombre y mujer no alcanzan para describir su orientación. La sociedad responde a esa ruptura con discriminación y violencia algunas veces, por ejemplo, Carmen fue expulsada de la universidad.

Un compromiso adquirido:

Como la expulsaron, la universidad se comprometió en ese momento con la idea de que la población trans no es deseable para su campus. Y además, se comprometió con la idea de existen criterios diferentes al académico para interrumpir la estancia de un estudiante durante su carrera.

Propuestas pedagógicas:

La pregunta central que podría guiar un análisis es: ¿Qué clase de información esta de forma implícita en el relato? Sin duda hay mucha información implícita. Tratar de explicitarla es muy importante para entender el relato en su conjunto.

Un ejemplo es la condición tradicional de la universidad Javeriana, pues, ella tienen que esconder su verdadera identidad para poder estudiar. Y además, al ser descubierta la expulsan. Son dos situaciones que describen el corte de la universidad, hacen explícita la información que aporta al contenido del relato mismo.

### **Víctimas en Colombia**

Los siguientes relatos fueron tomados del informe general del grupo de memoria histórica, llamado ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Este texto fue publicado en el año 2013. Las personas que aquí ofrecen sus relatos hacen referencia a distintos lugares y a diferentes tiempos del conflicto armado.

## Relato 6



Fuente: GMH, (2013). Fotografía: Jesús Abad Colorado.

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 6 es un argumento visual y heterogéneo.

Argumento visual

Visual porque es una imagen que contienen la respuesta por parte de la víctima al conflicto. Solo viendo la materialidad de la imagen reconocemos a un sujeto, una mujer en un lugar abandonado por mucho tiempo. Este lugar está oscuro en ruinas, no es un lugar habitable. Ella, la mujer está ahí sentada, viendo la mesa y el florero que puso. Se destacan por sus colores vivos, en medio de una gama de colores oscuros. Ella da un mensaje de vida, de color ante la muerte, ante la oscuridad. La víctima en esta fotografía no necesita hablar nada. La imagen misma es un argumento y dice mucho.

Argumento heterogéneo



Heterogéneo, cuando agregamos el contexto estrecho a la imagen. La mujer es Ana Felicia Velásquez. Ella volvió a la que era su casa, en el décimo aniversario del desplazamiento al que fue obligada por las AUC en Mampuján, Bolívar. Ana Felicia Velásquez dignificó la que era su casa antes del desplazamiento forzado. El contexto explícita el significado de la imagen. Una mujer vuelve a su hogar luego de 10 años para dignificar su casa, luego, de ser desplazada por un grupo paramilitar. Decimos que es su casa, porque aunque no habite en ella, volvió, se desplazó e hizo un acto de dignificación. Esas acciones ir, volver al lugar, estar ahí sentada, poner la mesa y las flores son argumentos corporales. Su cuerpo, sus movimientos son intencionados buscan dar un mensaje. Ese mensaje completo es la imagen misma que implica todas esas acciones, las condiciones violentas en que se vio envuelta Ana Felicia y la conclusión final. Ella dignificó la que era su casa.

Propuestas pedagógicas:

Para analizar esta imagen vamos a pasar por las habilidades del pensamiento. Siguiendo a Félix Campiran, habilidades del pensamiento son procesuales, enseñables e incluso dan lugar a acciones que pueden modificar o no la información. Hay unas habilidades básicas, secundarias y terciarias. Veamos cada una.

Las habilidades del pensamiento básicas o pre-reflexivas consisten en una organización inicial de la información. Determinar si una observación es concreta o abstracta, si una descripción es literal o metafórica, o la capacidad de clasificar aspectos espaciales, temporales, lingüísticos o jerárquicos son ejemplos de habilidades básicas del pensamiento.

Las habilidades del pensamiento secundarias o reflexivas-analíticas son un punto medio entre lo general y lo particular y requieren un análisis. Ejemplos de estas son: la auto-observación o la auto-reflexión, la realización de un juicio personal, la utilización de la implicación y de la inferencia, la capacidad de hacer análisis lógico identificando símbolos, formas y modelos. Además de análisis conceptuales de contenido, identificación de las partes y la implementación de modelos semánticos.

Las habilidades del pensamiento terciarias o crítico-creativas son aquellas que gracias a las habilidades anteriores permiten comparar modelos, evaluar sistemas y finalmente la construcción de pensamiento diferente o alternativo. (p. 50-57).

El ejercicio busca resolver las preguntas que corresponden con cada etapa del pensamiento.

1. ¿Qué hay en la imagen? ¿Es una fotografía? Para la etapa básica
2. ¿Qué elementos componen la imagen? ¿Qué intención tiene la mujer de la imagen? ¿se puede inferir algo de la imagen? ¿La imagen comunica algo? Para la etapa secundaria.
3. ¿Las personas pueden comunicarse con imágenes? ¿Qué más se puede decir con una imagen? Para la etapa terciaria.

### Relato 7



Fuente: GMH, (2013). Fotografía: Jesús Abad Colorado.

Análisis lógico y argumentativo:

Argumento heterogéneo

La imagen aquí cumple el papel de conclusión. La persona que muestra su brazo fue víctima de las AUC. Podemos contextualizar la imagen, el brazo es de una joven anónima de 18 años que en efecto fue víctima de grupo paramilitares en Medellín. Fue secuestrada, violada en grupo, quemada con cigarrillo en varios aportes de su cuerpo y marcada con algún tipo de navaja como vemos en la imagen.

Argumento corporal

Los argumentos corporales son comunes en las prácticas de grupos armados en el conflicto colombiano. Desde la violencia bipartidista hasta hoy los cuerpos son medios de comunicación. En ocasiones las víctimas ya sin vida eran desmembradas y jugaban con su cuerpo, de distintas maneras, generalmente, dejaban sus partes en los caminos o hacían figuras con ellas, como el florero donde algunas de las extremidades adquirirían la forma de una flor en un florero. En otras ocasiones la tortura es un medio para dar un mensaje directo a la víctima o la comunidad. La manipulación violenta del cuerpo opera como un argumento corporal que en efecto persuade radicalmente a quienes están de cerca a esas situaciones.

Propuestas pedagógicas:

La pregunta sería: ¿Qué clase de argumento es esta imagen?

El relato 7 es un argumento corporal. Si bien es una imagen y por esto, es también visual, su fuerza está en el brazo que muestra la imagen. Es el cuerpo y su marca la que tienen el peso del mensaje. Aquí no hay verbalización alguna, es una foto de una parte del cuerpo que tiene una herida. La herida dice AUC, nombre de un grupo paramilitar. Solo con la imagen se llega a la conclusión de que la persona que enseña su brazo fue víctima de las AUC.

### **Relato 8**

“En la cancha nos dijeron “los hombres a un lado y las mujeres a un lado” y nos tiraron boca abajo ahí, de ahí enseguida apartaron a un muchacho, le dijeron “usted se queda aquí con nosotros porque usted se nos escapó de Zambrano, pero de esta no se nos va a escapar”, le decían ellos. A él fue el primero que mataron en la cancha. Le pusieron una bolsa en la cabeza y le mocharon una oreja primero, y después esto se lo pelaron con espino, lo acostaron y le ponían la bolsa en la cabeza, él gritaba que no lo mataran, que no lo mataran, le pegaban por la barriga, patadas, puños, por la cara, toda la cara se la partieron primero, y nos decían “miren para que aprendan, para que vean lo que les va a pasar a ustedes, así que empiecen a hablar”, decían ellos. Entonces nosotros le decíamos “qué vamos a hablar si nosotros no sabemos nada”. Ya después que lo tiraron en la cancha sí lo mataron, le dispararon [...]” (Testimonio anónimo como se citó en GMH, 2013, p. 336).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Testimonio #7 de hombre joven, El Salado, año entrevista GMH, La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra (Bogotá: Taurus/ Semana, 2009), 47 como se citó en GMH, 2013, p. 336.

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 8 es posible de analizar con las tablas KC propuestas por Groarke.

Acto de argumentación	Argumento	Modo de argumentar
Hablar. Unos hombres decían esto a otras personas	Premisa (a): los hombres a un lado Premisa (b): las mujeres a un lado	Apelación a la fuerza
Obligar. Hacer que los muchachos estén boca abajo.	Premisa (c): nos tiraron boca abajo ahí	Por experiencia. (demostración)
Apartar. Retirar a una persona en específico	Premisa (d): apartaron a un muchacho	Por experiencia. (demostración)
Hablar. Unos hombres decían esto a otras personas	Premisa (e): usted se queda aquí con nosotros Premisa (f): usted se nos escapó de Zambrano Premisa (g): de esta no se nos va a escapar	Por experiencia. (demostración)
Matar.	Sub-conclusión (h): mataron al muchacho	Por experiencia. (demostración)
Hablar. Unos hombres decían esto a otras personas	Conclusión (i): miren para que aprendan Conclusión (j): es mejor que hablen	Por experiencia. (demostración)

Las descripciones de cómo lo mataron no están incluidas en la tabla porque son un ejemplo de argumento por apelación la fuerza.

Apelación a la fuerza.

Cuando en la práctica se da la apelación a la fuerza es por coacción. La coacción es de los comportamientos más no de los argumentos. Por eso es difícil, pensar que alguien puede obligar a otra persona a aceptar cierta conclusión, a llegar a un acuerdo o seguir

lo que el argumentador pretende. Entonces “alguien puede decir que nadie puede ser engañado por un argumento de esta clase, la parte amenazada puede comportarse apropiadamente pero no está obligada, a la final, a aceptar la verdad de la conclusión en la que se insiste” (Copi, 2013, p. 159). Entonces queda claro que con la apelación a la fuerza no se busca en sentido estricto la aceptación de la verdad de una conclusión sino que busca un comportamiento determinado en el coaccionado.

Apelación a la fuerza no solo por el asesinato del muchacho, sino por su exposición pública, por la tortura antes de ser asesinado, los golpes y por poner esto de ejemplo para el resto de la comunidad. Ese conjunto de acciones son apelaciones a la fuerza para obligar las personas a llegar a una conclusión compartida, de colaborar hablando.

Propuesta pedagógicas:

¿Es un argumento visual este relato? ¿Por qué si? ¿Por qué no?

El relato 8 es visual. Aunque no es una imagen, su contenido, determina que la manera en que los que estaban armados llevaron la situación en la cancha era pictórica, era experimental. Querían que vieran lo que les pasa las personas que colaboran. Para que entonces las personas colaboraran por miedo, argumento emocional.

### **Relato 9**

“Mientras se traía al personal, estaban los subversivos con sus armas revisando las embarcaciones que venían, a ver quién había que fuera enemigo de ellos para rematarlo. Entonces vinimos y le dijimos al comandante de la guerrilla: “¿Sabe qué, hermano? Tiraron una pipeta en la iglesia y mataron a un poco de gente. Dígales a sus hombres que paren el combate para sacar los heridos.” Entonces él dijo: “¿Cómo así...? No puede ser!”, y se puso a llorar... Entonces llamó y pararon esa vaina [...]” (Testimonio anónimo como se citó en GMH, 2013, p. 337- 338).<sup>12</sup>

Análisis lógico y argumentativo:

El relato 9 es un argumento emocional. Esta persona se asombra de las consecuencias del combate y llora. Sin saber qué clase de emociones tiene esa persona, es evidente una

---

<sup>12</sup> Testimonio, Taller de memoria histórica, Vigía del Fuerte, 2009. GMH, Bojayá, 64 como se citó en GMH, 2013, p. 337- 338.

reacción emocional ante lo sucedido. Y es una habilitación emocional lo que hace que llame y de la orden de parar el combate.

Las emociones son tratadas como falacias en la lógica clásica. En este caso, de la emoción si se sigue algo, lo que hace que no sea una falacia sino un argumento. De su sorpresa y llanto se siguió una decisión que tenía componentes lógicos como: el análisis de las consecuencias, el posible número de heridos y muertos, la implementación de la operación no planificaba estos resultados, probablemente no era el resultado esperado. Pero, las emociones, como el llanto, el asombro también fueron premisas indispensables para tomar la decisión final. Si por ejemplo, otra persona que no toma decisiones por sus emociones y está en la misma situación de poder, le cuentan la situación del mismo modo, seguramente no hubiera tomado la misma decisión, sino otra.

La emoción dice algo también de la persona. En este caso la persona afectada emocionalmente toma decisiones por emociones. Es una persona que no le pareció buena la situación del ataque. Se afectó tanto que decide tomar la decisión de parar. Su intención seguramente no era tirar una pipeta y afectar a tanta personas.

Propuestas pedagógicas:

Este relato aunque es corto posee todas las partes de una historia. Un inicio, que habilita una serie de sucesos que terminan en una situación en concreto.

Las preguntas que guiarán el análisis son: ¿Qué partes tiene el relato?

¿Cada parte tiene que ver con la siguiente? ¿Cada parte tiene que ver con la anterior?

Estas preguntas buscan hacer explícita la relación entre lógica y narratividad. Pues, la capacidad que tenemos de seguir historias se basa en la idea de que las narraciones son grandes implicaciones. Las seguimos porque estamos en la capacidad de legitimar el paso de una parte a otra y finalmente a la conclusión.

### **Relato 10**

“Lo del billar fue que una mañana llegó “Cadena” [paramilitar Rodrigo Mercado Pelufo] en un montero Mitsubishi rojo y traía unos hombres anotados en una hoja. Trajo a una gente para que le dijeran dónde vivían. Pero a “Cadena” le dio mucha rabia que yo no le ayudara y cachetió a dos personas. Me patió, nos tiró al piso, porque: “¡Hijueputa! ¡Cómo es que no van a saber!, ¡ahora los voy a matar hijueputas, malparidos negros!”

Entonces nos llevó a todos a la parte de la pared de atrás y nos puso en fila y les dio cachetadas en la cara a los que decían “Dios mío”, o algo así. Le puso el fusil a un muchacho y lo amenazó, y luego le disparó unos centímetros arriba de la cabeza [...] hizo varios disparos iguales. Volteaban los muchachos contra la pared, disparaban como si los fueran a fusilar, luego se fueron, se embarcaron en sus camionetas, pero nadie les ayudó con los nombres de la lista esa. Luego se les avisó para que se volaran.” (Entrevista hombre como se citó en GMH, 2013, p. 341).<sup>13</sup>

Análisis lógico y argumentativo:

Groserías como expresiones

Las groserías: “¡Hijueputa! ¡Cómo es que no van a saber!, ¡ahora los voy a matar hijueputas, malparidos negros!” son parecen expresiones particulares. Brandom nos dice que: “A algunas personas, las palabras muy marcadas, como *negro*, *puta*, *maricon*, *señorona*, *comunista*, *republicano* les parece un caso especial, porque emparejan las circunstancias *descriptivas* de la aplicación con las consecuencias *valorativas*. Pero no es la única clase de expresiones que entrañan inferencias que precisan un examen atento” (Brandom, 2002, p. 58). Las groserías son expresiones inferenciales, su uso implica un compromiso inferencial. En este caso como son unos hijueputas, malparidos y negros, entonces los violentos consideran que pueden matarlos. Las groserías al igual que los deícticos son expresiones distintas, que dependen del contexto y de uso inferencial para adquirir significado en relación a la situación o persona a la cual se dirijan.

Propuestas pedagógicas:

Partiendo de las preguntas: ¿Cómo se dieron los hechos? Al escuchar la historia, ¿te imaginas lo que va sucediendo? podemos llegar a seguir una narración de los eventos.

Al tener contacto con los relatos no solo seguimos la historia sino que producimos imágenes sobre ella. Esas imágenes conectan las partes de la historia que se están escuchando, siguiendo la implicación de forma visual

---

<sup>13</sup> Entrevista #33 a hombre adulto, Sucre, 2010. GMH, Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano (Bogotá: Taurus/ Semana, 2011), 124 como se citó en GMH, 2013, p. 341.

### **Consideraciones finales**

Hicimos un recorrido por una gran implicación. Este trabajo busca llegar de sus capítulos 1 y 2 a la posibilidad del capítulo 3. Vimos cómo la lógica inferencial y expresivista ponen su atención en el contenido de los argumentos. Vimos cómo la noción de inferencia cambió la concepción clásica de forma lógica, siendo ahora definida en términos inferenciales, cómo el producto de las relaciones con sus antecedentes y consecuentes. Lo que permite determinar la verdad de las proposiciones y la validez de los argumentos son las relaciones inferenciales. Frege logró hacer el énfasis en la noción de inferencia para luego definir la verdad y validez en términos inferenciales. Ese estudio inferencial permitió y sigue permitiendo un estudio semántico de los argumentos. No solo es importante la forma de los argumentos sino también su contenido. El contenido significa en virtud de sus relaciones inferenciales y de relaciones conceptuales que pueden ser analizadas, bajo los contextos en que se encuentre, en el caso de Frege, el contexto proposicional.

Las relaciones inferenciales están determinadas por el contenido. Es el contenido que posibilita la relación de implicación con otros contenidos. Las inferencias que se relacionan con otras semánticamente son inferencias materiales. Brandom nos ofreció por un lado, la puesta en escena de las inferencias materiales, las cuales dependen exclusivamente de su contenido para explicitar su relación lógica con otras inferencias. Por el otro lado, poner el inferencialismo y el expresivismo lógico en el terreno de la pragmática implicó poner en primer plano el juego racional de dar y pedir razones. El dar y pedir razones debe ser una práctica en la cotidianidad de las personas. Solo en la práctica podemos hacer explícitos nuestras habilitaciones y compromisos. La solicitud de razones debe ser una práctica constante para cualquier persona educada, pues para desarrollarse en sociedad cualquier persona debe ser consciente de sus palabras y de lo que implican.

Participar en el juego de dar y pedir razones tiene una implicación formativa. Pues, si gracias a la discusión argumentativa podemos hacer explícita información implícita, también podemos ser más responsables con las cosas que decimos, y, también, podemos, cuestionar críticamente al otro. Recordemos que el pensamiento lógico es



intersubjetivo e implica la comunidad de habla en general, los pareceres individuales y un objeto del que se habla. Entonces la discusión fomenta el pensamiento lógico y a su vez el pensamiento lógico debe ser una habilitación para la vida en sociedad.

Una forma de fomentar el pensamiento lógico es la narración. Desde la actividad de contar un cuento estamos desarrollando pensamiento. Los cuentos y los relatos deben ser una herramienta que esté presente en la vida de las personas desde que son niños. Esto permitirá que con el tiempo y las prácticas de seguir, leer y contar cuentos se desarrollen habilidades y conocimientos lógicos, que facilitan las prácticas de las personas en la cotidianidad.

La argumentación nos ofrece también herramientas para entender nuestras prácticas. La argumentación se preocupa por los usos inferenciales en las prácticas discursivas. Nos ofrece conocimientos que buscan mejorar habilidades para usar de la mejor manera nuestros argumentos. El uso de nuestras prácticas discursivas depende del contexto. Por eso, la argumentación permite hacer un análisis de situación comunicativa bajo la perspectiva contextualista. Los contextos aportan al contenido de los argumentos, por eso es importante analizarlos desde sus contextos proposicionales, estrechos y amplios.

La argumentación multimodal busca otros modos de argumentar diferentes al lógico clásico. Las prácticas de las personas no se dan solamente en términos lógicos. Las personas argumentan por emociones, con sus cuerpos, con sus imágenes. Como en la práctica se dan otros modos de argumentar, la argumentación multimodal busca estudiar esos modos distintos de argumentación.

El recorrido anterior buscaba llegar a los relatos de víctimas en Colombia. Pues el relato es una fuente que explícita información del conflicto armado. La guerra es el contexto amplio en que se dieron estas situaciones de violencia, entonces, su contenido aportan al significado de solo de la historia colombiana sino a la voz de las víctimas que decidieron contar sus historias.

No es inocente escoger los relatos como texto para analizar. Los relatos tienen una importancia histórica para Colombia. Los relatos explicitan cómo han vivido la guerra las personas y esas historias merecen tener toda nuestra atención. La lógica y la argumentación tienen mucho que aportar al estudio de los relatos. Analizar un texto como este requiere conocimiento y habilidades lógicas y argumentativas, porque contar

una experiencia como la del conflicto armado no se puede entender sin el contexto, sin las implicaciones, sin las consecuencias.

La lógica y la argumentación atienden al contenido de las prácticas discursivas. Los relatos son textos narrativos que implican conocimientos amplios para entenderlos y analizarlos, entonces, la lógica y la argumentación deben ser habilitaciones para entender y seguir los relatos de víctimas.

El uso de los relatos de víctimas para desarrollar habilidades y conocimientos lógicos deja abierta una posibilidad pedagógica. Los docentes deberían utilizar los relatos con un interés formativo para construir ciudadanos que conozcan su propia historia y que además, estén en la capacidad de analizar argumentos, identificar inferencias, sostener discusiones racionales, solicitar razones, integrar los contextos a las situaciones concretas, para desarrollarse como personas en sociedad, ciudadanos con responsabilidades epistemológicas y políticas.

El salón de clases debe ser un espacio para desarrollar todo esto. Los relatos deben ser un recurso pedagógico en todos los espacios educativos donde sea posible su estudio. Su valor histórico, filosófico y político los legitiman como una fuente de conocimiento. Además de un estudio profundo y necesario, estudiar los relatos también eleva el valor de esas experiencias. Seguramente no fue fácil para las víctimas contar sus experiencias, pero ya que lo hicieron estudiar los relatos valora el esfuerzo hecho por las víctimas. Atender al contenido de los relatos es atender a las víctimas. Debemos escuchar todo lo que nos tienen que contar.

## Bibliografía

Aliseda, A. (2005). Lógica: El problema de la demarcación. En *Representación y Logicidad*. La Laguna, Tenerife. Disponible en [http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com\\_summalogicaexxi&menu\\_task=Download&task=no\\_task&cmd=no\\_cmd&file\\_id=509](http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&menu_task=Download&task=no_task&cmd=no_cmd&file_id=509)

Aristóteles (Trad.1982). *Tratados de Lógica* (órganon) I. M. Candel Sanmartín. Madrid, Es.: Gredos.

Barceló, A. A (2005). *Los Alcances de la Argumentación Lógica*. En *Topos y Tropos*, no. 6. Córdoba, Argentina. ISSN 1668-8899. Disponible en <http://www.toposytropos.com.ar/N6/decires/barcelo.htm?fbclid=IwAR2oGYAuDaoGxjKXqXWa6FXCEjvFbipcRsssF2ZbplY2yN3AdTAmHs41xLg>

Barceló, A. A. (2005), Representación formal y (los límites de la) logicidad. En *Representación y Logicidad*. La Laguna, Tenerife. Disponible en [http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com\\_summalogicaexxi&menu\\_task=Download&task=no\\_task&cmd=no\\_cmd&file\\_id=509](http://logicae.usal.es/mambo/index.php?option=com_summalogicaexxi&menu_task=Download&task=no_task&cmd=no_cmd&file_id=509)

Barceló, A. A (2012). Words and images in argumentation. *Argumentation* 26(3): 355–368. Doi: 10.1007/s10503-011-9259-y

Bejarano, A. A (2016). *La lógica fregeana: una propuesta sobre la enseñanza de la lógica*. Itinerario Educativo, 68, 165-186

Brandson, R. (2002). *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*. Madrid: Siglo XXI editores.

Campirán, Guevara, Sánchez (comps.) (2000). *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. Universidad Veracruzana

Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. 2ª, ed. México: Limusa

Frápolli, M.J. y Villanueva N. (2013), “*Frege, Sellars, Brandom. Expresivismo e Inferencialismo semántico*”. En D. Pérez Chico (ed.), *Perspectivas en Filosofía Contemporánea*. Universidad de Zaragoza.

Frápolli, M.J. y Villanueva N. (2013). *François Recanati: Contextualismo y Pragmática de las Condiciones de Verdad*. En D. Pérez Chico (ed.), *Perspectivas en Filosofía Contemporánea*. Universidad de Zaragoza.

Frege, G. (1879), “*Conceptografía, un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento puro*”. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 1972.

Frege, G. (1884), *Los Fundamentos de la Aritmética. Escritos Filosóficos*. Barcelona: Crítica, 1996.

Gilbert , M. A. (2010). Argumentación multimodal. In F. Leal Carretero, C. González Ramirez, & V. Favila Vega (Eds.), *Introducción a la argumentación* (pp. 73-90). Guadalajara: Editorial Universitaria. Disponible en [https://www.academia.edu/32685456/Argumentaci%C3%B3n\\_multimodal](https://www.academia.edu/32685456/Argumentaci%C3%B3n_multimodal)

GMH. *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Groarke, L. (2014). Going Multimodal: What is a Mode of Arguing and Why Does it Matter?. *Argumentation* 29:133–155. Doi: 10.1007/s10503-014-9336-0.

Martinez, J. (2013). *La semántica inferencialista de Robert Brandom*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3528>

Morado, R. (1998). *¿Qué debe saber de lógica una persona educada?* Cuaderno del Seminario de Pedagogía Universitaria. México D.F. Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Papers/ParaQuien.htm>

Morado, R. (2005). *¿Para quién la lógica?* Cuaderno del Seminario de Pedagogía Universitaria. México D.F. Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Papers/ParaQuien.htm>

Morado, R. (2013). Lógica y compromiso moral. En Martínez, X. y Rosado, F. *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. Editorial: Colección Paideia Siglo XXI.

Morado, R. (2014). Estilos de argumentación occidental. En *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64.

Pérez, M. (2004) “Pensar pensamientos y contar cuentos. Reflexiones sobre lógica y narratividad para pensar la educación infantil” en *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de filosofía para niños*. Bogotá: editorial Beta.

Prada, N. y Ortiz, A. y Lozano, T. y Herrera, S. (2012) *¡A mí me sacaron volada de allá! Relatos de vida de mujeres trans desplazadas forzosamente hacia Bogotá*; Primera edición: Bogotá, Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Perelman, Chaïm (2007). LÓGICA FORMAL Y LÓGICA INFORMAL. *Praxis Filosófica*, (25), undefined-undefined. [Fecha de Consulta 26 de Septiembre de 2019].  
ISSN: 0120-4688. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014642009>

Rodríguez, L. (2008), La argumentación. *En Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Disponible en [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/407trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf)

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