

Ejemplos de cómo se escriben partes funcionales de los textos de investigación

Introducción a la Investigación Filosófica

Apuntes de la sesión del 5 de Noviembre de 2018

Axel Arturo Barceló Aspeitia

abarcelo@filosoficas.unam.mx

Colegio de Filosofía, UNAM

1. Plan y Resumen Introductorio

Ejemplo de cómo suele presentarse el plan de un artículo en la introducción:

[Descartes] rechaza el atomismo por varias razones entre las cuales la más importante se centra en su convicción de que cualquier partícula de materia, por pequeña que sea, es infinitamente --o, como él prefiere expresarlo, indefinidamente-- divisible. Pero, ¿qué es lo que significa esta afirmación para Descartes? ¿Acaso un atomista podría aceptar esta tesis? Aquí explorare una respuesta a la primera pregunta y defenderé --en contra de ciertos autores-- una respuesta negativa a la segunda. En particular, en la sección 1 de este artículo, intentaré mostrar que Descartes tiene una tesis muy fuerte relativa a la divisibilidad indefinida de la materia, una tesis que ningún atomista de la época podría aceptar; a saber, que todo cuerpo finito está actualmente compuesto por un número indefinidamente grande de sustancias corpóreas finitas, realmente distintas entre sí. En las subsecuentes secciones 2 y 3,

examinare con cuidado los conceptos cartesianos de substancia y de la distinción real entre substancias, y concluiré que Descartes carece de los recursos teóricos para poder defender su tesis fuerte relativa a la divisibilidad indefinida de la materia; de hecho, concluiré que Descartes no puede afirmar que los cuerpos finitos que constan de partes son substancias. (García Aguilar 1997 “El atomismo y las sustancias en Descartes”, *Crítica*, Vol. 29, N°. 85, 1997, págs. 65-94)

Y aquí hay una sección de la introducción, de otro texto de Claudia Lorena García Aguilar, que resume brevemente su argumento:

Procederé de la siguiente manera: primero analizaré la manera en que algunos etólogos cognitivos, psicólogos evolucionistas y psicólogos del desarrollo con inclinaciones evolucionistas, usan el término ‘innato’, y mostraré que la connotación evolucionista-adaptacionista está presente en su uso. Mostraré también que, en esos textos, existe una segunda connotación de lo innato—a saber, la de lo innato como lo no-aprendido—que no tiene conexión conceptual alguna con la connotación evolucionista-adaptacionista y que no cumple con el requisito—antes mencionado—de que un concepto aceptable de lo innato sea aplicable en principio a todos los rasgos fenotípicos, *cognitivos o no*, de los organismos biológicos relevantes y no únicamente a sus rasgos cognitivos.

Después examinaré tres propuestas recientes que pretenden caracterizar de manera precisa una noción de lo innato usando algunos conceptos de diferentes ramas de la biología—principalmente la biología evolucionista y la biología del desarrollo. Mostraré que la primera propuesta—que caracteriza lo innato usando el concepto biológico de canalización—sí parece recoger la connotación evolucionista-adaptacionista, pero tiene serios

problemas conceptuales de coherencia interna y que no existe una manera adecuada de resolver estos problemas y salvar la propuesta. Adicionalmente, mostraré que, aun cuando las otras dos propuestas—la que caracteriza lo innato en términos de la noción de atrincheramiento generativo y la mía que caracteriza esa noción usando un concepto de factor causal típico de una población—recogen de alguna manera la connotación evolucionista-adaptacionista—la tercera (es decir, mi propuesta) es preferible puesto que recoge de manera más directa y precisa la connotación en cuestión, amén de ser mucho más adecuada a otras connotaciones importantes asociadas al concepto de lo innato en las disciplinas cognitivas evolucionistas que aquí considero. (García Aguilar 2005)

2. Abreviaciones y Nombres de Tesis

Es una costumbre común dar nombre o abreviaciones a tesis o argumentos a los que se va a apelar varias veces a lo largo del texto. Por ejemplo, en la primera sección de su artículo de (2011), Miguel Ángel Fernández escribe:

“[podemos formular] la concepción del valor epistémico ... que *sí* presupongo en el trabajo... de la siguiente manera:

(VE)* Dícese o bien de la creencia verdadera, o bien de alguna característica de una creencia (o conjunto de creencias) que es valiosa por ejemplificar algún tipo de relación adecuada con la verdad.” (Fernández 2011, 158)

De esta manera, Fernández no sólo formula de manera precisa y explícita la tesis que defenderá en su trabajo, sino que la bautiza – con la abreviación VE*– para poder referirse a ella a lo largo del artículo y no tener que volver a repetir cada vez

que, para él, el valor epistémico de una creencia verdadera, o bien alguna característica, bla, bla, bla. Así por ejemplo, en vez de tener que escribir algo como:

... el veritista tiene que reconocer que decir o bien de la creencia verdadera, o bien de alguna característica de una creencia (o conjunto de creencias) que es valiosa por ejemplificar algún tipo de relación adecuada con la verdad es una hipótesis para estructurar una teoría acerca del valor epistémico de nuestros intentos por entrar en contacto cognitivo con el mundo, y como tal se encuentra permanentemente a prueba.

Puede escribir simplemente:

... el veritista tiene que reconocer que (VE*) es una hipótesis para estructurar una teoría acerca del valor epistémico de nuestros intentos por entrar en contacto cognitivo con el mundo, y como tal se encuentra permanentemente a prueba. (Fernández 2011, 166)

También es interesante notar que Fernández habla constantemente del veritismo, y este no es un término que él se inventa sino que ya es moneda corriente en la epistemología contemporánea para referirse a una doctrina epistemológica muy concreta. Aun así, Fernández reconoce que vale la pena ser explícito sobre cual es la tesis central que define a esta doctrina y escribe:

[La siguiente es] una formulación específica de la que, pienso, es la tesis central, definitoria, de una teoría veritista de la evaluación epistémica:

(V) El valor de la creencia verdadera está esencialmente involucrado en la explicación de todo valor epistémico. (Fernández 2011, 156)

3. Resumen Parcial de una Sección

Al final de cada sección se pueden dar un resumen de lo dicho en la sección, poniendo énfasis en lo que será relevante para las siguientes secciones, y un avance de lo que se hará a continuación.

Por ejemplo, al terminar la segunda sección de su artículo, Eduardo García (2017) resume los resultados obtenidos así:

No pretendo haber mostrado que la postura tradicional y su hipótesis de cierre bajo composición fracasan irreparablemente. Espero meramente haber presentado un nuevo reto teórico: dar cuenta de la naturaleza composicional del lenguaje tomando en cuenta una gran variedad de aspectos relevantes: usos ordinarios, usos de ficción, adquisición, desarrollo y cambio histórico, y no sólo los que tradicionalmente han sido del interés filosófico (i.e., usos que exhiben fallas de sustitución). (García 2017, 65)

4. Argumentos Sugeridos y Referencias

Cuando damos direcciones para llegar a algún lado, a veces también decimos cosas como “desde ahí ya se ve...” o “ahí pregunta”. Al escribir un texto de investigación hay recursos análogos. Así como al dar direcciones no somos completamente explícitos sobre cada paso y vuelta que se debe dar si no que obviamos algunos que son obvios, también al escribir un artículo o dar una plática no incluimos todos los pasos de un argumento, sino que obviamos los mas obvios. En otras palabras, a veces la conclusión *ya se ve* desde antes de que llegemos a ella en el texto y, en esos

casos, podemos dejar que el lector encuentre el camino a ella por sí mismo. En ocasiones similares, podemos pedirle al lector que busque lo que no hacemos explícito en nuestro texto (siempre que no se algo demasiado fundamental para nuestros planteamientos) en otros textos que sí lo hacen y así evitamos repetir lo que otros han ya dicho. Consideren el siguiente ejemplo de Paola Valero (2002), donde ella echa mano de ambos recursos, dejando un argumento meramente sugerido y dando, a pie de página, la referencia de dónde puede el lector encontrar el argumento en más detalle:

...Partir del supuesto de que lo interesante de nuestros estudiantes son sus procesos de pensamiento nos lleva a dejar a un lado la naturaleza social de los seres que nos encontramos en el aula. Nuestros estudiantes no son solamente “cabezas”—léase sujetos cognitivos—sino que son seres con una existencia física y temporal, con sentimientos, con múltiples razones para involucrarse (o no) en el aprendizaje de las matemáticas, y con una vida que trasciende los límites del aula y de la escuela... **Aquí no me extenderé en los detalles de este argumento [El lector puede remitirse a Valero (2002b) para detalles sobre este punto]**. Sólo me permitiré recordarnos que nuestros estudiantes en el aula son bastante distintos de lo que los estudiantes de las investigaciones en educación matemática muestran. Nuestros estudiantes se comportan mal. Nos dan dolor de cabeza...” (Valero 2002, 55 y n. 3, 58. Mi énfasis)

En el siguiente pasaje de Sandra Harding, ella también deja un argumento implícito porque le parece ya obvio:

"Es posible", argumentan los relativistas, "que los puntos de vista masculinos no sean los únicos legítimos. Las mujeres tienen sus opiniones al respecto y los hombres las suyas. ¿Quién puede afirmar objetivamente que una sea mejor que la otra?" Las epistemologías feministas repudian de manera intransigente esta manera de conceptualizar las perspectivas feministas.

Espero que el lector pueda ya vislumbrar las razones por las que deberíamos considerar con escepticismo las demandas de que la investigación social feminista se fundamente en bases relativistas. (Harding 1987. Traducción de Gloria Elena Bernal y énfasis mío)