

Filosofía y Psicología

Programa de Estudio
Cuarto Año Medio



Filosofía y Psicología

Programa de Estudio Cuarto Año Medio



Filosofía y Psicología
Programa de Estudio, Cuarto Año Medio, Formación General
Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación
ISBN 956-7933-97-9
Registro de Propiedad Intelectual N° 123.317
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
www.mineduc.cl
Primera Edición 2001
Segunda Edición 2004

Santiago, noviembre de 2001.

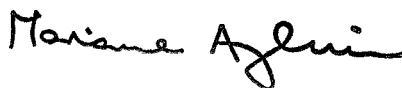
Estimados profesores y profesoras:

EL PRESENTE PROGRAMA DE ESTUDIO de Cuarto Año Medio de la Formación General ha sido elaborado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, para ser puesto en práctica, por los establecimientos que elijan aplicarlo, a partir del año escolar 2002.

En sus objetivos, contenidos y actividades busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N° 220, de mayo de 1998, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a la profesora o profesor que hará posible su puesta en práctica.

Los nuevos programas para Cuarto Año Medio de la Formación General plantean objetivos de aprendizaje de mayor nivel que los del pasado, porque la vida futura, tanto a nivel de las personas como del país, establece mayores requerimientos formativos. A la vez, ofrecen descripciones detalladas de los caminos pedagógicos para llegar a estas metas más altas. Así, al igual que en el caso de los programas del nivel precedente, los correspondientes al Cuarto Año Medio incluyen numerosas actividades y ejemplos de trabajo con alumnos y alumnas, consistentes en experiencias concretas, realizables e íntimamente ligadas al logro de los aprendizajes esperados. Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar; en múltiples puntos requieren que la profesora o el profesor discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos y alumnas.

Los nuevos programas son una invitación a los docentes de Cuarto Año Medio para ejecutar una nueva obra, que sin su concurso no es realizable. Estos programas demandan cambios importantes en las prácticas docentes. Ello constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Lo que importa en el momento inicial es la aceptación del desafío y la confianza en los resultados del trabajo hecho con cariño y profesionalismo.



MARIANA AYLWIN OYARZUN
Ministra de Educación

Presentación	9
Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa	13
Objetivos Fundamentales	15
Contenidos Mínimos Obligatorios	16
Cuadro sinóptico de las unidades, contenidos y lecturas	18
Orientaciones didácticas generales	19
Autores y obras	21
Unidad 1: La Filosofía: introducción	24
Subunidad 1: La filosofía y el sentido de la vida humana	26
Subunidad 2: Problemas metafísicos y epistemológicos	32
Subunidad 3: Los métodos de la filosofía	42
Unidad 2: El problema Moral	46
Unidad 3: Fundamentos de la Moral	56
Subunidad 1: Conceptos morales básicos	58
Subunidad 2: Diferentes fundamentos de la Moral	63
Unidad 4: Ética social	72
Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad	74
Subunidad 2: Derecho, justicia e igualdad	78
Subunidad 3: Ética social contemporánea	88
Anexo 1: Evaluación	93
Anexo 2: Selección de textos	103
Anexo 3: Sitios web en castellano con información sobre filosofía	151
Bibliografía	153

Presentación

HAY MUCHAS MANERAS DISTINTAS aunque igualmente efectivas de enseñar filosofía a personas jóvenes. El programa de Formación General en Filosofía para Cuarto Año Medio articula una combinación particular de actividades y ejemplos acorde con el marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación Media (Decreto Supremo de Educación N° 220 del 18 de mayo de 1998). Su meta es ambiciosa y múltiple. Ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas. Conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en los 2.500 años de su historia. Mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana. Y, también, desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas de la propia. Ahora bien, para describir el marco curricular vigente para la formación general en filosofía hay que distinguir tres dimensiones presentes en toda introducción a ella las cuales, si bien están íntimamente relacionadas son distintas; a saber: la temática, la metodológica y, finalmente, la dimensión histórica.

En la primera de las cuatro unidades que contempla el marco curricular, la dimensión temática surge en términos del contraste entre los problemas de la metafísica (“¿qué componentes describen más adecuadamente el universo?”); la epistemología (“¿qué significa conocer?”); y la ética (“¿por qué debemos comportarnos moralmente?”). Por otra parte, la dimensión metodológica emerge en la referencia a la di-

versidad de métodos que se ocupan en la actividad filosófica; a saber: el diálogo oral o escrito que, sin desautorizar ni reconocer tampoco a ninguna fuente la calidad de autoridad final, somete a escrutinio crítico las distintas visiones globales en metafísica, epistemología y ética; el análisis de los conceptos utilizados en dichas visiones; la búsqueda de los supuestos en los cuales descansan tales creencias más generales acerca de la realidad, el conocimiento y la acción humana; la argumentación racional escrita en tales temas; y la reflexión para propósitos filosóficos acerca de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Finalmente, la dimensión histórica se expresa en los 24 filósofos estipulados en las cuatro unidades del marco curricular: Platón (428-348 AEC) y Aristóteles (384-22 AEC) en el período clásico; Tomás de Aquino (1225-74) en el medioeval; Maquiavelo (1469-1527), Montaigne (1533-92), Hobbes (1588-1679), Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Hume (1711-76), Rousseau (1712-78), Smith (1723-90), Kant (1724-1804) y Mill (1773-1836) en el moderno; y, finalmente, en el período contemporáneo, Kierkegaard (1813-55), Marx (1818-83), Nietzsche (1844-1900), Sartre (1905-80), Arendt (1906-75), P.F. Strawson (1919), John Rawls (1921), Humberto Giannini (1927), Alasdair MacIntyre (1929), Thomas Nagel (1937), Michael Walzer (1937) y Fernando Savater (1947).

En términos de su dimensión histórica el marco curricular privilegia el período contemporáneo; el número de autores prescritos que pertenecen a dicho período es ligeramente superior al total propuesto para los períodos moderno, medioeval y clásico. Por otra parte, el marco curricular claramente privilegia las

dimensiones temática y metodológica por sobre la histórica. Argumentar filosóficamente en la sala de clases es el objetivo básico, más bien que memorizar el orden histórico de doctrinas y sistemas. Para lograrlo es necesario dominar los métodos de la filosofía porque ellos elevan el debate por sobre el mero intercambio de opiniones o el discursar narrativo cuyo foco no es la argumentación racional rigurosa. Sobre todo, entonces, se trata de despertar el interés, la curiosidad y el entusiasmo por preguntas acerca de la naturaleza de la realidad y nuestras posibilidades de conocerla que afectan el sentido de la vida humana.

El presente programa tiene aspiraciones ambiciosas. Contribuir a la preparación de la juventud chilena para vivir en un mundo que a muchos se presenta como cambiante e incierto y en el cual la libertad humana enfrenta desafíos y preguntas respecto de cuyas respuestas hay un debate intenso. Trabajar con preguntas filosóficas supone aprender a reconocer que respecto de ellas (incluida, desde luego, la pregunta acerca del sentido de la vida humana) hay un rango abierto pero acotado de respuestas que son igualmente inteligibles, susceptibles por igual de defensa racional y, por lo tanto, al menos para propósitos filosóficos, dignas de ser tratadas con igual respeto. Así, la práctica de la filosofía tiene un impacto formativo básico: desarrollar la capacidad de tratar con respeto a personas que viven de acuerdo a respuestas distintas de la propia, tarea que se ve reforzada por el tratamiento de los temas cognitivos y afectivos ofrecido en el programa de Psicología de Tercer Año Medio. Entendida de esta manera, la asignatura de filosofía abre una oportunidad educacional única, que irradia a múltiples ám-

bitos incluidos el laboral, el profesional, el familiar, el político y el religioso, iluminando la vida que, más allá de sus legítimas diferencias, intentan compartir ciudadanos libres e iguales ante la ley.

El marco curricular establece además una serie de orientaciones y restricciones respecto de la formación general en filosofía. Pero requiere ser completado mediante diversas decisiones del profesor o profesora. Por una parte, tiene que elegir ocho de los 24 filósofos estipulados por el marco curricular y determinar si, como hace el presente programa, añade otros. Y, por otra parte, el docente debe decidir cómo adecuar este programa a las características particulares de cada establecimiento. Preservando los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, el profesor puede no solo adoptar realizaciones distintas de las provistas en los ejemplos de las distintas actividades sino que debe también determinar cuáles ejemplos desarrollar y dónde insertar las sesiones destinadas tanto a introducir como a sintetizar y contrastar las distintas posiciones. Por otra parte, el marco curricular entiende la filosofía como una forma de reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana, destinada a dotarla de sentido. Reflexionar filosóficamente en tales términos significa: analizar los supuestos y fundamentos de las creencias humanas; especialmente, de aquellas que identifican las distintas concepciones globales del mundo que orientan la conducta de las personas. Tales bases conceptuales últimas de la actividad humana son intrínsecamente interesantes y la filosofía es una espléndida oportunidad de estudiarlas, de suerte que gradualmente los alumnos y alumnas dejen de orientar su conducta individual de

manera inconsciente, para comenzar a hacerlo de manera reflexiva. Desde, por lo menos, Sócrates la relación entre la concepción del mundo del individuo y la manera cómo éste actúa en la vida que comparte con otros, ha sido un hilo conductor en la filosofía.

La práctica de la filosofía permite tomar distancia crítica de las distintas concepciones globales y reconocer la existencia de posiciones diferentes de la propia que también son susceptibles de defensa racional (lo cual, por cierto, es algo distinto de desvincularse de la propia). Así, se ofrece al estudiante la oportunidad de experimentar por lo menos un ámbito de actividad humana, la filosofía, en el cual diferentes posiciones son tratadas con el mismo respeto a pesar de sus divergencias y en el cual, además, son por igual inaceptables los argumentos que descalifican a las personas (esto es, aquellos que rechazan una conclusión en términos de descalificar a quien la propone), y los argumentos de autoridad (por ejemplo, aquellos que se apoyan en la experiencia sensorial; o en textos sagrados; o en teorías científicas e, incluso, en el sentido de lo ridículo). Por la importancia que reviste la dimensión ética para el desarrollo integral de los estudiantes y para la convivencia social, el foco temático del marco curricular es la experiencia moral y la reflexión acerca de asuntos valorativos. Este énfasis en la experiencia moral, por su carácter más concreto, puede además despertar el interés de los estudiantes acerca de otros temas de reflexión filosófica.

En función de estos criterios de selección, la filosofía contribuye a la formación de una actitud reflexiva y crítica, tanto respecto de las propias creencias, como de las creencias ajenas. Ejercitarse en la argumentación filosófica con-

tribuye también al desarrollo del juicio independiente que valora las diferentes respuestas a la pregunta acerca del sentido de la existencia humana surgidas en la dilatada historia de la filosofía. Se busca así promover una actitud que permita vivir lo propio con reverencia a la vez que tratar respetuosamente a quienes viven de otras formas. Y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de un pensamiento riguroso y consistente, atento a los fundamentos y a la coherencia interna de la argumentación. Por último, el foco en la moralidad social y política apunta a formar estudiantes comprometidos con sus semejantes.

El tratamiento de los temas abordados da un lugar importante a las experiencias de los alumnos, al análisis de los conceptos, al diálogo y a la controversia entre distintos tipos de principios y fundamentos de nuestros conocimientos y evaluaciones, por sobre un enfoque predominantemente histórico. Pero esto no significa desconocer la importancia de la historia de la filosofía. La enseñanza de la filosofía requiere necesariamente que los estudiantes tomen contacto con los hitos fundamentales del desarrollo del pensamiento filosófico y que tengan la experiencia de la lectura de textos seleccionados de autores clásicos, medioevales, modernos y contemporáneos. El desafío es conciliar el esclarecimiento conceptual con la historia del pensamiento filosófico, a través de la lectura de textos fundamentales para la reflexión acerca de los temas que aborda el programa.

Para que el aprendizaje de la filosofía cumpla con su cometido de formación en el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas e interpretativas, así como en el de toma

de posiciones fundamentadas, coherentes y comprometidas, es necesario que durante el desarrollo de la asignatura los estudiantes lleven a cabo procesos de interpretación y aplicación a su propia experiencia en su contexto social y cultural. Las actividades, en consecuencia, están orientadas a hacer relevantes estos procesos, facilitando la efectiva incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales en las unidades de enseñanza. Así, los estudiantes ganan una mejor comprensión de sí mismos y de las situaciones que viven, acerca de las cuales pueden reflexionar buscando el sentido de sus opciones en los campos del intelecto, la ética y la política. Los contenidos mínimos obligatorios prescritos por el marco curricular pretenden entregar elementos para estimular una reflexión acerca de la diversidad, que comienza en 3° Medio con el análisis de los dominios afectivo, cognitivo y psicosocial en la formación general en psicología, y que continúa en 4° Medio reconociendo las distintas posiciones acerca del sentido de la vida humana y de sus fundamentos éticos; documentando dicha reflexión en selecciones de textos de filósofas y filósofos de distintos períodos; para culminar en el examen de algunas situaciones que más desafían a los estudiantes en sus vidas cotidianas.

Para alcanzar los objetivos señalados, se introduce al estudiante en los problemas planteados por la filosofía contrastando sus preguntas con las preguntas empíricas y formales y también en el vocabulario básico del lenguaje filosófico de todos los tiempos. De esta manera, a continuación, pueden abordar el pensamiento práctico en forma sustentada, distinguiendo el ámbito de la opinión del ám-

bito de la reflexión filosófica. Los temas de la ética son abordados, en consecuencia, desde una perspectiva propiamente filosófica, si bien referidos una y otra vez tanto a la imaginación como a la experiencia filosófica individual de los estudiantes. En el éxito del programa con los alumnos y alumnas de Cuarto Año de Educación Media, la inspiración, la guía y la supervisión que provee el profesor resultan indispensables, porque de ellas depende la adecuación de lo que a continuación se presenta a los distintos contextos institucionales, sociales y culturales en los que se ofrezca la formación general obligatoria en filosofía.

Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del curriculum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia educativa, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de los docentes, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde la perspectiva señalada, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ética y social de alumnas y alumnos. De esta forma se busca superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa y la instructiva. Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valorativas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional

(Decreto N° 220) corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: *Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, y Persona y entorno*; su realización, como se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas. Desde la perspectiva de cada sector y subsector, esto significa que no hay límites respecto a qué OFT trabajar en el contexto específico de cada disciplina; las posibilidades formativas de todo contenido conceptual o actividad debieran considerarse abiertas a cualquier aspecto o dimensión de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Junto a lo señalado, es necesario destacar que hay una relación de afinidad y consistencia en términos de objeto temático, preguntas o problemas, entre cada sector y subsector, por un lado, y determinados OFT, por otro. El presente programa de estudio ha sido definido incluyendo (verticalizando) los Objetivos Fundamentales Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o contenidos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de los OFT definidos en el marco curricular de la Educación Media.

En el programa de Filosofía para Cuarto Año Medio tienen explícita presencia y posibilidad de desarrollo los siguientes:

Crecimiento y Autoafirmación Personal

- el interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

Desarrollo del Pensamiento

- clarificación, evaluación y generación de ideas;
- concentración, perseverancia y rigurosidad en el trabajo;
- investigación: revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente;
- comunicación: exponer ideas, opiniones, convicciones, de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión;
- resolución de problemas: aplicación de principios, reglas generales, conceptos y criterios; abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tan-

to situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana, a nivel familiar, social y laboral;

- análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento: establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento.

Formación Ética

- valorar el carácter único de cada persona y la diversidad de modos de ser;
- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

Entender la Filosofía como una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y como una forma de pensamiento crítico que busca proponer interrogantes acerca del sentido y los fundamentos de nuestras creencias, para la comprensión de la realidad y la orientación reflexiva de la conducta.

Distinguir como métodos específicos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos de nuestros conocimientos y evaluaciones y el desarrollo de argumentos, basados tanto en situaciones ficticias como aquellas de la vida cotidiana.

Comprender el carácter específico de las normas morales y valorar su importancia para el desarrollo de la autonomía y el respeto a los demás.

Evaluar visiones alternativas sobre los fundamentos de la moral y valorar la importancia de las normas morales para el desarrollo espiritual.

Analizar críticamente algunos problemas éticos de la sociedad contemporánea, confrontar visiones alternativas y desarrollar una opinión propia fundamentada.

Fundamentar con rigor filosófico, en forma oral y escrita, en torno a asuntos relativos a la ética.

Contenidos Mínimos Obligatorios

1. Introducción

- a) La Filosofía como una reflexión sobre preguntas que afectan el sentido de la vida humana.
- b) Algunos problemas específicos de la reflexión filosófica, tales como: ¿qué significa conocer?, ¿por qué debemos comportarnos moralmente?, ¿qué componentes describen más adecuadamente el universo?
- c) Los métodos específicos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos, la formulación de situaciones ficticias, desarrollo y crítica de argumentos.
- d) Lectura y discusión de un texto, seleccionado de entre los siguientes: Platón, *Apología de Sócrates*; *Menón*; Aristóteles, *Ética a Nicómaco*; R. Descartes, *Meditaciones metafísicas*; J. Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*; J.P. Sartre, *El Existencialismo es un humanismo*; T. Nagel, *¿Qué significa todo?*; J. Gaarder, *El Mundo de Sofía*.

2. La Moral

- a) Situaciones que suscitan una reflexión moral y que forman parte de la experiencia cotidiana del alumno, tales como la mentira, el robo, el no cumplimiento de las promesas, la falta de solidaridad.
- b) Distinción entre normas culturales y normas morales. Relación entre sentimientos morales, reciprocidad y la regla de oro.
- c) Lectura y discusión de dos textos (uno clásico y uno contemporáneo), seleccionando de entre los siguientes: Platón, *Protágoras*; *Gorgias*; M. de Montaigne, *Ensayos*; J.J. Rousseau, *Emilio*, Libro I; A. Smith, *Teoría de los sentimientos morales*; P.F. Strawson, *Libertad y resentimiento*; F. Savater, *Ética para Amador*; H. Giannini, *La experiencia moral*; A. MacIntyre, *Historia de la ética*.

3. Fundamentos de la Moral

- a) Algunos conceptos morales básicos: daño, autonomía personal, compromiso. El bien, el mal y la virtud. La búsqueda de la felicidad, el sentido de la vida humana como proyecto.
- b) Diferentes fundamentos de la moral. La naturaleza humana: la concordancia con la

naturaleza como criterio de determinación de la moral y sus influencias para una moral religiosa. El contractualismo: el contrato como forma de superación de los conflictos entre fines morales. La utilidad: la moral como la mayor felicidad para el mayor número. La autonomía personal: el igual respeto a la autonomía de todas las personas.

- c) Lectura y análisis comparativo de capítulos seleccionados de dos textos (uno clásico y uno contemporáneo), entre: Aristóteles, *Ética a Nicómaco*; Tomás de Aquino, *Suma de teología*. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*; T. Hobbes, *Leviatán*; J.J. Rousseau, *El contrato social*; J.S. Mill, *Sobre la libertad*; F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*; S. Kierkegaard, *Temor y temblor*. E. Fromm, *Ética y psicoanálisis*.
- d) Redacción de un ensayo sobre un problema moral integrando las lecturas realizadas, aplicando el análisis de conceptos morales básicos y distinguiendo entre los diferentes fundamentos e incorporando una reflexión sobre la experiencia personal.

4. Ética Social

- a) Discusión del papel de las instituciones sociales en la formación de la conciencia moral: la familia, la escuela, la iglesia, el Estado y los medios de comunicación social.
- b) Las relaciones de poder en la sociedad. Relaciones entre poder y política. La democracia como orden político legítimo y la importancia del estado de derecho. Democracia política y democracia social.
- c) El concepto de derecho. El papel de los derechos humanos en el desarrollo de una sociedad democrática. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en su desarrollo histórico. Valoración del derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural.
- d) El concepto de justicia. La justicia distributiva. Justicia e igualdad.
- e) Algunos problemas contemporáneos de ética social: bioética, ética y economía, ética y medio ambiente, ética e informática, ética y técnica.
- f) Lectura y análisis de tres textos (clásicos y contemporáneos), entre Platón, *La República, VIII*; Tucídides, *El Discurso fúnebre de Pericles*; Aristóteles, *La Política*; Tomás de Aquino, *Suma de teología*; J. Locke, *Segundo tratado sobre el gobierno civil*; N. Maquiavelo, *El Príncipe*; C. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*; E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*; *Declaración universal de derechos humanos*; H. Arendt, *La condición humana*; J. Rawls, *La justicia como imparcialidad*; M. Walzer, *Esferas de la justicia*.

Unidades, contenidos y lecturas

Cuadro sinóptico

Unidades			
1	2	3	4
La Filosofía	El Problema Moral	Fundamentos de la Moral	Ética Social
Contenidos			
<ol style="list-style-type: none"> Los ámbitos empírico, formal y filosófico. La filosofía como una reflexión sobre preguntas que afectan el sentido de la vida humana. El problema metafísico en Platón y Aristóteles. El problema epistemológico en Locke y Descartes. Los métodos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos, la formulación de situaciones ficticias, desarrollo y crítica de argumentos. <p>B. Lectura y análisis de por lo menos una de las selecciones de los siguientes textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cordua, "Sentido y sin sentido". Platón, <i>La República</i>, VII. Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>. Descartes, <i>Meditaciones</i>. Locke, <i>Ensayo sobre el entendimiento humano</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> El Mundo Moral: acciones, prácticas y costumbres. La Moral: los sistemas morales normativos. El Bien. La Ética: los sistemas filosóficos como reflexión acerca de la Moral. Identificación de problemas morales en la experiencia cotidiana del alumno. Distinción entre normas culturales y normas morales. Relación entre Moral y sentimientos. La Regla de Oro. <p>B. Lectura y análisis de por lo menos dos de las selecciones de los siguientes textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Giannini, <i>La experiencia moral</i>. Platón, <i>Gorgias</i>. Strawson, <i>Libertad y resentimiento</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> Algunos conceptos morales básicos: El bien, la virtud. La felicidad. Los valores: Polaridad y jerarquía. Libertad y responsabilidad como condiciones necesarias para toda moral. El compromiso. Morales autónomas y morales heterónomas. <p>4. Fundamentos de la moral: naturaleza humana, deber, amor, utilidad, contrato. Universalismo, Relativismo y Pluralismo</p> <p>A. Lectura y análisis comparativo de por lo menos dos de las siguientes selecciones (una clásica y una contemporánea):</p> <ol style="list-style-type: none"> Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>. Platón, <i>Critón</i>. Sartre, <i>El existencialismo es un humanismo</i>. Kant, "¿Qué es ilustración?" y <i>Fundamentación de la metafísica de las costumbres</i>. Séneca, <i>Cartas a Lucilio</i>. Hobbes, <i>Leviatán</i>. Rousseau, <i>Del Contrato Social</i>. Mill, <i>Utilitarismo</i>. Selección de textos sobre Universalismo, Relativismo y Pluralismo. 	<ol style="list-style-type: none"> Instituciones sociales y conciencia moral. Poder y sociedad. Democracia y estado de derecho. La doctrina de los derechos humanos. La participación ciudadana. El concepto de justicia. La justicia distributiva. Justicia e igualdad. Justicia y sanción penal. Problemas de ética social contemporánea: bioética, ética y medio ambiente, ética y técnica. <p>B. Lectura y análisis de por lo menos tres de las selecciones de los siguientes textos (por lo menos uno clásico):</p> <ol style="list-style-type: none"> Ortega y Gasset, <i>La rebelión de las masas</i>. Platón, <i>La República</i>, V y VIII. Aristóteles, <i>Política</i>. Tomás de Aquino, <i>Suma de teología</i>. Mill, <i>Del gobierno representativo</i>. Marx, <i>Ideología alemana</i>. Hobbes, <i>Leviatán</i>. <i>Declaración de derechos del hombre y el ciudadano y declaración universal de derechos humanos</i>.
Distribución Temporal			
13 semanas	6 semanas	10 semanas	10 semanas

Orientaciones didácticas generales

LOS PROGRAMAS PARA 3º Y 4º AÑO MEDIO de Psicología y Filosofía constituyen un conjunto armónico que introduce a los alumnos y alumnas a conceptos, problemas, temas, autores y corrientes de pensamiento así como a habilidades cognitivas superiores que permiten reflexionar de manera seria y documentada acerca de la condición humana, su sentido y las maneras en las cuales los individuos se relacionan unos con otros. Al iniciar su formación general en filosofía en 4º Medio, los alumnos y alumnas ya han estudiado las teorías psicológicas acerca de los factores que inciden en los procesos de adquisición de conocimiento y, también, aquellos relacionados más bien con la afectividad, la sexualidad y la salud mental. De esta manera, ya han experimentado una primera reflexión acerca de los componentes y características de la vida humana en términos psicológicos. Resulta de particular importancia entonces, el que dicho trasfondo sirva, por una parte, para apoyar la reflexión filosófica en la cual ahora se embarcan (ciertamente a partir de la Unidad 1, cuando en ella tratan la epistemología) y, por otra, para precisar el contraste entre ella y las reflexiones que pertenecen a ámbitos distintos del filosófico.

El foco de las siguientes tres unidades del programa está en la dimensión ética. También en ellas el docente tiene que ser particularmente cuidadoso para preservar ese equilibrio entre apoyo y contraste respecto del papel que juegan los condicionantes afectivos, cognitivos y volitivos de la conducta estudiados en la formación general en psicología. Así, por ejemplo, los comportamientos psicosociales cubiertos en el programa de Psicología tienen una directa

relevancia en la Unidad 4 del programa de Filosofía, que está dedicada a la ética social. La relación entre la formación general en psicología y en filosofía es, por una parte, de armonía y continuidad y, por otra, de diferenciación y contraste que se refleja en su pertenencia a un mismo subsector de aprendizaje.

El planteamiento de la asignatura debe tener un aspecto teórico, que lleve a la adquisición de un conocimiento preciso de conceptos básicos. Debe considerar además un aspecto práctico que posibilite acceder a un nivel de discusión y reflexión desde la experiencia, de tal manera que cada estudiante pueda visualizar los problemas que surgen a partir de los temas en discusión, tomando posición frente a ellos. Es necesario que los docentes tengan una visión completa del programa para ir llevando la secuencia progresiva en complejidad y perspectiva, lo que conducirá a los estudiantes desde el manejo de ciertos conceptos básicos hasta la comprensión de la interacción entre los diferentes ámbitos en que se desarrolla el pensamiento filosófico.

La metodología sugerida está basada en la participación activa de los estudiantes en los temas en discusión. Es por ello importante que en esas instancias el docente los vaya acostumbrando a usar un lenguaje preciso y una fundamentación consistente, además de la aplicación correcta de las nociones a la experiencia. En muchos casos, es recomendable que la actividad anteceda a la explicación de los conceptos, de manera que las nociones, al ser aprendidas, puedan ser remitidas a la situación de discusión previa, adquiriendo con ello una validez que estimule el compromiso del estudiante con los temas de la asignatura.

El análisis de textos constituye una actividad central del programa. Su contribución a la formación filosófica de los alumnos es tan significativa como las que hacen el debate racional en grupos y la reflexión personal. Mediante sus lecturas, los estudiantes deberán aprender a identificar los conceptos y las proposiciones básicas de los distintos autores así como los argumentos que ofrecen en apoyo de ellas. Inspirados en sus lecturas deberán aprender también a construir objeciones y contra-ejemplos que contribuyan a su evaluación crítica de las distintas posiciones. Al final del programa se anexan los textos utilizados en los ejemplos y documentos de apoyo para temas específicos.

Resulta de particular importancia que el profesor se esfuerce por fomentar el uso de un lenguaje argumentativo formal basado en los métodos de la filosofía que se introducen en la Unidad 1, además de leer los textos previamente a la clase de suerte de favorecer el diálogo y el debate respetuoso entre los alumnos y alumnas. Pudiera resultar útil al docente consultar el libro de Michael Strong, *El hábito de pensar: diálogos socráticos en la sala de clases*, Cuatro Vientos, Santiago 2000, en el cual se resumen experiencias didácticas recientes en filosofía en escuelas secundarias.

Autores y obras

A CONTINUACIÓN SE SEÑALAN algunas consideraciones acerca de los autores y las obras de las cuales se seleccionaron los textos reproducidos en el presente programa. En la edición de los textos se utiliza paréntesis cuadrado para destacar tanto la omisión de alguna palabra como, también, la inserción de alguna otra con el fin de facilitar la lectura del fragmento escogido. Muchas de las obras clásicas de las cuales se han seleccionado los textos aquí incluidos (Anexo 2), así como otras identificadas como de posible utilidad para el docente, tienen diversas ediciones. Se ha hecho el esfuerzo de recurrir a ediciones confiables, lo cual no debe ser interpretado, necesariamente, como una desvalorización de otras ediciones.

En algunos casos, cuando las ediciones disponibles en castellano no fueron consideradas adecuadas, se tradujo directamente de las lenguas originales al castellano. Para apoyar al docente en la discusión de la Ética Social, la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación encargó la elaboración de textos para su uso en el presente programa. Como en toda selección, un grado de arbitrariedad resultó inevitable. Se pudo haber recurrido a pasajes distintos de los elegidos, aun dentro de las mismas obras; también a obras distintas, incluso de los mismos autores; y, por supuesto, a otros autores.

Vale la pena destacar una vez más que las directrices del marco curricular, permiten a cada profesor incorporar textos distintos de los que aquí se entregan, según sus propios intereses, experiencias y contextos educacionales. A continuación se incluye la información bibliográfica

completa en el mismo orden de aparición de los textos en el presente programa. Se utilizan cursivas para los títulos de libros y los nombres de publicaciones periódicas, mientras aquellos de artículos y capítulos se presentan entre comillas.

Texto 1

Carla Cordua. "Sentido y sinsentido". En su *Impresiones y Ocurrencias* (Ril: Santiago de Chile, 2001).

Texto 2

John Locke. *Ensayo sobre el entendimiento humano* (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa *An essay concerning human understanding* de John W. Yolton, Dent, London, 1965).

Texto 3

Humberto Giannini. *La experiencia moral* (Universitaria, Santiago de Chile, 1992).

Texto 4

P. F. Strawson. *Libertad y Resentimiento* (traducción de J.J. Acero, Paidós, Barcelona, 1995).

Texto 5

Platón. *Gorgias o de la retórica* (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1982).

Texto 6

Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (El Ateneo, Buenos Aires, 1957).

Texto 7

Platón. *Critón o del deber* (El Ateneo, Buenos Aires, 1957).

Texto 8

Immanuel Kant. "¿Qué es ilustración?". En J.B. Erhard y otros. *¿Qué es ilustración?* (edición y traducción de Agapito Maestre, Tecnos, Madrid, 1988).

Texto 9

Jean Paul Sartre. *El existencialismo es un humanismo* (Sur, Buenos Aires, 1975).

Texto 10

Séneca. *Cartas a Lucilio* (traducción J.Bofill y Ferro, Iberia, Barcelona, 1955).

Texto 11

Immanuel Kant. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Austral, Madrid, 1980).

Texto 12

Jean-Jacques Rousseau. *Del contrato social o principios de derecho político* (traducción de M.J. Villaverde, Tecnos, Madrid, 1992).

Texto 13

John Stuart Mill. *Utilitarismo* (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa de Utilitarianism en la colección Great Books of the Western World, Encyclopaedia Britannica, Chicago, 1951).

Texto 14

Selección de textos sobre Universalismo, Relativismo y Pluralismo. A) Marcos García de la Huerta. *Reflexiones americanas: ensayos de intra-historia* (LOM, Santiago de Chile, 1999). B) Joaquín García-Huidobro. *Naturaleza y política* (Edeval, Valparaíso, 1997). C) Humberto R. Maturana.

"Respuesta a Berman" (traducido especialmente para el presente programa de *Journal of Humanistic Psychology*, vol 31 N° 2, Spring 1991, pp 88-97). D) David Hume, David Hume. *Investigación acerca de los principios de la moral* (traducción especial para el presente programa de la segunda edición inglesa de L.A. Selby-Bigge, *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals*, Clarendon Press, Oxford, 1802). E) M.E. Orellana Benado. *Pluralismo: una ética del siglo XXI* (Universidad de Santiago, Santiago de Chile, segunda edición 1996).

Texto 15

Aristóteles. *Política* (Austral, Madrid, 2000).

Texto 16

José Ortega y Gasset. *La rebelión de las masas* (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996).

Texto 17

Tomás de Aquino. *Suma de teología I* (Colección Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, Madrid, 1989).

Texto 18

John Stuart Mill. *Del gobierno representativo de utilitarianism* (traducción de Marta C.C. de Iturbe, Tecnos, Madrid, 1985).

Texto 19

Karl Marx. "La ideología alemana". En Erich From (editor,) *Marx y su concepto del hombre* (Fondo de Cultura Económica, México, 1984).

Texto 20

Thomas Hobbes. *Leviatán o la materia, forma y*

poder de una república (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa de 1651 publicada como Hobbes's *Leviathan*, Clarendon Press, Oxford, 1909).

Texto 21

Normas jurídicas chilenas sobre la esclavitud. En *Boletín de las leyes i decretos*, libro I, año 1823, página 134 y libro X, año 1842, páginas 273 i 274.

Texto 22

Tomás de Aquino. *Suma de teología II* (Colección Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, Madrid, 1989).

Texto 23

“La Bioética” (texto preparado especialmente para el presente programa por encargo de la UCE).

Texto 24

“Ética y Técnica” (texto preparado especialmente para el presente programa por encargo de la UCE).

Texto 25

“Técnica, Ética y Responsabilidad” (texto preparado especialmente para el presente programa por encargo de la UCE).



Unidad 1

La Filosofía: introducción

Orientación temática

El propósito de la primera unidad es ofrecer una aproximación introductoria aunque no elemental de la filosofía que permita entender el que sus preguntas versen acerca del sentido de la vida humana. Con dicho propósito, en la subunidad 1 se inicia al estudiante en el uso riguroso del lenguaje para propósitos argumentativos, tanto en el diálogo como en el análisis y tanto buscando los supuestos más generales de las distintas visiones globales como extrayendo conclusiones generales de situaciones de la vida cotidiana y de ficciones que la imaginación permite concebir. Las actividades suponen distinguir los distintos usos de los conceptos de empírico y de formal para, más tarde, contrastar los campos cubiertos por medios empíricos y formales con el campo de la filosofía. Al contrario de lo que ocurre en los campos empírico y formal, en el filosófico no buscamos la única respuesta correcta para cada pregunta. Más bien, el estudio y práctica de la filosofía tiene que mostrar a los alumnos y alumnas un rango abierto pero acotado de posiciones que, aun cuando se contradigan unas a otras, además de ser por igual inteligibles tienen el interés de haber sido defendidas mediante la argumentación racional por las más destacadas figuras en la historia del pensamiento. La subunidad 1 culmina con otra actividad que enfatiza la importancia del uso riguroso del lenguaje separando distintos usos de la noción de sentido para luego considerar en términos filosóficos la pregunta acerca del sentido de la vida humana.

A continuación, la subunidad 2 considera problemas metafísicos y epistemológicos para así proveer de un contexto filosófico básico a la reflexión acerca de distintos problemas valorativos que ocupa las siguientes tres unidades. Respecto del problema metafísico acerca de qué componentes describen mejor el universo se contrastan las visiones globales del idealismo en la versión de Platón y del realismo en la versión de Aristóteles. Respecto del problema epistemológico acerca de qué significa conocer se contrasta la visión global del racionalismo en la versión de Descartes con aquella del empirismo en la versión de Locke. Finalmente, en la subunidad 3, se inicia a los estudiantes en el reconocimiento explícito de los distintos métodos de la filosofía en términos del trabajo realizado en las dos subunidades anteriores. De esta manera se pretende introducirlos a la dimensión filosófica y su vocabulario básico, el cual más tarde tendrán ocasión de utilizar en múltiples otros campos. Por lo tanto, se recomienda al profesor o profesora introducir, sistematizar y contextualizar regularmente los conceptos y velar porque los alumnos se acostumbren a usarlos correctamente.

Contenidos

- La filosofía y el sentido de la vida humana.
- Preguntas empíricas, formales y filosóficas.
- Problemas de la filosofía: metafísica y epistemología.
- Métodos de la filosofía.
- La filosofía y las visiones globales de la realidad y el conocimiento.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen las preguntas empíricas de las formales y las filosóficas.
- Comprenden el diálogo filosófico como un intercambio de opiniones, respaldadas por argumentos racionales acerca de, por lo menos, la naturaleza última del mundo y del conocimiento.
- Conocen la existencia en la filosofía de diferentes posiciones acerca de tales asuntos, que son igualmente inteligibles y que han sido defendidas por distintos autores.
- Conocen un vocabulario básico de términos filosóficos (por ejemplo, experiencia y razón; realidad y apariencia; ser y devenir).
- Articulan oralmente y por escrito, utilizando en forma pertinente dicho vocabulario, sus puntos de vista respecto de algunos asuntos metafísicos y epistemológicos.
- Conocen y comprenden el pensamiento filosófico de algunos autores, su coherencia interna y sus relaciones argumentativas mutuas.
- Reconocen el impacto de algunos filósofos en cómo pensamos actualmente.
- Reconocen, distinguen y aplican diferentes métodos de la filosofía.
- Comprenden la estructura de la filosofía como los temas éticos, metafísicos y epistemológicos.

Subunidad 1

La filosofía y el sentido de la vida humana

Orientación temática

El propósito básico de esta subunidad es el de familiarizar a los alumnos con las diferencias y las similitudes entre las preguntas empíricas, formales y filosóficas para así comenzar a circunscribir el ámbito de estas últimas vía negativa. Si bien lo que interesa en las preguntas empíricas y las formales es encontrar la única respuesta correcta a cada una de ellas, la situación es distinta respecto de las preguntas filosóficas. Respecto de ellas interesa conocer una diversidad de respuestas que son por igual inteligibles, que han sido defendidas racionalmente y que afectan el sentido que tácitamente los individuos atribuyen a sus vidas: aquello que la práctica filosófica contribuye a mostrarles de manera explícita. La subunidad 1 introduce la distinción entre los ámbitos empírico, formal y filosófico mediante actividades que se relacionan primero con la experiencia más inmediata de los estudiantes, para gradualmente acceder a campos más abstractos. Los temas filosóficos abordados, naturaleza última de la realidad y del conocimiento humano, junto con aquellos provenientes de la reflexión acerca de la valoración que ocupan las unidades 2, 3 y 4 del programa, están entre aquellos que delimitan la pregunta acerca del sentido de la vida humana.

Contenidos

- Distinción entre preguntas empíricas, formales y filosóficas.
- Las preguntas filosóficas como preguntas frente a cada una de las cuales se han articulado rangos abiertos, pero acotados de respuestas inteligibles y racionalmente defendibles que, en ocasiones, llegan a contradecirse sin perder por ello el respeto mutuo.
- La filosofía como una pluralidad abierta pero acotada de visiones globales del mundo y del conocimiento que dan sentido a la vida humana tanto internamente como en diálogo unas con otras.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Clasifican preguntas en preguntas empíricas y preguntas formales.
- Reconocen las similitudes y diferencias entre preguntas empíricas y preguntas formales.
- Distinguen las preguntas filosóficas de las empíricas y de las formales.
- Valoran la precisión del lenguaje en la argumentación filosófica.
- Reconocen que frente a una pregunta filosófica existe un rango abierto, pero acotado de respuestas que son por igual inteligibles y racionalmente defendibles.
- Reconocen el valor que tiene la variedad de posiciones frente a los asuntos filosóficos para el desarrollo del pensamiento.
- Practican diversas modalidades de debate y exposición oral, de manera respetuosa, pertinente, coherente, consistente y estructurada.
- Analizan un texto filosófico y toman posición frente a esa propuesta.

Actividades

Actividad 1

Conocen y aplican los conceptos filosóficos de empírico y formal.

Ejemplo A

El profesor o profesora explica la etimología de la palabra empírico y señala que, para propósitos filosóficos, el uso básico de los términos empírico y experiencia es aquel relacionado con la experiencia sensorial y lo que de ella se aprende. Pudiera resultar útil destacar también cuán estrecha es la vinculación de ese uso de experiencia con el término experimento en el sentido de las ciencias naturales (por ejemplo, el que “método experimental” apunte a un método que recurre a la experiencia sensorial).

Se dividen en grupos. Cada grupo considera el siguiente listado de usos de la palabra experiencia: a) Los espejismos son también experiencias visuales; b) Tuve una mala experiencia en esa playa; c) Se necesita asistente de ventas con experiencia; d) La experiencia es la madre de la ciencia; e) Los cinco sentidos son la primera fuente de experiencias en los seres humanos; f) Distintas experiencias místicas inspiraron la poesía de Teresa de Ávila.

A partir de los ejemplos, distinguen distintas maneras de usar la palabra “experiencia”. A continuación, buscan ejemplos propios de cada uno de esos distintos usos de la palabra. Debaten si existen maneras de usar la palabra “experiencia” que no están cubiertos por los ejemplos dados. Presentan sus resultados a la clase.

Ejemplo B

Buscan en diccionarios definiciones de las palabras forma y formal. Hacen listados de sus distintos usos. Por ejemplo, cuando decimos que: a) la lógica, la aritmética, la geometría y la ortografía son ciencias formales; b) el ajedrez y las damas son juegos formales, pero que, a pesar de estar gobernados por reglas, el básquetbol, fútbol y el rugby, no lo son; c) ella es una persona muy formal. Buscan ejemplos propios del uso del término formal que apunten hacia lo abstracto. El docente concluye la actividad, haciendo una síntesis de las acepciones del adjetivo formal, y destacando su uso básico para propósitos filosóficos, que es aquel que apunta hacia lo abstracto y conceptual, especialmente respecto de la correcta aplicación de reglas.

Ejemplo C

Individualmente o en grupos, clasifican en empíricas y formales un conjunto de preguntas como las siguientes, señalando para cada una si la respuesta es conocida o desconocida: a) ¿cuándo se fundó mi escuela?; b) ¿puede una persona casada ser soltera?; c) ¿cuántas sillas hay en mi sala de clases?; d) ¿llevan acento gráfico las palabras sobreesdrújulas?; e) ¿están abiertas ahora las ventanas de mi sala de clases?; f) ¿puede una persona tener el mismo número de abuelos que de bisabuelos?¹; g) ¿está lloviendo en este momento sobre mi escuela?; h) ¿cuál es el número mínimo de movidas en las cuales podemos dar mate en el ajedrez?; i) ¿cuántos cromosomas tienen los seres humanos?; j) ¿hay una tetera de porcelana en órbita alrededor de Saturno? Presentan sus resultados a la clase y justifican su clasificación.

Ejemplo D

Individualmente o en grupos, hacen listados de preguntas aritméticas, astronómicas, culinarias, ortográficas, biológicas, geométricas, geográficas, protocolares y psicológicas. Las clasifican en términos de preguntas empíricas o formales. Presentan sus resultados a la clase y justifican su clasificación.

INDICACIONES AL DOCENTE

No es necesario cubrir todos los ejemplos de todas las actividades, dado que su propósito último es en este caso el mismo: situar los distintos ámbitos de la reflexión. Para lograrlo se propone una estrategia en dos etapas. En la primera se asimila la distinción entre los asuntos empíricos y los asuntos formales, de suerte de introducir el contraste filosófico entre experiencia y razón. Aquí el apoyo del docente resulta indispensable para que los estudiantes aprendan que, en filosofía, “empírico” y “experiencia” apuntan hacia la experiencia sensorial y el mundo concreto que ella nos muestra, mientras que “formal” apunta hacia la razón y la correcta aplicación de reglas abstractas. En la segunda etapa, el profesor o profesora introduce la tesis según la cual el ámbito empírico y el formal tienen en común el que, cuando la pregunta está bien definida, sea posible tanto conocer como ignorar su respuesta; y, además, el que sólo haya una única respuesta correcta para cada pregunta empírica y para cada pregunta formal. Vale la pena tener presente que la única respuesta correcta puede incluir más de una opción (por ejemplo, que la única respuesta correcta a la pregunta formal acerca de cuál es la raíz cuadrada de 25 sea tanto 5 como -5). En la Actividad 1 se inicia el proceso mediante el cual aprenden que, para propósitos filosóficos, resulta indispensable definir y precisar el uso que hacemos de las palabras provenientes del lenguaje cotidiano. Respecto de estos asuntos pudiera resultar útil al docente consultar el programa de Formación General de Lengua Castellana y Comunicación del 3º Año Medio, dedicado a la Argumentación, en particular la Unidad 1.

¹La respuesta es afirmativa. Por ejemplo, si el abuelo paterno es hermano de la abuela materna y la abuela paterna hermana del abuelo materno de una persona. Otra manera de decirlo es que el padre y la madre de la persona son, entre ellos, primos hermanos por sus respectivos lados paternos y maternos. En dicho caso, esa persona tendría 4 abuelos y solo 4 bisabuelos.

Actividad 2

Distinguen las preguntas filosóficas de las empíricas y de las formales.

Ejemplo A

Discuten en grupos acerca de cómo puedo saber que cuando veo un objeto verde, mi experiencia visual no es como la de mi vecino cuando el vecino ve un objeto rojo. Identifican el rango de respuestas que son igualmente inteligibles. Presentan sus conclusiones y las justifican.

Ejemplo B

El profesor relata con sus propias palabras la siguiente circunstancia. La noche anterior a la clase, un científico perverso se introdujo en mi dormitorio; me drogó; operó mi cráneo y extirpó mi cerebro, llevándolo a su laboratorio secreto en la Antártida donde lo preserva en una vasija con nutrientes adecuados. Mi cerebro está ahora conectado al computador del científico perverso, quien lo estimula eléctricamente para hacerme creer que estoy en mi clase de filosofía. Bajo la guía del docente, debaten acerca de si para propósitos filosóficos es posible tener certeza de que ello no ocurrió. Un grupo busca razones para afirmarlo y otro para negarlo. Ambos grupos analizan si, de haber ello efectivamente ocurrido, el científico perverso podría también engañarnos acerca de nuestra existencia como seres pensantes. Presentan sus conclusiones a la clase.

Ejemplo C

Ven la película *Blade Runner* y debaten acerca de algunas de las siguientes preguntas: a) ¿son los "replicantes" seres humanos a pesar de que han sido creados en una fábrica ya adultos y de que no han nacido del vientre de una mujer?; b) ¿sería un asesinato destruir a un "replicante"?; c) ¿es posible la amistad entre seres humanos y "replicantes"?; d) ¿puede un ser humano enamorarse de un "replicante"?; e) ¿cómo puedo saber que no soy yo un "replicante" y, en particular, que mis recuerdos de infancia son realmente míos? Para cada una de las preguntas debatidas, identifican el rango abierto de respuestas que son por igual inteligibles. Presentan sus conclusiones y las justifican.

Ejemplo D

Ven la película *Matrix*. Se dividen en dos grupos. Bajo la guía del profesor o profesora, uno de ellos argumenta que sabemos que no está ocurriendo ahora una situación análoga a la de la película. El otro grupo sostiene la posición contraria. Presentan sus conclusiones y debaten acerca de ellas.

INDICACIONES AL DOCENTE

No es necesario cubrir los cuatro ejemplos de la Actividad 2, dado que su propósito es el mismo: asimilar la idea según la cual las preguntas filosóficas son aquellas frente a las cuales existe un rango abierto de respuestas que son igualmente inteligibles, que no se apoyan solamente ni en la experiencia, ni en la razón aplicada a reglas, ni tampoco en argumentos de autoridad o en argumentos que descalifican a las personas. Se trata de mostrar que, para propósitos filosóficos, existe un rango abierto, pero acotado de respuestas que son igualmente valiosas y dignas de respeto, en la medida en que tengan fundamentos consistentes y coherencia argumental. Corresponde al docente determinar cómo exactamente alcanzar dicho objetivo.

Actividad 3

Reflexionan acerca del sentido de la vida humana como pregunta filosófica.

Ejemplo A

Leen el trozo seleccionado del artículo "Sentido y sin sentido" de Cordua (Anexo 2, Texto 1). Identifican distintas maneras de usar la palabra "sentido". Buscan ejemplos de usos distintos de los allí identificados. Debaten acerca de en cuáles de esos usos podemos preguntarnos por el sentido de la vida humana. Presentan sus conclusiones por escrito.

Ejemplo B

Se dividen en grupos y comparan algunas de las siguientes respuestas a la pregunta "¿Tiene sentido la vida humana?": 1) Sí lo tiene. Cumplir la voluntad divina; 2) Sí lo tiene. Crear riqueza y engrandecer a la patria; 3) Sí lo tiene. Luchar por la justicia y promover la vigencia universal de los derechos humanos; 4) No lo tiene. Solo somos una especie animal más que ha surgido recientemente en la evolución de la vida sobre la Tierra; 5) No lo tiene. Mientras existan los seres humanos los poderosos dominarán a los débiles. 6) No lo tiene. Todas las obras humanas desaparecerán con el tiempo.

Distinguen la pregunta acerca de cuál es el sentido de la vida cuando: a) ella está referida a una persona específica y b) cuando está referida universalmente a todas las personas. Debaten acerca de si a) es una pregunta filosófica. Presentan sus conclusiones y las justifican.

INDICACIONES AL DOCENTE

Para que los alumnos y alumnas se aproximen a la filosofía en términos de una actividad que, si bien tiene una larga historia, también es practicada actualmente en su país, pudiera resultar conveniente destacar el que Carla Cordua (1925) sea una filósofa chilena y el libro del cual se extractó el trozo haya sido publicado en 2001.

Subunidad 2

Problemas metafísicos y epistemológicos

Contenidos

- La pregunta metafísica.
- La respuesta de la Teoría de las Ideas en Platón.
- La respuesta de la Teoría del Ser en Aristóteles.
- Apariencia y realidad en el idealismo platónico y en el realismo aristotélico.
- La pregunta epistemológica.
- La respuesta del empirismo en Locke.
- La respuesta del racionalismo en Descartes.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Conocen e interpretan la Teoría de las Ideas de Platón.
- Conocen los principios y formulación de la metafísica aristotélica.
- Identifican las nociones de idealismo y realismo metafísicos y sus representantes.
- Comprenden que en las propuestas metafísicas la meta es articular visiones globales del mundo, de su origen y de cuáles son sus componentes últimos.
- Comprenden por qué en reflexiones tanto metafísicas como científicas no resulta aceptable argumentar solamente sobre la base de la autoridad de un texto sagrado.
- Comprenden por qué en reflexiones tanto metafísicas como religiosas no podemos argumentar solamente sobre la base de descubrimientos científicos.
- Comprenden el conocimiento como un ámbito que suscita problemas filosóficos.
- Conocen el empirismo de Locke.
- Conocen el racionalismo de Descartes.
- Identifican las nociones epistemológicas de empirismo y racionalismo.

A. Metafísica

Orientación temática

El propósito básico en esta sección es ofrecer una primera experiencia filosófica introductoria, aunque no elemental, referida a la pregunta metafísica acerca de cuáles son los componentes últimos de la realidad. En términos del contraste entre las respuestas platónica y aristotélica, se ilustra la tesis según la cual, respecto de las preguntas filosóficas, interesa conocer la existencia de respuestas que son por igual inteligibles y que han sido defendidas racionalmente, a pesar de contradecirse mutuamente.

Actividades

Actividad 4

Conocen e interpretan algunas nociones metafísicas en Platón.

Ejemplo A

Leen la “Alegoría de la Caverna” de Platón (*La República*, VII, 514-518 b). Debaten acerca de las siguientes preguntas: a) ¿a qué corresponden en nuestras vidas las sombras en el fondo de la caverna?; b) ¿de qué es la caverna una analogía en el caso de los seres humanos?; c) ¿qué representa la fuente de la luz que proyecta las sombras en el fondo de la caverna?; d) ¿qué representan las cadenas? Presentan sus conclusiones y las justifican. A continuación el docente sintetiza la teoría de las ideas o formas de Platón como un sistema metafísico y advierte acerca de la diferencia entre el uso platónico del término “idea” (esto es, como arquetipos o formas; aquello que sobrevive en el adjetivo “ideal”, como en la expresión “la casa ideal”), y el uso moderno (las ideas como contenidos en una conciencia).

Ejemplo B

Hacen listados de oraciones en las cuales se utilizan las palabras “idea” e “ideal”. Clasifican dichas oraciones según sean utilizadas en el sentido platónico o en el moderno. Identifican aquellos casos en los cuales se valora positivamente algo apelando al uso platónico, esto es, porque no cambia. Presentan sus conclusiones y las justifican.

Ejemplo C

Identifican similitudes y diferencias entre la propuesta metafísica platónica y una concepción global religiosa (por ejemplo, la monoteísta judeo-cristiana según la cual el mundo y todo lo que éste contiene fue creado por un Dios único a partir de nada). Las similitudes incluyen el que ambas pretenden dar una descripción de qué contiene la realidad y cómo se originó dicha diversidad y el minusvalorar la evidencia de la experiencia sensorial. Las diferencias incluyen el que la primera no recurre a argumentos de autoridad sino exclusivamente a la plausibilidad de su estructuración argumentativa mientras la segunda reconoce a un determinado texto la dignidad de verdad revelada.

Ejemplo D

Identifican similitudes y diferencias entre la propuesta metafísica platónica y una concepción global científica (por ejemplo, la teoría de la relatividad de Einstein según la cual el tiempo, el espacio, la materia, e incluso la luz, son en algún sentido aspectos de una misma realidad subyacente). Las similitudes incluyen la ambición de presentar una visión global, el conceder enorme importancia a los enunciados formales matemáticos y el que, de cierta manera, van ambas en contra de la manera corriente de considerar el mundo en que vivimos. Las diferencias incluyen el que la segunda, al contrario de la primera, se presente a sí misma como validada precisamente por la experiencia en la forma de distintos experimentos y mediciones científicas.

INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito de los ejemplos A y B es que los alumnos entiendan la metafísica platónica como la tesis según la cual lo real no está ni en el espacio ni en el tiempo, porque las ideas o formas no cambian ni interactúan causalmente con otras, sino que mantienen siempre las mismas relaciones. Así, por ejemplo, nadie ha visto el número 5 (porque el número 5 no es lo mismo que el numeral 5); el número 5 no está ubicado en ningún lugar, ni en ningún momento temporal; el número 5 siempre estará entre el número 4 y el número 6; y, finalmente, el número 5 será siempre un número primo. Y que, por lo tanto, según la metafísica platónica, el que las cosas cambian es mera ilusión o apariencia. En el Ejemplo A, se recomienda que los estudiantes lean el texto en sus casas, en lo posible con la ayuda de un cuestionario elaborado por el profesor y realicen en clase sólo el trabajo de análisis e interpretación. Es recomendable introducir las nociones de mundo sensible y mundo inteligible, y de apariencia y realidad, señalando el papel que juega la razón en el acercamiento a la realidad última. Se recomienda también al profesor o profesora ofrecer un contexto que permita conocer también la teoría del conocimiento como reminiscencia y la tesis que el alma ha caído del mundo de las ideas o formas al mundo de las apariencias. El propósito de los ejemplos C y D es que descubran algunos puntos de convergencia entre las concepciones globales de la filosofía (en este caso representada por la metafísica platónica) y las concepciones globales de las religiones y de las ciencias. Por ejemplo, el que ambas pretenden ofrecer respuestas a la pregunta acerca de cuáles son los cons-

tituyentes últimos de la realidad y cuál sea su origen, las cuales aunque no están basadas en consideraciones puramente empíricas ni puramente formales sí tienen repercusiones en el sentido que se le atribuya a la vida humana.

Actividad 5

Conocen y aplican algunas nociones metafísicas en Aristóteles.

Ejemplo A

El profesor o profesora presenta el problema del cambio, qué es lo que cambia y hasta dónde puede cambiar, por ejemplo, una persona. Puede señalarse a alguno de los alumnos o alumnas, y preguntar qué cambios podría sufrir sin dejar de existir (digamos, engordar o adelgazar; cortarse el pelo o dejarlo crecer; vestir ropas distintas; cambiar de grupo de amigos, de escuela, de región o irse a vivir al extranjero). Se recogen las respuestas de los estudiantes y, a continuación, se introduce la pregunta acerca de qué es aquello que permite, a pesar de los cambios, que siga siendo la misma persona. Posteriormente, en respuesta a la pregunta, el docente introduce las nociones de sustancia y accidente, señalando la dimensión metafísica de esa respuesta, es decir, que se aplica al ser en cuanto ser.

Ejemplo B

Identifican distintas sustancias en sentido aristotélico (por ejemplo, Sócrates; un huevo de gallina fecundado; una semilla de araucaria). Hacen listados de ejemplos de cambios que cada una de ellas puede sufrir a lo largo de su desarrollo natural (por ejemplo, Sócrates creció, envejeció y murió después de beber la cicuta; el huevo se transformó primero en un polluelo, luego en un gallo de riña y, finalmente, en un ave vieja y herida; la semilla de araucaria germinó y un brote salió a la superficie, del brote surgen las primeras hojas y, siglo y medio más tarde, ha crecido un árbol gigantesco). Señalan los accidentes y aquello que le parece a ellos que no está sujeto a cambio en cada uno de los casos. Presentan sus trabajos por escrito.

Ejemplo C

El docente explica las nociones aristotélicas de materia y forma como principios constitutivos de la sustancia. Propone a los alumnos y alumnas el siguiente problema: podemos identificar los accidentes, pero qué constituye la sustancia (aquello que permanece y forma parte de la identidad de la cosa). Luego de escuchar las respuestas,

propone el ejemplo de una silla: la materia es aquello de que está hecha (madera), mientras que la forma es la manera en que esa materia se distribuye y que hace que esa silla se diferencie de otras clases de muebles.

Ejemplo D

Después de la actividad anterior o de otra similar, el profesor o profesora explica la noción aristotélica de la substancia en términos de la materia (aquello de lo que está hecha la cosa y que permite distinguirla de otras de su misma clase) y la forma (cómo está organizada esa materia y que permite distinguirla de otras clases de cosas). Los estudiantes dan ejemplos referidos a distintos seres de qué en ellos es la materia y qué la forma. El docente sintetiza las relaciones entre sustancia y accidentes y entre sustancia, materia y forma en Aristóteles.

Ejemplo E

El profesor o profesora explica las nociones de potencia y acto en el contexto de la explicación aristotélica del cambio. Recuerda los principios constitutivos de la sustancia. Luego, plantea el siguiente problema: “y lo que cambia, el accidente, ... ¿cómo cambia? ¿por qué cambia?, ¿cuáles son los principios constitutivos del cambio o movimiento?”. Recogiendo las respuestas de los estudiantes, el docente introduce las nociones de potencia y acto, explicando la propuesta aristotélica según la cual el movimiento consiste en la actualización de la potencia.

Ejemplo F

El docente, en conjunto con los estudiantes, busca casos que muestren la actualización de la potencia en el sentido físico junto con explicar el movimiento (por ejemplo, actualmente me encuentro sentado, pero soy un potencial corredor; aquí el movimiento es la actualización de la potencia). Luego buscan casos que no sean físicos (por ejemplo, actualmente soy un estudiante de Enseñanza Media y, potencialmente, un trabajador manual; un estudiante de instituto profesional y de universidad) y señala que en estos casos, si bien no se habla de movimiento se utiliza la noción análoga de cambio.

INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito de los ejemplos de la Actividad 5 es que los alumnos y alumnas entiendan la propuesta metafísica aristotélica como la tesis según la cual las cosas en realidad pueden cambiar cuando actualizan sus potencias a partir de su naturaleza. Aquí lo real, los componentes últimos de la realidad, son la pluralidad de substancias, que están en el espacio y en el tiempo, y cuyos accidentes son susceptibles de cambiar según un principio interno que determina cuáles son las potencialidades que pueden actualizar. Pueden cambiar de ubicación física y, también, pasar por distintas etapas vitales entre su

creación y su destrucción, así como también interactuar causalmente unas con otras al actualizar sus potencias. Es importante que los estudiantes comprendan que, según Aristóteles, el cambio real es posible cuando cada sustancia, según su naturaleza y permaneciendo idéntica a sí misma (esto es, siendo la sustancia que es), a lo largo de los cambios modifica sus accidentes. Para la Actividad 5 pudiera resultar útil al docente consultar, entre otros, las siguientes pasajes en las obras de Aristóteles: *Categorías* 5 y *Metafísica* IV.8.1012, VII.3.1029, VIII.1.1042, XII.2.1069 y, también, utilizar ejemplos asociados con la discusión aristotélica de las paradojas del movimiento de Zenón de Elea.

Actividad 6

Comparan y relacionan las propuestas metafísicas de Platón y Aristóteles.

Ejemplo A

Comparan las posiciones platónica y aristotélica frente al problema del cambio (relación ser - devenir). Esta actividad puede realizarse en la forma de un debate organizado, en que algunos alumnos o alumnas defienden una posición y otros, la opuesta. A continuación los estudiantes restantes señalan cuál les ha parecido más convincente y por qué. También puede hacerse esta comparación mediante trabajos escritos individuales.

Ejemplo B

El profesor o profesora sistematiza una comparación entre los pensamientos platónico y aristotélico respecto del cambio y la permanencia; de la razón y los sentidos como fuentes de conocimiento; de la relación entre materia y forma.

Ejemplo C

Se dividen en dos grupos, uno de platonistas y otro de aristotélicos, para debatir los méritos y limitaciones de ambas propuestas metafísicas respecto de ejemplos específicos. Resumen sus conclusiones por escrito.

Ejemplo D

Analizan el cambio en la lagartija a la cual se le corta la cola y le crece otra, según la metafísica platónica y la aristotélica. Discuten, con la guía del profesor, la explicación aristotélica de por qué la naturaleza de la lagartija explica el que le crece otra cola de lagartija (y no, por ejemplo, de león) y por qué a un ser humano al que se le corta un brazo no le crece otro. Presentan sus conclusiones por escrito.

B. Epistemología

Orientación temática

El propósito básico del tratamiento de este tema es ofrecer una segunda experiencia filosófica introductoria aunque no elemental, referida esta vez a la pregunta epistemológica acerca de qué significa conocer. El contraste entre las respuestas cartesiana y lockeana ilustra y refuerza la tesis según la cual frente a una pregunta filosófica, interesa conocer distintas respuestas que son por igual inteligibles y que han sido defendidas racionalmente. El orden que se adopte para la presentación de la epistemología (Descartes y luego Locke o bien Locke y luego Descartes) es indiferente. En ambos casos pudiera resultar útil enfatizar la analogía Platón es a Descartes como Aristóteles es a Locke. Aquí se presenta una primera ocasión en la cual el docente podría explayarse acerca un entendimiento más abstracto del contraste entre el empirismo y el racionalismo.

Actividades

Actividad 7

Conocen y analizan el empirismo en Locke.

Ejemplo A

Los estudiantes, en grupos, debaten sobre cuál de las fuentes de conocimiento (por ejemplo, experiencia sensorial, razonamiento formal y testimonio oral o escrito) les parece más confiable y cuál más importante. Exponen sus conclusiones en la clase. El profesor o profesora recoge y sistematiza las conclusiones y hace ver los problemas que surgen en el ámbito del conocimiento.

Ejemplo B

El docente presenta la teoría empirista del conocimiento según la cual la experiencia sensorial y las ciencias naturales que en ella se apoyan son el principal método para conocer el mundo y hace referencia a sus raíces históricas en Aristóteles. Los alumnos y alumnas se dividen en dos grupos. En grupos leen la selección del *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke que expone cómo éste fue escrito; con qué propósito; y también cuál es el marco conceptual del empirismo (Anexo 2, Texto 2, secciones A y B). Debaten y responden a las preguntas que orientan la lectura de cada trozo; presentan sus conclusiones y las justifican con referencia al texto.

- A. "Epístola al lector" (seis primeros párrafos). Preguntas: a) ¿en qué consiste el "placer del cazador" cuando trabaja el entendimiento propio?; b) ¿quiénes son y qué representan Boyle, Sydenham, Huygens y Newton?; c) ¿cómo presenta Locke, con referencia a su propio caso, la relación entre filosofía y ciencia?
- B. Libro I. Capítulo I. Secciones 1-8. Preguntas: a) ¿qué es una "idea", cuál es su relación con la sensación y qué causa la sensación?; b) ¿qué es el entendimiento humano?; c) ¿qué quiere decir la tesis según la cual la vela que en nosotros brilla lo hace con suficiente intensidad?

Ejemplo C

El profesor o profesora explica la teoría corpuscular de la materia, la tesis según la cual la materia está constituida de múltiples cuerpos pequeños o partículas, de las cuales la solidez es la cualidad básica. Se dividen en dos grupos. En grupos leen la selección del *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke que muestra la aplicación del marco conceptual empirista a la teoría corpuscular de la materia (Anexo 2, Texto 2, secciones C y D). Identifican la distinción entre las cualidades primarias y las cualidades secundarias de la materia. Debaten y responden a las preguntas que orientan la lectura de cada trozo; presentan sus conclusiones y las justifican con referencia al texto.

- C. Libro II. Capítulo I. Secciones 1-5; Capítulo IV. Secciones 1-6. Preguntas: a) ¿cuáles son las dos fuentes de ideas?; b) ¿cuáles son los objetos de la sensación?; c) ¿qué es la experiencia?
- D. Libro II. Capítulo VIII. Secciones 1,2,7-26. Preguntas: a) ¿cuál es la cualidad básica de la materia: la dureza, la solidez o la extensión?; c) ¿tienen los cuerpos materiales realmente cualidades secundarias, tales como calor, color, olor y sabor?

Actividad 8

Conocen y analizan el racionalismo en Descartes.

Ejemplo A

El docente expone el impacto provocado en el medio intelectual europeo de la modernidad la conjunción de diversos factores entre los cuales destacan: el descubrimiento de América; la Reforma y las guerras de religión entre cristianos de diversas confesiones; la difusión del heliocentrismo propugnado por Copérnico y Galileo en contra del geocentrismo;

el que la Biblia en ninguna parte mencionara la existencia del Nuevo Mundo. Los alumnos y alumnas imaginan sus impresiones y reacciones si hubieran vivido en ese momento y hubieran sido testigos de alguno de los cambios mencionados, y desarrollan un trabajo escrito al respecto.

INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejercicio tiene por objeto que los estudiantes comprendan cómo la incertidumbre causada por los descubrimientos y cambios del comienzo del período moderno embarca a Descartes en la búsqueda de un fundamento inamovible para las ciencias. La instrucción de realizar un trabajo escrito, ya sea en la forma de ensayo, síntesis de argumentos, comentarios de texto o de investigaciones, debe ser precedida por una explicación del docente acerca de los requisitos y estructuración de esos trabajos (“introducción, desarrollo, conclusión”; articulación de un texto y comentario por partes; formato de la presentación; uso correcto del lenguaje; convenciones para la presentación de una bibliografía; convenciones en la utilización de notas al pie de página). Es importante que alumnos y alumnas comprendan que estos requisitos contribuyen a la claridad de los pensamientos que se exponen, y que son una señal de respeto hacia el lector. Se sugiere destinar un tiempo específico (puede ser de 45 minutos) para enseñarles estos aspectos formales. Y, en adelante, exigir permanentemente su cumplimiento.

Ejemplo B

Leen en casa, con la guía de un cuestionario entregado por el docente, la primera de las *Meditaciones metafísicas* de Descartes y los cinco primeros párrafos de la segunda, como un argumento que pretende, primero, mostrar la incerteza de nuestras opiniones y creencias y, luego, demostrar que la primera certeza racional es aquella de nuestra propia existencia como ser pensante. En clases, el profesor o profesora presenta la teoría racionalista del conocimiento, destaca el que Descartes emplea la duda como método de establecer una primera verdad incuestionable. A continuación identifica y aclara los malos entendidos de los estudiantes según sus respuestas al cuestionario.

Ejemplo C

En grupos identifican y evalúan críticamente los siguientes argumentos cartesianos: a) el argumento en contra de la experiencia sensorial (los sentidos alguna vez me han engañado, por lo tanto no puedo confiar en ellos para propósitos filosóficos); b) el argumento del sueño (incluso si algunas veces mis sentidos no me engañan, nunca puedo saber que no estoy soñando cuando creo estar en una de esas ocasiones); c) el argumento del genio maligno (aún si no estoy soñando, pudiera existir un ser poderosísimo dedicado exclusivamente a engañarme); d) el argumento para sostener que la esencia del sujeto es pensar (*res cogitans*). Presentan sus conclusiones a la clase o por escrito.

Actividad 9

Comparan y relacionan las propuestas epistemológicas de Descartes y Locke.

Ejemplo A

Se dividen en dos grupos para hacerse cargo, respectivamente, de la posición acerca de la certeza que se adopta en las propuestas epistemológicas de Descartes y de Locke, considerando preguntas tales como si es ella deseable y si constituye acaso el fundamento del conocimiento científico. Presentan sus conclusiones a la clase.

Ejemplo B

Identifican las maneras en la que las respectivas premisas epistemológicas de Descartes y de Locke (racionalismo en contra de empirismo) los llevan a conclusiones metafísicas divergentes acerca de cuáles son las propiedades esenciales del mundo material (extensión en contra de solidez). Presentan sus conclusiones a la clase.

INDICACIONES AL DOCENTE

En la Actividad 9 se trata de profundizar en la tesis según la cual para las preguntas filosóficas existe un rango de respuestas que son igualmente inteligibles y susceptibles de defensa racional. De la misma manera que la metafísica fue presentada en términos del diálogo entre las posiciones platónica y aristotélica, la epistemología es presentada en términos del diálogo entre las posiciones cartesiana y lockeana. Respecto de la epistemología, pudiera resultar útil al docente consultar en el programa de Formación Diferenciada de Filosofía de 3º o 4º Medio: “Problemas del Conocimiento”.

Subunidad 3

Los métodos de la filosofía

Orientación temática

Esta subunidad supone que se ha alcanzado un entendimiento introductorio de la dimensión temática de la filosofía mediante la exposición al contraste entre los problemas de la metafísica con aquellos de la epistemología. Basándose en él, la subunidad 3 inicia a los estudiantes en la problematización de la dimensión metodológica de la filosofía. Esto es, mínimamente, que construyan y evalúen críticamente los argumentos que puedan ofrecer tanto para sostener como para negar la existencia de una diversidad de métodos de la filosofía así como aquellos a favor y en contra de que el o los métodos de la filosofía sean exclusivos de ella.

Contenidos

- El diálogo.
- El análisis de conceptos.
- Búsqueda de supuestos.
- Desarrollo y crítica de argumentos.
- Situaciones ficticias y de la vida cotidiana.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen la dimensión metodológica de la actividad filosófica.
- Relacionan la aplicación de distintos métodos de la filosofía a ejemplos específicos.
- Valoran el trato respetuoso entre distintas posiciones para la argumentación filosófica.

Actividad 10

Reconocen y valoran la diversidad de métodos de la filosofía.

Ejemplo A

El profesor o profesora identifica y distingue cinco métodos de la filosofía: el diálogo, el análisis, la búsqueda de supuestos, la crítica de argumentos y el razonamiento a partir de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Respecto del diálogo, después de exponer la etimología de la palabra, destaca que éste puede ser oral o escrito (como verán, más adelante, cuando lean fragmentos de los diálogos de Platón), y hace explícitas algunas condiciones que lo hacen posible y fructífero. Por ejemplo, el respeto mutuo entre los participantes que se expresa en, por lo menos, dos frentes: a) una actitud abierta a entender posiciones distintas de la propia y las argumentaciones que las respaldan y b) el evitar tanto la descalificación personal como los argumentos de autoridad basados en fuentes que solo una de las partes acepta. Aquí el docente puede ilustrar cuándo estas condiciones se cumplieron y cuándo fueron violadas en las dos subunidades precedentes.

Ejemplo B

El docente identifica y distingue cinco métodos de la filosofía: el diálogo, el análisis, la búsqueda de supuestos, la crítica de argumentos y el razonamiento a partir de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Respecto del análisis, después de exponer la etimología de la palabra, el profesor señala cuáles son sus momentos básicos: a) identificación del problema con una pregunta específica y de la respuesta a ésta que se propone defender; b) descomposición del problema en partes; desarrollo del examen de cada una de las partes; c) conclusión. Aquí el profesor puede ilustrar cómo en los ejemplos de las dos subunidades precedentes se cubrieron dichos momentos básicos, especialmente respecto de los textos leídos en ellas (por ejemplo, la discusión de Cordua acerca de las distintas maneras en las cuales utilizamos el término sentido o la de Locke acerca de solidez).

Ejemplo C

El profesor o profesora identifica y distingue cinco métodos de la filosofía: el diálogo, el análisis, la búsqueda de supuestos, la crítica de argumentos y el razonamiento a partir de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Respecto de la búsqueda de supuestos destaca el que unas creencias tengan a otras por fundamentos si bien ello no siempre es explícito. Aquí el docente puede ilustrar el uso de este método con referencia a los autores leídos en las dos subunidades anteriores (por ejemplo, la discusión de Descartes acerca

de qué justificación tienen creencias de sentido común como aquella acerca de la existencia de un mundo independiente de la conciencia).

Ejemplo D

El docente identifica y distingue cinco métodos de la filosofía: el diálogo, el análisis, la búsqueda de supuestos, la crítica de argumentos y el razonamiento a partir de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Respecto de la crítica de argumentos insiste en que, para propósitos filosóficos, además de respetar las condiciones especificadas en el Ejemplo A respecto del diálogo, ella debe proceder de forma pertinente y coherente (por ejemplo, las discusiones de Descartes y Locke).

Ejemplo E

El profesor o profesora identifica y distingue cinco métodos de la filosofía: el diálogo, el análisis, la búsqueda de supuestos, la crítica de argumentos y el razonamiento a partir de situaciones tanto ficticias como de la vida real. Respecto de este último método destaca el que en la historia de la filosofía, desde sus comienzos y hasta el presente, se ha considerado legítimo utilizar recursos argumentativos provenientes de distintas expresiones de la imaginación; en particular, situaciones ficticias como la ejemplificada por la Alegoría de la Caverna en Platón o, en el presente, aquellas de las películas *Blade Runner* y *Matrix*.

INDICACION AL DOCENTE

Los cinco ejemplos de la Actividad 10 se ofrecen como sugerencias acerca de cómo cubrir esta parte de los Contenidos Mínimos. No se recomienda desarrollarlos todos de manera secuencial sino, más bien, adecuar una combinación de ellos a la experiencia efectiva de la clase. En particular, se recomienda enfatizar las condiciones que hacen posible el diálogo para propósitos filosóficos dado que a lo largo de todo el programa, se fomenta su uso como instrumento pedagógico. Pudiera resultar útil al profesor consultar respecto del diálogo y la crítica de argumentos el capítulo sobre Argumentación en el programa de Formación General de Lengua Castellana y Comunicación para Tercer Año Medio.

Actividad 11

Evalúan y contrastan la especificidad de los métodos de la filosofía.

Ejemplo A

El docente contrasta la tesis según la cual la filosofía solo tiene un método (aquel de la argumentación racional que no descalifica ni reconoce autoridad definitiva a ninguna fuente) con la tesis según la cual la filosofía tiene diversos métodos, tales como aquellos de los cinco ejemplos precedentes. Se dividen en grupos e identifican razones tanto para sostener como para repudiar ambas tesis. A continuación, debaten en conjunto hasta qué punto puede considerarse que el o los métodos de la filosofía sean específicos de esta disciplina o, por el contrario, la aplicación de la o las maneras racionales de argumentar a determinada clase de problemas; esto es, los problemas de la filosofía.

Ejemplo B

Consideran la secuencia de ejemplos de actividades de las dos primeras subunidades del programa. Identifican en dicha secuencia un ejemplo de cada uno de los cinco métodos de la filosofía mencionados en los ejemplos de la Actividad 10. A continuación, debaten acerca de si existen ejemplos que no sean filosóficos en los cuales pudiera sostenerse que se ha utilizado el mismo método.

INDICACION AL DOCENTE

He aquí una oportunidad de evaluar el grado de entendimiento filosófico alcanzado en la Unidad 1. La evaluación puede tener una base grupal y, también, individual. Alguno de los ejemplos de las Actividad 10 podría ser elaborado en casa como evaluación final, por ejemplo, en forma de un pequeño ensayo estructurado en términos de una introducción, un desarrollo, una conclusión y, si corresponde, una bibliografía de textos utilizados. Pudiera resultar útil al docente elaborar acerca de en qué circunstancias el razonamiento por analogía es un método filosófico aceptable, por ejemplo, con relación a la tesis aristotélica, más tarde elaborada por Tomás de Aquino, acerca de las diversas clases de cosas respecto de las cuales se predica el ser.



Unidad 2

El problema Moral

Orientación temática

El propósito de esta unidad es introducir los estudiantes al ámbito de la reflexión filosófica rigurosa acerca de la dimensión valorativa de la conducta humana. Con este fin se adopta un marco teórico para dicho ámbito que distingue entre: 1) las acciones, prácticas y costumbres reales y concretas de las personas en tanto ellas pretendan dirigirse hacia el bien en sentido moral (el Bien, en adelante), a lo cual se llamará Mundo Moral; 2) los distintos sistemas de normas morales que pretenden orientar o guiar a los seres humanos hacia el Bien, a lo cual se llamará la Moral; y 3) la reflexión filosófica acerca de los conceptos, principios, reglas y fundamentos de la Moral, a lo cual se llamará Ética.

La primera tarea consiste en reconocer situaciones concretas que plantean un problema moral en la experiencia de los alumnos y distinguirlas de otras cuya valoración está referida a normas sociales y culturales. A continuación se examinan distintas situaciones que muestran el problema moral de cómo guiar la acción según un sistema moral y la dificultad de dar respuestas unívocas. En las actividades de esta unidad se sugiere al docente fomentar inicialmente la libre expresión de los estudiantes frente a las distintas situaciones y luego guiarlos en el uso de los métodos de la filosofía cubiertos en la Unidad 1 que resulten más pertinentes. Y, posteriormente, sistematizar las diferentes posiciones que están en juego en los ejemplos ofrecidos. Se busca que reconozcan la dimensión moral que está presente en las situaciones concretas de la vida cotidiana y en el actuar coherentemente según principios que libre e informadamente se acepten.

Contenidos

- Dilemas morales en la vida cotidiana.
- Normas morales y normas sociales y culturales.
- El Mundo Moral: acciones, prácticas y costumbres referidas al Bien.
- La Moral: los sistemas de reglas que pretenden orientar la vida humana al Bien.
- La Ética: reflexión filosófica de la Moral.
- La Regla de Oro.
- Papel de los sentimientos en la Moral.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Conocen y distinguen los conceptos de Mundo Moral, la Moral y la Ética.
- Comprenden la Moral como distintos sistemas de normas morales.
- Comprenden que la evaluación moral supone la Moral.
- Distinguen la Moral de la Ética.
- Distinguen entre normas morales y normas sociales y culturales.
- Conocen la Regla de Oro y la aplican a situaciones concretas.
- Comprenden que las preguntas morales pueden tener más de una respuesta correcta.
- Conocen el papel de los sentimientos en la Moral.

Actividades

Actividad 1

Analizan situaciones concretas en términos de nociones morales.

Ejemplo A

Ven la película *Taxi para tres*. El docente pide a los alumnos y alumnas que analicen distintas situaciones de la película en términos de los valores que orientan la conducta de los protagonistas en ellas. Por ejemplo, cumplir con las obligaciones adquiridas cuando Ulises insiste ante los delincuentes para que entreguen la parte prometida al muchacho que los ayuda en el primer atraco o cuando paga por adelantado cuotas de su taxi con el dinero robado; solidaridad, cuando la mujer que vende sandwiches de arrollado protege del comisario Padilla a Ulises o cuando este último da refugio a los delincuentes; y gratitud, cuando los delincuentes regalan mercadería robada a la familia de Ulises. A continuación, el profesor o profesora selecciona algunas de las respuestas de los estudiantes y concentrándose en esos ejemplos, guía un debate acerca de si entender la conducta humana (incluso la delictual) requiere identificar los valores que supuestamente la orientan.

Ejemplo B

Ven la película *El Chacal de Nahueltoro*. El profesor o profesora pide a los estudiantes que identifiquen distintas situaciones de la película y cuáles son los valores que orientan la conducta de los protagonistas en ellas. A continuación, guía un debate acerca de, por ejemplo: a) si el Chacal es responsable del asesinato de su propia familia dado que, hasta su ingreso en la cárcel, careció de condiciones que permitieran su desarrollo moral; b) si es justo que un asesino sea educado durante su encarcelamiento hasta entender su crimen y arrepentirse de él para luego ser fusilado; c) la diferencia en la valoración de la vida humana del Chacal cuando asesina a su familia y antes de ser fusilado. A continuación, el docente selecciona algunas de las respuestas de los alumnos y alumnas, y concentrándose en esos ejemplos, guía un debate acerca de si entender la conducta humana (incluso la delictual) requiere identificar los valores que supuestamente la orientan.

Actividad 2

Clasifican nociones valorativas en morales y, por otra parte, culturales y sociales.

Ejemplo A

Hacen listados de las distintas formas en las cuales se utiliza la palabra “bien” y “bueno”. Por ejemplo, en las oraciones: a) No me siento bien hoy; b) Ella puede ver bien de lejos; c) El no actuó bien ayer; d) Te haría bien fumar menos; e) La cicuta es un buen veneno; f) Es una playa buena; g) Es un buen amigo; h) Es un buen ser humano; i) Bien puedes no invitar a comer carne a tu amigo vegetariano; j) Una persona bien educada no actuaría así.

Guiados por el docente analizan cuáles de los ejemplos de los distintos usos de bien y de bueno corresponden a valoraciones morales (esto es, en términos de la convención explicitada en la orientación temática de la Unidad 2, cuándo corresponde escribir “Bien”) y cuáles pertenecen a valoraciones culturales y sociales.

Ejemplo B

Hacen listados de acciones, prácticas y costumbres distinguiendo aquellas que pertenecen al mundo moral (por ejemplo, decir la verdad o cumplir la palabra empeñada) de aquellas que pertenecen más bien al mundo cultural y social (por ejemplo, lavarse las manos antes de comer o ponerse de pie para escuchar la Canción Nacional). Presentan sus ejemplos a la clase y, guiados por el profesor, evalúan si están bien clasificados.

Ejemplo C

Traen seis ejemplos de situaciones descritas en la prensa tales que: dos de ellas claramente pertenezcan al ámbito moral (una de las cuales sea valorada positivamente y otra negativamente); dos pertenezcan claramente al ámbito cultural y social (una de las cuales sea valorada positivamente y otra negativamente); y, finalmente, dos que no pertenezcan claramente ni al ámbito moral ni tampoco al cultural y social. Deben fundamentar su clasificación y hacer explícito cuál es el fundamento de obligatoriedad de las normas pertinentes para los cuatro primeros ejemplos. Entregan su trabajo al docente y éste elige algunos estudiantes para que expongan frente a los demás y sometan a debate su clasificación de ellos.

Actividad 3

Conocen y aplican los conceptos de Mundo Moral, la Moral y la Ética.

Ejemplo A

El profesor o profesora expone el marco teórico que distingue entre Mundo Moral, la Moral y la Ética. Introduce el concepto de Mundo Moral mediante ejemplos de acciones, prácticas y costumbres que pretenden estar orientadas hacia el Bien y otras que carecen de tal orientación (entre otras, lavarse los dientes; salir a correr en las mañanas; bailar cueca y beber chicha durante Fiestas Patrias). Circunscribe el concepto de la Moral con ejemplos de distintos sistemas de normas que pretenden orientar la conducta humana hacia el bien (entre otros, aquellos de las distintas religiones). Finalmente, delimita el campo de la Ética con ejemplos de preguntas acerca de los conceptos, principios, reglas y fundamentación de los distintos sistemas morales (entre otros, si en todo sistema moral se encuentra un concepto básico único; cómo resolver conflictos entre principios morales; cuál es el fundamento de las obligaciones que imponen los distintos sistemas morales). A continuación, los estudiantes se dividen en grupos y proceden a: 1) enumerar algunas reglas orientadoras de la conducta humana (por ejemplo, aquellas de la moral judeo-cristiana); 2) identificar ejemplos de actos suyos que siguieron y de otros que se alejaron de tales reglas; 3) analizar en qué sentido alguna de las reglas morales enumeradas obliga a actuar de maneras determinadas; 4) debatir acerca de si existe una regla básica única que fundamente la moral (por ejemplo, la Regla de Oro en la moral judeo-cristiana). Bajo la guía del docente, asignan sus respuestas a los tres dominios: el Mundo Moral; la Moral; o la Ética. A continuación los grupos presentan y justifican sus resultados ante la clase.

Ejemplo B

Alumnos y alumnas se dividen en grupos para analizar en términos de la distinción entre los conceptos de Mundo Moral y de la Moral: a) si en sentido literal existen los llamados "crímenes inhumanos" o si, en rigor, todos los crímenes son de humanos y b) qué diferencia hay entre el que una persona muera a consecuencia del ataque de un animal o la caída de un árbol y el que una persona asesine a otra. Presentan sus resultados a la clase.

Ejemplo C

Buscan ejemplos de situaciones en las cuales, dado un sistema moral, distintas personas, enfrentadas a un mismo dilema pudieran dar razones para actuar de maneras distintas pero que, sin embargo, son todas moralmente correctas. Por ejemplo, dada la obligación en los

sistemas morales judeo-cristianos de amar al prójimo como a uno mismo, se consideran los siguientes cursos de acción: a) una persona da dinero a los mendigos según los va encontrando en la calle diariamente; b) otra contribuye mensualmente con una suma de dinero a una institución de caridad; y c) una tercera persona ofrece un trabajo remunerado a los mendigos con los cuales se cruza. Bajo la guía del docente debaten si, dado un sistema moral, puede haber más de un curso de acción que sea igualmente correcto desde su punto de vista.

Ejemplo D

Buscan casos en los cuales distintas personas, enfrentadas al mismo dilema, pueden actuar de maneras moralmente incorrectas, las cuales sin embargo son susceptibles de ser jerarquizadas de suerte que unas son peores que otras. Por ejemplo, ante la oferta de un soborno para permitir un acto ilegal, una persona evita aceptarlo aclarando que no es ella la indicada para permitir el acto ilegal, dirigiendo la oferta hacia la persona que sí puede permitirlo; otra persona lo acepta; mientras que otra no solo lo acepta sino que, a continuación, procede a chantajear a quien le pagó el soborno. Bajo la guía del docente, reconocen que es posible jerarquizar las maneras moralmente incorrectas de actuar y que unas son peores que otras.

Ejemplo E

Leen en la casa la selección de *La experiencia moral* de Humberto Giannini (Anexo 2, Texto 3). Responden las siguientes preguntas: 1) ¿cuál es el "privilegio propio" de la Ética?; 2) ¿podría existir un "saber objetivo" acerca del bien y del mal?; 3) ¿por qué renunciar al saber ético, más bien que humildad, representaría "la renuncia a la condición de sujeto"? Entregan sus respuestas por escrito al profesor quien selecciona algunas de ellas para introducir un debate en clase acerca de la especificidad de la Ética.

Ejemplo F

Se dividen en dos grupos. Un grupo analiza si sería éticamente correcto que cuando un católico invita a comer a sus amigos judíos y musulmanes, a sabiendas de que en ambas religiones se practica la abstinencia del consumo de cerdo, intencionalmente, prepare sólo platos a base de cerdo. El otro grupo analiza si sería éticamente correcto que cuando un judío y un musulmán invitan a comer a sus amigos católicos en Viernes Santo, a sabiendas de que los católicos practican la abstinencia de carne ese día, intencionalmente preparen sólo platos a base de carne. Presentan sus argumentos y sus conclusiones. Comparan los resultados de ambos grupos para sus respectivos casos. Bajo la guía del docente debaten acerca de si existen obligaciones morales entre personas que siguen distintos sistemas morales; cuál pudiera ser su fundamento; y si estas preguntas pertenecen a la Moral o a la Ética.

Ejemplo G

Se dividen en tres grupos. Uno de ellos busca los argumentos budistas que fundamentan el vegetarianismo en la India. Otro busca argumentos morales para defender el vegetarianismo sin suponer un sistema moral religioso (por ejemplo, que todos los animales tienen el mismo derecho a vivir que los seres humanos y que, por lo tanto, no debemos matar a ningún animal para alimentarnos o que para producir un kilo de carne haya que alimentar el ganado con muchos kilos de granos, los cuales si fueran destinados a la alimentación de seres humanos en África, salvarían muchas vidas). Y el tercer grupo busca argumentos morales en contra del vegetarianismo (por ejemplo, que si los seres humanos no consumen carne, particularmente durante la infancia y la adolescencia, se perjudica el desarrollo de sus cuerpos). Presentan sus argumentos a la clase y debaten acerca de la moralidad de ser vegetariano.

Ejemplo H

El profesor o profesora remite a alguno de los casos debatidos anteriormente, señalando el carácter moral que ellos tienen al plantear un dilema frente a alguna acción que puede considerarse correcta o no. Y explica la dimensión filosófica que tiene la pregunta “¿qué hace a un acto moralmente correcto?”, pregunta que plantea un problema ético, como diferente de un problema moral, pues se refiere a todos los tipos de actos, no sólo a los casos concretos examinados. Destaca que se trata de un problema teórico, pues cualquier respuesta completamente desarrollada que se le dé constituirá una teoría ética con pretensiones de validez en todos los casos concretos.

INDICACIONES AL DOCENTE

Pudiera resultar útil al docente en la Actividad, 3 establecer una analogía entre, por una parte, la distinción entre el Mundo Moral, la Moral y la Ética y, por otra parte, la distinción entre el Mundo Físico, la Física y la Metafísica. Así, en el caso de esta última distinción, los fenómenos físicos pertenecen al Mundo Físico y son aquello de lo cual las distintas teorías físicas, la Física, intentan dar cuenta mientras que, finalmente, la Metafísica busca examinar filosóficamente la validez de las teorías propuestas al interior de la Física. Dado que los ejemplos E y F de la Actividad 3 tienen el mismo propósito (mostrar que las prácticas y costumbres alimentarias pueden ser conceptualizadas como pertenecientes al Mundo Moral, aun cuando la mayor parte de la sociedad chilena del siglo XXI no lo haga), no se recomienda cubrir ambos ejemplos.

Actividad 4

Conocen la Regla de Oro y la analizan como criterio para los actos morales.

Ejemplo A

El profesor o profesora presenta las distintas formulaciones de la Regla de Oro:

“Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Levítico,19,18).

“Amaréis al forastero, porque forasteros fuisteis vosotros en el país de Egipto” (Deuteronomio, 10, 19).

“No hagas a otros lo que no quisieras que ellos te hicieran a ti” (Hillel).

“Todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos, porque ésta es la Ley y los Profetas” (Mateo, 7, 12).

“Amarás a tu prójimo como a ti mismo. No existe otro mandamiento mayor.” (Marcos, 12,31).

“Tratad a los hombres como queréis que ellos os traten”. (Lucas, 6, 31).

Se dividen en seis grupos, cada uno de los cuales se hace cargo de una de las formulaciones de la Regla de Oro. Buscan algunos ejemplos de acciones, prácticas o costumbres de sus propias vidas que cumplen y otras que no cumplen con la formulación que les tocó. Presentan sus conclusiones por escrito al profesor el cual elige algunas para que sean expuestas a la clase.

Ejemplo B

El profesor o profesora presenta las distintas formulaciones de la Regla de Oro y selecciona una de ellas. A continuación, la clase se divide en grupos y debaten si la Regla de Oro puede ser considerada la regla básica de toda moral, a la luz de las siguientes dos objeciones generales: a) que ella no sirve para orientar nuestra conducta cuando entra en conflicto con otras reglas morales y b) que ella supone el que todas las personas desean para sí mismas el mayor de los bienes y que, además, haya acuerdo respecto de cuál es el mayor de los bienes. Por ejemplo, ¿debemos siempre decir la verdad acerca de cuál es su diagnóstico en el caso de pacientes terminales? Presentan sus conclusiones y, bajo la guía del docente, las debaten.

Ejemplo C

Los estudiantes en grupos leen la selección del *Gorgias* de Platón (Texto 5). A continuación, reconstruyen la argumentación. Finalizada esa tarea evalúan moralmente un caso específico propuesto por el profesor en términos de, por una parte, los conceptos socráticos y, por otra, la Regla de Oro.

Actividad 5

Analizan el papel que juegan los sentimientos en la moralidad.

Ejemplo A

Leen la selección del ensayo *Libertad y Resentimiento* de P.F. Strawson (Anexo 2, Texto 4). El docente entrega un cuestionario con preguntas tales como: a) ¿son inmorales las acciones que constituyen una ofensa?; b) ¿pueden calificarse de inmorales los actos involuntarios que dañan a otros?; c) ¿exime de responsabilidad al agente el que uno de sus actos sea involuntario?; d) ¿puede excusarse a un agente de un acto inmoral en mérito a sus características personales?; e) ¿tienen responsabilidad moral los niños o personas afectadas por una enfermedad psíquica?; f) ¿en qué consiste, según Strawson, la “actitud objetiva” hacia otro ser humano?; g) ¿acepta usted el análisis de Strawson? Entregan al profesor el cuestionario con sus respuestas y los respectivos fundamentos.

Ejemplo B

Los estudiantes, divididos en dos grupos, sortean la posición que les tocará defender en un debate acerca de si un individuo debe sacrificar su propio bienestar por el de otra persona. Un grupo busca ejemplos y argumentos para la respuesta afirmativa y el otro, para la negativa. Los estudiantes de cada grupo deliberan durante un tiempo determinado por el docente y eligen representantes para un debate entre ambas posiciones. Los estudiantes deben referirse al papel que en sus ejemplos juegan los sentimientos.

Ejemplo C

Los alumnos y alumnas, basándose en el texto de Strawson, hacen un trabajo escrito en que describen situaciones en que se produce resentimiento. Luego explican por qué serían, o no, inmorales las acciones que causan resentimiento.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es muy importante que los estudiantes vayan pasando de los casos discutidos en clase a una sistematización de conceptos básicos que dan cuenta de los requisitos que debe tener una acción para ser calificada de moral. La lectura de Platón y de Strawson debe acercar a los estudiantes a una manera de reflexionar sobre los temas cuidadosa y exhaustiva. Es conveniente dar lugar a que apliquen los conceptos y afirmaciones de los autores a situaciones concretas. Por otra parte, es recomendable que el docente los orienten para que apliquen los diferentes métodos de la filosofía tratados en la subunidad 3 de la Unidad 1.



Unidad 3

Fundamentos de la Moral

Orientación temática

Esta unidad pretende que los alumnos y alumnas conozcan algunos fundamentos filosóficos de los sistemas morales, comprendiendo que las afirmaciones valorativas tienen un trasfondo que las sustenta. El propósito es llevar a una reflexión en profundidad que parta de los problemas de la unidad anterior, pero que llegue a descubrir los fundamentos últimos de cómo debe ser la conducta humana, en tanto resultado del ejercicio de la libertad y la responsabilidad. Las actividades sugeridas tienen la intención de unir el aspecto teórico con la vida práctica, buscando el que los alumnos y alumnas comprendan que la ética se pregunta y busca respuestas acerca de problemas teóricos que inciden en las situaciones reales de sus vidas. Así se pretende apoyarlos para que en la etapa final de la Enseñanza Media alcancen un mayor grado de madurez reflexiva. Finalmente, se propone una conceptualización de las posiciones posibles en ética en términos del contraste entre el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo.

Contenidos

- Conceptos morales básicos: el Bien, la felicidad, la virtud.
- El Bien, el conocimiento, la virtud y la felicidad en Sócrates y en Aristóteles.
- Los valores: polaridad, jerarquía.
- Libertad, responsabilidad y compromiso.
- Morales autónomas y heterónomas.
- La fundamentación de la moral en la naturaleza humana, el deber, el amor, la utilidad y el contrato.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Conocen los conceptos filosóficos de Bien, felicidad y virtud.
- Conocen la identificación socrática del Bien con el conocimiento, la virtud y la felicidad.
- Comprenden el pensamiento aristotélico acerca del Bien.
- Distinguen entre ser y valor.
- Conocen la polaridad y la jerarquía como características formales de los valores.
- Distinguen entre una moral autónoma y una moral heterónoma.
- Reconocen en la libertad del actuar humano el fundamento de su responsabilidad.
- Conocen diferentes propuestas acerca del fundamento de la moral.

Subunidad 1

Conceptos morales básicos

Orientaciones didácticas

En esta subunidad se busca que los alumnos distingan los conceptos de bien, mal, felicidad, virtud, a la luz del pensamiento de Sócrates y Aristóteles. No se trata sólo de que aprendan las teorías que se examinan. Deben analizarlas en una aplicación constante a su propia experiencia y a las interrogantes que les plantea el mundo que los rodea. El propósito de estas reflexiones es que, además de adquirir conocimientos, vayan formando criterios relevantes que les permitan, en sus propias vidas, tomar opciones morales con niveles de juicio y discernimiento enriquecidos por ellas. Las nociones se van internalizando a través del contacto con el pensamiento de los autores clásicos elegidos, para lo que se recomienda hacer una lectura atenta y con comentarios en la clase. Además, los estudiantes deben dar cuenta, en pruebas o trabajos escritos, de su dominio de los diferentes conceptos, de las relaciones que pueden darse entre ellos y de la aplicación que ellos tienen en sus vidas, incluyendo las situaciones que afectan a distintos grupos humanos. En las distintas actividades de la Unidad 3 no se recomienda cubrir todos los ejemplos sino aquella combinación de ellos (o de ejemplos equivalentes que el profesor o profesora estime más adecuados) que permita lograr el aprendizaje esperado correspondiente.

Contenidos

- Los conceptos de Bien, mal y virtud en los pensamientos socrático y aristotélico.
- Relación entre Bien, virtud, felicidad, conocimiento, en Sócrates y Aristóteles.
- Los valores: definición y características.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Identifican y aplican los conceptos de Bien, virtud, felicidad.
- Conocen el pensamiento socrático respecto de la virtud, el Bien, la felicidad.
- Comprenden el pensamiento aristotélico acerca del Bien.
- Aplican los conceptos aprendidos a su propia experiencia y a situaciones que se producen en el mundo que los rodea.
- Conocen las características de los valores. Relacionan los valores con los conceptos estudiados.

Actividades

Actividad 1

Analizan la importancia del Bien como motor que mueve a la voluntad.

Ejemplo A

Hacen un listado de acciones que han ejecutado últimamente y, para cada una de ellas, identifican qué los movió a realizarlas. A continuación, el profesor presenta la teoría filosófica según la cual el Bien (esto es, un fin deseado) es el motor de la voluntad.

Ejemplo B

Analizan acciones que se dirigen a fines destructivos y moralmente malos e identifican cuál es el Bien perseguido en ellas (por ejemplo, la ganancia monetaria en una estafa exitosa; saciar el hambre comiendo la colación robada durante el recreo a un alumno pequeño).

Ejemplo C

Hacen un listado de bienes perseguidos por personas que ellos conocen directamente o a través de los medios de comunicación. Analizan si en el listado hay algo en común para todos en tanto seres humanos y qué hay de diferente en tanto individuos.

Ejemplo D

Debaten acerca de si existe un bien común para todos los seres humanos o si cada uno debe buscar su propio bien individual.

Actividad 2

Conocen el pensamiento ético socrático.

Ejemplo A

Buscan en un diccionario en forma individual definiciones de los términos bien, placer, felicidad, virtud y las transcriben con el propósito de discutir en grupos pequeños, cuáles son las relaciones entre ellos. El docente selecciona algunos de los grupos para que presenten sus resultados y precisa el uso filosófico de estos términos.

Ejemplo B

El profesor o profesora explica el pensamiento ético socrático en términos de la tesis que identifica el Bien con el conocimiento de sí mismo, con la posesión, la virtud y el goce de la felicidad expuesta en múltiples pasajes de los diálogos de Platón (por ejemplo, *Apología* 30b, *Eutidemo* 280d-282d, *Menón* 87d-89a y *La República* 506a-b).

Ejemplo C

El docente lee a los alumnos el siguiente texto:

Respecto a mí, atenienses, quizás soy en esto muy diferente de todos los demás hombres, y si en algo parezco más sabio que ellos, es porque no sabiendo lo que nos espera más allá de la muerte, digo y sostengo que no lo sé. Lo que sé de cierto es que cometer injusticias y desobedecer al que es mejor y está por encima de nosotros, sea dios, sea hombre, es lo más criminal y lo más vergonzoso. Por lo mismo yo no temeré ni huiré nunca de males que no conozco y que son quizá verdaderos bienes; pero temeré y huiré siempre de males que sé con certeza que son verdaderos males.

Platón, *Apología de Sócrates*

Luego de la lectura, se dividen en dos grupos, cada uno de los cuales debate una de las siguientes preguntas: a) ¿podemos saber con certeza cuáles son los verdaderos males? y b) ¿hay males que deban realizarse para evitar otros aún mayores? Los grupos presentan y defienden sus conclusiones en la clase.

Actividad 3

Conocen y analizan nociones básicas de la ética aristotélica.

Ejemplo A

Lectura en común con el profesor comentando cada párrafo para profundizar en las ideas de la selección de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (Anexo 2, Texto 6. Sección A).

Ejemplo B

Lectura silenciosa por parte de los alumnos y alumnas, tomando nota de las ideas contenidas en una selección de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles acerca del bien, la virtud y la felicidad humana en la vida intelectual (Anexo 2, Texto 6. Sección B). Síntesis por parte del profesor o profesora.

Actividad 4

Analizan la relación entre los conceptos de bienes, el Bien, la felicidad.

Ejemplo A

Los alumnos y alumnas traen de su casa recortes de propaganda o narrativas de ejemplos de avisos publicitarios en televisión y los analizan en términos de su promoción de determinados bienes como los que le dan la felicidad al ser humano. Analizan en grupos y clasifican los bienes, reconociendo a qué tipo de aspiraciones humanas ellos responden y cuán valederos son para dar la felicidad.

Ejemplo B

Identifican individualmente tres bienes que ellos consideran indispensables para la felicidad y comentan en grupos sacando las conclusiones. Comparan sus propias conclusiones con el pensamiento de Sócrates y Aristóteles.

Actividad 5

Conocen las características de los valores.

Ejemplo A

El profesor o profesora produce una lista de juicios de existencia y juicios de valor para que los alumnos descubran en ella el elemento apreciativo que necesariamente está presente en los juicios de valor, a diferencia de los de existencia. Cada estudiante produce algunos juicios de existencia y otros de valor, los que son sometidos a la evaluación del grupo curso.

Ejemplo B

Leen en su casa la selección del *Critón* de Platón (Anexo 2, Texto 7). Traen escritas, en forma individual, sus conclusiones respecto a cuál es el conflicto valorativo de Sócrates. Comentan con un compañero o compañera sus respectivas reflexiones y escriben una conclusión común.

Ejemplo C

Identifican un conflicto de valores referido a algún personaje literario (por ejemplo, cómo en la *Odisea* se muestra a Ulises viviendo el conflicto entre volver a Itaca y el atractivo de continuar sus viajes) y la jerarquización de ellos que el personaje utiliza para resolverlo.

Ejemplo D

Identifican diversos conflictos que se presentan en la vida estudiantil, por ejemplo: entre la lealtad al grupo y la obligación de decir la verdad. Discuten cuál sería el valor superior y cómo se debería actuar.

Ejemplo E

El profesor o profesora sintetiza el concepto de valor y sus características de polaridad y jerarquía.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante aprovechar esta unidad para clarificar criterios morales en los estudiantes y trabajar con ejemplos cercanos a sus vidas. Las reflexiones acerca de los conflictos de valores van dirigidas hacia la necesidad de jerarquizarlos. La explicación acerca de la polaridad debe ayudar a hacer ver el mundo moral con matices. Las diferencias en las apreciaciones deben también hacerlos reflexionar acerca de la educabilidad del sentido moral y de la creciente precisión y finura en sus juicios que los alumnos y alumnas pueden alcanzar mediante la reflexión acerca de estos temas.

Subunidad 2

Diferentes fundamentos de la Moral

Orientaciones didácticas

En la subunidad 2 los alumnos y alumnas se encuentran con un rango abierto, pero acotado de diferentes respuestas a la pregunta acerca de cuál es el fundamento de la Moral. Los conceptos que aquí se presentan, se analizan y se aplican, son indispensables para la formación de un juicio moral consistente y fundamentado. Las nociones de autonomía, obediencia, compromiso, libertad, responsabilidad, sumadas a las de la subunidad precedente, pueden ser utilizadas por el docente para, además de continuar la entrega de conocimientos teóricos a los estudiantes, apoyarlos en su formación para la vida. Los alumnos conocerán diversas posiciones respecto a este problema, los cuales proporcionan elementos fecundos para la discusión y aclaración de conceptos y fundamentos, y constituyen una excelente instancia para el debate y la discusión.

Contenidos

- Condiciones necesarias de la Moral: libertad, responsabilidad y compromiso.
- Autonomía y heteronomía en los sistemas morales.
- Fundamentos de la Moral: naturaleza humana, el deber, el amor, la utilidad, el contrato.
- La ética según el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen moral autónoma de moral heterónoma.
- Reconocen la libertad como base de la responsabilidad.
- Reconocen el valor del compromiso en la Moral.
- Reconocen distintas respuestas a la pregunta por la fundamentación de la Moral.
- Reconocen los conceptos de naturaleza humana, autonomía, heteronomía, libertad, responsabilidad, utilidad y contrato.
- Aplican conceptos morales y éticos a su realidad.

Actividades

Actividad 6

Analizan y aplican los conceptos de libertad y de responsabilidad.

Ejemplo A

Hacen una lista, en grupos pequeños, de acciones en las cuales no se han sentido responsables. Puede ser, entre otros motivos, por no tener conciencia, no tener intención o estar dormidos. Reflexionan acerca de la falta de libertad que se percibe en estas acciones. Discuten acerca de si la libertad tiene que ser total o puede existir en diferentes grados.

Ejemplo B

Buscan en diccionarios distintas definiciones del concepto de libertad y discuten qué entienden por ella.

Ejemplo C

Leen en parejas la selección de *El existencialismo es un humanismo* de Sartre (Anexo 2, Texto 9). Hacen un análisis crítico escrito del texto. Aplican la afirmación de Sartre de que el ser humano individual es responsable de todos los seres humanos, en algún ejemplo de la vida de un grupo, por ejemplo, la familia, el colegio o el país.

Actividad 7

Analizan y relacionan los conceptos de obediencia, autonomía, heteronomía y compromiso.

Ejemplo A

El profesor o profesora dialoga con los alumnos respecto a la obediencia, planteando preguntas como las siguientes: a) ¿es siempre bueno o siempre malo ser obediente?; b) ¿en qué casos?; c) ¿a qué puede llevar una obediencia sin crítica? Los alumnos buscan cuáles son las características de la obediencia en el caso de seres humanos que la distinguen de la obediencia en el caso de los animales domésticos.

Ejemplo B

Leen, en forma individual, la selección del artículo “¿Qué es la Ilustración?” de Kant (Anexo 2, Texto 8). Redactan con sus propias palabras un resumen de la tesis kantiana acerca de qué caracteriza una moral adulta.

Ejemplo C

Mediante la discusión en grupos pequeños, los alumnos y alumnas buscan cuál es su actitud frente a la autonomía de la moral. En particular, examinan la compatibilidad de: a) obediencia y autonomía; b) obediencia y compromiso; y c) autonomía y compromiso.

Ejemplo D

Eligen alguna moral religiosa y reflexionan si ella es autónoma o heterónoma. Si concluyen que es heterónoma, ¿hay algún espacio para la autonomía? Analizan cuál es la base de aceptación de normas que vengan del exterior, ya sean religiosas o de otras autoridades.

Ejemplo E

Leen la selección de *Cartas a Lucilio* de Séneca (Anexo 2, Texto 10). Analizan la tensión entre destino y libertad en el ser humano y cómo el estoico Séneca puede sostener que ambas son compatibles. Presentan un resumen escrito del entendimiento estoico del concepto de libertad.

Ejemplo F

Analizan en grupo las siguientes preguntas: a) si me ponen una hora máxima de llegada a mi casa, ¿me están quitando la libertad?; b) ¿puede realmente una persona quitarle la libertad a otra?; c) ¿es más libre el señor que el esclavo?

Ejemplo G

Contraponen el entendimiento estoico y sartreano del concepto de libertad. Debaten en sus términos si será más feliz quien siga a Sartre o quien siga a Séneca.

Actividad 8

Examinan diferentes posiciones respecto al fundamento de la Moral.

Ejemplo A

Recuerdan el pensamiento socrático y aristotélico y deducen de ahí que para estos filósofos existe una naturaleza humana y que el conocimiento de ella y el actuar conforme a ella es lo que constituye el actuar moralmente correcto. Debaten acerca de las razones para afirmar o negar el que exista una naturaleza humana.

Ejemplo B

Reflexionan acerca de la moral cristiana. ¿Es ésta una moral de normas o una moral de principios? ¿Cuáles son los más importantes, según su conocimiento del cristianismo? Leen la primera epístola de Pablo a los Corintios y analizan qué significa el amor en la moral cristiana.

Ejemplo C

Leen, en forma individual, la selección de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Kant (Anexo 2, Texto 11). Analizan las características y el papel en ella del concepto de la buena voluntad. A continuación el docente explica el principio del deber en la ética kantiana y su relación con la buena voluntad.

Ejemplo D

Buscan tres situaciones en las cuales se puedan contraponer los cursos de acción que dictaría el actuar conforme al deber y conforme a los sentimientos. Identifican ejemplos de acciones realizadas conforme al deber en el sentido kantiano pero que, sin embargo, tienen malos resultados o consecuencias. Debaten acerca de si sus malas consecuencias las privarían de ser acciones moralmente correctas.

Ejemplo E

Leen individualmente la selección del libro *Del contrato social* de Rousseau (Anexo 2, Texto 12) y anotan las ideas de éste con respecto a la entrega de bienes personales en aras del bien común para recibir, a su vez, un mayor bien individual. Para comprender mejor el pensamiento de Rousseau, analizan algunos casos de renuncia en función del bien común a bienes de los que sería legítimo disponer pero, a cambio de los cuales se

recibirían también otros bienes mayores. Por ejemplo, a) renuncio a mi derecho de tener todas las luces prendidas en mi casa para que la ciudad y el país dispongan de más energía eléctrica o b) renuncio a la comodidad de tirar papeles inservibles en la calle para que la ciudad esté limpia.

Ejemplo F

Analizan en grupos pequeños cómo sería la vida en familia si la libertad de cada uno de sus miembros fuera absoluta. Determinan si renunciar a parte de la libertad individual en aras del bien común familiar es la única manera en que una familia pueda beneficiar a todos sus miembros. El profesor selecciona algunos resultados para ser presentados y debatidos por toda la clase.

Ejemplo G

Guiados por el profesor o profesora, los estudiantes leen la selección de *Utilitarismo* de Mill (Anexo 2, Texto 13). Analizan su argumento para sostener que la utilidad es el fundamento de la Moral. En particular, examinan si la ética utilitarista es necesariamente egoísta.

Ejemplo H

Los alumnos y alumnas traen propagandas y analizan cuáles de ellas están inspiradas en la ética utilitarista.

Actividad 9

Conocen el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo en la Ética.

Ejemplo A

El docente introduce el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo como las tres formas más abstractas de fundamentar la Moral. Presenta al Universalismo como la tesis según la cual la pregunta acerca de cómo, en principio, debemos vivir (en términos de qué acciones, prácticas o costumbres), tiene solo una respuesta correcta. Y que ella es universalmente válida; esto es, en todos los períodos históricos, en todas las culturas y en todas las clases sociales porque solo existe una naturaleza humana. Al Relativismo como la tesis según la cual todas las respuestas dadas a dicha pregunta son igualmente correctas. Porque las respuestas varían según las distintas formas de vida a las cuales pertenecen los seres humanos, en los distintos

períodos históricos, culturas y clases sociales. Y, finalmente, al Pluralismo como la tesis según la cual existe un rango abierto, pero acotado de respuestas a la pregunta acerca de cómo, en principio, debemos vivir. Porque esas distintas respuestas están asociadas con formas de vida que, a pesar de sus diferencias, expresan con la misma legitimidad la naturaleza humana. A continuación, los alumnos debaten acerca de cómo se entendería la tarea de la ética según, respectivamente, el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo. Por ejemplo, en el Universalismo la ética se ocuparía de determinar cuál es el conjunto único, invariable y universalmente válido de acciones, prácticas y costumbres en cuyos términos todos debemos vivir; en el Relativismo, la ética no tendría sentido más allá de la mera descripción de los distintos sistemas morales; y en el Pluralismo, ella consistiría precisamente en el intento de delimitar mediante la reflexión filosófica cuáles son los límites del rango abierto pero acotado de respuestas que son dignas del mismo respeto; esto es, cuáles acciones, prácticas y costumbres caen dentro y cuáles fuera de él y por qué.

Ejemplo B

Se dividen en tres grupos. Cada grupo se hace cargo respectivamente de una de las tres posiciones éticas representadas por el Universalismo, el Relativismo y el Pluralismo. A continuación, buscan argumentos para identificar algunas de las fundamentaciones de la moral estudiadas en la Actividad 8 de la presente subunidad con la posición ética de la cual se han hecho cargo. Presentan sus resultados por escrito al docente quien selecciona aquellas que serán presentadas a la clase.

Ejemplo C

Los estudiantes se dividen en cinco grupos. Cada uno de los grupos se hace cargo de una de las cinco secciones de la selección de textos sobre Universalismo, Relativismo y Pluralismo (Anexo 2, Texto 14). Los grupos debaten internamente y responden las siguientes preguntas, según la sección que les tocó.

Sección A:

- a) ¿Cuál es el “universal” que corresponde asociar, respectivamente, con griegos, romanos, árabes, españoles, anglosajones y rusos?
- b) ¿Cuáles son los tres tipos de intolerancia identificados en el texto?
- c) ¿Qué ejemplos de cada tipo de intolerancia puede darse?
- d) ¿Por qué pudiera ser peor la intolerancia política que la religiosa?
- e) ¿con cuál de las tres posiciones éticas se asocia este texto?

Sección B:

- a) ¿Es la composición plural de una sociedad garantía de que sea una sociedad pluralista?
- b) ¿Es la sociedad chilena plural, pluralista, ambas cosas o ninguna de ellas?
- c) ¿Qué puede entenderse por una antropología que acompañaría a toda política?
- d) ¿Es posible la neutralidad valorativa en política?
- e) ¿Con cuál de las tres posiciones éticas se asocia este texto?

Sección C:

- a) ¿Qué quiere decir descubrir a “los objetos tal como ellos realmente están en la naturaleza”?
- b) ¿A qué se refiere la metáfora acerca de “los colores prestados del sentimiento interno”?
- c) ¿Cuál es el origen del “motivo de la acción”?
- d) ¿Son realmente algunas acciones humanas buenas o virtuosas y otras malas o viciosas?
- e) ¿Con cuál de las tres posiciones éticas se asocia este texto?

Sección D:

- a) ¿Qué quiere decir el que todas las formas de vida sean “legítimas en su constitución operacional”?
- b) ¿Podría alguien estar “trascendentalmente en lo correcto”?
- c) ¿Por qué pudieran no todas las formas de vida ser “igualmente deseables”?
- d) ¿Qué sentido pudiera tener en los términos del texto un debate racional entre quienes no aceptan la tortura porque no les gusta y quienes sí la aceptan porque les gusta?
- e) ¿Con cuál de las tres posiciones éticas se asocia este texto?

Sección E:

- a) ¿Cuál es la “esperanza del pluralismo”?
- b) ¿Qué pudiera ser una concepción “tan absoluta como plural del valor”?
- c) ¿Cómo saber cuando se ha alcanzado un concepto “puro y formal de una naturaleza humana única”?

d) ¿cómo pudiera el Pluralismo responder a la objeción según la cual hay muchas identidades humanas que no se interesan en un “encuentro respetuoso en la diversidad”?

A continuación los grupos presentan y justifican sus respuestas a la clase.

Ejemplo D

Bajo la guía del profesor o profesora se organiza un debate en el cual se evalúan críticamente las fortalezas y las debilidades del Universalismo, del Relativismo y del Pluralismo como marcos valorativos para orientar la convivencia en el contexto de una sociedad en la cual hay distintas formas de vida, con concepciones globales distintas acerca del sentido de la vida humana, la justicia y el Bien, pero que comparten un mismo sistema jurídico y político.

Ejemplo E

Leen el Artículo 3° de la ley 19.733 de la República de Chile sobre libertad de opinión e información y del ejercicio del periodismo según el cual:

El pluralismo en el sistema informativo favorecerá la expresión de la diversidad social, cultural, política y regional del país. Con este propósito se asegurará la libertad de fundar, editar, establecer, operar y mantener medios de comunicación social.

Se dividen en dos grupos uno de los cuales busca argumentos para justificar y el otro para negar la legitimidad ética de imponer desde el Estado un marco valorativo (como, según algunos hace la ley 19.733). Los grupos presentan sus resultados y, bajo la guía del profesor, los debaten.

INDICACIONES AL DOCENTE

La Actividad 9 aborda un tema de enorme importancia y vigencia, tanto en la sociedad chilena como en la sociedad internacional; a saber, cuáles son y cómo pudieran establecerse los límites de la diversidad legítima en asuntos valorativos. En la religión y la política el docente encontrará ejemplos de cómo han cambiado los límites de aquello que, por ejemplo, la sociedad chilena ha reconocido como diversidad legítima. Respecto del ámbito de la diversidad legítima en asuntos religiosos, durante la Colonia se reconoció la legitimidad de las distintas órdenes religiosas católicas que fueron llegando a Chile desde el siglo XVI en adelante; a partir del siglo XIX, aquella de las religiones cristianas reformadas y en el siglo XX, la libertad de culto. Y, respecto de dicho ámbito en asuntos políticos, entre el siglo XIX y el XX, partidos políticos inspirados en distintas ideologías son, en distintos períodos, aceptados o proscritos legalmente. No se recomienda cubrir todos los ejemplos sino, más bien, aquella combinación de ellos (o de ejemplos equivalentes que el profesor estime más pertinentes) para apreciar la dificultad e importancia de este asunto. Ello resulta indispensable para que los alumnos y alumnas puedan encarar provechosamente los complejos problemas abordados en la Unidad 4.



Unidad 4

Ética social

Orientación temática

Se quiere profundizar en la naturaleza social de los seres humanos para los cuales el vivir en sociedad es imprescindible, no solo para permitir su supervivencia sino también para que sea posible su perfeccionamiento. Algunas de las principales instituciones sociales y sus distintas formas de organizarse son examinadas según autores clásicos y modernos, dándose también espacio para considerar la democracia. Una introducción a las funciones normativa y expresiva del derecho permite relacionar el fundamento y desarrollo histórico de la doctrina de los derechos humanos con esta última. El concepto de justicia es analizado en tanto virtud de individuos y en tanto característica de normas y sistemas normativos. Finalmente, se examina la aplicación del pensamiento ético a temas recientes acerca de los cuales no existe actualmente completa claridad, como son los de la tecnología y de la bioética.

Contenidos

- Instituciones sociales y conciencia moral.
- Poder y sociedad.
- Democracia y Estado de Derecho.
- El concepto de derecho.
- La doctrina de los derechos humanos.
- Participación ciudadana.
- Conceptos de justicia y sanción penal.
- Problemas en ética social contemporánea.
- Bioética. Principios de la bioética.
- Ética y economía.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen el papel de las instituciones sociales en la formación de la conciencia moral.
- Conocen la organización del Estado que proponen un filósofo clásico y uno contemporáneo.
- Identifican la democracia como forma de organizar al Estado y pueden evaluarla críticamente.
- Relacionan la actividad política y la búsqueda del bien común.
- Conocen el concepto de derecho y la doctrina de los derechos humanos.
- Relacionan la participación ciudadana con la democracia.
- Conocen el concepto de justicia.
- Identifican y aplican los principios de la bioética.
- Entienden la dimensión ética de la técnica.

Subunidad 1

Instituciones, poder y sociedad

Orientación temática

La subunidad 1 introduce al estudiante al análisis de las relaciones entre las instituciones, el poder y la sociedad. Comienza ejemplificando el papel de alguna institución (por ejemplo, la familia) en términos de los valores que inculca en la conciencia moral, y concluye examinando el contraste entre la posición platónica y la aristotélica respecto de la familia en la organización de la sociedad. A continuación se estudian cuatro propuestas acerca del Estado, dos del período clásico y dos del período contemporáneo, reforzándose así la tesis según la cual frente a las preguntas filosóficas (como lo es aquella acerca de cuál es la mejor forma de organizar el Estado) existe un rango abierto pero acotado de respuestas que son por igual inteligibles y que han sido defendidas racionalmente en la historia del pensamiento occidental.

Contenidos

- Las instituciones sociales: familia, escuela, iglesia y Estado.
- Instituciones, poder y valores.
- El Estado ideal y su organización jerárquica según Platón.
- Los distintos tipos de Estado y sus formas degeneradas según Aristóteles.
- El Estado participativo y representativo según Mill.
- La relación entre poder económico y poder político en el Estado según Marx.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen la familia, la escuela, las iglesias y el Estado como instituciones.
- Reconocen que las instituciones forman la conciencia moral inculcando valores.
- Conocen la fundamentación del Estado ideal en Platón.
- Conocen el Estado monárquico, aristocrático y democrático según Aristóteles.
- Conocen el Estado participativo y representativo según Mill.
- Conocen cómo se relacionan el poder económico y político según Marx.

Actividades

Actividad 1

Conocen distintas instituciones y relaciones de poder en la sociedad.

Ejemplo A

El profesor o profesora explica que distintas instituciones en la sociedad (entre otras, las familias, las escuelas, el Estado, las iglesias y los medios de comunicación social) cumplen una función socializadora y, más específicamente, moralizadora. Y que la cumplen inculcando distintos valores en las personas, particularmente las más jóvenes. A continuación, divide en grupos a los alumnos y pide que en cada grupo se identifique un concepto moral originado en cada una de esas instituciones, cómo la institución respectiva los inculcó en ellos y hasta qué punto al hacerlo ejerció poder sobre ellos. El docente selecciona las respuestas mejor articuladas y pide a los grupos que las expongan a la clase.

Ejemplo B

Se dividen en dos grupos. Uno lee en casa el pasaje de *La República* (libro V. 457d-465e) en el cual Platón argumenta que en la organización ideal de la sociedad la familia no existe. El otro grupo lee en casa la selección de *La Política* de Aristóteles (Anexo 2, Texto 15) en la cual se propone el bienestar de la familia patriarcal como la base de la sociedad. A continuación, en clase, cada grupo identifica los principales argumentos ofrecidos para negar y para sostener que la mejor sociedad sea aquella cuya unidad básica es la familia. Presentan sus resultados a la clase.

Ejemplo C

Leen en casa el pasaje de *La rebelión de las masas* (Anexo 2, Texto 16) en el cual Ortega y Gasset argumenta que, con el surgimiento del "hombre-masa", la violencia se convierte en la primera razón (*prima ratio*) o "norma que propone la anulación de toda [otra] norma" en la acción política y responden las siguientes preguntas: 1) ¿cuáles son las características del "hombre-masa"?; 2) ¿qué es "la vida pública" y cómo la afecta la aparición del "hombre-masa"?; 3) ¿en qué difiere la relación que las élites y el "hombre-masa" tienen respecto de la violencia con fines políticos? A continuación, en clase debaten acerca de las consecuencias de sus respuestas a ellas respecto de la organización democrática del Estado.

Ejemplo D

Leen en casa el pasaje de la *Suma de teología* (Anexo 2, Texto 17) en el cual Tomás de Aquino argumenta que toda voluntad que está en desacuerdo con la razón [esto es, la conciencia moral], sea ésta recta o errónea, siempre es mala. En clase el docente explica la metodología argumentativa que utiliza la Suma de teología; considerar primero las objeciones a la posición que busca establecer y, a continuación, rebatirlas. A continuación, se dividen en grupos para discutir una de las siguientes preguntas: 1) ¿cuándo debemos, por así decirlo, oír la voz de la conciencia: siempre, algunas veces o nunca?; 2) ¿puede la voluntad del individuo no obedecer el dictado de la conciencia?; 3) sostiene Tomás de Aquino que un acto en el cual la voluntad obedece a una conciencia errónea puede ser moralmente bueno? Redactan en casa sus conclusiones y las presentan.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es suficiente con elegir uno de los ejemplos A y B de la Actividad 1, el cual en combinación con una exposición del profesor les advierta acerca de la existencia de distintas instituciones en la sociedad que contribuyen a la formación moral de las personas. Respecto del ejemplo C, pudiera resultar útil al docente consultar Jorge Acevedo. *Hombre y mundo: sobre el punto de partida de la filosofía actual*, Universitaria, Santiago de Chile 1984.

Actividad 2

Conocen un análisis clásico (Platón o Aristóteles) y un análisis contemporáneo (Mill o Marx) del concepto de Estado.

Ejemplo A

Leen individualmente el libro VIII de *La República* de Platón y hacen un resumen personal de las características tanto de su Estado ideal como de los vicios que reconoce en otros tipos de Estado. A continuación hay una puesta en común en clase de lo realizado en forma individual. En ella exponen y, bajo la guía del profesor, evalúan críticamente las ideas extraídas de su lectura. El docente finaliza con la síntesis pertinente.

Ejemplo B

Leen individualmente la selección de *La Política* de Aristóteles (Anexo 2, Texto 15). Identifican oralmente en clases el argumento dado por Aristóteles acerca de la relación entre la naturaleza humana y política. Evalúan críticamente por escrito de manera personal las razones que ofrece para afirmar que la búsqueda del bien común es aquello que determina la grandeza o la miseria de la actividad política de los individuos.

Ejemplo C

Leen individualmente la selección de la obra de John Stuart Mill *Del gobierno representativo* (Anexo 2, Texto 18). Identifican las razones que se ofrecen para sostener que el mejor gobierno es aquel en el cual, en principio, todos participan tanto de las decisiones como de las funciones gubernativas. Evalúan críticamente dichas razones.

Ejemplo D

Leen una selección de *La Ideología Alemana* de Marx (Anexo 2, Texto 19). Describen por escrito cuál es, según dicho autor, la relación del poder económico con el poder político.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta instancia es apropiada para que los estudiantes conozcan cómo entiende la filosofía a la política en un filósofo clásico (Platón o Aristóteles) y en uno contemporáneo (Mill o Marx). Aquí corresponde que aprecien cómo las distintas valoraciones que se haga de la política se fundamentan en conceptos más amplios sobre la naturaleza del ser humano y del bien común. Este tema es adecuado para una evaluación basada tanto en un ensayo de exposición y evaluación crítica de uno de los autores considerados como también en un trabajo temático en torno de la relación entre conceptos económicos, políticos y éticos en ellos. En el segundo caso puede considerarse que la realización del trabajo sea grupal con una repartición de tareas supervisada por el profesor. Pudiera resultar conveniente que expongan y defiendan oralmente su trabajo después de la corrección. También pudiera resultar eficaz un panel en que haya cuatro alumnos o alumnas, cada uno representando a uno de esos autores. En este caso el énfasis debe estar puesto más en la claridad de la exposición que en las opiniones personales. Distintos conceptos mencionados en los Contenidos Mínimos pueden ser presentados en relación con los distintos autores considerados en la Actividad 2; por ejemplo, el de participación ciudadana con Mill y el de justicia social con Marx.

Subunidad 2

Derecho, justicia e igualdad

Orientación temática

La subunidad 2 introduce al estudiante al análisis filosófico de los conceptos de derecho, justicia e igualdad contemplando, también, el análisis de algunas de sus relaciones mutuas. Se identifican características de las normas jurídicas y se contrastan las funciones normativas y expresivas del derecho. Así se contextualiza en términos históricos la fundamentación y desarrollo de la doctrina de los Derechos Humanos, que es el punto en el cual se examinan distintos conceptos de justicia y el de sanción penal. De esta manera se busca que el estudiante culmine el proceso de adquisición del vocabulario filosófico y las destrezas argumentativas que permiten la discusión rigurosa de los complejos problemas de ética social contemporánea propuestos en la subunidad 3 con la cual concluye el programa.

Contenidos

- Características de normas jurídicas.
- La función normativa y la función expresiva del derecho.
- Fundamentación y desarrollo de la doctrina de los derechos humanos.
- El concepto de justicia, justicia retributiva y sanción penal.
- Justicia distributiva e igualdad.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen algunas características básicas de las normas jurídicas.
- Reconocen y valoran la función normativa del derecho.
- Reconocen y valoran la función expresiva del derecho.
- Identifican hitos del desarrollo de la doctrina de los derechos humanos.
- Conocen distintos análisis del concepto de justicia.

Actividad 3

Reconocen y valoran la función normativa del derecho.

Ejemplo A

Identifican distintos tipos de situaciones en los cuales los conflictos de intereses se resuelven gracias a normas y seleccionan una de ellas para estudio en profundidad. Leen una parte de la ley general del tránsito e identifican algunos de los deberes y los derechos que ésta reconoce. Bajo la guía del profesor o profesora debaten si el tránsito vehicular sería mejor o peor sin una regulación jurídica.

Ejemplo B

Identifican cuáles son algunas de las normas que rigen tanto la convivencia interna en su establecimiento educacional como sus relaciones externas según los distintos actores: estudiantes, docentes, dirección, centro de padres, sostenedores. Se dividen en grupos. Cada grupo se hace cargo de un conjunto de normas entre dos de esos actores; identifica los deberes y los derechos que ellas reconocen; y, finalmente, propone modificaciones a algunas de ellas sobre la base de cómo mejoraría la convivencia. El profesor o profesora selecciona alguno de los grupos para que presente sus conclusiones a la clase y éstas sean debatidas (por ejemplo, si su establecimiento escolar podría existir sin una regulación que gobernara las relaciones entre los distintos actores).

Ejemplo C

El docente resume la concepción que Hobbes tiene acerca de cuáles son las dos pasiones que naturalmente mueven a los seres humanos a la acción: el miedo a la propia destrucción o muerte y el ansia de dominar a los demás. Se dividen en grupos y leen la selección del *Leviatán* de Hobbes (Anexo 2, Texto 20). A continuación cada grupo resume por escrito: a) las características que según Hobbes tendría la vida en la condición o estado llamado por distintos autores "natural", "de naturaleza" y "pre-político"; b) la argumentación que Hobbes ofrece para justificar la existencia de tal estado; y, finalmente, c) su evaluación crítica de dicha argumentación. El profesor selecciona algunos de los resúmenes para presentarlos en clase.

Ejemplo D

El profesor o profesora muestra un ejemplar del *Diario Oficial* (www.diariooficial.cl) y presenta, por lo menos, las siguientes características de las reglas jurídicas: a) el regular las acciones y prácticas de una vida que se comparte con otros (por ejemplo, aquellas del

tránsito vehicular) mediante mandatos, prohibiciones o permisos; b) el ser generadas por un acto de voluntad institucional (en el caso chileno, por lo menos, del poder legislativo y del poder ejecutivo) que se impone a la voluntad de los individuos cuyas acciones y prácticas regula; c) el ser de dominio público (de ahí, por ejemplo, la existencia del *Diario Oficial* y el que mientras las normas no aparecen publicadas en él carezcan de vigencia); y d) el que la adjudicación basada en reglas jurídicas esté en manos de ciertos órganos (por ejemplo, un tribunal de primera instancia; una corte de apelaciones; o la Corte Suprema) y el ser de ejecución forzosa (esto es, que si se incumple la norma existe la instancia que determina que ello ha ocurrido, tiene el poder de sancionar, en dinero o en privación de libertad, dicho incumplimiento). Bajo la guía del docente la clase debate acerca de estas cuatro características hasta lograr un entendimiento básico de ellas.

Ejemplo E

Investigan en la *Constitución Política de la República de Chile* qué clases de leyes existen en el ordenamiento chileno. A continuación se dividen en grupos y cada grupo se hace cargo de algún tipo de ley para identificar cuáles son los requisitos para su aprobación, modificación o derogación. Pudiera resultar útil que este trabajo estuviera orientado por, entre otras, las siguientes preguntas: a) ¿puede dictarse un reglamento si no existe una ley que dispone su dictación?; b) ¿puede un reglamento permitir un acto que una ley prohíbe?; c) ¿puede un reglamento disponer un castigo mayor que la pena más alta contemplada en la ley que dispone su dictación? Presentan sus resultados a la clase y evalúan críticamente en un debate si se justifica que distintos tipos de leyes requieran mayorías distintas para su aprobación, modificación o derogación.

INDICACION AL DOCENTE

Se recomienda cubrir sólo uno de los dos ejemplos A y B (o, ciertamente, algún otro equivalente). Ambos tienen por propósito el que reconozcan el papel que las normas jurídicas, incluso aquellas de menor jerarquía como las del tránsito o de la escuela, tienen en posibilitar que las personas coordinen sus acciones y compartan una vida en común. El Ejemplo C tiene por propósito que visualicen cómo sería una vida compartida sin reglas; en él pudiera resultar conveniente que el profesor resalte cómo en el estado de naturaleza, según Hobbes, todos los seres humanos desde el más fuerte al más débil son iguales en el sentido de tener todas las mismas y poderosas razones para temer por sus vidas. Respecto del Ejemplo E, se trata de que comprendan que las normas jurídicas tienen un carácter jerárquico (por ejemplo, leyes y reglamentos), pero que también hay leyes de distinta jerarquía, de suerte de poder reflexionar acerca de la fundamentación filosófica de dicha jerarquía (¿cómo se justifica que la aprobación de unas normas requiera una mayoría más alta que la de otras si todas están destinadas a resolver conflictos entre personas?, ¿se trata acaso de una realidad de hecho que carece de justificación racional?). El propósito de la Actividad 3 es, en suma, que reconozcan la función normativa del derecho, su contribución a la regulación de la vida que se comparte con otros.

Actividad 4

Reconocen la función expresiva del derecho en el desarrollo y fundamentación de la doctrina de los derechos humanos.

Ejemplo A

Investigan cuál era la situación jurídica de los franceses bajo el absolutismo monárquico; en particular, identifican algunas maneras en las cuales se expresaba el reconocimiento legal de las distintas clases sociales. A continuación el docente resume la Revolución Francesa en términos de una guerra civil con la cual se pasa de monarquía a república. A continuación, leen la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* de 1789. Bajo la guía del profesor o profesora debaten hasta qué punto se trata de un documento normativo (por ejemplo, si se trata de una constitución, de una ley o de un reglamento) o si más bien se trata de una expresión de cómo, después de la Revolución, los franceses se proponen entender la convivencia interna para, a continuación, proceder a normarla jurídicamente.

Ejemplo B

Investigan cuál era la situación jurídica de los distintos grupos que vivían bajo el régimen jurídico de la Alemania nazi; en particular, cuáles eran los derechos y los deberes de los arios, eslavos, judíos y gitanos. Presentan sus resultados. El profesor resume el conflicto de la segunda guerra mundial del siglo XX (1939-1945), la lucha entre los Aliados (Imperio Británico, Estados Unidos y Unión Soviética) y el Eje (Imperio Alemán, Italia y Japón). A continuación leen la *Declaración universal de los derechos humanos* de 1948. Bajo la guía del docente debaten hasta qué punto se trata de un documento normativo (por ejemplo, si se trata de una constitución, de una ley o de un reglamento) o más bien de una expresión de repudio de la fundamentación teórica de la ideología vencida y de los crímenes cometidos en su nombre.

Ejemplo C

El profesor o profesora resume la situación ejemplificada por la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* de 1789 y la *Declaración universal de los derechos humanos* de 1948; esto es, el que ambas surgen al finalizar procesos históricos y políticos violentos (en el primer caso, una guerra civil y, en el segundo, una guerra mundial). A continuación se dividen en dos grupos para identificar maneras en las cuales defender y refutar la tesis que, en ambos casos, los vencedores no han hecho otra cosa que imponer

su voluntad a los vencidos (respectivamente a los monarquistas en Francia y a los países del Eje, después de la Revolución Francesa y la segunda guerra mundial del siglo XX). Debaten y concluyen con una votación.

Ejemplo D

Leen la selección de las leyes chilenas acerca de la prohibición de la esclavitud (Anexo 2, Texto 21). Identifican cuáles pudieran ser los fundamentos filosóficos para permitir y para prohibir la esclavitud que inspiran las distintas disposiciones (por ejemplo, que somos todos iguales o que no lo somos; que los más fuertes tienen el deber de cuidar de los más débiles o, alternativamente, el derecho a adueñarse de ellos; que unos han sido creados para mandar y proteger mientras que otros lo han sido para obedecer y ser protegidos). A continuación se dividen en dos grupos. Bajo la guía del profesor, uno de ellos defiende mientras el otro ataca la validez de dichos fundamentos. Concluyen el debate con una votación.

INDICACIONES AL DOCENTE

La Actividad 4 tiene un propósito doble. Primero, que comprendan que el derecho, además de su función normativa, tiene también una función expresiva (manifestar cómo una sociedad se entiende a sí misma en momentos cargados de significación histórica), que es distinta aunque está relacionada con su función normativa. Y, segundo, introducir los problemas de la fundamentación y del desarrollo histórico de la doctrina de los derechos humanos mediante la lectura y comparación de la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* de 1789 (véase Programa de Formación General en Historia y Ciencias Sociales para 3º Año Medio, Anexo 2, punto 14, p 133-4) y la Declaración Universal de los derechos humanos (1948). Respecto del Ejemplo A, pudiera resultar útil que vuelvan sobre la Actividad 6 de la Unidad 4, del programa de Historia y Ciencias Sociales recién mencionado. En el marco de los ejemplos de la Actividad 4 pudiera resultar conveniente introducir los conceptos de justicia social, solidaridad y de diversidad social y cultural en términos del desarrollo de la doctrina de derechos humanos y su aplicación a los llamados derechos sociales, políticos y culturales.

Actividad 5

Conocen los conceptos de justicia, justicia retributiva y sanción penal.

Ejemplo A

El profesor o profesora distingue el sustantivo justicia del adjetivo justo/justa. Respecto del adjetivo, distingue aquellos casos en los cuales se predica de una persona que es justa, de todos los demás (por ejemplo, aquellos en los cuales se sostiene que una decisión o una institución lo es o no lo es), y explica que decir de una persona que es justa no es más que sostener que actúa siguiendo de manera regular e imparcial determinadas normas para resolver sus conflictos de intereses con otras personas. Presenta a continuación las siguientes cuatro respuestas a la pregunta acerca de qué es la justicia, según las cuales ella consiste en dar a cada uno: 1) lo debido, o lo suyo, o lo que le corresponde; 2) según sean sus capacidades y los logros alcanzados en su ejercicio; 3) lo mismo que a todos los demás; 4) lo que requiere para satisfacer sus necesidades mínimas; 5) lo que las leyes les asignan. Los estudiantes se dividen en grupos y producen ejemplos de cada una de las cuatro respuestas. El docente resume las conclusiones.

Ejemplo B

El profesor o profesora presenta el siguiente caso o uno análogo de su propia construcción. En un bote salvavidas se encuentran diez sobrevivientes de un naufragio: cuatro jóvenes (dos mujeres y dos hombres) todos de 17 años; una investigadora en medicina de 68 años que, justo antes de naufragar el barco, ha descubierto el remedio para una enfermedad catastrófica que afecta anualmente a decenas de miles de seres humanos; un hombre obeso cuyo peso supera la suma de los pesos de cualquier combinación de dos sobrevivientes adultos y, por otra parte, el peso sumado de tres de los cuatro jóvenes y que además está gravemente enfermo; dos mujeres entre los 27 y 32 años, una de las cuales está a punto de dar a luz; y dos esclavos adultos cuyos amos no sobrevivieron. Para que no se hunda el bote salvavidas, hay que decidir entre dos opciones: 1) arrojar al mar, ya sea a tres de los cuatro jóvenes de 17 años o bien al obeso; 2) arrojar al mar, ya sea a los dos esclavos o bien cualquier otra combinación de dos adultos fuera del obeso. Se dividen en grupos para responder la pregunta acerca de cómo decidir, a la luz de la información entregada, cuál es el curso de acción justo, si 1) o 2) y, una vez tomada esa decisión, cómo a continuación decidir cuál de las dos posibilidades ofrecidas en cada una de ellas es la acción justa. El docente selecciona aquellas respuestas que con mayor claridad expliciten los principios empleados para justificar las decisiones y que sean igualmente compatibles con el concepto de justicia.

Ejemplo C

Leen la selección de la *Suma de teología* de Tomás de Aquino (Anexo 2, Texto 22). A continuación se dividen en grupos pequeños y responden por escrito las siguientes preguntas: a) ¿qué métodos de la filosofía se utilizan en el texto?; b) ¿a quién se refiere el texto con “el Filósofo”?; c) ¿qué quiere decir la tesis según la cual el derecho es el objeto de la justicia?; d) ¿cuál es y cuán fuerte es el argumento ofrecido para dicha tesis? El docente revisa las respuestas y elige algunas para presentarlas en la clase en el contexto de una síntesis acerca de la concepción tomista de virtud, ley y derecho y sus raíces en la filosofía de Aristóteles. Pudiera resultar pertinente mencionar cómo el contraste entre Agustín de Hipona y Tomás de Aquino en el medioevo es análogo a los contrastes que ya han estudiado entre Platón y Aristóteles en el período clásico y entre Descartes y Locke en la modernidad.

Ejemplo D

El profesor o profesora presenta el concepto de los castigos justos como una retribución que es proporcional al daño que ha sido causado y lee la ley del talión (Éxodo 21. 1-36). En ese contexto focaliza la atención en el pasaje: “...si se produjeran otros daños, entonces pagarás vida por vida, ojo por ojo, diente por diente, mano por mano, herida por herida...” para abrir un debate acerca de si la ley del talión: 1) presenta un concepto de justicia retributiva y 2) debe ser entendida como un intento de limitar y regular las sanciones o más bien como una justificación de la sanción (por ejemplo, si el daño consiste en que pierdo un ojo, según la ley del talión, ¿tengo derecho a sacarle ambos ojos a quien me dañó? Y en tal supuesto, ¿qué ocurre si solo tiene un ojo, ¿tengo derecho entonces a quitarle además un par de dedos?).

Ejemplo E

El docente presenta el concepto de sanción penal como el de los castigos impuestos por tribunales competentes, según las leyes vigentes, a quienes las violan, e introduce la pregunta filosófica acerca de cuál sea su justificación. Presenta a continuación la respuesta retributiva: la pena se justifica porque da su merecido al infractor por infringir la norma; la respuesta preventiva: la pena se justifica por su valor ejemplarizador; esto es, el que haga menos probable que otros infrinjan la norma; y la respuesta reformadora: la pena se justifica porque obliga al infractor de la norma a cambiar internamente. A continuación, se dividen en grupos y examinan cuáles pudieran ser los argumentos a favor y en contra de cada una de esas tres respuestas a la pregunta filosófica acerca de la justificación de la sanción penal (por ejemplo, en contra de la retributiva, que no tiene sentido la idea de proporcionalidad entre la infracción de la norma y la pena: aplicar la

pena de muerte al que asesinó no devuelve la vida que éste tomó; en contra de la justificación preventiva, que en muchos tipos de crímenes, como los pasionales, al momento de cometerlos nadie recuerde que a otros se les haya sancionado por conductas análogas; y en contra de la justificación reformadora que, como se dice corrientemente, “las cárceles son escuelas del delito”). Presentan sus resultados al docente, quien elige los mejores para que sean presentados a toda la clase.

Ejemplo F

El profesor o profesora introduce un debate acerca de si en el caso de personas condenadas a prisión, de las cuales sabemos que son extremadamente peligrosas, sería una sanción justa el mantenerlas privadas de libertad hasta que estemos convencidos que no representan un peligro para la sociedad.

Ejemplo G

Analizan dos de las causales de exculpación que contempla el *Código Penal* chileno, según las cuales estarán exentos de responsabilidad criminal: “El loco o demente, a no ser que haya obrado en un intervalo lúcido, y el que por cualquier causa independiente de su voluntad, se haya privado totalmente de razón” (Art.10.1) y “El que obra violentado por una fuerza irresistible o impulsado por un miedo insuperable” (Art.10. 9). El profesor guía el debate acerca de la validez de estas causales de exculpación para que entiendan que las normas legales reconocen límites a su propia aplicación y que los hacen explícitos.

INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito del Ejemplo A es doble: que los alumnos y alumnas descubran por sí mismos que el concepto de justicia puede predicarse, entre otros, respecto de personas, acciones, leyes e instituciones y, por otra parte, que identifiquen algunas características de la justicia entendida como una característica o virtud de las personas (por ejemplo, la disposición a actuar de acuerdo a ciertos principios, los cuales uno sigue imparcialmente y sin arbitrariedades). El propósito de los ejemplos B y C es que entiendan que no siempre podremos guiar nuestra acción buscando actuar como justos, porque sencillamente no existen las condiciones para hacerlo; esto es, mínimamente, un sistema normativo que establezca reglas de conducta. Porque, por ejemplo, suponiendo que, en justicia, todos tenemos el mismo derecho a la vida, arrojar al mar al obeso gravemente enfermo no es más justo que arrojar a tres de los cuatro adolescentes; tal vez pueda argumentarse que sea la manera menos mala de actuar, pero no que es la justa. El propósito de los ejemplos D y E es que entiendan que hay muchas situaciones en las cuales la discusión acerca de la acción justa no puede apelar a la existencia de ordenamientos jurídicos sino a otro tipo de normas como, por ejemplo, que hacer lo justo queda referido a, por ejemplo, las necesidades de las personas o a la utilidad que ellas puedan prestar. Y que, cualquiera sea el principio que se adopte, es a partir de ellos y las reglas generadas por referencia a esos principios que una persona puede ser calificada de justa o de injusta.

Actividad 6

Conocen el concepto de justicia distributiva y lo relacionan con el de igualdad.

Ejemplo A

El docente presenta el concepto de justicia distributiva en términos del acto mediante el cual se reparten bienes escasos de cualquier tipo, entre personas o grupos que compiten entre ellos según determinados criterios de mérito. Buscan aplicaciones concretas del concepto e identifican cuáles son los criterios de mérito empleados en ellos así como cuáles son los argumentos a favor y en contra de su idoneidad.

Ejemplo B

El profesor o profesora explica que en el sistema tributario chileno, la principal fuente de ingresos del Estado es el impuesto al valor agregado (IVA); esto es, lo que los individuos pagan al Estado cada vez que compran algo legalmente (con boletas). A continuación introduce un debate acerca de si la ley tributaria es o no justa. Se dividen en dos grupos. Uno de ellos busca argumentos para sostener que sí lo es (por ejemplo, que la igualdad ante la ley supone el que todos contribuyamos a financiar las tareas comunes pagando los mismos impuestos). El otro grupo busca argumentar que no lo es (por ejemplo, porque dada la desigual distribución del ingreso y el que todos tenemos que satisfacer las mismas necesidades mínimas, los más pobres gastan una proporción mayor de sus ingresos en tributos incurridos por compras destinadas a satisfacer tales necesidades, lo cual es injusto).

Ejemplo C

El docente explica que hasta la primera mitad del siglo XX, en Chile las mujeres no tenían derecho a votar ni a ser elegidas para cargos políticos ni en el poder legislativo (diputados y senadores) ni en el poder ejecutivo (presidente de la República) e introduce un debate acerca de si esa ley era justa o no.

Ejemplo D

El profesor o profesora presenta el siguiente dilema: ¿es justo que un sistema de salud estatal ofrezca prestaciones de altísimo costo (por ejemplo, transplantes de corazón) a sus usuarios cuando con los mismos recursos utilizados en una de ellas se podría atender a muchas personas con dolencias de menor gravedad? Se dividen en dos grupos, uno de los cuales produce argumentos a favor y el otro en contra de responder afirmativamente a dicha pregunta.

Ejemplo E

Buscan situaciones que calificamos de justas porque en ellas todos son tratados de igual manera y de otras que calificamos de injustas porque en ellas no se procede así.

INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito de los ejemplos B y C es que entiendan que es posible criticar, desde el punto de vista de la justicia, incluso las leyes. Pero que, cuando lo hacemos, estamos invocando principios acerca de cómo actuar que van más allá del mero seguimiento imparcial de las normas para dirimir conflictos con otros, para afirmar que una persona sea justa.

Subunidad 3

Ética social contemporánea

Orientación temática

El propósito de esta subunidad es que los alumnos y alumnas refuercen la noción de que las acciones que atañen al Bien o al daño de otros tienen siempre un carácter moral. Los temas relativos a la vida práctica, científica, instrumental, parecerían, a primera vista, no tener especialmente una dimensión moral. Sin embargo, estos temas que surgen en la vida de todos los días y en las instancias más comunes, pueden afectar la calidad de vida de otros. Esta unidad se presta especialmente para acercar los temas éticos al campo de la experiencia personal de los estudiantes. Ellos están inmersos en un ámbito que está lleno de estos elementos y cuya utilización es, en general, espontánea y sin el beneficio de la distancia teórica que permite la reflexión filosófica acerca de la Moral y los distintos sistemas que ella contiene.

Interesa especialmente que los problemas y situaciones no se simplifiquen. En estas materias, se cae en la tentación de emitir juicios muchas veces influidos por medios de comunicación o por opiniones interesadas. En el caso del medio ambiente, por ejemplo, muchas veces se toma la posición de defender la naturaleza sin considerar otros aspectos del desarrollo. En esta subunidad el concepto de daño puede ser el más esclarecedor como criterio valorativo. Se recomienda comenzar por el tema de la bioética. En él se ofrece como texto de apoyo un documento que identifica algunos principios que permiten reflexionar de manera sistemática acerca de los dilemas y las opciones morales propias de este ámbito. Es importante, sin embargo, ampliar esta reflexión del ámbito de los principios al de otros criterios valorativos que se han examinado anteriormente, como los conceptos de naturaleza humana, de bien, de virtud, de felicidad.

Contenidos

- Principios de la bioética.
- Ética y medio ambiente.
- Responsabilidad hacia las generaciones futuras.
- Ética y técnica.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen y aplican los principios de la bioética.
- Valorán el análisis ético de la técnica.
- Comprenden que al dominar la naturaleza, la técnica modifica el entorno humano.
- Identifican las consecuencias sociales y culturales de las decisiones técnicas.
- Distinguen el impacto del cambio tecnológico en distintos grupos.
- Identifican decisiones técnicas que tienen carácter y repercusiones morales.

Actividades

Actividad 7

Analizan problemas morales surgidos de avances en biología y medicina.

Ejemplo A

Leen el documento de apoyo sobre los principios de la bioética (Anexo 2, Texto 23). Se dividen en grupos en cada uno de los cuales buscan los argumentos para sostener y para negar el que la bioética sea algo distinto de la ética. Entregan sus argumentos a favor y en contra al docente, quien selecciona los mejores para que sean expuestos a todo el curso y evaluados críticamente.

Ejemplo B

El profesor o profesora explica los principios de la bioética desde el punto de vista de la ética civil, sin referirlos al campo biológico o médico. Pide a los estudiantes que escriban, individualmente, un caso en que uno de esos principios sea vulnerado. Luego elige algunos alumnos y alumnas al azar y les pide que expongan su ejemplo. Cada ejemplo es comentado en la clase. El docente, junto con los estudiantes, busca los elementos comunes que esos ejemplos tienen, sintetizando los conceptos de beneficio, de daño y de justicia. Luego, explica cómo se aplican estos principios en el dominio de la biología y la medicina.

Ejemplo C

El docente presenta el siguiente dilema a los alumnos y alumnas. Durante las primeras semanas de un embarazo se diagnostica que el feto está afectado por el síndrome Z el cual, si bien no impide el desarrollo emocional, tiene por consecuencia un severo retardo en aquel de las capacidades cognitivas. Ante esta situación uno de los progenitores señala al otro que corresponde interrumpir el embarazo dado que el futuro niño no podrá “valerse por sí mismo” y que disminuirá durante toda su vida la atención y el cariño que ellos podrán entregarle a sus demás hijos. El otro progenitor responde con los siguientes argumentos: 1) que nadie puede valerse completamente por sí mismo; 2) que para la familia este nuevo miembro representa la oportunidad de aprender a tratar y querer a personas con menores capacidades de valerse por sí mismas; 3) que el desarrollo moral de una sociedad se mide por el trato que en ella reciben las personas con menores capacidades de valerse por sí mismas.

Los estudiantes se dividen en dos grupos, uno de los cuales identifica argumentos para respaldar la intuición según la cual el progreso moral de una sociedad supone utilizar los avances de la ciencia para asegurar que solo nazcan quienes tengan las mejores condiciones para valerse por sí mismos. El otro grupo busca argumentos para respaldar la intuición según la cual, por el contrario, el progreso moral de una sociedad supone reconocer la humanidad de los minusválidos y no esconderlos, discriminarlos e incluso impedir su nacimiento. Bajo la guía del profesor, los dos grupos se disuelven y debaten en conjunto cuáles consideran los mejores argumentos.

Ejemplo D

El profesor o profesora les entrega el documento de apoyo sobre los principios de la bioética (Anexo 2, Texto 23) y un cuestionario que pide analizar la legitimidad ética de las siguientes situaciones: a) el ingerir sustancias dañinas para la salud a sabiendas (por ejemplo, el que un diabético coma pasteles); b) la inseminación artificial de una mujer cuyo marido es infértil y con el cual ha decidido conjuntamente recibir espermios de otro hombre para formar su familia; c) una mujer que puede concebir, pero es incapaz de alojar al embrión durante el embarazo, decide con su marido arrendar el útero de otra mujer para que de él nazca la hija que más tarde ella y su marido criarán; d) extraer de un cadáver órganos (por ejemplo, corazón, hígado, pulmones, riñones) para transplantarlos a enfermos cuya calidad de vida mejorará substancialmente. Los alumnos y alumnas se dividen en cuatro grupos, cada uno de los cuales responde el cuestionario desde el punto de vista de uno de los principios de la bioética.

INDICACION AL DOCENTE

El propósito de los ejemplos A y B es introducir el concepto de la bioética y, por lo tanto, se recomienda elegir solo uno de ellos. El propósito del ejemplo C y D es ofrecer a los estudiantes oportunidades equivalentes de razonar aplicando su entendimiento de los principios de la bioética a situaciones concretas.

Actividad 8

Reconocen y valoran el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones.

Ejemplo A

El profesor o profesora explica el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones de la humanidad. A continuación divide a los estudiantes en dos grupos y señala un plazo para que realicen las siguientes tareas. Un grupo investiga acerca del impacto que tiene un avance tecnológico del último cuarto del siglo XX (por ejemplo, los trasplantes de órganos; la modificación genética de las frutas y verduras; el desarrollo de la web en informática). Otro grupo lee el documento sobre ética y técnica (Anexo 2, Texto 24), y hace un trabajo de aclaración de los principales conceptos y de síntesis de la argumentación. Ambos grupos exponen sus resultados y, a continuación, bajo la guía del docente los debaten a la luz de los principios éticos en juego, en particular el concepto de responsabilidad con las futuras generaciones.

Ejemplo B

Investigan cuáles son las principales especies vegetales y animales autóctonas en su zona, y si hay alguna que enfrente el riesgo de extinción y cuáles son las causas de ese riesgo. Discutir cuáles son las opciones frente a esa situación desde el punto de vista ético.

Actividad 9

Reconocen y valoran el papel de la reflexión ética en situaciones que cambian a consecuencia de desarrollos científicos y tecnológicos.

Ejemplo A

Discuten el siguiente caso: si se descubriera que el VIH ha mutado y que ahora es capaz de transmitirse vía oral y ser altamente contagioso, sería legítimo, a la luz de los principios antes estudiados, encerrar a la gente contagiada en lugares apartados.

Ejemplo B

Leen el documento de apoyo sobre técnica, ética y responsabilidad (Anexo 2, Texto 25). En parejas, hacen una síntesis de los argumentos. Los entregan por escrito al docente.

Ejemplo C

El profesor o profesora plantea el siguiente caso: se desarrolla una nueva técnica agroindustrial, cuyos costos son bajísimos y que mejora substancialmente la calidad de los alimentos y triplica la capacidad productiva de las tierras, pero que disminuye drásticamente la biodiversidad. El desequilibrio provocado por dicha disminución puede ser controlado a través de técnicas igualmente baratas, pero que suponen que desaparezca una quinta parte de las especies. Los estudiantes se dividen en grupos y dan argumentos a favor y en contra de esto.

INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito de los ejemplos de las actividades 8 y 9 es ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre la dimensión moral de las acciones, prácticas y decisiones en ámbitos que han surgido recientemente por desarrollos científicos y tecnológicos. Los temas abordados, bioética y técnica, presentan múltiples otros ejemplos en los cuales también se alcanzarán diversas conclusiones con impacto formativo para los alumnos y alumnas, en la medida que descubran la necesidad de fundamentar sus valoraciones y, también, la naturaleza cambiante de las condiciones en las cuales proceden tanto la reflexión como la acción moral.

Anexo 1: Evaluación

Indicaciones de criterios generales y ejemplos de actividades

A. Criterios generales

Los estudiantes 4º Año Medio deben desarrollar competencias lingüísticas argumentativas y reflexivas que tienen que estar presentes en general en las instancias de evaluación. Por ello no es aconsejable utilizar instrumentos de selección múltiple o similares: debe estimularse el desarrollo del pensamiento y la expresión verbal, tanto oral como escrita, precisa y coherente. Al mismo tiempo, es importante ofrecer al estudiante instancias en que pueda expresar sus reflexiones en torno a los temas abordados de manera seria y fundamentada.

Dados los objetivos de la asignatura, las principales dimensiones de evaluación son las siguientes:

- La comprensión, dominio y aplicación de los contenidos.
- El análisis de textos filosóficos.
- La fundamentación consistente de posiciones propias.
- La competencia lingüística oral y escrita.
- El respeto por las posiciones diferentes de las propias.
- La rigurosidad en el trabajo y en la argumentación.

Los alumnos y alumnas deberán desarrollar hábitos de buena presentación en sus trabajos y pruebas; usar lenguaje formal en sus exposiciones y trabajos, tanto orales como escritos; cuidar la corrección ortográfica y gramatical; aprender a poner en forma correcta los datos bibliográficos. Estos aspectos formales deben ser considerados en la evaluación.

Modalidades que puede tomar la evaluación:

- Debates organizados en clase, con duración previamente asignada, en que se evalúa: la coherencia en la argumentación; la atención a los argumentos de otros y el hacerse cargo de ellos; la aplicación de conceptos a situaciones concretas; y la pertinencia.
- Trabajo escrito de síntesis. Se evalúa: la competencia lingüística; la estructura de la exposición del tema; la comprensión de los contenidos.
- Prueba escrita. Se evalúa: el dominio de contenidos; la competencia lingüística; la pertinencia; la aplicación a situaciones concretas.
- Comentario de texto. Se evalúa: la articulación de la argumentación; la fundamentación de la opinión personal; la pertinencia.

B. Ejemplos de actividades de evaluación

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, algunas actividades destinadas a evaluar el logro de los aprendizajes esperados en las diferentes unidades del programa, incluyendo algunas ya cubiertas en el programa y otras diseñadas específicamente para evaluar. Todas ellas deben ser entendidas como ejemplos, utilizándose como están propuestas o siendo reemplazadas por otras modalidades que resulten más apropiadas. El propósito fundamental de estos ejemplos es el de ofrecer un modelo del tipo de situaciones que se deben evaluar y de la forma en que se puede diseñar la evaluación, considerando los aprendizajes esperados y definiendo los indicadores de logro de tales aprendizajes.

El docente señalará al alumnado los criterios que utilizará para evaluar y, una vez efectuada la evaluación, indicará cuáles fueron los aspectos logrados y aquellos que requieren un trabajo adicional por parte del alumno o alumna. De esta manera la evaluación contribuirá en forma significativa al proceso de aprendizaje.

No todas las actividades señaladas deben ser necesariamente traducidas en notas. La evaluación formativa es especialmente indicada en los casos en que los estudiantes están aprendiendo maneras nuevas de formular sus trabajos (comentarios de texto, análisis de documentos, ensayos), en cuyo caso es útil para ellos una corrección que les permita hacer su trabajo otra vez, incorporando las indicaciones del docente.

Unidad 1: La Filosofía

A. Ejemplo de análisis y comentario de texto

Actividad

Los alumnos y alumnas leen el fragmento de “Sentido y sin sentido” de Carla Cordua. Articulan los argumentos. Comentan cada uno de los puntos, apoyándolos o rebatiéndolos con un argumento.

Aprendizajes esperados observables

- Fundamenta una posición personal frente al texto.
- Reconoce los pasos argumentales de un texto filosófico.
- Sintetiza la argumentación del filósofo.

Indicadores

- Reconoce las características de las preguntas filosóficas.
- Articula el texto de acuerdo a su secuencia argumental.
- Aplica los conceptos encontrados en el texto a otras situaciones.

B. Ejemplo de prueba escrita

Actividad

Los estudiantes responden las preguntas indicadas por el docente, utilizando sus apuntes.

Preguntas sugeridas:

- ¿Qué es usted, respectivamente, para Platón y para Aristóteles?
- ¿Es Platón un idealista y Aristóteles un realista?
- ¿Cómo se explica la diferencia entre el mundo sensible y el mundo inteligible, desde el punto de vista de Platón y desde el punto de vista de Aristóteles?

Indicadores

- Reconocen las características de la realidad en Platón y en Aristóteles.
- Distinguen entre mundo sensible e inteligible en Platón.
- Distinguen los principios del Ser según Aristóteles.

C. Ejemplo de debate

Actividad

Divididos en dos grupos, adoptan la posición de Locke (Grupo 1) y de Descartes (Grupo 2). El docente entrega a cada grupo los temas que tienen que explicar y defender.

Temas sugeridos

- ¿Podemos tener algún conocimiento con certeza?
- ¿Cuál es la fuente primera del conocimiento?
- ¿Es la extensión o la solidez la característica básica de la materia?

Indicadores

- Reconocen los pasos en los argumentos de Locke y Descartes.
- Explican en forma coherente las posiciones de Locke y Descartes.
- Ilustran con ejemplos la posición que defienden.
- Responden a objeciones y contraargumentan.
- Tienen una actitud respetuosa en el debate.
- Utilizan un lenguaje claro y riguroso en su exposición.

Unidad 2: El problema moral

A. Ejemplo de ensayo

Actividad

Escriben un ensayo de entre 4 y 6 páginas sobre una de las siguientes preguntas:

Preguntas sugeridas:

- ¿Es la Regla de Oro el fundamento de todo sistema moral?
- ¿Qué diferencia hay entre normas morales y normas sociales y culturales?
- ¿Es el resentimiento moralmente aceptable?
- ¿Cuál es la relación entre ética y moral?

Aprendizajes esperados

- Reconocen situaciones que plantean problemas morales.
- Distinguen normas sociales y culturales de normas morales.
- Distinguen entre ética y moral.
- Aplican los conceptos aprendidos a situaciones concretas.
- Expresan con claridad y coherencia los fundamentos de su posición.

Indicadores

- Escriben un ensayo estructurado: introducción, desarrollo y conclusión.
- Explican los fundamentos teóricos del tema elegido.
- Utilizan ejemplos concretos para ilustrar el problema.
- Fundamentan su posición personal.

Unidad 3: Los fundamentos de la moral

A. Ejemplo de comentario de texto

Actividad

Los estudiantes comentan “El Fin Supremo del hombre es la felicidad” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, capítulo IV).

Aprendizajes esperados

- Reconocen los conceptos aristotélicos acerca del Bien y la felicidad.
- Aplican los conceptos aprendidos a situaciones concretas.
- Relacionan esos conceptos con otros que han estudiado acerca del tema.

Indicadores

- Articulan la argumentación de Aristóteles.
- Explican cómo entienden los conceptos aristotélicos.
- Dan ejemplos concretos que ilustran el tema.
- Evalúan críticamente la posición de Aristóteles.
- Fundamentan su posición personal.

B. Ejemplo de trabajo escrito

Actividad

Los alumnos y alumnas realizan un trabajo escrito individual en que tomando una propaganda que ofrece la felicidad a cambio de adquirir ciertos bienes:

1. Analizan si la felicidad prometida tiene alguna base ética. Si ella corresponde a algún bien y, en ese caso, a qué tipo de bienes.
2. Comparan el concepto anterior con el pensamiento de Sócrates con respecto al bien y felicidad.
3. Fundamentan su posición personal con respecto al bien y la felicidad.

Aprendizajes esperados

- Reconocen los conceptos socráticos acerca del Bien y la felicidad.
- Aplican los conceptos aprendidos a situaciones concretas.
- Relacionan esos conceptos con otros que han estudiado acerca del tema.

Indicadores

- Describen la situación elegida y explican por qué se entiende que produce felicidad.
- Reconocen fundamentos éticos y los aplican a la situación.
- Exponen el pensamiento socrático y lo aplican a la situación.
- Comparan la posición socrática con la de alguna propaganda respecto del bien y la felicidad.
- Fundamentan su posición personal, explicando qué entienden por bien y felicidad.

C. Ejemplo de trabajo escrito en base a investigación

Actividad

Producen una lista de juicios de valor y realizan con ellos el siguiente trabajo:

1. Consultan la opinión sobre ellos a una cierta cantidad de personas, y analizan sus coincidencias o diferencias.
2. Analizan su propia historia personal, reconociendo semejanzas o diferencias en su apreciación de estos juicios.
3. Aplican sus conocimientos acerca de los valores a lo descubierto en los dos puntos anteriores.

Aprendizajes esperados

- Reconocen las características de los juicios de valor.
- Aplican estos conceptos a situaciones concretas.

Indicadores

- Formulan juicios de valor en forma correcta.
- Formulan preguntas en forma clara y consistente con el objetivo.
- Realizan una encuesta a un número significativo de personas.
- Aplican los conceptos aprendidos al formular sus conclusiones.

D. Ejemplo de prueba escrita

Actividad

“Todo el que se refugia detrás de la excusa de sus pasiones, todo hombre que inventa un determinismo, es un hombre de mala fe” (Sartre, *El Existencialismo es un Humanismo*). Interpretan desde su punto de vista esta afirmación con respecto a la libertad en, por lo menos, 20 líneas.

Aprendizajes esperados

- Identifican la posición de Sartre respecto de la libertad y de la mala fe.
- Formulan el pensamiento del filósofo con una redacción propia.
- Ilustran los conceptos filosóficos con experiencias y posiciones personales.
- Relacionan textos filosóficos con textos estudiados en otras asignaturas.

Indicadores

- Resumen el texto con sus propias palabras, aclarando qué entienden por “excusa de sus pasiones”, por “determinismo” y por “mala fe”.
- Explican qué entienden por libertad y evalúan la afirmación de Sartre.
- Presentan y fundamentan su posición frente al texto.

E. Ejemplo de aplicación de conceptos

Actividad

Analizan el siguiente texto teniendo por foco el concepto de libertad.

Pregunta sugerida:

- Interprete según lo aprendido sobre la libertad, el siguiente diálogo entre Sancho Panza, gobernador de la insula, y un mancebo que es sorprendido huyendo.
 - *¡Bueno: respondéis muy a propósito! Discreto sois, mancebo; pero haced cuenta que yo soy el aire, y que os soplo en popa, y os encamino a la cárcel. ¡Asilde, hola, y llevadle; que yo haré que duerma allí sin aire esta noche!*
 - *¡Par Dios -dijo el mozo-, así me haga vuesa merced dormir en la cárcel como hacerme rey! - Pues ¿por qué no te haré yo dormir en la cárcel? -respondió Sancho-. ¿No tengo yo poder para prenderte y soltarte cada y cuando que quisiere? - Por más poder que vuesa merced tenga -dijo el mozo-, no será bastante para hacerme dormir en la cárcel. - ¿Cómo que no? -replicó Sancho-. Llevadle luego donde verá por sus ojos el desengaño, aunque más el alcaide quiera usar con él de su interesada liberalidad; que yo le pondré pena de dos mil ducados si te deja salir un paso de la cárcel.*
 - *Todo eso es cosa de risa -respondió el mozo-. El caso es que no me harán dormir en la cárcel cuantos hoy viven.*
 - *Dime, demonio -dijo Sancho-, ¿tienes algún ángel que te saque y que te quite los grillos que te pienso mandar echar?*
 - *Ahora, señor Gobernador -respondió el mozo con muy buen donaire- , estemos a razón y vengamos al punto. Prosuponga vuesa merced que me manda llevar a la cárcel, y que en ella me echan grillos y cadenas y que me meten en un calabozo, y se le ponen al alcaide graves penas si me deja salir, y que él lo cumple como se le manda; con todo esto, si yo no quiero dormir, y estarme despierto toda la noche, sin pegar pestaña, ¿será vuesa merced bastante con todo su poder para hacerme dormir, si yo no quiero?*
 - *No, por cierto -dijo el Secretario-; y el hombre ha salido con su intención.*
 - *De modo -dijo Sancho-, que no dejaréis de dormir por otra cosa que por vuestra voluntad, y no por contravenir a la mía.*
 - *No, señor -dijo el mozo-, ni por pienso.*
 - *Pues andad con Dios -dijo Sancho-: idos a dormir a vuestra casa, y Dios os dé buen sueño, que yo no quiero quitárosle; pero aconsejoos que de aquí adelante no os burléis con la justicia, porque toparáis con alguna que os dé con la burla en los cascos.*

Miguel de Cervantes, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. (Edición de Rufo MENDIZABAL SJ, Ediciones Fax, Madrid, 1966).

Aprendizajes esperados

- Identifican y relacionan varias acepciones del concepto de libertad.
- Relacionan los conceptos filosóficos con situaciones concretas.
- Interpretan un texto literario a la luz de conceptos filosóficos.

Indicadores

- Explican e interpretan el texto.
- Identifican el concepto de libertad que se encuentra en el texto.
- Evalúan críticamente la posición sobre la libertad de Cervantes en el pasaje.

Unidad 4: Ética social

A. Ejemplo de ensayo

Actividad

Escriben un ensayo sobre la familia en que se incluyan los siguientes puntos:

1. La crítica platónica de la familia como base de la sociedad.
2. La tesis aristotélica acerca de la familia como base de la sociedad.
3. Cambios en el entendimiento de la familia.
4. Su opinión personal fundada acerca de la familia y la formación valorativa.

Indicadores

- Estructuran un ensayo en introducción, desarrollo y conclusión.
- Distinguen distintas apreciaciones de la familia, identificando su origen.
- Conocen el pensamiento aristotélico y platónico respecto de la estructura y función de la familia en la sociedad.
- Fundamentan su apreciación de la familia.
- Relacionan el concepto de familia con la formación valorativa.

B. Ejemplo de aplicación de conceptos

Actividad

1. Buscan opiniones acerca de la actividad política en los medios de comunicación.
2. Encuestan a personas de diferentes edades acerca de ella.
3. Conversan acerca de sus propias opiniones sobre ella y cuál es su origen.
4. Presentan por escrito su evaluación de la actividad política.
5. Comparan cómo se entiende hoy la política con el concepto aristotélico de ella.

Aprendizajes esperados

- Conocen la organización del Estado propuesta por Platón
- Conocen la crítica platónica de otras formas de organizarlo.
- Relacionan la actividad política con la búsqueda del bien común.
- Reconocen y valoran los deberes y derechos de los ciudadanos.

Indicadores

- Recopilan información relevante para el objetivo.
- Elaboran una definición de política a partir de esa información.
- Explican el concepto platónico de política.
- Fundamentan su evaluación de la actividad política.

C. Ejemplo de prueba escrita

(En caso de hacerse prueba escrita, los estudiantes pueden utilizar sus apuntes. Para realizar la prueba deben contar con los textos de apoyo).

Desarrolle UNO de los temas siguientes:

1. Los principios de la bioética. Para cada uno de ellos, señale: fundamentación; ejemplos de problemas; solución desde la perspectiva de ese principio.
2. La ética del medio ambiente como ética de la responsabilidad: explicación del concepto de ética de la responsabilidad; fundamentos; ejemplo de problema y su solución desde la ética de la responsabilidad.
3. Ética e informática: en qué consiste el problema; ejemplo; soluciones desde el punto de vista ético.

Aprendizajes esperados

- Comprenden los principios éticos involucrados.
- Aplican los conceptos a situaciones concretas.

Indicadores

- Estructuran el desarrollo del tema en forma argumental.
- Escogen ejemplos pertinentes.
- Relacionan los conceptos éticos con la problemática del avance científico y tecnológico.
- Fundamentan sus opciones de solución.

D. Ejemplo de análisis y comentario de texto.

(se puede trabajar en forma individual o en grupo)

Actividad

Técnica, Ética y Responsabilidad
(Extracto del Texto N° 24)

El auge que ha experimentado la ética aplicada desde el último tercio del siglo XX se debe fundamentalmente al daño del medio ambiente, a la acumulación de desperdicios (nucleares y demás), a las prácticas mercantiles, a los procedimientos médicos con nuevas tecnologías, a la drogadicción.

El uso del arma atómica originó uno de los debates más significativos en torno a la ingeniería nuclear y a la ética científica misma. La tecnología ha tenido efecto en la ética, en razón de la transformación que provoca en la acción humana, tanto en su poder, como en la imprevisibilidad de sus consecuencias.

Las nuevas tecnologías (por ejemplo, la exploración del espacio, el arma atómica extraterrestre, los pesqueros de gran capacidad procesadora y las biotecnologías) crean nuevos problemas que requieren normativas especiales.

La idea general que preside una ética aplicada o ética técnica es que siempre hay más de un modo de hacer; más de una solución. Y la cuestión acerca de cuál de ellas elegir tiene que ver con la libertad, con las alternativas de acción y con las secuelas o consecuencias que una u otra alternativa acarrearán para los directamente involucrados y para los eventualmente involucrados, pero también para las generaciones futuras y, eventualmente, en ciertos casos, para la vida humana o para la vida en general. (Así, por ejemplo, determinadas técnicas tienen efectos sobre la biosfera, sobre la atmósfera, etc.).

Surgen problemas acerca de la confiabilidad de los programas computacionales, acceso democrático, uso ético de la información, etc. Pero no ha habido, por parte de los profesionales de la computación abocados a detectar estos problemas, un examen más sistemático de por qué dichos cambios en la tecnología levantan cuestiones éticas.

Los medios de comunicación electrónicos y su influencia sobre las conciencias, alteraron los marcos de discusión, levantando al mismo tiempo la discusión acerca de cómo estos medios gravitan en las decisiones públicas y en el proceso democrático.

Los alumnos leen y destacan las ideas principales del texto. Dan ejemplos de:

- a) un problema ético planteado en el campo de la informática;
- b) un problema ético planteado en el campo del medio ambiente;

Argumentan a favor de soluciones para cada uno de ellos, fundamentando sus opciones en principios éticos.

Aprendizajes esperados

- Identifican los pasos argumentales del texto.
- Aplican a casos concretos los criterios señalados de libertad de opciones técnicas y sus secuelas o consecuencias, más allá de la presente generación.
- Utilizan principios éticos estudiados para fundamentar sus alternativas de solución.

Indicadores

- Articulan el texto de acuerdo a su secuencia argumental.
- Exponen ejemplos pertinentes.
- Muestran conocimiento de conceptos éticos vistos anteriormente.

Anexo 2: Selección de textos

Texto 1

Carla Cordua. "Sentido y sin sentido" (2001)

Entre las varias acepciones de "sentido" hay una que claramente se aparta de las demás; según ella el sentido es la dirección de algo, su orientación hacia [...] "El camino tiene un sentido norte-sur". "El tráfico de la avenida discurre en dos sentidos". "Caerse de un balcón es moverse en sentido vertical". Esa aplicación de "sentido" como "hacia donde", no tiene un "sentido" como su contrario. Lo que se opone a este uso es, más bien, lo que carece de dirección o de orientación; a veces, es lo inmóvil literal o metafóricamente. Aunque este significado del término es antiguo y muy interesante, no lo consideramos aquí, para volver a ocuparnos del par "sentido-sinsentido".

Las varias acepciones de estos contrarios en el lenguaje ordinario tienen en común que se mueven en las proximidades de los términos "valor" y "desvalor", "importante" y "carente de importancia". A menudo se los puede reemplazar por estos últimos términos. Afirmar de una acción que no tiene sentido muchas veces quiere decir que da lo mismo llevarla a cabo o no, que no cuenta para [...], o es indiferente. Este uso se conecta con el mencionado antes: "sentido" como dirección, propósito o meta. Lo que posee una dirección hacia un fin posee el carácter de un movimiento dirigido hacia un logro o resultado. El valor de la actividad o del proceso depende de que se cumpla su para qué, de que alcance el propósito que los animaba. Lo que carece de para qué, en cambio, es pobre no sólo en resultados finales, sino que carece también de importancia porque no conduce a nada. Es obvio que entre estos varios usos de "sentido" y "sinsentido" en el lenguaje de todos los días hay varios desplazamientos semánticos y contaminaciones de unos significados con otros. Observar sus relaciones internas no autoriza a sostener que en sus acepciones ordinarias "sentido" significa siempre una y la misma cosa.

Carla Cordua. "Sentido y sin sentido". En su *Impresiones y Ocurrencias* (Ril, Santiago de Chile, 2001).

Texto 2

John Locke. *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690).

SECCIÓN A

Epístola al lector,

Pongo aquí en tus manos lo que ha sido la entretención de algunas de mis horas ociosas y graves. Si te tocara en suerte entretener algunas de las tuyas con este tratado y si obtuvieras de su lectura sólo la mitad del placer que me causó escribirlo, tendrás por tan bien gastado tu dinero como yo mis desvelos [...] poco sabe del entendimiento quien ignora que no solo es la más elevada facultad del

alma, sino también aquella cuyo ejercicio entrega mayor y más constante placer. Porque su búsqueda de la verdad es una especie de cacería, en la cual el perseguir a la presa es ya buena parte de la entretención. Cada paso que da la mente en su marcha hacia el conocimiento, le descubre algo que no es sólo nuevo sino que además es, al menos por algunos momentos, lo mejor.

Porque el entendimiento es como el ojo, el cual juzga de los objetos sólo por su propio mirar. Se alegra con cuanto descubre y no se apena por lo que se le escapa, puesto que lo desconoce. Así son las cosas para quien se ha logrado erguirse a sí mismo por encima de la caridad y no vivir de ocioso, con las opiniones mendigadas a otros. Cuando tal persona pone a trabajar su propio pensamiento para buscar y seguir a la verdad, no dejará de sentir el placer del cazador, cualquiera sea la presa que logre. Cada momento de esfuerzo premia su empeño con algún deleite y no tiene razones para considerar malgastado su tiempo, aun cuando no pueda jactarse de haber cazado una presa de importancia.

Tal es, lector, la entretención de los autores cuando dan alas a sus propios pensamientos para verterlos por escrito. No envidies su placer, puesto que ellos te ofrecen otro equivalente, siempre y cuando emplees en su lectura tus propios pensamientos. A ellos, si son realmente tuyos, es que me dirijo. Pero si tus pensamientos son prestados de otro, poco me importa cuáles sean [...] No vale la pena interesarse en lo que dice o piensa, quien sólo dice o piensa lo que otro le manda.

Hay objetos que es preciso examinar por todos lados. Cuando se trata de una noción novedosa, como son algunas de éstas para mí (o cuando la noción se desvía del camino habitual, como temo pueda parecerles a otros que sea aquí el caso), una sola mirada no basta. Ni para franquearle la entrada en todos los entendimientos, ni para fijarla allí con una impresión clara y duradera [...] pocos habrá, creo, que no hayan observado en sí mismos o en otros que, aquello que expresado de un modo resultaba muy oscuro, expresado de otro modo resultaba muy claro e inteligible [...] no todo halaga por igual a la imaginación de distintas personas. Nuestros entendimientos son tan distintos como nuestros paladares. Quien crea que la misma verdad, aderezada de un mismo modo, será disfrutada por todos, es como quien supone que se puede dar por igual en el gusto a todos con un mismo plato. La vianda podrá ser la misma y el alimento bueno. Sin embargo, no todos podrán aceptarlo con esos condimentos. Y tendrá que ser aderezada de manera distinta si ha de ser aceptable para quienes sean de fuerte constitución.

[...] mi propósito al publicar este tratado es el de ser lo más útil que pueda. Esto hace necesario que cuanto tengo que decir sea dicho de manera tan fácil que sea inteligible para una clase tan grande de lectores como me sea posible. Prefiero, con mucho, que quienes están acostumbrados al pensamiento especulativo y sean perspicaces se quejen del tedio de algunas partes de mi obra antes que alguien, que esté poco acostumbrado a la especulación abstracta o que tenga nociones distintas de las mías, no me comprenda.

[...] A la república del conocimiento no le faltan en estos tiempos míos sus grandes arquitectos, cuyos diseños al hacer avanzar a la ciencia, dejarán monumentos duraderos a la posteridad. Pero no todos pueden esperar ser un Boyle o un Sydenham. En una época que produce maestros del calibre de Huygens, el incomparable Sr. Newton y otros de su talla, es ambición suficiente el ser utilizado como un peón que limpia un poco el suelo y remueve la basura que yace en el camino del conocimiento [...]

SECCIÓN B

Libro I. De las nociones innatas, Capítulo I, Introducción

1. *La investigación acerca del entendimiento es agradable y útil.* Puesto que el entendimiento es lo que sitúa al hombre por encima del resto de los seres sensibles y le concede todas las ventajas y potestad que tiene sobre ellos. El es ciertamente un asunto que hasta por su dignidad amerita el trabajo de ser investigado. El entendimiento, como el ojo, en tanto nos permite ver y percibir todas las demás cosas, no se advierte a sí mismo. Es necesario destreza y esfuerzo para ponerlo a distancia y convertirlo en su propio objeto. No importan las dificultades que ofrezca esta investigación. Tampoco importa qué es aquello que nos tiene tan en la oscuridad a nosotros mismos. Toda la luz que podamos derramar sobre nuestras propias mentes y todo el trato que podamos establecer con nuestro propio entendimiento, no sólo será muy agradable, sino que nos acarreará grandes ventajas para el gobierno de nuestro pensamiento en la búsqueda de las demás cosas.
2. *El diseño.* Mi propósito es investigar los orígenes, la certidumbre y el alcance del entendimiento humano, junto con los fundamentos y grados de las creencias, opiniones y asentimientos. No discutiré en detalle las consideraciones físicas de la mente, ni me ocuparé en examinar en qué puede consistir su esencia, o por qué movimientos de nuestros espíritus o alteraciones de nuestros cuerpos llegamos a tener sensaciones en nuestros órganos, o ideas en nuestros entendimientos, ni tampoco, si en su formación, esas ideas, algunas o todas, dependen o no de la materia [...]
3. *El método.* Merece la pena, pues, averiguar los límites entre la opinión y el conocimiento, y examinar, tocante a las cosas de las cuales no tenemos un conocimiento cierto, por qué medidas debemos regular nuestro asentimiento y moderar nuestras convicciones. Para este fin me ajustaré al siguiente método: Primero, investigaré el origen de esas ideas, nociones o como quieran llamarse, que una persona puede advertir y de las cuales es consciente que tiene en su mente, y de la manera cómo el entendimiento llega a hacerse con ellas. Segundo, intentaré mostrar qué conocimiento obtiene por esas ideas el entendimiento, y cuál es su grado de certidumbre, su evidencia y su alcance [...]
5. *Nuestras capacidades son las adecuadas a nuestro estado y a nuestros intereses.* [...] los hombres encontrarán suficiente materia para ocupar sus cabezas y para emplear sus manos con variedad, gusto y satisfacción, si no se ponen en osado conflicto con su propia constitución y desperdician los beneficios de que sus manos están llenas, porque no son lo bastante grandes para asirlo todo. No tendremos motivo para dolernos de la estrechez de nuestras mentes, a condición de dedicarlas a aquello que puede sernos útil, porque de eso son en extremo capaces. Sería una displicencia tan imperdonable como pueril, el desestimar las ventajas que nos ofrece nuestro conocimiento y descuidar el mejorarlo con vista a los fines para los cuales nos fue dado, sólo porque hay algunas cosas que están fuera de su alcance. No sería excusa válida la de un criado perezoso y terco, alegar que le hacía falta la luz del sol para negarse a cumplir con sus tareas a la luz de una vela. La vela que en nosotros brilla lo hace con intensidad suficiente para todas nuestras necesidades. Los descubrimientos que su luz nos permita deben satisfacernos. Sabremos emplear de buena manera nuestros entendimientos, cuando nos ocupemos de todos los objetos de la manera y en la proporción en que se acomodan a nuestras facultades... sin exigir perentoria o destempladamente una demostración, ni tampoco certeza, allí donde sólo podemos aspirar a la mera probabilidad [...] Si fuéramos a descreerlo todo, sólo porque no podemos cono-

cerlo todo con certeza, obraríamos tan neciamente como un hombre que tan sólo porque carece de alas para volar, no quisiera usar sus piernas, permaneciera sentado y pereciera.

8. *Lo que mienta la palabra "idea":* [...] antes de continuar [...] debo excusarme por mi uso tan frecuente de la palabra "idea". Este es el término que, según creo, sirve mejor para significar aquello que es el objeto del entendimiento cuando una persona piensa. Lo he usado para expresar lo que también se entiende por [...] noción, especie, y todo aquello de lo cual puede ocuparse la mente cuando piensa. No he podido evitar el uso frecuente de dicho término. Supongo que se me concederá sin dificultad que hay tales ideas en la mente de los seres humanos. Todos tienen conciencia de ellas en sí mismos. Y, por otra parte, las palabras y los actos de los demás muestran satisfactoriamente que están en sus mentes. Nuestra primera investigación será, pues, preguntar cómo entran las ideas en la mente.

SECCIÓN C

Libro II. De las ideas, Capítulo I. De las ideas en general y de su origen

1. *La idea es el objeto del acto de pensar:* Todas las personas son conscientes de que piensan. Aquello en que se ocupa su mente mientras está pensando son las ideas que están allí. No hay duda de que los seres humanos tienen en su mente varias ideas, tales como las expresadas por las palabras blancura, dureza, dulzura, pensamiento, movimiento, hombre, elefante, ejército, ebriedad y muchas otras. Resulta, entonces, que lo primero que debe averiguarse es cómo llegan a tenerlas. Ya sé que muchos creen que tenemos ideas innatas y que ciertos caracteres originarios están impresos en la mente desde el primer momento de su ser. Esta opinión ha sido ya examinada con detenimiento y descartada en el Libro I de este tratado. Pero esa refutación será mucho más fácilmente admitida una vez que se haya mostrado de dónde realmente puede tomar el entendimiento todas las ideas que tiene. Y también por qué vías y grados pueden penetrar en la mente, para lo cual invocaré la observación y la experiencia de todos.
2. *Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión:* Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción y sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación de los seres humanos ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde sale todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la experiencia. He allí el fundamento de todo nuestro saber, y de allí es de donde en última instancia éste deriva. Nuestra observación de los objetos sensibles externos, o acerca de las operaciones internas de nuestra mente que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Estas dos son las fuentes del conocimiento, de allí surgen todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener.
3. *Los objetos de la sensación, uno de los orígenes de las ideas:* En primer lugar, nuestros sentidos, que tienen trato con objetos sensibles particulares, transmiten respectivas y distintas percepciones de cosas a la mente, según los variados modos en que esos objetos los afectan. Es así como llegamos a poseer esas ideas que tenemos de amarillo, de blanco, de calor, de frío, de lo blando, de lo duro, de lo amargo, de lo dulce y de todas aquellas que llamamos cualidades sensibles. Lo cual, cuando digo que eso es lo que los sentidos transmiten a la mente, quiero decir, que ellos

transmiten desde los objetos externos a la mente lo que en ella produce aquellas percepciones. A esta gran fuente, que origina el mayor número de las ideas que tenemos [...] en el entendimiento, la llamo sensación.

4. *Las operaciones de nuestra mente son el otro origen de las ideas.* Pero, en segundo lugar, la otra fuente de donde la experiencia provee de ideas al entendimiento es la percepción de las operaciones interiores de nuestra propia mente al estar ocupada en las ideas que tiene. Estas operaciones, cuando la mente reflexiona sobre ellas y las considera, proveen al entendimiento de otra serie de ideas, que no podrían haberse derivado de cosas externas, tales como las ideas de percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer, y de todas las diferentes actividades de nuestras propias mentes.

De estas ideas, puesto que las tenemos en la conciencia y que podemos observarlas en nosotros mismos, recibimos en nuestro entendimiento ideas tan distintas como recibimos de los cuerpos que afectan a nuestros sentidos. Esta fuente de origen de ideas la tienen todos en sí mismos. A pesar de que no es un sentido, ya que no tiene nada que ver con objetos externos, con todo se parece mucho a un sentido y, con propiedad, puede llamársele sentido interno. Así como a la otra llamé sensación, a ésta la llamo reflexión, porque las ideas que ofrece son sólo tales como aquellas que la mente consigue al reflexionar sobre sus propias operaciones dentro de sí misma [...]. Estas dos fuentes, las cosas externas materiales, como objetos de sensación, y las operaciones internas de nuestra propia mente, como objetos de reflexión, son, para mí, los únicos orígenes de donde todas nuestras ideas proceden inicialmente.

5. *Todas nuestras ideas son o de la una o de la otra clase.* Me parece que el entendimiento no tiene idea alguna como no sean las que ha recibido de uno de esos dos orígenes. Los objetos externos proveen a la mente de ideas de cualidades sensibles, que son todas esas diferentes percepciones que producen en nosotros. Y la mente provee al entendimiento con ideas de sus propias operaciones [...].

Examine cualquiera sus propios pensamientos y hurgue a fondo en su propio entendimiento, y que me diga, después, si no todas las ideas originales que tiene allí son de las que corresponden a objetos de sus sentidos, o a operaciones de su mente, consideradas como objetos de su reflexión. Por grande que sean los conocimientos allí alojados, verá, si lo considera con rigor, que en su mente no hay más ideas sino las que han sido impresas por conducto de una de esas dos vías, aunque, quizá, combinadas y ampliadas por el entendimiento con una variedad infinita, como veremos más adelante.

SECCIÓN D

Capítulo IV. De la solidez

1. *Recibimos esta idea por el tacto.* La idea de la *solidez* la recibimos por nuestro tacto. Surge de la resistencia que advertimos en un cuerpo a que cualquier otro cuerpo ocupe el lugar que posee, hasta que cede. No hay ninguna otra idea que recibamos más constantemente por vía de sensación que la de solidez. Ya sea que estemos en movimiento o bien en reposo, cualquiera que sea la posición en que estemos, siempre sentimos algo debajo de nosotros, algo que nos sostiene. Y los cuerpos que manejamos, a diario nos hacen percibir que mientras están en nuestras manos, por una fuerza invencible, impiden que se acerquen las partes de nuestras manos que los oprimen. A

eso que impide el acercamiento de dos cuerpos, cuando se mueven el uno hacia el otro, lo llamo la solidez [...] la noción común de la solidez permite, aún si no lo justifica, tal uso de ella. Pero, si alguien piensa que sería mejor llamarle *impenetrabilidad*, tiene mi permiso.

Esta es la idea que está más íntimamente unida con, y que es esencial a, lo corpóreo, de tal suerte que solo se la encuentra y puede ser imaginada en la materia. Nuestros sentidos no toman nota de ella sino en masas de materia que por su volumen sean suficientes para producir en nosotros una sensación. Sin embargo, una vez que la idea ha sido adquirida por experiencia en los cuerpos más grandes, la mente la persigue más allá y la considera a ella, así como también a la forma, en la partícula más diminuta de materia que pueda existir, y la encuentra inseparablemente inherente a lo material o corpóreo, dondequiera que esté y en todos sus estados.

2. *La solidez llena el espacio.* Por esta idea, perteneciente a lo corpóreo, es como concebimos que el cuerpo llena el *espacio*. Esta idea de llenar el espacio implica que, en dondequiera que imagine-mos que algún espacio está ocupado por una substancia sólida, concebimos que esa substancia lo posee de tal modo que excluye a toda otra substancia sólida [...]
3. *Es diferente del espacio.* Esta resistencia, por la cual un cuerpo impide que otros cuerpos ocupen el espacio que posee, es tan grande que no hay fuerza, por más poderosa que sea, que pueda vencer-la. Todos los cuerpos del mundo presionando por todos lados a una gota de agua no podrán jamás vencer la resistencia que ofrecerá, blanda como es, a que se toquen los unos o los otros, hasta que no se quite de en medio. De aquí que nuestra idea de solidez se distinga tanto del espacio puro, que es incapaz de resistencia o movimiento, como también de la idea común de dureza [...] De donde, me parece, tenemos la idea clara del espacio sin solidez [...]
4. *Es diferente de la dureza.* De aquí se sigue que la solidez se diferencia también de la dureza. La solidez consiste en la ocupación completa del espacio, y por lo tanto, en que excluye de un modo absoluto a otros cuerpos del espacio que posee. Pero la dureza consiste solo en una cohesión firme de las partes de materia que componen las masas cuyo volumen podemos percibir [...]. Y en realidad, duro y blando no son sino nombres que les damos a las cosas en relación a la constitución de nuestros propios cuerpos. Así, decimos en general que es duro aquello que nos causa un dolor, antes que cambiar de forma por la presión de cualquier parte de nuestro cuerpo; y por lo contrario, decimos que algo es blando, cuando modifica la situación de sus partes al ser tocado por nosotros sin esfuerzo, ni dolor.
Pero esta dificultad que hay en hacer que cambie la situación de las partes perceptibles entre sí, o que cambie la forma del todo, no le comunica mayor solidez al cuerpo más duro del mundo que al más blando; y un diamante no es más sólido que el agua [...]
5. *De la solidez dependen el impulso, la resistencia y la exclusión.* Por esta idea de la solidez se distingue la extensión del cuerpo de la extensión del espacio, ya que la extensión del cuerpo no es nada, sino la cohesión a continuidad de partes sólidas, separables y movibles, y la extensión del espacio, la continuidad de partes que no son sólidas sino inseparables e inmóviles [...]
6. *Qué sea la solidez.* Si alguien me pregunta ¿qué es la solidez? lo remito a sus propios sentidos para que lo informen: tome entre sus manos un pedernal o un balón y trate de juntarlas y así sabrá. Si no le parece ésta una explicación suficiente de la solidez, qué cosa sea, y en qué consiste, yo le prometo decirle qué cosa es y en qué consiste, cuando él me diga qué es pensar y en qué consiste, o cuando me explique qué es la extensión o el movimiento, lo cual, quizá, parece más fácil.

Capítulo VIII. Otras consideraciones acerca de nuestras ideas simples

7. *Ideas en la mente y cualidades en los cuerpos.* Para mejor descubrir la naturaleza de nuestras ideas y para discurrir inteligiblemente acerca de ellas será conveniente distinguir las en cuanto son ideas o percepciones en nuestra mente, y en cuanto son modificaciones de materia en los cuerpos que causan en nosotros dichas percepciones. Y, para que no pensemos (como quizá se hace habitualmente) que las ideas son exactas imágenes y semejanzas de algo inherente al sujeto que las produce. La mayoría de las ideas de sensación no son más en la mente la semejanza de algo que exista fuera de nosotros, que los nombres que las significan son una semejanza de nuestras ideas, aunque al escuchar esos nombres no dejan de provocarlas en nosotros.
8. Todo aquello que la mente percibe en sí misma, o todo aquello que es el objeto inmediato de percepción, de pensamiento o de entendimiento, a eso llamo idea; y a la potencia para producir cualquier idea en la mente, llamo cualidad del objeto en el cual reside ese poder. Así, una bola de nieve tiene la potencia de producir en nosotros las *ideas* de *blanco*, frío y *redondo*; a esas potencias para producir en nosotros esas ideas, en cuanto que están en la bola de nieve, las llamo *cualidades*; y en cuanto son sensaciones o percepciones en nuestro entendimiento, las llamo *ideas*; de las cuales ideas, si algunas veces hablo de ellas como estando en las cosas mismas, quiero que se me entienda que me refiero a esas cualidades en los objetos que producen esas ideas en nosotros.
9. *Cualidades primarias.* Así consideradas, las cualidades en los cuerpos son, primero, aquellas enteramente inseparables de la materia, cualquiera que sea el estado en que se encuentre, y tales que las conserva constantemente en todas las alteraciones y cambios que dicha materia pueda sufrir a causa de la mayor fuerza que pueda ejercerse sobre ella. Esas cualidades son tales que los sentidos constantemente las encuentran en cada partícula de materia con tamaño suficiente para ser percibida, y tales que la mente las considera como inseparables de cada partícula de materia, aun cuando sean demasiado pequeñas como para que nuestros sentidos puedan percibir las individualmente.
 Por ejemplo, tomemos un grano de trigo y dividámoslo en dos partes; cada parte todavía tiene solidez, extensión, forma y movilidad. Divídase una vez más, y las partes aún retienen las mismas cualidades; y si se sigue dividiendo hasta que las partes se hagan imperceptibles, retendrán necesariamente, cada una de ellas, todas esas cualidades. Porque la división (que es todo cuanto un molino o un triturador o cualquier otro cuerpo le hace a otro al reducirlo a partes imperceptibles) no puede jamás quitarle a un cuerpo la solidez, la extensión, la forma y la movilidad, sino que tan sólo hace dos o más masas distintas y separadas de la materia que antes era una; todas las cuales, consideradas desde ese momento como otros tantos cuerpos distintos, hacen un cierto número determinarlos, una vez hecha la división. A esas cualidades llamo *cualidades* originales o primarias de la materia, las cuales, creo, podemos advertir que producen en nosotros las ideas simples de la *solidez*, la extensión, la forma, el movimiento, el reposo y el número.
10. Pero, en segundo lugar, hay cualidades tales que en verdad no son nada en los objetos mismos, sino potencias para producir en nosotros diversas sensaciones por medio de sus cualidades primarias; es decir, por el tamaño, la forma, la textura y el movimiento de sus partes imperceptibles, como lo son los colores, sonidos, sabores, etc. A éstas llamo *cualidades secundarias*.
11. *Cómo producen sus ideas las cualidades primarias.* El siguiente asunto que debe considerarse es cómo los cuerpos producen ideas en nosotros, y manifiestamente, la única manera en que podemos concebir que operen los cuerpos es por impacto.

12. Si, por lo tanto, los objetos externos no se unen a nuestra mente cuando producen ideas en ella, y, sin embargo, percibimos esas cualidades originales de aquellos objetos que individualmente caen bajo nuestros sentidos, es evidente que habrá algún movimiento en esos objetos que, afectando algunas partes de nuestro cuerpo, se prolongue por conducto de nuestros nervios o espíritus hasta el cerebro o el asiento de la sensación, para producir allí en nuestra mente las ideas particulares que tenemos acerca de dichos objetos. Y puesto que la extensión, la forma, el número y el movimiento de cuerpos de tamaño observable pueden percibirse a distancia por medio de la vista, es evidente que algunos cuerpos individualmente imperceptibles deben venir de ellos a los ojos, y de ese modo comunican al cerebro algún movimiento que produce esas ideas que tenemos en nosotros acerca de tales objetos.
13. *Cómo producen sus ideas las cualidades secundarias.* De un modo igual al que se producen en nosotros las ideas de las cualidades primarias, podemos concebir que también se producen las ideas de las cualidades secundarias, es decir, por la operación de partículas imperceptibles sobre nuestros sentidos. Porque es manifiesto que hay cuerpos, y cuerpos en gran cantidad, cada uno de los cuales es tan pequeño que no podemos por nuestros sentidos descubrir ni su volumen, ni su forma, ni su movimiento, como es evidente respecto a las partículas del aire y del agua, y respecto a otras extremadamente más pequeñas que éstas, quizá tanto más pequeñas que las partículas de aire y de agua, como más pequeñas son las partículas de aire y de agua respecto a un guisante o a un granizo.
- Vamos a suponer, entonces, que los diferentes movimientos y formas, volumen y número de tales partículas, al afectar los diversos órganos de nuestros sentidos, producen en nosotros esas diferentes sensaciones que nos provocan los colores y olores de los cuerpos; que una violeta, por ejemplo, por el impulso de tales partículas materiales imperceptibles, de formas y volúmenes particulares y en diferentes grados y modificaciones de sus movimientos, hagan que las ideas del color azul y del aroma dulce de esa flor se produzcan en nuestra mente. Puesto que no es mayormente imposible concebir que Dios haya unido tales ideas a tales movimientos con los cuales no tienen ninguna similitud, que lo sea concebir que haya unido la idea de dolor al movimiento de un pedazo de acero que divide nuestra carne, movimiento respecto al cual esa idea de dolor no guarda ninguna semejanza.
14. Cuanto he dicho tocante a los colores y olores, puede entenderse también respecto a sabores, sonidos y demás cualidades sensibles semejantes, las cuales, cualquiera que sea la realidad que equivocadamente les atribuimos, no son nada en verdad en los objetos mismos, sino potencias para producir en nosotros diversas sensaciones, y dependen de aquellas cualidades primarias, a saber: volumen, forma, textura y movimiento de sus partes, como ya dije.
15. *Las ideas de las cualidades primarias son semejanzas; no así las ideas de las cualidades secundarias.* De donde, creo, es fácil sacar esta observación: que las ideas de las cualidades primarias de los cuerpos son semejanzas de dichas cualidades, y que sus modelos realmente existen en los cuerpos mismos; pero que las ideas producidas en nosotros por las cualidades secundarias, en nada se les asemejan. Nada hay que exista en los cuerpos mismos que se asemeje a esas ideas nuestras. En los cuerpos a los que denominamos de conformidad con esas ideas, sólo hay un poder para producir en nosotros esas sensaciones; y lo que en idea es dulce, azul o caliente, no es, en los cuerpos que así llamamos, sino cierto volumen, forma y movimiento de las partes insensibles de los cuerpos mismos.

16. A la flama se denomina caliente y ligera, a la nieve, blanca y fría y al azúcar, blanca y dulce, por las ideas que producen en nosotros. Se piensa comúnmente que dichas cualidades son, en esos cuerpos, lo mismo que esas ideas que están en nosotros: las unas la semejanza perfecta de las otras, como lo serían en un espejo; y el que diga lo contrario será juzgado de muy extravagante por la mayoría de los hombres. Sin embargo, quien considere que el mismo fuego, que a cierta distancia produce en nosotros la sensación de calor, produce en nosotros, si nos acercamos más, la muy diferente sensación de dolor, deberá reflexionar para sí mismo sobre la razón que pueda tener para decir que su idea de calor, que fue producida en él por el fuego, esté en realidad en el fuego; y que su idea de dolor, que el mismo fuego le produjo del mismo modo, no esté en el fuego. ¿Por qué razón han de estar la blancura y la frialdad en la nieve y no ha de estarlo el dolor, ya que ella produce en nosotros todas esas ideas; lo que no puede hacer sino por el volumen, la forma, el número y el movimiento de sus partes sólidas?
19. *Las ideas de las cualidades primarias son semejanzas; no así las ideas de las cualidades secundarias.* Consideremos los colores rojo y blanco en el pórvido, impídase que la luz caiga sobre él, y sus colores desaparecen, y ya no producirá en nosotros esas ideas. Que la luz vuelva, y entonces de nuevo producirá en nosotros esas apariencias. ¿Pensará alguien que hubo una alteración real en el pórvido por la presencia y la ausencia de luz, y que esas ideas de blancura y de rojez están realmente en el pórvido iluminado, cuando es evidente que no tiene ningún color estando en la oscuridad? En verdad, tiene, de día o de noche, una configuración de partículas tal, que es capaz, por el rebote de los rayos de luz de algunas de las partes de esa piedra dura, de producir en nosotros la idea de rojez, y de otras partes, la idea de la blancura. Pero la blancura y la rojez no están nunca en el pórvido, sino tan sólo una textura tal que tiene el poder de producir semejantes sensaciones en nosotros.
20. Muélase una almendra, y su limpio color blanco se convertirá en un blanco sucio, y su sabor dulce en un sabor aceitoso. Pero ¿qué alteración real pueden acarrear en un cuerpo los golpes del triturador, que no sea la alteración en su textura?
21. Así entendidas y distinguidas las ideas, podremos dar razón por qué la misma agua, en un mismo momento, es capaz de producir en una mano la idea de frío y en la otra mano la idea de calor, en tanto que es imposible que la misma agua sea fría y caliente al mismo tiempo, lo que tendría que acontecer si esas ideas estuvieran realmente en ella. Porque si imaginamos que el calor, tal como está en nuestras manos, no es sino un cierto tipo y grado de movimiento en las partículas menudas de nuestros nervios o espíritus animales, podremos entender cómo es posible que la misma agua pueda producir al mismo tiempo la sensación de calor en una mano y la de frío en la otra.

John Locke. *Ensayo sobre el entendimiento humano* (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa *An essay concerning human understanding* de John W. Yolton (Dent, London, 1965).

Texto 3

Humberto Gianni. *La experiencia moral* (1992)

2. Nuestro tema específico es ahora el de la experiencia moral. Digamos por lo pronto que llamaremos “experiencia moral” a los significados de “bueno” y “malo” tal como se entienden en el espacio civil [...]

El sujeto sigue siendo, pues, el hombre en ese su modo habitual, sostenido de ser: nosotros mismos en nuestra re-iterada circulación por este “mundo de la vida”.

Hay un privilegio propio de ese espacio y que alcanza a la Ética, y sólo a ella, a tal punto de dejarla en virtud de ese don, por encima de cualquier otra disciplina sistemática, racionalmente organizada, en torno a un campo específico de intereses.

Vamos a suponer que estos rasgos generales de sistematicidad y de organicidad racionales propios de cualquier disciplina científica también los posee la Ética, disciplina cuyo interés específico consistiría en investigar “objetivamente” los principios [...] por los que una conducta luce cierta cualidad o, por el contrario, “denuncia” cierta deuda de ser determinada. En otras palabras: “lo bueno” y “lo malo” de las acciones por las que el ciudadano muestra su modo de habitar el mundo y de recoger su propio ser de él.

Supongamos por un momento la existencia de un saber objetivo acerca de la existencia humana. Esto equivaldría a afirmar que contamos con algunas pocas personas sabias y expertas en asuntos de vida, así como existen algunos pocos expertos en biología molecular u otros, en egiptología u otros [...] Pero esta hipótesis lleva a uno de los conflictos más crónicos e insolubles entre teoría y práctica, entre el ámbito de las razones especulativas y el de las convicciones operantes. Entre filosofía y vida.

Porque ocurre, en este punto, que el hombre común, que reverencia a veces hasta niveles desmedidos la autoridad de los sabios, de los expertos, apenas el conocimiento de éstos roza ciertos puntos neurálgicos de su propia realidad personal, entonces, dando un salto atrás, se pone en guardia contra “las razones”, por muy bien fundadas que sean, y contra “la observación rigurosa de los fenómenos” y no reconoce ventaja alguna al juicio científico respecto del valor de sus propias opiniones.

Una de las zonas “sensibles”, la más sensible, es la del saber moral, incluido ahí el político. Y preferimos seguir llamando a este saber “experiencia moral” a fin de presentarlo en una oposición visible al conocimiento distanciado de la Ética.

Es un hecho que en este territorio nadie estará dispuesto a renunciar a lo que su experiencia dictamine o a lo que “su vida le ha enseñado” como bueno o como malo, como justo o injusto, a despecho de cualquier “simple teoría”. Este es el reducto intransable de la experiencia [...]

Por el momento, plantearemos el conflicto de la siguiente manera: el campo propio de la Ética es la experiencia. Sin embargo, tal experiencia “no reside” en un sujeto que otro sujeto, el “sujeto científico”, pueda objetivar -“pues, entonces, no podríamos hablar de “experiencia”-. Reside, por el contrario, en una colectividad de sujetos morales; y estos sujetos no pueden perderse en el traspaso de la práctica a la teoría sin que se derrumbe ipso facto el sentido de la investigación. En otras palabras: no es posible que la Ética hable de cosas que de alguna manera pudieran pasar inadvertidas o ser inalcanzables para la experiencia común, como ocurre respecto de la generalidad de las otras ciencias; por el contrario, es a la Ética que le va su ser en que los hechos a los que apunta como sujeto de su investigación, sean hechos radicados en

una realidad no determinados causal, directamente, por otros hechos externos. Le va su ser en que sean realmente “hechos subjetivos”.

Si miramos las cosas, ahora desde el otro lado de la contraposición: esa experiencia que aparecía tercamente irreductible al juicio distanciado de la ciencia, corresponde a un saber que no es simplemente uno más entre otros saberes posibles, sino ese saber preciso y único por el que el que [sic] el portador de la experiencia acredita su condición de sujeto inobjetable. De modo que, someter este saber a una decisión final del juicio docto, no representaría como en cualquier otro caso, un simple acto de humildad sino la renuncia a la condición de sujeto. Renuncia que tal experiencia intuye como degradante (mala) [...]

En definitiva: como aquel individuo indiferenciado que soy; en mi calidad de empleado, de padre de familia, de ciudadano, soy también ese ser que no puede delegar en ningún otro ser humano ni divino aquel saber cualitativo que configura mi experiencia moral: aquel saber por el que constantemente estoy evaluando mis acciones y las del próximo.

Un saber que no puedo delegarlo. Sin embargo, se trata de un saber ganado en actos transitivos al interior de mi mundo. Y esto es lo que llamamos “experiencia moral”.

Humberto Giannini. *La experiencia moral* (Universitaria, Santiago de Chile, 1992).

Texto 4

P. F. Strawson. *Libertad y Resentimiento* (1962).

Consideremos, entonces, ocasiones de resentimiento: situaciones en las que una persona es ofendida o herida por la acción de otra y en las que, en ausencia de consideraciones especiales, puede esperarse de forma natural o normal que la persona ofendida sienta resentimiento. A continuación, consideremos qué géneros de consideraciones especiales cabría esperar bien que modificaran o aplacaran este sentimiento bien que lo eliminaran. No hace falta decir cuán diversas son estas consideraciones. Pero, para lo que persigo, creo que a grandes rasgos se las puede dividir en dos clases. Al primer grupo pertenecen todas aquellas que podrían dar lugar al empleo de expresiones como “No pretendía”, “No se había dado cuenta”, “No sabía”; y asimismo todas aquellas que podrían dar lugar al uso de la frase “No pudo evitarlo”, cuando éste se ve respaldado por frases como “Fue empujado”, “Tenía que hacerlo”, “Era la única forma”, “No le dejaron alternativa”, etc. Obviamente, estas diversas disculpas y los tipos de situaciones en que resultarían apropiadas difieren entre sí de formas chocantes e importantes. Pero para mi presente propósito tienen en común algo todavía más importante. Ninguna de ellas invita a que suspendamos nuestras actitudes reactivas hacia el agente, ni en el momento de su acción, ni en general. No invitan en absoluto a considerar al agente alguien respecto del cual resultan inapropiadas estas actitudes. Invitan a considerar la ofensa como algo ante lo cual una de estas actitudes en particular resultaría inapropiada. No invitan a que veamos al agente más que como agente plenamente responsable. Invitan a que veamos la ofensa como cosa de la cual él no era plenamente, o ni siquiera en absoluto, responsable. No sugieren que el agente sea en forma alguna un objeto inapropiado de esa clase de demanda de buena voluntad o respeto que se refleja en nuestras actitudes reactivas. En lugar de ello, sugieren que el hecho de la ofensa no era incompatible en este caso con la satisfacción de la demanda; que el hecho de la ofensa era

de todo punto consistente con que la actitud e intenciones fuesen precisamente las que habían de ser. Simplemente, el agente ignoraba el daño que estaba causando, o había perdido el equilibrio por haber sido empujado o, contra su voluntad, tenía que causar la ofensa por razones de fuerza mayor. El ofrecimiento por el agente de excusas semejantes y su aceptación por el afectado es algo que en modo alguno se opone a, o que queda fuera del contexto de las relaciones interpersonales ordinarias o de las manifestaciones de las actitudes reactivas habituales. Puesto que las cosas a veces se tuercen y las situaciones se complican, es un elemento esencial e integral de las transacciones que son la vida misma de estas relaciones.

El segundo grupo de consideraciones es muy diferente. Las dividiré en dos subgrupos de los que el primero es bastante menos importante que el segundo. En relación con el primer subgrupo podemos pensar en enunciados como “No era él mismo”, “Últimamente se ha encontrado bajo una gran presión”, “Actuaba bajo sugestión posthipnótica”. En relación con el segundo, podemos pensar en “Sólo es un niño”, “Es un esquizofrénico sin solución”, “Su mente ha sido sistemáticamente pervertida”, “Eso es un comportamiento puramente compulsivo de su parte”. Tales excusas, a diferencia de las del primer grupo general, invitan a suspender nuestras actitudes reactivas habituales hacia el agente, bien en el momento de su acción, bien siempre. Invitan a ver al agente mismo a una luz diferente de aquella a la que normalmente veríamos a quien ha actuado como él lo ha hecho. No me detendré en el primer subgrupo de casos. Aunque quizá susciten, a corto plazo, preguntas análogas a las que origine, a la larga, el segundo subgrupo, podemos dejarlas a un lado limitándonos tan sólo a la sugerente frase: “No era él mismo”-, y haciéndolo con la seriedad que, pese a su comicidad lógica, merece. No sentiremos resentimiento hacia la persona que es por la acción hecha por la persona que no es; o en todo caso sentiremos menos. Usualmente habremos de tratar con esa persona en circunstancias de tensión normal; por ello, cuando se comporta como lo hace en circunstancias de tensión anormal, no sentiremos lo mismo que habríamos sentido si hubiera actuado así en circunstancias de tensión normal.

El segundo y más importante subgrupo de casos permite que las circunstancias sean normales, pero nos presenta a un agente psicológicamente anormal o moralmente inmaduro. El agente era él mismo, pero se halla deformado o trastornado, era un neurótico o simplemente un niño. Cuando vemos a alguien a una luz así, todas nuestras actitudes reactivas tienden a modificarse profundamente. Aquí he de moverme con dicotomías toscas e ignorar las siempre interesantes e iluminadoras variedades de cada caso. Lo que deseo comparar es la actitud (o gama de actitudes) de involucrarse en, o participar de, una relación humana, de una parte, con lo que podría denominarse la actitud (o gama) objetiva de actitudes hacia un ser humano diferente, de otra. Incluso en una misma situación, he de añadir, ninguna de ellas excluye las restantes; pero son, en un sentido profundo, opuestas entre sí.

La adopción de la actitud objetiva hacia otro ser humano consiste en verle, quizás, como un objeto de táctica social, como sujeto de lo que, en un sentido muy amplio, cabría llamar tratamiento; como algo que ciertamente hay que tener en cuenta, quizás tomando medidas preventivas; como alguien a quien haya quizá que evitar. Si bien esta perífrasis no es característica de los casos de actitud objetiva, la actitud objetiva puede hallarse emocionalmente matizada de múltiples formas, pero no de todas: puede incluir repulsión o miedo, piedad o incluso amor, aunque no todas las clases de amor. Sin embargo, no puede incluir la gama de actitudes y sentimientos reactivos que son propias del compromiso y la participación en relaciones humanas interpersonales con otros: no puede incluir el resentimiento, la gratitud, el perdón, la ira o el género de amor que dos adultos

sienten a veces el uno por el otro. Si la actitud de usted hacia alguien es totalmente objetiva entonces, aunque pueda pugnar con él, no se tratará de una riña, y aunque le hable e incluso sean partes opuestas en una negociación, no razonará con él. A lo sumo, fingirá que está riñendo o razonando.

Por lo tanto, ver a alguien como un ser deformado o trastornado o compulsivo en su comportamiento, o como peculiarmente desgraciado en las circunstancias en que se formó, es tender en alguna medida a situarle al margen de las actitudes reactivas de participación normal por parte de quien así le ve y, al menos en el mundo civilizado, a promover actitudes objetivas. Pero hay algo curioso que añadir a lo dicho. La actitud objetiva no es sólo algo en lo que naturalmente tendamos a caer en casos así, en donde las actitudes participativas se encuentran parcial o totalmente inhibidas por anomalías o por falta de madurez. Es algo de lo que se dispone también como recurso en otros casos. Miramos con un ojo objetivo el comportamiento compulsivo del neurótico o la aburrida conducta de un niño pequeño, pensando en él como si fuese un tratamiento o un entrenamiento. Pero a veces podemos ver la conducta del sujeto normal y maduro con algo que difiere muy poco de ese mismo ojo. Tenemos este recurso y a veces lo empleamos: como refugio ante, digamos, las tensiones del compromiso, como ayuda táctica o simplemente por curiosidad intelectual. Siendo humanos, en una situación normal no podemos adoptar tal actitud por mucho tiempo o del todo. Si las tensiones del compromiso, por ejemplo, continúan siendo demasiado grandes, entonces hemos de hacer algo más: suspender la relación, por ejemplo. Pero lo que es interesante por encima de todo es la tensión que existe en nosotros entre la actitud participativa y la actitud objetiva. Se siente tentado uno a decir que entre nuestra humanidad y nuestra inteligencia. Pero decir esto sería desvirtuar ambas nociones.

Lo que he denominado actitudes reactivas de participación son esencialmente reacciones humanas naturales ante la buena o la mala voluntad o ante la indiferencia de los demás, conforme se ponen de manifiesto en sus actitudes y reacciones. La pregunta que hemos de hacernos es: ¿Qué efecto tendría, o habría de tener, sobre estas actitudes reactivas la aceptación de la verdad de una tesis general del determinismo? Más específicamente, ¿conduciría, o tendría que conducir, la aceptación de la verdad de la tesis al debilitamiento o al rechazo de tales actitudes? ¿Significaría, o tendría que significar, el fin de la gratitud, el resentimiento y el perdón, de todos los amores adultos recíprocos, de todos los antagonismos esencialmente personales?

P. F. Strawson, *Libertad y Resentimiento* (traducción de J.J. Acero, Paidós, Barcelona, 1995).

Texto 5

Platón. *Gorgias o de la retórica* (siglo IV AC).

SÓCRATES: *Pues bien: si un hombre, sea un tirano, sea un orador, hace que muera alguien, que se le arroje de una ciudad o se le confisquen los bienes, en la creencia de que ellos es para él ventajoso, aunque sea lo contrario, ese hombre hace sin duda lo que le parece bien, ¿no es eso?*

POLO: Sí.

SÓCRATES: *¿Y también lo que quiere si ello es perjudicial? ¿Por qué no respondes?*

POLO: Me parece que no hace lo que quiere.

SÓCRATES: *¿Puede, pues, afirmarse de alguna manera que tal hombre goza de gran poder en la ciudad, si gozar de gran poder es un bien, de acuerdo con lo convenido?*

- POLO: No puede afirmarse en modo alguno.
- SÓCRATES: *Yo tenía, pues, razón cuando decía que es posible que un hombre que hace en una ciudad todo lo que le parece bien, no tenga un gran poder ni haga lo que quiere.*
- POLO: Hablas como si tú, Sócrates, fueras capaz de no aceptar la facultad de hacer en la ciudad lo que te pareciera bien, en lugar de otra cosa, y de no envidiar a quien ves condenando a muerte, desposeyendo de bienes o haciendo apresar a quien le place.
- SÓCRATES: *¿Justamente o injustamente? ¿Cómo dices?*
- POLO: Obre como obre, ¿no es en ambos casos digno de envidia?
- SÓCRATES: *Cuidado con lo que dices, Polo.*
- POLO: ¿Por qué?
- SÓCRATES: *Ni debemos envidiar a aquellos cuya suerte no es envidiable, ni a los desgraciados, sino compadecerlos.*
- POLO: ¡Cómo! Pero ¿es que se encuentran en esas circunstancias los hombres a quienes me refiero?
- SÓCRATES: *¿Pues cómo no?*
- POLO: Todo el que consigue la muerte de quien le place, haciéndolo justamente, ¿te parece desgraciado y digno de compasión?
- SÓCRATES: *No me parece eso, pero tampoco digno de envidia.*
- POLO: ¿No decías ahora mismo que es un desgraciado?
- SÓCRATES: *El que logra la muerte de alguien injustamente, amigo mío, yo lo encuentro además digno de compasión; en cuanto al que hace eso mismo justamente, no le envidio.*
- POLO: El que sufre una muerte injusta sí que es digno de lástima y desgraciado.
- SÓCRATES: *Menos que el causante de esa muerte, amigo Polo, y menos que el que sufre una muerte justa.*
- POLO: ¿Cómo, pues, Sócrates?
- SÓCRATES: *Porque cometer una injusticia es el mayor de todos los males.*
- POLO: ¿Es el mayor de todos los males? ¿No es un mal más grande ser víctima de una injusticia?
- SÓCRATES: *De ningún modo.*
- POLO: ¿Preferirías tú sufrir una injusticia a cometerla?
- SÓCRATES: *No deseo lo uno ni lo otro; pero si fuese forzoso cometerla o sufrirla, yo preferiría sufrirla a cometerla.*
- POLO: Entonces, ¿no aceptarías tú el ejercicio de la tiranía?
- SÓCRATES: *No, si das a esa palabra el mismo sentido que yo.*

Platón. *Gorgias o de la retórica* (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1982).

Texto 6

Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (siglo IV AC).

SECCIÓN A

El fin del hombre es la felicidad

Volvamos ahora a nuestra primera afirmación; y puesto que todo conocimiento y toda resolución de nuestro espíritu tienen necesariamente en cuenta un bien de cierta especie, expliquemos cuál es el bien que en nuestra opinión es objeto de la política, y por consiguiente el bien supremo que podemos conseguir en todos los actos de nuestra vida. La palabra que la designa es aceptada por todo el mundo, el vulgo, como las personas ilustradas llaman a este bien supremo felicidad, y, según esta opinión común, vivir bien, obrar bien es sinónimo de ser dichoso. Pero en lo que se dividen las opiniones es sobre la naturaleza y la esencia de la felicidad, y en ese punto el vulgo está muy lejos de estar de acuerdo con los sabios. Unos los colocan en las cosas visibles y que resaltan a los ojos, como el placer, la riqueza, los honores; mientras que otros la colocan en otra parte. Añadid a esto que la opinión de un mismo individuo varía muchas veces sobre este punto; enfermo, cree que es la salud; si es pobre, la riqueza; o bien cuando uno tiene conciencia de su ignorancia, se limita a admirar a los que hablan de la felicidad en términos pomposos, y se trazan de ella una imagen superior a la que aquel se había formado. A veces se ha creído, que por encima de todos estos bienes particulares existe otro bien en sí, que es la causa única de que todas estas cosas secundarias sean igualmente bienes.

Libro I. Capítulo 4. Teoría del Bien y la Felicidad.

Sección B

La felicidad humana en la vida intelectual

Nos queda hablar de la felicidad [...] pues la suponemos como fin de las acciones humanas. Ella hay que suponerla en una cierta actividad [...] La vida feliz parece ser la vida conforme a la virtud; pero esta es una vida de serio esfuerzo y no de diversión. Y llamamos mejores a las cosas serias que a las alegres y divertidas, y más seria la actividad, sea del hombre o sea de la parte que es siempre mejor en él, ahora bien, lo que proviene de lo mejor ya es superior y más apto para producir felicidad. (Libro X, 6, 1176-7).

Y si la felicidad es actividad conforme a virtud, es racional que sea conforme a la verdad más excelente [...] Ahora bien, si la actividad del intelecto parece sobresalir por seriedad, siendo contemplativa, y no tender hacia ningún fin exterior a sí misma, y tener placer suyo propio que aumenta su actividad, y bastarse a sí misma, y ser estudiosa, infatigable por todo lo que es dado al hombre (y todo lo que se atribuye al bienaventurado parece encontrarse en esta actividad); entonces la perfecta actividad del hombre será ésta, cuando logre la perfecta duración de la vida [...] Pero semejante vida será superior a la humana, pues el hombre no la vivirá como hombre, sino en tanto algo divino se halla presente en él [...]

Ahora no es necesario, como algunos predicán, que el hombre por ser tal, conciba solamente cosas humanas, y, como mortal, únicamente cosas mortales, sino que en la medida de lo posible se haga inmortal, y haga todo lo posible para lograr de acuerdo a lo que hay de más excelente en él: pues si como masa es una cosa pequeña, por potencia y dignidad supera en mucho a todos. Y antes bien, puede parecer que cada uno consista en esta parte, si ella es dominadora y más sobresaliente en él [...] En efecto, lo que a cada uno le es propio por naturaleza, es también para cada uno, la mejor y más dulce cosa. Luego para el hombre es tal la vida conforme al intelecto, pues éste es sobre todo, lo que constituye al hombre. Por eso, esta es la vida más feliz.

Libro X. Capítulo 7.

SECCIÓN C

El bien y la virtud

Si es así [...] y cada cosa es conducida a la perfección siguiendo la virtud que le es propia [...] parece que el bien propio del hombre es la actividad espiritual de acuerdo a la virtud; y si las virtudes son más de una, de acuerdo a la óptima y más perfecta [...] A los amantes del bien les placen las cosas que por naturaleza son placenteras. Y tales son las acciones conforme a la virtud [...] Por lo tanto, su vida no necesita del placer como de un adorno, sino que tiene el placer en sí misma. (Libro I, 8, 1098).

Pertenecerá, entonces, el bien buscado al hombre feliz, y él será tal durante toda su vida, porque siempre o sobre todo obrará y pensará de modo conforme a la virtud, y soportará muy bien las vicisitudes de la fortuna, y en todo y por todo como conviene [...] no por insensibilidad, sino por generosidad y grandeza de ánimo. Y si las acciones son las señoras de la vida, como decimos ninguno de los felices puede convertirse en miserable, porque nunca cometerá acciones odiosas y viles.

Libro I. Capítulo 11.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco* (El Ateneo, Buenos Aires, 1957).

Texto 7

Platón. *Critón o del deber*, 43 d / 45 b (siglo IV AC).

CRITÓN. Pues bien no temas eso: no es mucho el dinero que algunos apetecen para disponer sacarte de aquí y salvarte. En segundo lugar, ¿no ves que es gente barata sicofantas y que en modo alguno se necesitaría mucha cantidad para cerrar sus bocas? A tu disposición tienes mi capital, que, según creo, bastará; ahora bien: si por algún miramiento hacia mí no crees oportuno que sea empleado, dispuestos están a gastar esos extranjeros que tenemos entre nosotros. Hay uno entre ellos, el tebano Simias, que incluso ha traído una suma de dinero suficiente para ese fin; resuelto está también Cebes y otros muchísimos. Por consiguiente, no temas eso, como antes te decía, y no desistas de salvarte; por otra parte, no veas aquella embarazosa situación de que hablaste ante el tribunal; que, saliendo de Atenas, no sabrías como vivir.

Piensa que te estimarán en muchos lugares adonde vayas, y, concretamente, si quieres ir a Tesalia, tengo allí muchos “huéspedes” que te tendrán en alta estima y te proporcionarán una estancia al abrigo de todo riesgo, de modo que ninguno de los habitantes de Tesalia, te hará daño. Por otra parte, Sócrates, ni siquiera me parece justo lo que estás llevando a cabo: entregar tu propia vida, cuando puedes salvarla. Y precisamente lo que tus enemigos pueden buscar diligentes y buscaron de hecho, -con la intención de perderte-, eso procuras afanosamente que te ocurra. Además de eso, yo creo que también estás traicionando a tus propios hijos, a los cuales abandonarás con tu marcha, cuando está a tu alcance el llevar hasta su término su educación y crianza, y, privados de tu ayuda, vivirán como buenamente puedan, y, como es natural, les tocará en suerte el género de vida que suelen tener los huérfanos. O no se debe tener hijos o, si se tienen, hay que sufrir con ellos todas las cargas de su crianza y educación. Más tú, a mi juicio, eliges el partido más fácil, cuando el que se debe seguir, máxime si se trata de un hombre que anda diciendo que a través de toda su vida se ha guiado por la virtud, es el que abrazaría un hombre de bien[...]

[...] Procura, por tanto, evitar, amigo Sócrates, junto con la muerte, la vergüenza que todo eso acarrearía a ti y a nosotros. Decide, pues... Pero más bien puede decirse que no es ya tiempo de decidir, sino de tener tomada la decisión. Y la resolución que tomes no admite ya rectificación, pues en próxima ha de estar hecho todo eso. Y si nos retrasamos algo, ya no será posible llevarlo a cabo. Es, pues, Sócrates; hazme caso sin reservas y no obres de otro modo que como te he dicho. SÓCRATES. Estimable celo el tuyo, Critón, de contar con la compañía de cierta rectitud razonadora. En caso contrario, cuanto mayor, tanto más impertinente. Lo que hemos de hacer, pues, es reflexionar si debemos llevar a cabo lo que dices o no; porque yo, no solo ahora, sino siempre, he sido un hombre dispuesto a obedecer, entre todo lo que se me alcanza, a la razón que en mis meditaciones se me muestra la mejor [...]

[...] Pues bien: ¿cómo resolveremos la cuestión del modo más conveniente? Creo que, en primer lugar, debemos volver a examinar la sugerencia que haces acerca de las opiniones. ¿Ha estado siempre bien dicho que debemos tomar en consideración ciertas opiniones y otras no, o no lo ha estado? ¿Tal vez estaba bien dicho antes que yo me viese en trance de muerte, y ahora, contrariamente, se ha visto del todo claro que eran vanas palabras hablar por hablar, especie de infantil pasatiempo y frívola cháchara? De corazón deseo, Critón, examinar juntamente contigo si esas palabras debo verlas de otro modo, por encontrarme en esta situación, o del mismo, y si habremos de mandarlas a paseo o prestarles obediencia. Sobre poco más o menos, los que se tienen por personas de palabra sensata solían decir lo que yo manifestaba ahora: que de las opiniones que tienen los hombres, unas deben ser muy estimadas y otras nada. Por los dioses, Critón: ¿no te parece bien dicho esto? Tú, al menos, según lo que puede humanamente conjeturarse, estás lejos de tener que morir mañana, y, siendo así, no debe inducirte a error la coyuntura presente; dime pues: ¿no te parece que es con toda razón como se dice que no debemos estimar las opiniones todas de los hombres, sino unas sí y otras no; ni las de todos, sino las de unos sí y las de otros no? ¿Qué dices? ¿No está bien dicho esto?

Texto 8

Immanuel Kant. "*¿Qué es ilustración?*" (1784).

La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas de que una gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de la vida, a pesar de que hace ya tiempo la naturaleza los liberó de dirección ajena [...]; y por eso es tan fácil para otros el erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar; otros asumirán por mí tan fastidiosa tarea. Aquellos tutores que tan bondadosamente han tomado sobre sí la tarea de supervisión se encargan ya de que el paso hacia la mayoría de edad, además de ser difícil, sea considerado peligroso por la gran mayoría de los hombres (y entre ellos todo el bello sexo). Después de haber entontecido a sus animales domésticos, y procurar cuidadosamente que estas pacíficas criaturas no puedan atreverse a dar un paso sin las andaderas en que han sido encerrados, les muestran el peligro que les amenaza si intentan caminar solos. Lo cierto es que este peligro no es tan grande, pues ellos aprenderían a caminar solos después de unas cuantas caídas; sin embargo, un ejemplo de tal naturaleza les asusta y, por lo general, les hace desistir de todo posterior intento.

Por tanto, es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo. Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de uso racional -o más bien abuso- de sus dotes naturales, son los grilletes de una permanente minoría de edad. Quien se desprendiera de ellos apenas daría un salto inseguro para salvar la más pequeña zanja, porque no está habituado a tales movimientos libres. Por eso, pocos son los que, por esfuerzo del propio espíritu, han conseguido salir de esa minoría de edad, y proseguir, sin embargo, con paso seguro.

Immanuel Kant. "*¿Qué es ilustración?*". En J.B. Erhard y otros. *¿Qué es ilustración?* (edición y traducción de Agapito Maestre, Tecnos, Madrid, 1988).

Texto 9

Jean Paul Sartre. *El Existencialismo es un Humanismo* (1946).

Así el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. Hay dos sentidos de la palabra subjetivismo y nuestros adversarios juegan con los sentidos. Subjetivismo, por una parte, quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo, y por otra, imposibilidad del hombre de sobrepasar la subjetividad humana. El segundo sentido es el sentido profundo del existencialismo. Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que al elegirse elige a todos los hombres. En efecto no ya ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello, es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos. Si, por otra parte, la existencia precede a la esencia y nosotros quisiéramos existir al mismo tiempo que modelamos nuestra imagen, esta imagen es valedera para todos y para nuestra época entera. Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera [...]

No es únicamente porque estos seres son flojos, débiles, cobardes o malos porque sí, como Zola, declararíamos que son así por herencia, por la acción del determinismo orgánico o psicológico, la gente se sentiría segura y diría: bueno, somos así, y nadie puede hacer nada, pero el existencialista, cuando describe a un cobarde es responsable de su cobardía. No lo es porque tenga un corazón, un pulmón o un cerebro cobarde; no lo es debido a una organización fisiológica, sino que lo es porque se ha construido como hombre cobarde por sus actos. No hay temperamento cobarde; hay temperamentos nerviosos, hay sangre floja, como dicen, o temperamentos ricos; pero el hombre que tiene una sangre floja no por eso es cobarde, porque lo que hace la cobardía es el acto de renunciar o de ceder; un temperamento no es un acto; el cobarde está definido a partir del acto que realiza. Lo que la gente siente oscuramente y le causa horror es que el cobarde que nosotros presentamos es culpable de ser cobarde. Lo que la gente quiere es que nazca cobarde o héroe. Uno de los reproches que se hace a menudo a Caminos de la libertad se formula así: pero en fin, de esta gente que es tan floja, ¿cómo hará usted héroes? Esta objeción hace más bien reír, porque supone que uno nace héroe. Y en el fondo es esto lo que la gente quiere pensar: si se nace cobarde se está perfectamente tranquilo, no hay nada que hacer, se será cobarde toda la vida, hágase lo que se haga; si se nace héroe, también se estará perfectamente tranquilo, se será héroe toda la vida, se beberá como héroe, se comerá como héroe. Lo que dice el existencialismo es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe la de dejar de ser héroe. Lo que importa es el compromiso total.

Jean Paul Sartre. *El existencialismo es un humanismo* (Sur, Buenos Aires, 1975).

Texto 10**Séneca. *Cartas a Lucilio* (siglo I DC).**

894. ¿Quién nos impide que digamos que la vida bienaventurada es el alma libre, derecha, intrépida y constante, situada fuera del alcance del miedo y de la codicia, cuyo bien único es la honestidad, cuyo mal único es la torpeza, para quien la vil muchedumbre de las otras cosas no puede quitar ni añadir nada a su bienaventuranza y que va y viene y se mueve en todos sentidos sin aumento ni mengua del soberano bien? Menester es que a la fuerza, quiera o no quiera, un hombre tan sólidamente cimentado, vaya acompañado de un júbilo continuo y una profunda alegría que mana de lo más entrañable de su ser, puesto que se complace en sus cosas y ninguna desea mayor que las acostumbradas. ¿Y por qué todo esto no le ha de compensar de los movimientos pequeños y frívolos y no perseverantes de su cuerpo? El día en que estuviere sujeto al placer, estará también sujeto al dolor. ¿No ves, por otra parte, bajo qué mala y perniciosa servidumbre ha de servir aquel a quien poseerán en dominio alterno los placeres y los dolores que son los más caprichosos e insolentes de los dueños? Hay, pues, que salir hacia la libertad. Y ésta ninguna otra cosa nos la proporciona sino el negligente desdén de la fortuna. Entonces brotará aquel bien inestimable, a saber, la tranquilidad del alma puesta en seguro, y la elevación y un gozo grande e incommovible que resultará de la expulsión de toda suerte de terrores y del conocimiento de la verdad; y la afabilidad y expansión del espíritu; y en estas cosas se deleitará no como en cosas buenas, sino como en cosas emanadas de su propio bien.

895 V. Puesto que comencé a tratar este asunto con prolijidad, puedo añadir aún que el hombre feliz es aquel que, gracias a la razón, nada teme ni desea nada. Y por más que las piedras y los cuadrúpedos carezcan de temor y de tristeza, nadie dirá por eso que sean felices, porque no tienen conciencia de la felicidad.

924. Con esta compañía hay que vivir la vida. No puedes esquivar estas cosas, pero puedes despreciarlas; y las despreciarás si en ellas piensas a menudo y te anticipas a su llegada. No hay nadie que no se acerque animosamente a un mal para el cual se aparejó largo tiempo y hasta a las cosas más duras resiste si las premeditó; y al revés, al hombre desprevenido hasta las más livianas le espantan; y como novedad agrava todas las cosas, esta preocupación asidua hará que ningún infortunio te encuentre bisoño. “Los esclavos me han abandonado”. Sí: pero a otros les robaron, a otros les calumniaron, a otros les asesinaron, a otros les traicionaron, a otros les pisotearon, a otros les atacaron con veneno o con criminales persecuciones; todo lo que dijeres les acaeció a muchos, y aun en lo venidero les acaecerá. Muchos y variados son los tiros que se nos asestan; algunos ya se hincaron en nuestras carnes; zumban los otros y están a pique de llegar. No nos maravillemos de ninguna de aquellas cosas para las que nacimos y de las que nadie tiene derecho a quejarse porque para todos son iguales; iguales, dije, para todos, pues aun aquello de que alguno se escapa, puede alcanzarte. Ley justa es no ciertamente aquella que se aplica a todos, sino la que se dio para todos. Impongamos la serenidad a nuestro espíritu y paguemos sin queja el tributo de la mortalidad. Trae el invierno los fríos; hay que protegerse; trae el estío los calores, hay que sudar. La destemplanza del clima pone a prueba nuestra salud; hay que enfermar. En determinado paraje nos saltará una fiera o un hombre más pernicioso que todas las fieras. Una cosa nos la quitará el agua, otra el fuego. No podemos cambiar esta condición de las cosas; lo que sí podemos es armarnos de un gran espíritu, digno del varón bueno, gracias al cual soportemos con entereza las cosas fortuitas y nos avengamos a la natu-

raleza. La naturaleza gobierna este mundo que ves mediante mudanzas; al cielo nublado sucede el cielo sereno; se alborota el mar después que estuvo en sosiego; soplan los vientos alternativamente; el día va en seguimiento de la noche; una parte del cielo amanece mientras anochece la otra; la perpetuidad de las cosas subsiste por la sucesión de sus contrarias. A esta ley se ha de conformar nuestra alma; sígala a ella; obedézcala a ella y piense que todo lo que acaece debía acaecer.

925. No hay nada mejor que padecer lo que no puedes enmendar y seguir, sin murmuración, los caminos de Dios, de quien proceden todas las cosas: mal soldado es el que sigue, gimoteando, a su caudillo. Aceptemos, pues, con decisión y alacridad sus mandatos y no abandonemos el curso de esta obra hermosísima, en la cual están vinculados todos y cada uno de nuestros sufrimientos; y hablemos a Júpiter, cuyo timón rige esta nave gigantesca del mundo, con aquellos versos tan gráficos de nuestro Cleantes, que el ejemplo de nuestro elocuentísimo Cicerón me autoriza para trasladar a nuestra lengua. Si te pluguiere, me lo agradecerás: si te desagradaren, sabrás que en ello yo seguí los pasos de Cicerón: “Condúceme, ¡oh padre, dominador del cielo soberano!, donde quiera te plazca; no hay tardanza en mi obediencia. Presente estoy y sin pereza. Si no quisiere, te seguiré gimiendo; y si soy malo, padeceré haciendo aquello mismo que el bueno sufre de buen grado. A quien es dócil, llévanle los hados; los hados que arrastran al rebelde”.

Así vivamos; así hablemos; hálmenos el hado preparados y diligentes. Esta es el alma grande que a él se entregó; y al revés, el alma degenerada y ruin pone resistencia, acusa el orden del universo y prefiere enmendar a los dioses antes que enmendarse a sí mismo. Ten salud.

Séneca. *Cartas a Lucilio* (traducción J. Bofill y Ferro, Iberia, Barcelona, 1955).

Texto 11

Immanuel Kant. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785).

Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo una buena voluntad. El entendimiento, el gracejo, el juicio, o como quieran llamarse los talentos del espíritu; el valor, la decisión, la perseverancia en los propósitos, como cualidades del temperamento, son, sin duda, en muchos respectos, buenos y deseables; pero también pueden llegar a ser extraordinariamente malos y dañinos si la voluntad que ha de hacer uso de estos dones de la naturaleza, y cuya peculiar constitución se llama por eso carácter, no es buena. Lo mismo sucede con los dones de la fortuna. El poder, la riqueza, la honra, la salud misma y la completa satisfacción y el contento del propio estado, bajo el nombre de felicidad, dan valor, y tras él, a veces arrogancia, si no existe una buena voluntad que rectifique y acomode a un fin universal el influjo de esa felicidad y con él el principio de toda la acción; sin contar con que un espectador razonable e imparcial, al contemplar las ininterrumpidas bienandanzas de un ser que no ostenta el menor rasgo de una voluntad pura y buena, no podrá nunca tener satisfacción. Y así parece constituir la buena voluntad la indispensable condición que nos hace dignos de ser felices.

Algunas cualidades son incluso favorables a esa buena voluntad y pueden facilitar mucho su obra; pero, sin embargo, no tienen un valor interno absoluto, sino que siempre presuponen una buena voluntad que restringe la alta apreciación que solemos -con razón, por lo demás- tributarles y no nos permite considerarlas como absolutamente buenas. La mesura en las afecciones y pasiones, el dominio de sí mismo, la reflexión sobria, no son buenas solamente en muchos respectos, sino que hasta parecen constituir una parte

del valor interior de la persona: sin embargo, están muy lejos de poder ser definidas como buenas sin restricción, aunque los antiguos las hayan apreciado así en absoluto. Pues sin los principios de una buena voluntad pueden llegar a ser harto malas; y la sangre fría de un malvado, no lo hace mucho más peligroso, sino mucho más despreciable inmediatamente a nuestros ojos de lo que sin eso pudiera ser considerado.

La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto; es buena sólo por el querer, es decir, es buena en sí misma. Considerada por sí misma es, sin comparación, muchísimo más valiosa que todo lo que por medio de ella pudiéramos verificar en provecho o gracia de alguna inclinación y, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones. Aún cuando por particulares enconos del azar o por la mezquindad de una naturaleza maldrastra, le faltase por completo a esa voluntad la facultad de sacar adelante su propósito; si, a pesar de sus mayores esfuerzos, no pudiera llevar a cabo nada y sólo quedase la buena voluntad –no desde luego como un mero deseo, sino como el acopio de todos los medios que están en nuestro poder–, sería esa buena voluntad como una joya brillante por sí misma, como algo que en sí mismo posee su pleno valor. La utilidad o la esterilidad no pueden ni añadir ni quitar nada a ese valor.

Immanuel Kant. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Austral, Madrid, 1980).

Texto 12

Jean-Jacques Rousseau. *Del contrato social* (1762).

Capítulo VIII. Del estado civil

Este paso del estado de naturaleza al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, substituyendo en su conducta el instinto por la justicia, y dando a sus acciones la moralidad que les faltaba antes. Sólo entonces, cuando la voz del deber sucede al impulso físico y el derecho al apetito, el hombre que hasta entonces no había mirado más que a sí mismo, se ve forzado a obrar por otros principios, y a consultar su razón antes de escuchar sus inclinaciones. Aunque en ese estado se prive de muchas ventajas que tiene de la naturaleza gana otras tan grandes, sus facultades se ejercitan al desarrollarse, sus ideas se amplían, sus sentimientos se ennoblecen, su alma toda entera se eleva a tal punto, que si los abusos de esta nueva condición no le degradaran con frecuencia por debajo de aquella de la que ha salido, debería bendecir continuamente el instante dichoso que le arrancó de ella para siempre y que hizo de un animal estúpido y limitado un ser inteligente y un hombre.

Reduzcamos todo este balance a términos fáciles de comparar. Lo que pierde el hombre por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le tienta y que puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo cuanto posee. Para no engafiarnos en estas compensaciones, hay que distinguir bien la libertad natural que no tiene por límites más que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, que está limitada por la voluntad general, y la posesión que no es más que el efecto de la fuerza o el derecho del primer ocupante, de la propiedad que no puede fundarse sino sobre un título positivo. Según lo precedente, podría añadirse a la adquisición del estado civil la libertad moral, la única que hace al hombre auténticamente dueño de sí; porque el impulso del simple apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley.

Capítulo VI. Del pacto social

Supongo a los hombres llegados a ese punto en que los obstáculos que se oponen a su conservación en el estado de naturaleza superan con su resistencia a las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en ese estado. Entonces dicho estado primitivo no puede ya subsistir, y el género humano perecería si no cambiara su manera de ser. Ahora bien, como los hombres no pueden engendrar fuerzas nuevas, sino sólo unir y dirigir aquellas que existen, no han tenido para conservarse otro medio que formar por agregación una suma de fuerzas que pueda superar la resistencia, ponerlas en juego mediante un solo móvil y hacerlas obrar a coro. Esta suma de fuerzas no puede nacer más que del concurso de muchos; pero siendo la fuerza y la libertad de cada hombre los primeros instrumentos de su conservación, ¿cómo las comprometerá sin perjudicarse y sin descuidar los cuidados que a sí mismo se debe? Esta dificultad aplicada a mi tema, puede enunciarse en los siguientes términos: Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y quede tan libre como antes. Tal es el problema fundamental al que da solución el contrato social.

Las cláusulas de este contrato están tan determinadas por la naturaleza del acto que la menor modificación las volvería vanas y de efecto nulo; de suerte que aunque quizás nunca hayan sido enunciadas formalmente, son por doquiera las mismas, por doquiera están admitidas tácitamente y reconocidas; hasta que, violado el pacto social, cada cual vuelve entonces a sus primeros derechos y recupera su libertad natural, perdiendo la libertad convencional por la que renunció a aquella. Estas cláusulas, bien entendidas, se reducen, todas a una sola, a saber, la enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a toda la comunidad: Porque, en primer lugar, al darse cada uno todo entero, la condición es igual para todos, y siendo la condición igual para todos nadie tiene interés, en hacerla onerosa para los demás.

Además, por efectuarse la enajenación sin reserva, la unión es tan perfecta como puede serlo y ningún asociado tiene ya nada que reclamar: porque si quedasen algunos derechos a los particulares, como no habría ningún superior común que pudiera fallar entre ellos y lo público, siendo cada cual su propio juez en algún punto, pronto pretendería serlo en todos, el estado de naturaleza subsistiría y la asociación se volvería necesariamente tiránica o vana. En suma, como dándose cada cual a todos no se da a nadie y como no hay ningún asociado sobre el que no se adquiera el mismo derecho que uno le otorga sobre uno mismo, se gana el equivalente de todo lo que se pierde y más fuerza para conservar lo que se tiene. Por lo tanto, si se aparta del pacto social lo que no pertenece a su esencia, encontraremos que se reduce a los términos siguientes: Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general; y nosotros recibimos corporativamente a cada miembro como parte indivisible del todo.

En el mismo instante, en lugar de la persona particular de cada contratante, este acto de asociación produce un cuerpo moral y colectivo compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, el cual recibe de este mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. Esta persona pública que se forma de este modo por la unión de todas las demás tomaba en otro tiempo el nombre de Ciudad, y toma ahora el de República o de cuerpo político, al cual sus miembros llaman Estado cuando es pasivo, Soberano cuando es activo, Poder al compararlo con otros semejantes. Respecto a los asociados, toman colectivamente el nombre de Pueblo, y en particular se llaman Ciudadanos como partícipes en la autoridad soberana, y Súbditos en

cuanto sometidos a las leyes del Estado. Pero estos términos se confunden con frecuencia y se toman unos por otros; basta con saber distinguirlos cuando se emplean en su total precisión.

Jean-Jacques Rousseau. *Del contrato social o principios de derecho político* (traducción de M.J. Villaverde, Tecnos, Madrid, 1992).

Texto 13

John Stuart Mill. *Utilitarismo* (1865).

De la sanción última del principio de utilidad

Sin embargo, esta base de sentimientos naturales potentes existe, y es ella la que, una vez que el principio de la felicidad general sea reconocido como criterio ético, constituirá la fuerza de la moralidad utilitarista. Esta base firme la constituyen los sentimientos sociales de la humanidad -el deseo de estar unidos con nuestros semejantes, que ya es un poderoso principio de la naturaleza humana y, afortunadamente, uno de los que tienden a robustecerse incluso sin que sea expresamente inculcado dada la influencia del progreso de la civilización. El estado social es a la vez tan natural, tan necesario y tan habitual para el hombre que, con excepción de algunas circunstancias poco comunes, o a causa del esfuerzo de una abstracción voluntaria, puede el ser humano concebirse a sí mismo más que como miembro de un colectivo. Sentimiento de asociación que se refuerza más y más, conforme la humanidad abandona el estado de independencia salvaje [...]

Por consiguiente, todos los requisitos que son necesarios para la vida en sociedad se convierten cada vez más en un elemento indispensable de la idea que una persona se forma de la condición en la que nace, y que constituye el destino del ser humano. Ahora bien, las relaciones sociales entre los seres humanos, excluidas las que se dan entre amo y esclavo, son manifiestamente imposibles de acuerdo con ningún otro presupuesto que el de que sean consultados los intereses de todos. La sociedad entre iguales sólo es posible en el entendimiento de que los intereses de todos son considerados por igual [...]

De este modo a la gente se le hace imposible concebir que pueda darse una desconsideración total de los intereses de los demás. Sienten la necesidad de concebirse a ellos mismos, por lo menos, evitando las afrentas más groseras y (aunque sólo sea para protección propia) viviendo en un estado de continua denuncia de aquéllas. También están familiarizados con el hecho de cooperar con los demás y proponerse un interés colectivo, en lugar de individual, como fin de sus acciones (al menos, de momento). En la medida en que cooperan, sus fines se identifican con los de los demás. Se produce, al menos, un sentimiento provisional de que los intereses de los demás son sus propios intereses [...]

El hombre llega, como por instinto, a ser consciente de sí mismo como un ser que, por supuesto, presta atención a los demás. Llega a resultarle el bien de los demás algo a lo que natural y necesariamente ha de atender, en igual medida que a las necesidades físicas de la existencia. Ahora bien, cualquiera que sea el grado de desarrollo de este sentimiento en una persona, se ve forzada por los más fuertes motivos, tanto el interés personal como la simpatía, a demostrarlo, e intentar con todas sus fuerzas promoverlo en los demás. E incluso si carece de este tipo de sentimiento por su parte, le interesará tanto como a los demás que los otros lo posean. En consecuencia, se aprovechan

y cultivan los más leves indicios de este sentimiento mediante el contagio de la simpatía (sympathy) y la influencia de la educación, tejiéndose una red de asociaciones aprobatorias a su alrededor, mediante el uso de la poderosa agencia de las sanciones externas [...]

En un estado de progreso del espíritu humano se da un constante incremento de las influencias que tienden a generar en todo individuo un sentimiento de unidad con todo el resto, sentimiento que, cuando es perfecto, hará que nunca se piense en, ni se desee, ninguna condición que beneficie a un individuo particularmente, si en ella no están incluidos los beneficios de los demás.

Aquellas personas en quienes el sentimiento social está en alguna medida desarrollado no pueden consentir en considerar al resto de sus semejantes como rivales suyos en la lucha por los medios para la felicidad, a los que tengan que desear ver derrotados a fin de poder alcanzar los objetivos propios [...]

La doctrina utilitarista mantiene que la felicidad es deseable, y además la única cosa deseable, como fin, siendo todas las demás cosas sólo deseables en cuanto medios para tal fin. ¿Qué necesita esta doctrina, qué requisitos precisa cumplir la misma, para hacer que logre su pretensión de ser aceptada?

John Stuart Mill, *Utilitarismo* (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa en la colección Great Books of the Western World, Encyclopaedia Britannica, Chicago, 1951).

Texto 14

Selección de textos sobre Universalismo, Relativismo y Pluralismo.

SECCIÓN A

Parece ser una constante en la historia de los imperios, que en nombre de un universal, de alguna empresa de emancipación o de salvación, un pueblo se arrogue el derecho de dominar a otros: griegos, romanos, árabes, españoles, anglosajones, rusos [...] se han sucedido en el relevo de esta carrera. Desde antiguo la cultura occidental se ha distinguido en las acciones expansionistas, mostrándose maestra de intolerancias. Los griegos separaron a la humanidad en dos, griegos y bárbaros; los romanos reconocieron solo a quienes admitían la ley romana; los judíos se vieron a sí mismos como elegidos de Dios, y así sucesivamente. Al combinarse la ley sagrada judía con el logos griego, las religiones que se desprendieron de su tronco se tornaron doblemente excluyentes, sumando intolerancia lógica a la intolerancia religiosa y resultando en la intolerancia política, una de las más intolerables.

Marcos García de la Huerta, *Reflexiones americanas* (1998).

SECCIÓN B

[...] toda política se acompaña de una antropología, al menos implícita. Las teorías que pretenden estudiar la política en forma neutral, prescindiendo de valoraciones, no logran su propósito, simplemente postergan una discusión que hoy se ve como especialmente necesaria [...] ¿cómo podrían interpretarse y aplicarse las declaraciones de derechos contenidas en las constituciones o en los

textos internacionales sin mantener una cierta idea del hombre a la luz de la cual tengan sentido? Otro tanto puede decirse de los intentos de reforma del Estado. La alternativa, entonces, no se da entre un planteamiento técnico, éticamente neutral y supuestamente aceptable por todos en una sociedad pluralista, y otros que están cargados de valoraciones. Más bien se trata de reconocer que las valoraciones son inevitables y que, por tanto, en una sociedad pluralista todos deben fundamentar sus afirmaciones, sin que quepa escudarse en que la propia postura responde a los criterios que da la técnica o constituye el mínimo aceptable a todos los que debaten [...]

Joaquín García-Huidobro. *Naturaleza y política* (1997).

SECCIÓN C

Así, los distintos límites y oficios de la razón y del gusto son fácilmente determinados. La primera lleva al conocimiento de la verdad y de la falsedad, el último procura el sentimiento de belleza o de fealdad, de vicio o de virtud. Uno descubre a los objetos tal como ellos realmente están en la naturaleza, sin adición o disminución; el otro posee una facultad productiva que, al dorar o manchar todos los objetos naturales con los colores que toma prestado del sentimiento interno, hace surgir, en cierto modo, una nueva creación. Como la razón es fría e indiferente, no es un motivo de la acción, y sólo dirige el impulso recibido del apetito o de la inclinación, mostrándonos los medios de lograr la felicidad y de eludir la miseria. Y el gusto, al dar placer o dolor, y constituir por este medio la felicidad o la miseria, llega a ser un motivo para la acción y es el primer resorte o impulso para el deseo y la volición.

David Hume. *Investigación acerca de los principios de la moral* (1777).

SECCIÓN D

Si reconozco y acepto que todas las formas de vida son legítimas en su constitución operacional, y si reconozco y acepto que no puedo distinguir en la experiencia entre percepción e ilusión, no puedo negar ninguna forma de vida particular bajo el supuesto que sé cuáles son biológica o trascendentalmente buenas y cuáles son biológica o trascendentalmente malas. Si niego una forma de vida particular, quiero hacerlo responsablemente, esto es, teniendo presente que actúo de acuerdo a mi preferencia, sabiendo que así procedo, y no bajo el supuesto explícito o implícito de que estoy trascendentalmente en lo correcto [...] Los más grandes crímenes y abusos que se han cometido en la historia de la humanidad, y los que cometemos diariamente, han sido y son cometidos en defensa de la “verdad” [...]

El aceptar la legitimidad de la constitución operacional de todas las formas de vida en el dominio biológico no lleva consigo la aceptación de todas las formas de vida como igualmente deseables en el dominio humano de la coexistencia. Una tal aceptación es un acto de preferencia en el dominio de las acciones responsables. La más común justificación del asesinato y la tortura en la historia de la cultura patriarcal occidental, a la cual pertenece una gran parte de la humanidad moderna, es la defensa de la verdad, la defensa de la razón, o la defensa de valores universales trascendentes bajo el supuesto que el defensor está intrínsecamente en lo correcto y que los demás están intrínsecamente equivocados. Mi posición es distinta. Yo no acepto la tortura porque no me gusta [...]

Humberto R. Maturana. “Respuesta a Berman” (1991).

SECCIÓN E

La esperanza del pluralismo está abierta, en principio, a todos los seres humanos por igual porque reconoce una única naturaleza humana que es compartida por todos los individuos, más allá de las diferencias legítimas e ilegítimas que separan las distintas formas de vida. El pluralismo ofrece una concepción tan absoluta como plural del valor, de aquello que da sentido a la existencia humana. El carácter absoluto del valor descansa, en último término, en el concepto puro y formal de una naturaleza humana única. Su carácter plural descansa en último término, en el concepto substantivo e histórico de una diversidad de identidades humanas igualmente legítimas.

La posibilidad de entender mejor el concepto de naturaleza humana y también los deberes y derechos que confiere la identidad humana propia depende del encuentro respetuoso en la diversidad con otras identidades [...] [este] es el único laboratorio que permite a la vez refinar las costumbres y mejorar el conocimiento de la identidad propia. A medida que las distintas identidades se refinan y decantan en la historia, se las puede individualizar con precisión creciente y, por su intermedio, entender mejor el *concepto* de naturaleza humana. Este es el significado de la existencia humana en la historia.

M.E. Orellana Benado. *Pluralismo: una ética del siglo XXI*. (Universidad de Santiago, Santiago de Chile, segunda edición 1996).

Referencias de la selección de textos sobre Universalismo, Relativismo y Pluralismo.

- Marcos García de la Huerta. *Reflexiones americanas: ensayos de intra-historia* (LOM, Santiago de Chile, 1999).
- Joaquín García-Huidobro. *Naturaleza y política* (Edeval, Valparaíso, 1997).
- Humberto R. Maturana. "Respuesta a Berman" (traducido especialmente para el presente programa de *Journal of Humanistic Psychology*, vol 31 N° 2, Spring 1991, pp 88-97).
- David Hume. *Investigación acerca de los principios de la moral* (traducción especial para el presente programa de la segunda edición inglesa de L.A. Selby-Bigge, *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals*, Clarendon Press, Oxford 1802).
- M.E. Orellana Benado. *Pluralismo: una ética del siglo XXI* (Universidad de Santiago, Santiago de Chile, segunda edición 1996).

Texto 15

Aristóteles. *Política* (siglo IV AC).

Capítulo IV. División de los gobiernos y de las constituciones.

Una vez fijados estos puntos, la primera cuestión que se presenta es la siguiente: ¿Hay una o muchas constituciones políticas? Si existen muchas, ¿cuáles son su naturaleza, su número y sus diferencias? La constitución es la que determina con relación al Estado la organización regular de todas las magistraturas, sobre todo de la soberana, y el soberano de la ciudad es en todas partes el gobierno; el gobierno es, pues, la constitución misma. Me explicaré: en las democracias, por ejemplo, es el pueblo el soberano; en las oligarquías, por el contrario, lo es la minoría compuesta de los ricos; y así se dice que las constituciones de la democracia y de la oligarquía son esencialmente diferentes; y las mismas distinciones podemos hacer respecto de todas las demás.

Aquí es preciso recordar cuál es el fin asignado por nosotros al Estado, y cuáles son las diversas clases que hemos reconocido en los poderes, tanto en los que se ejercen sobre el individuo como en los que se refieren a la vida común. En el principio de este trabajo hemos dicho, al hablar de la administración doméstica y de la autoridad del señor, que el hombre es por naturaleza sociable, con lo cual quiero decir que los hombres, aparte de la necesidad de auxilio mutuo, desean invenciblemente la vida social. Esto no impide que cada uno de ellos la busque movido por su utilidad particular y por el deseo de encontrar en ella la parte individual de bienestar que pueda corresponderle. Este es, ciertamente, el fin de todos en general y de cada uno en particular; pero se unen, sin embargo, aunque sea únicamente por el solo placer de vivir; y este amor a la vida es, sin duda, una de las perfecciones de la humanidad. Y aun cuando no se encuentre en ella otra cosa que la seguridad de la vida, se apetece la asociación política, a menos que la suma de males que ella cause llegue a hacerla verdaderamente intolerable. Ved, en efecto, hasta qué punto sufren la miseria la mayor parte de los hombres por el simple amor de la vida; la naturaleza parece haber puesto en esto un goce y una dulzura inexplicables.

Por lo demás, es bien fácil distinguir los diversos poderes de que queremos hablar aquí, y que son con frecuencia objeto de discusión de nuestras obras exotéricas. Bien que el interés del señor y el de su esclavo se identifiquen, cuando es verdaderamente la voz de la naturaleza la que le asigna a aquellos el puesto que ambos deben ocupar, el poder del señor tiene sin embargo, por objeto directo la utilidad del dueño mismo, y fin accidental la ventaja del esclavo, porque, una vez destruido el esclavo, el poder del señor desaparece con él. El poder del padre sobre los hijos, sobre la mujer, sobre la familia entera, poder que hemos llamado doméstico, tiene por objeto el interés de los administrados, o, si se quiere, un interés común a los mismos y al que los rige. Aun cuando este poder esté constituido principalmente en bien de los administrados puede, según sucede en muchas artes, como en la medicina y la gimnástica, convertirse secundariamente en ventaja del que gobierna. Así, el gimnasta puede muy bien mezclarse con los jóvenes a quienes enseña, como el piloto es siempre a bordo uno de los tripulantes. El fin a que aspiran así el gimnasta como el piloto es el bien de todos los que están a su cargo; y si llega el caso de que se mezclen con sus subordinados, sólo participan de la ventaja común accidentalmente, el uno como simple marinero, el otro como discípulo, a pesar de su cualidad de profesor. En los poderes políticos, cuando la perfecta igualdad de los ciudadanos, que son todos semejantes, constituye la base de aquellos, todos tienen el derecho de ejercer la autoridad sucesivamente. Por lo pronto, todos consideran, y es natural, esta alternativa como perfectamente legítima, y conceden a otro el derecho de resolver acerca de sus intereses, así como ellos han decidido anteriormente de los de aquél; pero, más tarde, las ventajas que proporcionan el poder y la administración de los intereses generales inspiran a todos los hombres el deseo de perpetuarse en el ejercicio del cargo; y si la continuidad en el mando pudiese por sí sola curar infaliblemente una enfermedad de que se viesan atacados, no serían más codiciosos en retener la autoridad una vez que disfrutaban de ella.

Luego, evidentemente, todas las constituciones hechas en vista del interés general son puras porque practican rigurosamente la justicia; y todas las que sólo tienen en cuenta el interés personal de los gobernantes están viciadas en su base, y no son más que una corrupción de las buenas constituciones; ellas se aproximan al poder del señor sobre el esclavo, siendo así que la ciudad no es más que una asociación de hombres libres.

Después de los principios que acabamos de sentar, podemos examinar el número y la naturaleza de las constituciones. Nos ocuparemos primero de las constituciones puras; y una vez fijadas éstas, será fácil reconocer las constituciones corruptas.

Capítulo V. División de los gobiernos.

Siendo cosas idénticas el gobierno y la constitución, y siendo el gobierno señor supremo de la ciudad, es absolutamente preciso que el señor sea o un solo individuo, o una minoría, o la multitud de los ciudadanos. Cuando el dueño único, o la minoría, o la mayoría, gobiernan consultando el interés general, la constitución es pura necesariamente; cuando gobiernan en su propio interés, sea el de uno solo, sea el de la minoría, sea el de la multitud, la constitución se desvía del camino trazado por su fin, puesto que, una de dos cosas, o los miembros de la asociación no son verdaderamente ciudadanos o lo son, y en este caso deben tener su parte en el provecho común.

Cuando la monarquía o gobierno de uno solo tiene por objeto el interés general, se le llama comúnmente reinado. Con la misma condición, al gobierno de la minoría, con tal que no esté limitada a un solo individuo, se le llama aristocracia; y se la denomina así, ya porque el poder está en manos de los hombres de bien, ya porque el poder no tiene otro fin que el mayor bien del Estado y de los asociados. Por último, cuando la mayoría gobierna en bien del interés general, el gobierno recibe como denominación especial la genérica de todos los gobiernos, y se le llama república. Estas diferencias de denominación son muy exactas. Una virtud superior puede ser patrimonio de un individuo o de una minoría; pero a una mayoría no puede designársela por ninguna virtud especial, si se exceptúa la virtud guerrera, la cual se manifiesta principalmente en las masas; como lo prueba el que, en el gobierno de la mayoría, la parte más poderosa del Estado es la guerrera; y todos los que tienen armas son en él ciudadanos.

Las desviaciones de estos gobiernos son: la tiranía, que lo es del reinado; la oligarquía, que lo es de la aristocracia; la demagogia, que lo es de la república. La tiranía es una monarquía que sólo tiene por fin el interés personal del monarca; la oligarquía tiene en cuenta tan sólo el interés particular de los ricos; la demagogia, el de los pobres. Ninguno de estos gobiernos piensa en el interés general.

Es indispensable que nos detengamos algunos instantes a notar la naturaleza propia de cada uno de estos tres gobiernos; porque la materia ofrece dificultades. Cuando observamos las cosas filosóficamente, y no queremos limitarnos tan sólo al hecho práctico, se debe, cualquiera que sea el método que por otra parte se adopte, no omitir ningún detalle ni despreciar ningún pormenor, sino mostrarlos todos en su verdadera luz.

La tiranía, como acabo de decir, es el gobierno de uno solo, que reina como señor sobre la asociación política; la oligarquía es el predominio político de los ricos; y la demagogia, por el contrario, el predominio de los pobres con exclusión de los ricos. Veamos una objeción que se hace a esta última definición. Si la mayoría, dueña del Estado, se compone de ricos, y el gobierno es de la mayoría, se llama demagogia; y, recíprocamente, si da la casualidad de que los pobres, estando en minoría relativamente a los ricos, sean, sin embargo, dueños del Estado, a causa de la superioridad de sus fuerzas, debiendo el gobierno de la minoría llamarse oligarquía, las definiciones que acabamos de dar son inexactas. No se resuelve esta dificultad mezclando las ideas de riqueza y minoría, y las de miseria y mayoría, reservando el nombre de oligarquía para el gobierno en que los ricos, que están en minoría, ocupen los empleos, y el de la demagogia para el Estado en que los pobres, que están en mayoría, son los señores.

Porque, ¿cómo clasificar las dos formas de constitución que acabamos de suponer: una en que los ricos forman la mayoría; otra en que los pobres forman la minoría; siendo unos y otros soberanos del Estado, a no ser que hayamos dejado de comprender en nuestra enumeración alguna otra forma política? Pero la razón nos dice sobradamente que la dominación de la minoría y de la mayoría son cosas completamente accidentales, ésta en las oligarquías, aquélla en las democracias; porque los ricos constituyen en todas partes la minoría, como los pobres constituyen dondequiera la mayoría. Y así, las diferencias indicadas más arriba no existen verdaderamente. Lo que distingue esencialmente la democracia de la oligarquía es la pobreza y la riqueza; y dondequiera que el poder está en manos de los ricos, sean mayoría o minoría, es una oligarquía; y dondequiera que esté en las de los pobres, es una demagogia. Pero no es menos cierto, repito, que generalmente los ricos están en minoría y los pobres en mayoría; la riqueza pertenece a pocos, pero la libertad a todos. Estas son las causas de las disensiones políticas entre ricos y pobres.

Veamos ante todo cuáles son los límites que se asignan a la oligarquía y a la demagogia, y lo que se llama derecho en una y en otra. Ambas partes reivindican un cierto derecho, que es muy verdadero. Pero de hecho su justicia no pasa de cierto punto, y no es el derecho absoluto el que establecen ni los unos ni los otros. Así, la igualdad parece de derecho común, y sin duda lo es, no para todos, sin embargo, sino sólo entre iguales; y lo mismo sucede con la desigualdad; es ciertamente un derecho, pero no respecto de todos, sino de individuos que son desiguales entre sí. Si se hace abstracción de los individuos, se corre el peligro de formar un juicio erróneo. Lo que sucede en esto es que los jueces son jueces y partes, y ordinariamente es uno mal juez en causa propia. El derecho limitado a algunos, pudiendo aplicarse lo mismo a las cosas que a las personas, como dije en la Moral, se concede sin dificultad cuando se trata de la igualdad misma de la cosa, pero no así cuando se trata de las personas a quienes pertenece esta igualdad; y esto, lo repito, nace de que se juzga muy mal cuando está uno interesado en el asunto. Porque unos y otros son expresión de cierta parte del derecho, ya creen que lo son del derecho absoluto: de un lado, superiores unos en un punto, en riqueza, por ejemplo, se creen superiores en todo; de otro, iguales otros en un punto, de libertad, por ejemplo, se creen absolutamente iguales. Por ambos lados se olvida lo capital.

Si la asociación política sólo estuviera formada en vista de la riqueza, la participación de los asociados en el Estado estaría en proporción directa de sus propiedades, y los partidarios de la oligarquía tendrían entonces plenísima razón; porque no sería equitativo que el asociado que de cien minas sólo ha puesto una tuviese la misma parte que el que hubiere suministrado el resto, ya se aplique esto a la primera entrega, ya a las adquisiciones sucesivas. Pero la asociación política tiene por fin, no sólo la existencia material de todos los asociados, sino también su felicidad y su virtud; de otra manera podría establecerse entre esclavos o entre otros seres que no fueran hombres, los cuales no forman asociación por ser incapaces de felicidad y de libre albedrío.

La asociación política no tiene tampoco por único objeto la alianza ofensiva y defensiva entre los individuos, ni sus relaciones mutuas, ni los servicios que pueden recíprocamente hacerse; porque entonces los etruscos y los cartagineses, y todos los pueblos unidos mediante tratados de comercio, deberían ser considerados como ciudadanos de un solo y mismo Estado, merced a sus convenios sobre las importaciones, sobre la seguridad individual, sobre los casos de una guerra común; aunque cada uno de ellos tiene, no un magistrado común para todas estas relaciones, sino magistrados separados, perfectamente indiferentes en punto a la moralidad de sus aliados respectivos, por injustos y por perversos que puedan ser los comprendidos en estos tratados, y atentos sólo a precaver recíprocamente todo daño.

Pero como la virtud y la corrupción política son las cosas que principalmente tienen en cuenta los que sólo quieren buenas leyes, es claro que la virtud debe ser el primer cuidado de un Estado que merezca verdaderamente este título, y que no lo sea solamente en el nombre. De otra manera, la asociación política vendría a ser a modo de una alianza militar entre pueblos lejanos, distinguiéndose apenas de ella por la unidad de lugar; y la ley entonces sería una mera convención; y no sería, como ha dicho el sofista Licofrón, “otra cosa que una garantía de los derechos individuales, sin poder alguno sobre la moralidad y la justicia personal de los ciudadanos”. La prueba de esto es bien sencilla. Reúnanse con el pensamiento localidades diversas y enciérrense dentro de una sola muralla a Megara y Corinto; ciertamente que no por esto se habrá formado con tan vasto recinto una ciudad única, aun suponiendo que todos los en ella encerrados hayan contraído entre sí matrimonio, vínculo que se considera como el más esencial de la asociación civil. O si no, supóngase cierto número de hombres que viven aislados los unos de los otros, pero no tanto, sin embargo, que no puedan estar en comunicación; supóngase que tienen leyes comunes sobre la justicia mutua que deben observar en las relaciones mercantiles, pues que son, unos carpinteros, otros labradores, zapateros, etc., hasta el número de diez mil, por ejemplo; pues bien, si sus relaciones se limitan a los cambios diarios y a la alianza en caso de guerra, esto no constituirá todavía una ciudad. ¿Y por qué?

En verdad no podrá decirse que en este caso los lazos de la sociedad no sean bien fuertes. Lo que sucede es que cuando una asociación es tal que cada uno sólo ve el Estado en su propia casa, y la unión es sólo una simple liga contra la violencia, no hay ciudad, si se mira de cerca; las relaciones de la unión no son en este caso más que las que hay entre individuos aislados. Luego, evidentemente, la ciudad no consiste en la comunidad del domicilio, ni en la garantía de los derechos individuales, ni en las relaciones mercantiles y de cambio; estas condiciones preliminares son indispensables para que la ciudad exista; pero aun suponiéndolas reunidas, la ciudad no existe todavía. La ciudad es la asociación del bienestar y de la virtud, para bien de las familias y de las diversas clases de habitantes, para alcanzar una existencia completa que se baste a sí misma [...] Y así la asociación política tiene, ciertamente, por fin la virtud y la felicidad de los individuos, y no sólo la vida común.

Aristóteles. *Política* (Austral, Madrid, 2000).

Texto 16

José Ortega y Gasset. *La rebelión de las masas* (1930).

Nos encontramos, pues, con la misma diferencia que eternamente existe entre el tonto y el perspicaz. Este se sorprende a sí mismo siempre a dos dedos de ser tonto; por ello hace un esfuerzo para escapar a la inminente tontería, y en ese esfuerzo consiste la inteligencia. El tonto, en cambio, no se sospecha a sí mismo: se parece discretísimo, y de ahí la envidiable tranquilidad con que el necio se asienta e instala en su propia torpeza. Como esos insectos que no hay manera de extraer fuera del orificio en que habitan, no hay modo de desalojar al tonto de su tontería, llevarle de paseo un rato más allá de su ceguera y obligarle a que contraste su torpe visión habitual con otros modos de ver más sutiles. El tonto es vitalicio y sin poros. [...]

No se trata de que el hombre-masa sea tonto. Por el contrario, el actual es más listo, tiene más capacidad intelectual que el de ninguna otra época. Pero esa capacidad no le sirve de nada; en rigor,

la vaga sensación de poseerla le sirve sólo para cerrarse más en sí y no usarla. De una vez para siempre consagra el surtido de tópicos, prejuicios, cabos de ideas o, simplemente, vocablos huecos que el azar ha amontonado en su interior, y con una audacia que sólo por la ingenuidad se explica, los impondrá dondequiera. Esto es [...] característico en nuestra época: no que el vulgar crea que es sobresaliente y no vulgar, sino que el vulgar reclame e imponga el derecho de la vulgaridad, o la vulgaridad como un derecho.

El imperio que sobre la vida pública ejerce hoy la vulgaridad intelectual, es acaso el factor de la presente situación más nuevo, menos asimilable a nada del pretérito. Por lo menos en la historia europea hasta la fecha, nunca el vulgo había creído tener “ideas” sobre las cosas. Tenía creencias, tradiciones, experiencias, proverbios, hábitos mentales, pero no se imaginaba en posesión de opiniones teóricas sobre lo que las cosas son o deben ser, sobre política o literatura. Le parecía bien o mal lo que el político proyectaba y hacía; aportaba o retiraba su adhesión, pero su actitud se reducía a repercutir, positiva o negativamente, la acción creadora de otros. Nunca se le ocurrió oponer a las “ideas” del político otras suyas; ni siquiera juzgar las “ideas” del político desde el tribunal de otras “ideas” que creía poseer. Lo mismo en arte y en los demás órdenes de la vida pública. Una innata conciencia de su limitación, de no estar calificado para teorizar, se lo vedaba completamente. La consecuencia automática de esto era que el vulgo no pensaba, ni de lejos, decidir en casi ninguna de las actividades públicas, que en su mayor parte son de índole teórica.

Hoy, en cambio, el hombre medio tiene las “ideas” más taxativas sobre cuanto acontece y debe acontecer en el universo. Por eso ha perdido el uso de la audición. ¿Para qué oír, si ya tiene dentro cuanto hace falta? Ya no es sazón de escuchar, sino, al contrario, de juzgar, de sentenciar, de decidir. No hay cuestión de vida pública donde no intervenga, ciego y sordo como es, imponiendo sus “opiniones”. [...]

Cualquiera puede darse cuenta de que en Europa, desde hace años, han empezado a pasar “cosas raras”. Por dar algún ejemplo concreto de estas cosas raras nombraré ciertos movimientos políticos, como el sindicalismo y el fascismo. No se diga que parecen raros simplemente porque son nuevos. El entusiasmo por la innovación es de tal modo ingénito en el europeo, que le ha llevado a producir la historia más inquieta de cuantas se conocen. No se atribuya, pues, lo que estos nuevos hechos tienen de raro a lo que tienen de nuevo, sino a la extrañísima vitola de estas novedades. Bajo las especies de sindicalismo y fascismo aparece por primera vez en Europa un tipo de hombre que no quiere dar razones ni quiere tener razón, sino que, sencillamente, se muestra resuelto a imponer sus opiniones. He aquí lo nuevo: el derecho a no tener razón, la razón de la sinrazón. Yo veo en ello la manifestación más palpable del nuevo modo de ser las masas, por haberse resuelto a dirigir la sociedad sin capacidad para ello. En su conducta política se revela la estructura del alma nueva de la manera más cruda y contundente, pero la clave está en el hermetismo intelectual. El hombre-medio se encuentra con “ideas” dentro de sí, pero carece de la función de idear. Ni sospecha siquiera cuál es el elemento sutilísimo en que las ideas viven. Quiere opinar, pero no quiere aceptar las condiciones y supuestos de todo opinar. De aquí que sus “ideas” no sean efectivamente sino apetitos con palabra como las romanzas musicales.

Tener una idea es creer que se poseen las razones de ella, y es, por tanto, creer que existe una razón, un orbe de verdades inteligibles. Idear, opinar, es una misma cosa con apelar a tal instancia, supeditarse a ella, aceptar su Código y su sentencia, creer, por tanto, que la forma superior de la convivencia es el diálogo en que se discuten las razones de nuestras ideas. Pero el hombre-masa se

sentiría perdido si aceptase la discusión, e instintivamente repudia la obligación de acatar esa instancia suprema que se halla fuera de él. Por eso, lo “nuevo” es en Europa “acabar con las discusiones”, y se detesta toda forma de convivencia que por sí misma implique acatamiento de normas objetivas, desde la conversación hasta el Parlamento, pasando por la ciencia. Esto quiere decir que se renuncia a la convivencia de cultura, que es una convivencia bajo normas, y se retrocede a una convivencia bárbara. Se suprimen todos los trámites normales y se va directamente a la imposición de lo que se desea. El hermetismo del alma, que, como hemos visto antes, empuja a la masa para que intervenga en toda la vida pública, la lleva también, inexorablemente, a un procedimiento único de intervención: la acción directa.

El día en que se reconstruya la génesis de nuestro tiempo, se advertirá que las primeras notas de su peculiar melodía sonaron en aquellos grupos sindicalistas y realistas franceses de hacia 1900, inventores de la manera y la palabra “acción directa”. Perpetuamente el hombre ha acudido a la violencia: unas veces este recurso era simplemente un crimen, y no nos interesa. Pero otras era la violencia el medio a que recurría el que había agotado antes todos los demás para defender la razón y la justicia que creía tener. Será muy lamentable que la condición humana lleve una y otra vez a esta forma de violencia, pero es innegable que ella significa el mayor homenaje a la razón y la justicia. Como que no es tal violencia otra cosa que la razón exasperada. La fuerza era, en efecto, la ultima ratio. Un poco estúpidamente ha solido entenderse con ironía esta expresión, que declara muy bien el previo rendimiento de la fuerza a las normas racionales. La civilización no es otra cosa que el ensayo de reducir la fuerza a ultima ratio. Ahora empezamos a ver esto con sobrada claridad, porque la “acción directa” consiste en invertir el orden y proclamar la violencia como prima ratio; en rigor, como única razón. Es ella la norma que propone la anulación de toda norma, que suprime todo intermedio entre nuestro propósito y su imposición. Es la Carta Magna de la barbarie. [...]

José Ortega y Gasset. *La rebelión de las masas* (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996).

Texto 17

Tomás de Aquino. *Suma de teología* (1266-73)

I. SEGUNDA PARTE. C.19. ARTÍCULO 5. LA VOLUNTAD QUE ESTÁ EN DESACUERDO CON LA RAZÓN ERRÓNEA ES MALA?

Objeciones por las que parece que la voluntad que está en desacuerdo con la razón errónea no es mala.

1. La razón es la regla de la voluntad humana en cuanto que deriva de la ley eterna [...]. Pero la razón errónea no deriva de la ley eterna. Luego la razón errónea no es regla de la voluntad humana. Por consiguiente, la voluntad que está en desacuerdo con la razón errónea no es mala.
2. Además, según Agustín, el precepto de una potestad inferior no obliga si contraría el precepto de una potestad superior; por ejemplo, si un procónsul manda algo que prohíbe el emperador. Pero la razón errónea a veces propone algo que es contrario a un precepto del superior, de Dios, que tiene la suprema potestad. Luego el dictamen de la razón errónea no obliga. Luego la voluntad no es mala si está en desacuerdo con la razón errónea.

3. Además, toda voluntad mala se reduce a alguna especie de malicia. Pero la voluntad que está en desacuerdo con la Razón errónea no puede reducirse a ninguna especie de malicia; por ejemplo, si la razón errónea se equivoca en esto, en que hay que fornicar, la voluntad de quien no quiere fornicar no puede reducirse a ninguna malicia. Luego la voluntad que está en desacuerdo con la razón errónea no es mala.

EN CAMBIO, como se dijo en la primera parte (q.79 a.13), la conciencia no es otra cosa que la aplicación de la ciencia a un acto. Ahora bien, la ciencia está en la razón. Luego la voluntad que está en desacuerdo con la razón errónea, es contraria a la conciencia. Pero una voluntad así es mala, pues se dice en Rom 14,23: Todo lo que no nace de la fe, es pecado, es decir, todo lo que es contrario a la conciencia. Luego la voluntad que está en desacuerdo con la razón errónea es mala.

SOLUCIÓN. Hay que decir: Como la conciencia es en cierto modo un dictamen de la razón (pues es una aplicación de la ciencia al acto, como se dijo en la primera parte, q.79 a.13), es lo mismo preguntar si la voluntad que está en desacuerdo con la razón es mala, que preguntar si la conciencia errónea obliga. Acerca de esto algunos distinguieron tres géneros de actos: unos son buenos por genero, otros son indiferentes y otros son malos por genero. En consecuencia, dicen que, si la razón o la conciencia determina que hay que hacer algo que es bueno por su genero, no hay error. Igualmente, si determina que no hay que hacer algo que es malo por su genero, pues la misma razón ordena el bien y prohíbe el mal. Pero si la razón o la conciencia le dice a uno que el hombre está obligado a realizar por precepto lo que es de por si malo, o que está prohibido lo que es de por si bueno, la razón o conciencia será errónea. Igualmente, si la razón o conciencia le dice a uno que lo que es de por si indiferente, como levantar una brizna del suelo, está prohibido o mandado, la razón o conciencia será errónea. Dicen, según esto, que la razón errónea acerca de cosas indiferentes, mandando o prohibiendo, obliga; de modo que la voluntad que esté en desacuerdo con esta conciencia errónea, será mala y pecado. Pero la razón o conciencia que yerra mandando lo que es de por si malo, o prohibiendo lo que es de por si bueno y necesario para la salvación, no obliga; por eso, en estos casos, la voluntad que está en desacuerdo con la razón o conciencia errónea, no es mala.

Pero esto se dice sin razón, pues en lo indiferente la voluntad que no está de acuerdo con la razón o conciencia errónea, es mala de algún modo por su objeto, del que depende la bondad o malicia de la voluntad; pero no del objeto según su propia naturaleza, sino en cuanto que por accidente la razón lo aprehende como mal que hay que realizar o evitar. Y porque el objeto de la voluntad es lo que propone la razón, como se dijo (a.3), la voluntad toma razón de mal de lo que la razón propone como mal, si es llevada a ello. Ahora bien, esto sucede no sólo en lo indiferente, sino en lo que es de por si bueno o malo, porque no sólo lo indiferente puede recibir razón de bien o de mal por accidente, sino también lo que es bueno puede recibir razón de mal, y lo que es malo, razón de bien. Por ejemplo: abstenerse de la fornicación es un bien, pero la voluntad no se dirige a este bien si no se lo propone la razón; por consiguiente, si la razón errónea lo propone como mal, se dirigirá a ello bajo razón de mal. Por eso la voluntad será mala, porque quiere el mal; no, ciertamente, lo que es malo de por si, sino lo que es malo por accidente, por la aprehensión de la razón. Igualmente, creer en Cristo es de por si bueno y necesario para la salvación, pero la voluntad sólo se dirige a ello en la medida que la razón lo propone. Por tanto, si la razón lo propone como malo, la voluntad se dirigirá a ello como mal, no porque lo sea de por si, sino porque es mal por accidente a consecuencia de la aprehensión de la razón. Y por eso dice

el filósofo en VII Ethic. que, hablando con propiedad, es incontinente quien no sigue la razón recta; pero, por accidente, quien no sigue la razón falsa. En consecuencia, hay que decir sin reservas que toda voluntad que está en desacuerdo con la razón, sea ésta recta o errónea, siempre es mala.

RESPUESTA A LAS OBJECIONES:

- 1. A la primera hay que decir:** El juicio de la razón errónea, aunque no proceda de Dios, la razón errónea lo propone como verdadero y, por consiguiente, como derivado de Dios, de quien procede toda verdad.
- 2. A la segunda hay que decir:** La expresión de Agustín ha lugar cuando se sabe que la potestad inferior manda algo en contra del mandato de la potestad superior. Pero si alguno creyera que el mandato del procónsul era mandato del emperador, despreciaría el precepto de éste al despreciar el del procónsul. Y, de igual modo, si un hombre conociera que la razón humana dictaba algo contra un precepto de Dios, no estaría obligado a seguir a la razón, pues entonces la razón no sería totalmente errónea. Pero, cuando la razón errónea propone algo como precepto de Dios, entonces es lo mismo despreciar el dictamen de la razón que el precepto de Dios.
- 3. A la tercera hay que decir:** Cuando la razón aprehende algo malo, siempre lo aprehende bajo alguna razón de mal; por ejemplo, porque se opone a un principio divino, o porque es escándalo, o por algo semejante. Y, entonces, esta mala voluntad se reduce a esa clase de malicia.

Tomás de Aquino, *Suma de teología* (colección Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, Madrid, 1989).

Texto 18

John Stuart Mill. *Del gobierno representativo* (1865).

Capítulo III. El Ideal de la mejor forma de gobierno es el gobierno representativo.

[...] toda educación que procure hacer de los hombres algo más que máquinas acaba por impulsarlos a reclamar franquicias, independencia [...] Todo lo que desenvuelve, por poco que sea, nuestras facultades aumenta el deseo de ejercerlas con mayor libertad, y la educación de un pueblo desatiende su fin, si le prepara para otro que para aquél, cuya idea de posesión y reivindicación le sugerirá probablemente [...] No hay dificultad en demostrar que el ideal de la mejor forma de gobierno es la que inviste de la soberanía a la masa reunida de la comunidad, teniendo cada ciudadano no sólo voz en el ejercicio del poder, sino, de tiempo en tiempo, intervención real por el desempeño de alguna función local o general. Hay que juzgar esta proposición con relación al criterio demostrado en el capítulo anterior.

Para apreciar el mérito de un Gobierno se trata de saber: 1. En qué medida atiende al bien público por el empleo de las facultades morales, intelectuales y activas existentes; 2. Cuál sea su influencia sobre esas facultades para mejorarlas o aminorarlas. No necesito decir que el ideal de la mejor forma de gobierno no se refiere a la que es practicable o aplicable en todos los grados de la civilización, sino aquella a la cual corresponde, en las circunstancias en que es aplicable, mayor suma de consecuencias inmediatas o futuras. Sólo el gobierno completamente popular puede alegar alguna pretensión a este carácter, por ser el único que satisface las dos condiciones supradichas y el más favorable de todos, ya a la buena dirección de los negocios, ya al mejoramiento y elevación del carácter nacional.

Su superioridad, con relación al bienestar actual, descansa sobre dos principios que son universalmente aplicables y verdaderos como cualquiera otra proposición general, susceptible de ser emitida sobre los negocios humanos. El primero es que los derechos e intereses, de cualquier clase que sean, únicamente no corren el riesgo de ser descuidados cuando las personas a que atañen se encargan de su dirección y defensa. El segundo, que la prosperidad general se eleva y difunde tanto más cuanto más variadas e intensas son las facultades consagradas a su desenvolvimiento.

Para mayor precisión podría decirse: El hombre no tiene más seguridad contra el mal obrar de sus semejantes que la protección de sí mismo por sí mismo: en su lucha con la naturaleza su única probabilidad de triunfo consiste en la confianza en sí propio, contando con los esfuerzos de que sea capaz, ya aislado, ya asociado, antes que con los ajenos.

La primera proposición, que cada uno es el único custodio seguro de sus derechos e intereses, es una de esas máximas elementales de prudencia que todos siguen implícitamente siempre que su interés personal está en juego. Muchos, sin embargo, la odian en política, complaciéndose en condenarla como una doctrina de egoísmo universal [...] Por intención sincera que se tenga de proteger los intereses ajenos no es seguro ni prudente ligar las manos a sus defensores natos; ésta es condición inherente a los asuntos humanos; y otra verdad más evidente todavía es que ninguna clase ni ningún individuo operará, sino mediante sus propios esfuerzos, un cambio positivo y duradero en su situación. Bajo la influencia reunida de estos dos principios en todas las comunidades libres ha habido menos crímenes e injusticias sociales y mayor grado de prosperidad y esplendor que en las demás, y que en ellas mismas, después de haber perdido la libertad [...] Es necesario reconocer que los beneficios de la libertad no han recaído hasta ahora sino sobre una porción de la comunidad y que un Gobierno bajo el cual se extienden imparcialmente a todos es un desideratum aún no realizado. Pero aunque todo lo que se acerque a él tenga un valor intrínseco innegable y por más que el estado actual del progreso no sea frecuentemente posible sino aproximarse al mismo, la participación de todas las clases en los beneficios de la libertad es en teoría la concepción perfecta de Gobierno libre. Desde el momento en que algunos, no importa quiénes, son excluidos de esa participación, sus intereses quedan privados de la garantía concedidas a los de los otros, y a la vez están en condiciones más desfavorables para aplicar sus facultades a mejorar su estado y el estado de la comunidad, siendo esto precisamente de lo que depende la prosperidad general.

He aquí el hecho en cuanto al bienestar actual, en cuanto a la buena dirección de los negocios de la generación existente. Si pasamos ahora a la influencia de la forma de gobierno sobre el carácter hallaremos demostrada la superioridad del Gobierno libre más fácil e incontestablemente, si es posible. Realmente, esta cuestión descansa sobre otra más fundamental todavía, a saber: cuál de los dos tipos ordinarios de carácter es preferible que predomine para el bien general de la humanidad, el tipo activo o el pasivo; el que lucha contra los inconvenientes, o el que los soporta; el que se pliega a las circunstancias, o el que procura someterlas a sus miras.

Los lugares comunes de la moral y las simpatías generales de los hombres están a favor del carácter pasivo. Se admiran, sin duda, los caracteres enérgicos, pero la mayor parte de las personas prefieren particularmente los sumisos y tranquilos. La pasividad de los demás aumenta nuestro sentimiento de seguridad, conciliándose con lo que hay en nosotros de imperioso, y cuando no necesitamos la actividad de tales caracteres nos parecen un obstáculo de menos de nuestro camino. Un carácter satisfecho no es un rival peligroso. Pero, sin embargo, todo progreso se debe a los caracteres descontentos; y, por otra parte, es más fácil a un espíritu activo adquirir las cualidades de obediencia y sumisión que a uno pasivo adquirir la energía.

[...] El hombre que se agita lleno de esperanzas de mejorar su situación se siente impulsado a la benevolencia para con los que tienden al mismo fin o ya lo han alcanzado. Y cuando la mayoría está así ocupada las costumbres generales del país dan el tono a los sentimientos de los que no logran ver satisfechos sus deseos, quienes atribuyen su suceso desgraciado a la falta de esfuerzos o de ocasión, o a su mala gestión personal. Pero los que sin perjuicio de anhelar lo que otros poseen no emplean ninguna energía para adquirirlo se quejan incesantemente de que la fortuna hace por ellos lo que por el mismo debieran hacer, o se revuelven envidiosos y malévolos contra los demás.

Ahora bien, no puede dudarse en modo alguno que el Gobierno de uno solo o de un pequeño número sea favorable al tipo pasivo de carácter, mientras que el Gobierno de la mayor parte es favorable al tipo activo. Los Gobiernos irresponsables se hallan más necesitados de la tranquilidad del pueblo que de cualquier actividad que no esté en sus manos imponer y dirigir. Todos los Gobiernos despóticos inculcan a sus súbditos la precisión de someterse a los mandatos humanos como si fuera necesidades de la naturaleza. Se debe ceder pasivamente a la voluntad de los superiores y a la ley como expresión de esta voluntad. Pero los hombres no son puros instrumentos o simple materias en manos de sus Gobiernos cuando poseen voluntad, ardor o una fuente de energía íntima en su conducta privada [...]

[...] Sin duda alguna, con un Gobierno parcialmente popular es posible que esta libertad sea ejercida por aquellos mismos que no gozan de todos los privilegios de los ciudadanos pero todos nos sentimos impulsados con más fuerza a coadyuvar a nuestro bien y a confiar en nuestros medios cuando estamos al nivel de los demás, cuando sabemos que el resultado de nuestros esfuerzos no depende de la impresión que podemos producir sobre las opiniones y disposiciones de una corporación de que no formamos parte. Desalienta a los individuos, y más aún, a las clases, verse excluidos de la Constitución, hallarse reducidos a implorar a los árbitros de su destino sin poder tomar parte en sus deliberaciones: el efecto fortificante que produce la libertad no alcanza su máxima sino cuando gozamos, desde luego, o en perspectiva, la posesión de una plenitud de privilegios no inferiores a los de nadie.

Más importante todavía que esta cuestión de sentimiento es la disciplina práctica a que se pliega el carácter de los ciudadanos cuando son llamados de tiempo en tiempo, cada uno a su vez, a ejercer alguna función social. No se considera lo bastante cuán pocas cosas hay en la vida ordinaria de los hombres que pueda dar alguna elevación, sea a sus concepciones, sea a sus sentimientos. Su vida es una rutina, una obra, no de caridad, sino de egoísmo, bajo su forma más elemental: la satisfacción de sus necesidades diarias. Ni lo que hacen, ni la manera como lo hacen, despierta en ellos una idea o un sentimiento generoso y desinteresado. Si hay a su alcance libros instructivos nada les impulsa a leerlos, y la mayor parte de las veces no tienen acceso cerca de personas de cultura superior a la suya. Dándoles algo que hacer para el bien público se llenan, hasta cierto punto, estas lagunas. Si las circunstancias permiten que la suma de deber público que les está confiada sea considerable resulta para ellos una verdadera educación. A pesar de los defectos del sistema social y de las ideas morales de la antigüedad la práctica de los asuntos judiciales y políticos elevó el nivel intelectual de un simple ciudadano de Atenas muy por encima del que haya alcanzado nunca en ninguna otra asociación de hombres antigua o moderna [...]

[...] Más importante todavía que todo lo dicho es la parte de la instrucción adquirida por el acceso del ciudadano, aunque tenga lugar raras veces, a las funciones públicas. Verse llamado a considerar intereses que son los suyos; a consultar, enfrente de pretensiones contradictorias, otras

reglas que sus inclinaciones particulares; a llevar necesariamente a la práctica principios y máximas cuya razón de ser se funda en el bien general, y encuentra en esta tarea al lado suyo espíritus familiarizados con esas ideas y esas aspiraciones, teniendo en ellos una escuela que proporcionará razones a su inteligencia y estímulo a su sentimiento del bien público.

Llega a entender que forma parte de la comunidad, y que el interés público es también el suyo. Donde no existe esta escuela de espíritu público apenas se comprende que los particulares cuya posición social no es elevada no deban cumplir otros deberes con la comunidad que los de obedecer la ley y someterse al Gobierno. No hay ningún sentimiento desinteresado de identificación con el público. El individuo o la familia absorben todo pensamiento y todo sentimiento de interés o de deber. No se adquiere nunca la idea de intereses colectivos. El prójimo sólo aparece como un rival y en caso necesario como una víctima. No siendo el vecino ni un aliado ni un asociado no se ve en él más que un competidor. Con esto se extingue la moralidad pública y se resiente la privada. Si tal fuera el estado universal y el único posible de las cosas las aspiraciones más elevadas del moralista y del legislador se limitarían a hacer de la masa de la comunidad un rebaño de ovejas paciendo tranquilamente unas al lado de otras.

Según las consideraciones antedichas es evidente que el único Gobierno que satisface por completo todas las exigencias del estado social es aquel en el cual tiene participación el pueblo entero; que en toda participación, aun en las más humildes de las funciones públicas, es útil; que, por tanto, debe procurarse que la participación en todo sea tan grande como lo permita el grado de cultura de la comunidad; y que, finalmente, no puede exigirse menos que la admisión de todos a una parte de la soberanía. Pero puesto que en toda comunidad que exceda los límites de una pequeña población nadie puede participar personalmente sino de una porción muy pequeña de los asuntos públicos el tipo ideal de un Gobierno perfecto es el Gobierno representativo.

John Stuart Mill, *Del gobierno representativo* (traducción de Marta C.C. de Iturbe, Tecnos, Madrid, 1985).

Texto 19

Karl Marx. *La ideología alemana* (1846).

[...] determinados individuos que, como productores, actúan de un determinado modo, contraen entre sí estas relaciones sociales y políticas determinadas. La observación empírica tiene necesariamente que poner de relieve en cada caso concreto, empíricamente y sin ninguna clase de falsificación, la trabazón existente entre la organización social y política y la producción. La organización social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos; pero de estos individuos, no como puedan presentarse ante la imaginación propia o ajena, sino tal y como realmente son; es decir, tal y como actúan y como producen materialmente y, por tanto, tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad.

La producción de las ideas y representaciones, de la conciencia, aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía, aquí, como emanación directa de su comportamiento material. Y lo mismo ocurre con la producción espiritual, tal y como se manifiesta en el lenguaje de la política, de las leyes, de

la moral, de la religión, de la metafísica, etc., de un pueblo. Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres son reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio que a él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real.

[...] También las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son sublimaciones necesarias de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales. La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia.

[...] Precisamente porque los individuos sólo buscan su interés particular, que para ellos no coincide con su interés común, y porque lo general es siempre la forma ilusoria de la comunidad, se hace valer esto ante su representación como algo “ajeno” a ellos e “independiente” de ellos, como un interés “general” a su vez especial y peculiar, o ellos mismos tienen necesariamente que enfrentarse en esta escisión, como en la democracia. Por otra parte, la lucha práctica de estos intereses particulares que constantemente y de un modo real se enfrentan a los intereses comunes o que ilusoriamente se creen tales, imponen como algo necesario la interposición práctica y el refrenamiento por el interés “general” ilusorio bajo la forma del Estado. El poder social, es decir, la forma de producción multiplicada, que nace por obra de la cooperación de los diferentes individuos bajo la acción de la división del trabajo, se les aparece a estos individuos, por no tratarse de una cooperación voluntaria, sino natural, no como un poder propio, asociado, sino como un poder ajeno, situado al margen de ellos, que no saben de dónde procede ni a dónde se dirige y que, por tanto, no pueden ya dominar, sino que recorre, por el contrario, una serie de fases y etapas de desarrollo peculiar e independiente de la voluntad y los actos de los hombres y que incluso dirige esta voluntad y estos actos.

Karl Marx, “La ideología alemana”. En Erich Fromm (editor) *Marx y su concepto del hombre* (Fondo de Cultura Económica, México, 1984).

Texto 20

Thomas Hobbes. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república* (1651).

PRIMERA PARTE. DEL HOMBRE.

Capítulo 13. De la condición natural de la humanidad, respecto de su felicidad y miseria.

La naturaleza ha hecho a los hombres iguales en sus facultades corporales y mentales. Desde luego, unos son manifiestamente más fuertes corporalmente que otros, así como unos son más rápidos de mente que otros. Pero cuando todo es sumado, las diferencias entre un hombre y otro no son tan considerables que pudiera uno de ellos, reclamar para sí un beneficio que otro no pudiera también reclamar para sí. Si se trata de la fortaleza corporal, el más débil tiene suficiente fuerza para matar al más fuerte, ya sea mediante secretas maquinaciones, o uniéndose con otros que están en el mismo peligro que él [...]

Por estos motivos, es evidente que durante el tiempo en el cual los hombres viven sin un poder común que los mantenga a todos atemorizados, se encuentran en la condición que es llamada de guerra. Y esta es una guerra de todos en contra de todos. La guerra no consiste solo en la batalla, o el acto de luchar. Ella cubre todo aquel período de tiempo en el cual la voluntad de luchar es suficientemente conocida [...] Todo otro tiempo es de paz.

De suerte que todo aquello que es propio del tiempo de guerra, donde cada hombre es enemigo de todos los demás, ocurre durante aquel tiempo en el cual los hombres viven sin otra seguridad que aquella proporcionada por su fuerza y su capacidad inventiva. En una tal condición no hay lugar para la industria, porque su fruto es incierto. Y consecuentemente, no se cultiva la tierra; no hay navegación, ni el uso de mercaderías que puedan ser exportadas por mar. Tampoco existen los grandes edificios, ni hay instrumentos para mover y trasladar cosas pesadas; no se conoce la faz de la tierra, no se guarda cuenta del paso del tiempo; no existen ni las artes, ni las letras, ni la sociedad. Y lo que es peor de todo, la vida del hombre es solitaria, pobre, incómoda, bruta y corta [...]

Thomas Hobbes. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república* (traducción especial para el presente programa de la edición inglesa de 1651 publicada como *Hobbes's Leviathan*, Clarendon Press, Oxford, 1909).

Texto 21

Normas jurídicas sobre la esclavitud en Chile.

SECCIÓN A

Vientres libres.

Aunque la esclavitud, por opuesta al espíritu cristiano, a la humanidad y a las buenas costumbres, por inútil i aun contraria al servicio doméstico, que ha sido el aparente motivo de su conservación, debería desaparecer en un suelo donde sus majistrados solo tratan de extinguir la infelicidad [...] con todo, conciliando estos sentimientos con la preocupación i el interés de los actuales dueños de esa miserable propiedad acordó el Congreso que desde hoi en adelante no venga a Chile ningún

esclavo i que los que transiten para paises donde subsiste esta dura lei i se demoraren por cualesquiera causa y permanecieren seis meses en el Reino queden libres por el mismo hecho; que los que al presente se hallan en servidumbre permanezcan en una condición que se les hará tolerable [...] [por] el buen trato que jeneralmente reciben de sus amos i sobre todo [por] el consuelo de que sus hijos que nazcan desde hoi serán libres como espresamente se establece por regla inalterable [...]

Bando de la Junta de Gobierno de Chile (octubre 15 de 1811).

SECCIÓN B

Por cuanto el Congreso Nacional ha acordado el siguiente proyecto de lei:

ARTÍCULO 1. Todo ciudadano chileno, que por sí mismo hiciere el tráfico de esclavos, esportando de las costas de Africa, o comprándolos en alta mar subsiguientemente a su esportación de las costas de Africa, estará sujeto por este crimen a la pena que las leyes de la República [...] o que en adelante impusieren, al crimen de piratería.

ARTÍCULO 2. Estarán sujetos a la misma pena de piratería todos quienes participaren en dicho tráfico... suministrando buques, fletándolos, equipándolos, formando parte de su oficialidad o tripulación, contribuyendo caudales, provisiones u otros efectos, constituyéndose en socios, factores, consignatarios o agentes de cualquiera clase, siempre que dichos actos hayan sido ejecutados a sabiendas para la prosecución de dicho tráfico [...]

Ley del 20 de octubre de 1842.

Normas jurídicas chilenas sobre la esclavitud. En *Boletín de las leyes i decretos*, libro I, año 1823, página 134 y libro X, año 1842, páginas 273 i 274.

Texto 22

Tomás de Aquino. *Suma de teología* (1266-73).

II. Segunda Parte. C.57 artículo 1. El derecho, ¿es el objeto de la justicia?

Objeciones por las que parece que el derecho no es el objeto de la justicia:

1. Dice, en efecto el jurisperito Celso que el derecho es el arte de lo bueno y de lo equitativo. Ahora bien: el arte no es objeto de la justicia, sino que, por sí mismo, es una virtud intelectual. Luego el derecho no es el objeto de la justicia.
2. Más aún: Como dice Isidoro, en el libro *Etymol.*, la ley es una especie de derecho. Más la ley no es objeto de la justicia, sino, más bien, de la prudencia; de aquí que el Filósofo ponga el arte de legislar como parte de la prudencia. Luego el derecho no es el objeto de la justicia [...]
3. En cambio está Isidoro, que dice en el mismo libro que el derecho se ha llamado así porque es justo. Pero lo justo es objeto de la justicia; pues afirma el Filósofo, en *V Ethic.*, que todos deciden llamar justicia a semejante hábito, mediante el cual realizan cosas justas. Luego el derecho es objeto de la justicia.

SOLUCIÓN. Hay que decir: Lo primero de la justicia, dentro de las demás virtudes, es ordenar al hombre en las cosas que están en relación con el otro. Implica, en efecto, cierta igualdad, como su propio nombre manifiesta. Vulgarmente se dice que las cosas que se igualan se ajustan. Ahora bien: la igualdad se establece en relación a otro. Pero las demás virtudes perfeccionan al hombre solamente en aquellas cosas que le convienen a él mismo.

Así, pues, aquello que es recto en las acciones de las demás virtudes, hacia lo que tiende la intención de la virtud, como a su propio objeto, no se determina sino por relación al agente. En cambio, lo recto que hay en el acto de la justicia, aun exceptuada la relación al agente, se distribuye por relación a otro, como la retribución del salario debido por un servicio prestado.

Por consiguiente, se llama justo a algo, es decir, como la nota de la rectitud de la justicia, al término de un acto de justicia, aun sin la consideración de cómo se hace por el agente. Pero en las otras virtudes no se define algo como recto a no ser considerado cómo se hace por el agente. Y, por eso, el objeto de la justicia, a diferencia de las demás virtudes, es el objeto específico que se llama lo justo. Ciertamente, esto es el derecho. Luego es manifiesto que el derecho es el objeto de la justicia.

RESPUESTA A LAS OBJECIONES:

- 1. A la primera hay que decir:** Que es frecuente que los nombres se desvíen de su primera acepción, para designar otras cosas, como el nombre de medicina asignó, en un principio, para designar el remedio que se aplica al enfermo para curarlo. Luego pasó a significar el arte por el que se hacía esto. Así también sucede con el nombre de derecho, que se asignó primero para significar la misma cosa justa. Pero, después, derivó hacia el arte con el que se discierne qué es justo; y ulteriormente, a designar el lugar en el que se otorga el derecho; así, por ejemplo, se dice que alguien comparece ante el derecho; finalmente, también se denomina derecho a la sentencia que es pronunciada por aquel cuyo oficio pertenece hacer justicia. Incluso a pesar de lo que decida sea inicuo.
- 2. A la segunda hay que decir:** Que del mismo modo que de las acciones que se hacen exteriormente por el arte, una cierta idea, que se llama la regla del arte, preexiste en la mente del artista, así también, de la acción justa, que la razón determina, preexiste en la mente cierta razón, a modo de determinada regla de prudencia. Y esto, si se formula por escrito, se denomina ley; pues la ley es, según Isidoro, una constitución escrita. Por lo cual, la ley no es el derecho mismo, propiamente hablando, sino cierta razón del derecho.

Texto 23

La Bioética.

El desarrollo científico y técnico ha aportado a la humanidad indudables beneficios, tales como la posibilidad de superar la miseria de vastos sectores de la población mundial, la de elevar los niveles de educación y salud. Sin embargo, genera también problemas morales inéditos relacionados con posibles daños irreversibles a la vida humana individual y/o de la especie. La bioética consiste, precisamente, en una reflexión ética aplicada a esos problemas relacionados con la manipulación técnica de la vida y del medio ambiente.

Varios de esos problemas dicen relación con dos etapas de la vida humana. En relación a la primera etapa, se generan interrogantes referentes al estatuto ontológico del embrión; vale decir, acerca de cuál sería el momento del desarrollo en que debe considerárselo como ser humano y, por consiguiente, como sujeto de derechos tales como el de protección de su vida y su integridad. En relación a la segunda etapa, surgen interrogantes referentes a cuál podría ser el concepto de “muerte digna”, tendiente a evitar tanto una cruel prolongación artificial de la vida humana como atentados contra la vida de enfermos cuya debilidad misma exige especial atención.

Los principios bioéticos y sus raíces en la tradición ética occidental:

- A. Principio de autonomía
- B. Principio de beneficencia
- C. Principio de no-maleficencia
- D. Principio de justicia

A. PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

En la ética civil, la autonomía se entiende como el derecho que tiene toda persona a formular y desarrollar su proyecto personal de vida de acuerdo a sus propios ideales de perfección y felicidad, siempre que con ello no perjudique a otros.

En el ámbito de la ética médica, la autonomía se entiende como el derecho del paciente a decidir sobre su propio cuerpo y, en general, sobre sí mismo, disponiendo de información adecuada e independientemente de toda coacción. Se hace referencia a este derecho del paciente con el nombre de “consentimiento informado”.

B. PRINCIPIO DE BENEFICENCIA

Tiene sus raíces en la ética médica: sanar al paciente, lo que implica beneficiarlo.

En el ámbito de la ética civil, el principio de beneficencia se expresa en la noción de que debemos hacer el bien a los demás. Sin embargo, como resulta legítimo que cada uno tenga su propia concepción de lo que es la vida buena y la felicidad, no es fácil definir en qué consiste hacer el bien.

C. PRINCIPIO DE NO-MALEFICENCIA

Reconoce la misma raíz que el principio de beneficencia, con el que originalmente estaba integrado; pero se separa de éste y recibe una formulación independiente cuando se toma conciencia de que la obligación de no hacer daño a otros es más básica y exigente que la de hacerles el bien.

En la ética civil, el principio de no-maleficencia se traduce en el deber fundamental de no hacer daño a los demás, deber que nos es impuesto por la ley como condición indispensable de la vida en sociedad.

D. PRINCIPIO DE JUSTICIA

Proviene de la tradición filosófico-política dentro de la cual se lo ha concebido como la obligación de dar a cada uno lo que le corresponde, teniendo en cuenta la equidad; esto es, considerando los aportes de cada cual al bien común, pero cuidando especialmente que se satisfagan por lo menos las necesidades mínimas de los más postergados.

Los principios de no-maleficencia y de justicia pueden ser considerados como expresión del deber de no discriminación. El primero, ordena la no discriminación en el ámbito biológico, esto es, las personas no deben ser perjudicadas por el hecho de pertenecer a una raza, a un género, a un grupo etario. El segundo, persigue el mismo objetivo en el ámbito social. Los dos, entonces, pueden ser considerados como distintas expresiones del deber de no-maleficencia.

Jerarquía de los principios

Cuando intentamos aplicar estos principios para resolver problemas morales vemos que éstos representan, fundamentalmente, conflictos entre principios. Resolverlos implica la necesidad de elegir, no entre un bien y un mal, lo cual pudiera resultar fácil, sino entre dos bienes; vale decir, nos vemos obligados a otorgar prioridad a un principio en desmedro del otro.

(Texto elaborado por encargo de la Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación, para el presente programa de Formación General en Filosofía).

Texto 24

Ética y técnica.

Durante la mayor parte de la historia los seres humanos percibían sus relaciones con el mundo extra-humano como neutras desde el punto de vista valorativo. Lo que tenía relevancia ética eran sus acciones dentro de la ciudad, las relaciones con sus contemporáneos, con sus hijos y, en el mejor de los casos, con sus nietos. Hasta allí llegaba su responsabilidad, porque hasta allí se extendían las posibles consecuencias de su acción.

Consecuentemente, los sistemas morales tendían a la regulación de esas relaciones. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el imperativo categórico kantiano: trata a la humanidad, ya sea en tu propia persona o en la de otro siempre como un fin, nunca solamente como un medio. Este imperativo reconoce al ser humano como único fin en sí; esto es, como único ente que no representa un medio para otra cosa. En esto radica precisamente, la dignidad de persona que la ética kantiana le atribuye. De ello se desprende que todo lo existente puede ser utilizado por los seres humanos exclusivamente como medio para sus propios fines. Sin embargo, ello no implica necesariamente que no deban preocuparse de la preservación e integridad del resto de los entes, pero esto no queda explicitado en el imperativo, simplemente porque la acción humana aún no ponía en peligro esa preservación e integridad.

Como consecuencia de lo anterior, podría decirse que la ética tradicional es antropocéntrica, en cuanto atribuye relevancia moral sólo a las relaciones interhumanas. Es, también, inmediatista, en la medida en que los deberes por ella definidos regulan las conductas de quienes comparten un aquí y un ahora, vale decir, de personas cercanas entre sí espacial y temporalmente. Ambas características respondían a las dimensiones de la responsabilidad humana antes de que la técnica moderna modificara los alcances de la acción.

Pero el acrecentamiento del poder derivado del desarrollo científico y técnico trae consigo una expansión de la responsabilidad; ésta abarca ahora todo aquello que se ha hecho vulnerable frente a la acción humana: desde la perspectiva espacial, la biosfera completa, vale decir, el conjunto formado por todos los seres vivos y el medio en el que se desarrollan; desde la perspectiva temporal, la presencia en la tierra de una humanidad futura.

Esta nueva situación exige una nueva ética puesto que la acción humana puede ahora poner en peligro las condiciones de posibilidad de la vida en conjunto y ella es, fundamentalmente, una ética de la responsabilidad que debe superar al antropocentrismo y el inmediatismo que caracterizaban a la ética anterior.

Superar el inmediatismo, por otra parte, significa reconocer la obligación moral de respetar la vida de las futuras generaciones humanas, lo que implica la necesidad de preservar sus condiciones de posibilidad; vale decir, el deber de proteger el medio ambiente que sustenta la vida en su conjunto.

Es posible constatar, así, que la ética del medio ambiente es también una bioética de la responsabilidad, que busca regular aquellas consecuencias de la acción humana que pueden afectar irreversiblemente la vida en su conjunto y, por consiguiente, la vida humana.

En esta forma, la superación del antropocentrismo, más que en la eliminación de los seres humanos como referentes últimos de la ética, consistirá en una nueva humildad, derivada del reconocimiento de la estrecha dependencia de los seres humanos respecto del resto de los demás seres vivos.

Estamos hablando aquí de una ética cuyo fundamento sería lo que Hans Jonas llama el “principio de responsabilidad”. El filósofo judío-alemán contemporáneo lo enuncia en los términos de un nuevo “imperativo categórico” que, como el kantiano, manda sin condiciones. Dicho principio ordena lo siguiente: actúa de forma tal que no pongas en peligro la permanencia en la tierra de una vida humana auténtica.

Este nuevo imperativo no pretende anular aquellos de sistemas morales anteriores, cuya validez no se pone en duda cuando se trata de las interrelaciones entre hombres próximos espacial y temporalmente, relaciones que -evidentemente- siguen y seguirán siempre teniendo relevancia ética. Busca, en cambio, complementarlos, dirigiéndose al ámbito de las políticas públicas más que al de las conciencias individuales.

Por otra parte, esta nueva ética, aunque centra su atención en el futuro, no es utópica; esto es, no pretende preparar el advenimiento de un “hombre nuevo”, lo que repetidas veces en la historia ha desembocado en un grave daño para la vida y los derechos de amplios sectores de la humanidad. Por el contrario, es conservadora en la medida en que busca simplemente preservar la presencia de la humanidad sobre la tierra, sin que se modifique su esencia; por eso habla de la preservación de una “vida humana auténtica” y entiende por tal aquella que, por una parte, dispone de un medio ambiente adecuado y que, por otra, no ha desfigurado su herencia mediante la manipulación genética en busca de un ser humano superior.

(Texto elaborado por encargo de la Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación, para el presente programa de Formación General en Filosofía).

Texto 25

Técnica, Ética y Responsabilidad.

El auge que ha experimentado la ética aplicada desde el último tercio del siglo XX se debe fundamentalmente al daño del medio ambiente, a la acumulación de desperdicios (nucleares y demás), a las prácticas mercantiles, a los procedimientos médicos con nuevas tecnologías, a la drogadicción. El uso del arma atómica originó uno de los debates más significativos en torno a la ingeniería nuclear y a la ética científica misma. La tecnología ha tenido efecto en la ética, en razón de la transformación que provoca en la acción humana, tanto en su poder, como en la imprevisibilidad de sus consecuencias.

Las nuevas tecnologías (por ejemplo, la exploración del espacio, el arma atómica extraterrestre, los pesqueros de gran capacidad procesadora y las biotecnologías) crean nuevos problemas que requieren normativas especiales.

La idea general que preside una ética aplicada o ética técnica es que siempre hay más de un modo de hacer; más de una solución. Y la cuestión acerca de cuál de ellas elegir tiene que ver con la libertad, con las alternativas de acción y con las secuelas o consecuencias que una u otra alternativa acarrearán para los directamente involucrados y para los eventualmente involucrados, pero también para las generaciones futuras y, eventualmente, en ciertos casos, para la vida humana o para la vida en general. (Así, por ejemplo, determinadas técnicas tienen efectos sobre la biosfera, sobre la atmósfera, etc).

El entusiasmo ilustrado que generó en el siglo XIX toda una ideología del progreso, dio paso en la segunda mitad del siglo XX a una actitud más cautelosa. Las más graves reservas se asocian con el arma atómica, los experimentos médicos y el reconocimiento de severos daños sobre el medio ambiente y la salud humana. En este contexto se produjo un replanteamiento ético frente a la técnica moderna.

Es así que los propios especialistas se encontraron frente a nuevos dilemas en su actividad profesional, de modo que los biólogos y los médicos, estimulados por casos legales famosos, alimentaron y contribuyeron al desarrollo y a la institucionalización universitaria de la bioética como ramo y como disciplina.

En rigor, todas las profesiones tienen un compromiso ético, pues representan conductas humanas que inciden sobre los demás. Lo propio de la conducta humana es que guarda una referencia con el bien y el mal. Por eso las conductas son esencialmente reguladas, sujetas a normas, aunque éstas no sean expresamente objeto de una regulación legal. Las que no están sujetas a la ley, están normadas por las costumbres. Donde todavía no puede haber la norma de la costumbre, hay un vacío.

Al intentar iluminar los problemas concretos de la biomedicina, el manejo ambiental y la informática, los filósofos han confiado primordialmente en los textos clásicos de la teoría moral, tales como la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles; Los fundamentos de la metafísica de las costumbres de Kant, y Utilitarismo de John Stuart Mill. Estos textos están desprovistos de referencias explícitas a la tecnología. Sin embargo, les procuran los puntos de partida y los principios fundamentales, de modo que lo que se conoce como “ética aplicada” es resultado del intento de adaptar los análisis clásicos de la filosofía de la moral a los asuntos técnicos.

Surgen problemas acerca de la confiabilidad de los programas computacionales, acceso democrático, uso ético de la información, etc. Pero no ha habido, por parte de los profesionales de la computación abocados a detectar estos problemas, un examen más sistemático de por qué dichos cambios en la tecnología levantan cuestiones éticas.

Los medios de comunicación electrónicos y su influencia sobre las conciencias alteraron los marcos de discusión, levantando al mismo tiempo la discusión acerca de cómo estos medios gravitan en las decisiones públicas y en el proceso democrático.

(Texto elaborado por encargo de la Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación, para el presente programa de Formación General en Filosofía).

Anexo 3: Sitios web en castellano con información sobre filosofía

(Es posible que algunas direcciones hayan dejado de existir o se modifiquen después de la publicación de este programa).

- <http://www.filosofia.org>
- <http://adi.uam.es/~delora/>
- <http://ensayo.rom.uga.edu/>
- <http://www.elaleph.com/biblioteca.cfm>
- <http://geocities.com/FilosofiaCT/index.html>
- <http://cerezo.pntic.mec.es/~alopez8/curso.html>
- <http://ngweb.com/latinofil/nrocin/index.htm>
- <http://cervantesvirtual.com>
- <http://www.favanet.com.ar/ratio/>
- <http://ifs.csic.es/sorites.htm>
- <http://philos.wright.edu/DesCartes/MedL.html>

Bibliografía

En orden de aparición en el programa

- Michael Strong (2000). *El hábito de pensar: diálogos socráticos en la sala de clases*. (Cuatro Vientos), Santiago.
- Carla Cordua. “Sentido y sin sentido” (2001). En su *Ideas y Ocurrencias* (Ril, Santiago de Chile, 2001).
- John Locke (1690). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. (Traducción de la UCE de la edición inglesa de John W. Yolton, *An Essay Concerning Human Understanding*. Dent, London, 1965).
- Humberto Giannini (1992). *La experiencia moral*. (Universitaria, Santiago de Chile).
- P. F. Strawson (1962). *Libertad y Resentimiento*. (Traducción J.J. Acero. Paidós, Barcelona 1995).
- Platón (siglo V AC). *Gorgias o de la retórica*. (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1982).
- Aristóteles (siglo V AC). *Ética a Nicómaco*. (El Ateneo, Buenos Aires, 1957).
- Platón. *Critón o del deber*. (El Ateneo, Buenos Aires, 1957).
- Immanuel Kant (1784). *¿Qué es la ilustración?* (Traducción de Agapito Maestre y José Romagosa. Tecnos, Madrid, 1993).
- Jean Paul Sartre (1946). *El Existencialismo es un Humanismo*. (Sur, Buenos Aires, 1975).
- Séneca (siglo I DC). *Cartas a Lucilio*. (Traducción J. Bofill y Ferro, Iberia, Barcelona, 1955).
- Immanuel Kant (1785). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. (Austral, Madrid, 1980).
- Jean-Jacques Rousseau (1772). *Del contrato social o Principios de derecho político*. (Traducción de M.J. Villaverde, Tecnos, Madrid 1992).
- John Stuart Mill (1863). *Utilitarismo*. (Traducción de la UCE de la edición inglesa en Great Books Western World. Encyclopaedia Britannica, Chicago, 1952).
- Marcos García de la Huerta (1999). *Reflexiones Americanas: Ensayos de Intra-Historia*. (LOM, Santiago de Chile, 1999).
- Joaquín García-Huidobro (1997). *Naturaleza y Política*. (Edeval, Valparaíso).
- Humberto R. Maturana. “Respuesta a Berman” en *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 31 no 2. Spring 1991 pp. 88-97.
- M.E. Orellana Benado (1994). *Pluralismo: Una ética del siglo XXI*. (Universidad de Santiago, Santiago de Chile).
- Aristóteles. *Política* (Austral, Madrid, 2000).
- José Ortega y Gasset. *La rebelión de las masas*. (Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996).
- Jorge Acevedo (1984). *Hombre y mundo: sobre el punto de partida de la filosofía actual*, (Universitaria, Santiago de Chile).

Tomás de Aquino (1266-73). *Suma de Teología I*. (Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, Madrid 1989).

John Stuart Mill (1865). *Del gobierno representativo*. (Traducción de Marta C.C. de Iturbe). Tecnos, Madrid.

Karl Marx. “La ideología alemana” (1846). *En Marx y su concepto del hombre*. (Edición de Erich Fromm) Fondo de Cultura Económica, México, 1984).

Thomas Hobbes (1651). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república* (traducción de la UCE de la edición inglesa Hobbes's Leviathan. Clarendon Press, Oxford, (1909).

Normas jurídicas sobre la esclavitud en Chile. En *Boletín de las leyes i decretos*, libro I, año 1823, página 134 y Libro X, año 1842, páginas 273 i 274.

Tomás de Aquino (1266-73). *Suma de Teología II* (Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, Madrid, 1989).

*“...haz capaz a tu escuela de todo lo grande
que pasa o ha pasado por el mundo.”*

Gabriela Mistral



www.mineduc.cl