

Programa de Estudio

3° medio

Filosofía

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE CHILE



v
e
r
s
i
ó
n
-
w
e
b



UNIDAD DE
CURRÍCULO Y
EVALUACIÓN

UCE



**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.
ESTAS ACTIVIDADES ESTÁN
ORGANIZADAS EN 4 UNIDADES, CADA
UNIDAD TIENE CUATRO ACTIVIDADES
DE APRENDIZAJES Y UNA ACTIVIDAD
DE EVALUACIÓN.**

Querida comunidad educativa:

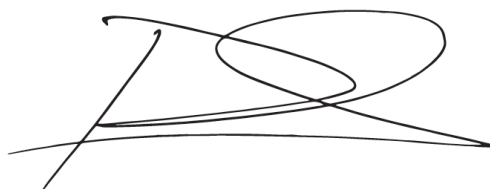
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año 2021 para 4° medio, o simultáneamente en ambos niveles si el colegio así lo decidió.

El presente año ha sido particularmente difícil por la situación mundial de pandemia por Coronavirus y el Ministerio de Educación no ha descansado en su afán de entregar herramientas de apoyo para que los estudiantes de Chile se conviertan en ciudadanos que desarrollen la empatía y el respeto, la autonomía y la proactividad, la capacidad para perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Estos Programas de Estudio han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes.

Nos sentimos orgullosos de poner a disposición de los jóvenes de Chile un currículum acorde a los tiempos actuales y que permitirá formar personas integrales y ciudadanos autónomos, críticos y responsables, que desarrollen las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas y que estarán preparados para ser un aporte a la sociedad.

Les saluda cordialmente,



Raúl Figueroa S.
Ministro de Educación

Programa de Estudio Filosofía 3° medio

Aprobado por Decreto Exento N°496 del 15 de junio de 2020.

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2021

IMPORTANTE

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Índice

Nociones básicas	6
Consideraciones generales	11
Orientaciones para planificar	16
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	17
Estructura del programa	19
FILOSOFÍA 3° MEDIO	21
Propósitos formativos	21
Enfoque de la asignatura	22
Orientaciones para el docente	25
Objetivos de aprendizaje de Filosofía	27
UNIDAD 1	31
LA FILOSOFÍA NOS PERMITE CUESTIONAR LA REALIDAD Y A NOSOTROS MISMOS	31
Actividad 1: Cuestionar, reflexionar y filosofar	32
Actividad 2: ¿Qué es la filosofía?	36
Actividad 3: ¿Cómo diferenciar respuestas válidas?	43
Actividad 4: Mapeo de los métodos filosóficos	48
Actividad de evaluación	55
UNIDAD 2	58
LA REALIDAD, EL CAMBIO Y EL SENTIDO DE LA VIDA	59
Actividad 1: ¿Qué es lo real?	60
Actividad 2: ¡Todo cambia!	65
Actividad 3: ¿Somos libres o estamos determinados?	69
Actividad 4: El sentido de la vida	75
Actividad de evaluación	81
UNIDAD 3	87
EL CONOCIMIENTO, LA CIENCIA Y LA VERDAD	87
Actividad 1: ¿Qué y cómo conocemos?	88
Actividad 2: ¿De qué podemos estar seguros?	92
Actividad 3: ¿Hasta dónde puedo conocer mediante los sentidos?	99

Actividad 4: Evaluar la objetividad de la ciencia	104
Actividad de evaluación	108
UNIDAD 4	111
DIÁLOGO Y CONOCIMIENTO COLECTIVO	112
Actividad 1: ¿Cómo dialogar filosóficamente?	113
Actividad 2: 10 reglas para la discusión	117
Actividad 3: El diálogo a partir de la controversia	121
Actividad 4: Preparación para el diálogo	124
Actividad de evaluación	127
Bibliografía	130

Presentación

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura, módulo y nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

Las Bases Curriculares son flexibles para adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje. En este contexto, las Bases Curriculares constituyen el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, y por lo tanto, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país.

Para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios, el Ministerio de Educación suministra estos Programas de Estudio con el fin de facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. Estos programas constituyen un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares y una herramienta para apoyar a los docentes en el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio proponen al profesor una organización de los Objetivos de Aprendizaje con relación al tiempo disponible dentro del año escolar, y constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los objetivos y cómo combinarlos para darles una comprensión profunda y transversal. Se trata de una estimación aproximada y de carácter indicativo que puede ser adaptada por los docentes, de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Asimismo, para facilitar al profesor su quehacer en el aula, se sugiere un conjunto de indicadores de evaluación que dan cuenta de los diversos desempeños de comprensión que demuestran que un alumno ha aprendido en profundidad, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo, y que aluden a los procesos cognitivos de orden superior, las comprensiones profundas o las habilidades que se busca desarrollar transversalmente.

Junto con ello, se proporcionan orientaciones didácticas para cada disciplina y una gama amplia y flexible de actividades de aprendizaje y de evaluación que pueden utilizarse como base para nuevas actividades acordes con las diversas realidades de los establecimientos educacionales. Estas actividades se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión profunda y significativa, lo que implica establecer posibles conexiones al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento, con el propósito de facilitar el aprendizaje.

Estas actividades de aprendizaje y de evaluación se enriquecen con sugerencias al docente, recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para profesores y estudiantes.

En síntesis, se entregan estos Programas de Estudio a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza.

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura o módulo los aprendizajes terminales esperables para cada semestre o año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión profunda del mundo que habitan, y que despierten en ellos el interés por continuar estudios superiores y desarrollar sus planes de vida y proyectos personales.

En la formulación de los Objetivos de Aprendizaje se relacionan habilidades, conocimientos y actitudes y, por medio de ellos, se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes esenciales que el alumno debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida cotidiana.

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos de las asignaturas y módulos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones que enriquecen la comprensión de los alumnos sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno, utilizando nociones complejas y profundas que complementan el saber que han generado por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. Se busca que sean esenciales, fundamentales para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes y de alto interés para ellos. Se deben desarrollar de manera integrada con las habilidades, porque son una condición para el progreso de estas y para lograr la comprensión profunda.

HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio, ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como Habilidades para el siglo XXI.¹

Las habilidades para el siglo XXI presentan como foco formativo central la formación integral de los estudiantes dando continuidad a los objetivos de aprendizaje transversales de 1° básico a 2° medio. Como estos, son transversales a todas las asignaturas, y al ser transferibles a otros contextos, se convierten en un aprendizaje para la vida. Se presentan organizadas en torno a cuatro ámbitos: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y herramientas para vivir en el mundo.

¹ El conjunto de habilidades seleccionadas para integrar el currículum de 3° y 4° medio corresponden a una adaptación de distintos modelos (Binkley et al., 2012; Fadel et al., 2016).

MANERAS DE PENSAR

Desarrollo de la creatividad y la innovación

Las personas que aprenden a ser creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica abrirse a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en todas las instancias de aprendizaje y en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles (Fadel et al, 2016).

Desarrollo del pensamiento crítico

Cuando aprendemos a pensar críticamente, podemos discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido, pertinencia, validez y verosimilitud. El pensamiento crítico permite cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. Contribuye así, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (Fadel et al, 2016).

Desarrollo de la metacognición

El pensamiento metacognitivo se relaciona al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración.

Desarrollo de Actitudes

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Pensar con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
- Pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y enriquecen la experiencia.
- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

MANERAS DE TRABAJAR

Desarrollo de la comunicación

Aprender a comunicarse ya sea de manera escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera clara y efectiva. La comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.

Desarrollo de la colaboración

La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se tomarían individualmente, permite analizar la realidad desde más ángulos y producir obras más complejas y más completas. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.

La colaboración implica, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía.

Desarrollo de Actitudes

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

Desarrollo de la alfabetización digital

Aprender a utilizar la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece y darle un uso creativo e innovador. La alfabetización digital apunta a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás. Promueve la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, la motivación por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, e implica el uso responsable de la tecnología considerando la ciberseguridad y el autocuidado.

Desarrollo del uso de la información

Usar bien la información se refiere a la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, así como la comunicación de la información por medio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad.

Desarrollo de Actitudes

- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO

Desarrollo de la ciudadanía local y global

La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, y también supone asumir sus responsabilidades como ciudadano local y global. En este sentido, ejercitar el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Desarrollo de proyecto de vida y carrera

La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere conocerse a sí mismo, establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, ser autónomo para ampliar los aprendizajes, reflexionar críticamente y estar dispuesto a integrar las retroalimentaciones recibidas. Por otra parte, para alcanzar esas metas, se requiere interactuar con los demás de manera flexible, con capacidad para trabajar en equipo, negociar en busca de soluciones y adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Esto permite el desarrollo de liderazgo, responsabilidad, ejercicio ético del poder y respeto a las diferencias en ideas y valores.

Desarrollo de la responsabilidad personal y social

La responsabilidad personal consiste en ser conscientes de nuestras acciones y sus consecuencias, cuidar de nosotros mismos de modo integral y respetar los compromisos que adquirimos con los demás, generando confianza en los otros, comunicándonos de una manera asertiva y empática, que acepte los distintos puntos de vista. Asumir la responsabilidad por el bien común participando activamente en el cumplimiento de las necesidades sociales en distintos ámbitos: cultural, político, medioambiental, entre otros.

Desarrollo de Actitudes

- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por sí mismo y por los demás.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- Asumir responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.

Consideraciones generales

Las consideraciones que se presentan a continuación son relevantes para una óptima implementación de los Programas de Estudio, se vinculan estrechamente con los enfoques curriculares, y permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

EL ESTUDIANTE DE 3º y 4º MEDIO

La formación en los niveles de 3° y 4° Medio cumple un rol esencial en su carácter de etapa final del ciclo escolar. Habilita al alumno para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, de modo que pueda desarrollar planes de vida y proyectos personales, continuar su proceso educativo formal mediante la educación superior, o incorporarse a la vida laboral.

El perfil de egreso que establece la ley en sus objetivos generales apunta a formar ciudadanos críticos, creativos y reflexivos, activamente participativos, solidarios y responsables, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. También propicia que estén conscientes de sus fortalezas y debilidades, que sean capaces de evaluar los méritos relativos de distintos puntos de vista al enfrentarse a nuevos escenarios, y de fundamentar adecuadamente sus decisiones y convicciones, basados en la ética y la integridad. Asimismo, aspira a que sean personas con gran capacidad para trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

De esta forma, tomarán buenas decisiones y establecerán compromisos en forma responsable y solidaria, tanto de modo individual como colaborativo, integrando nuevas ideas y reconociendo que las diferencias ayudan a concretar grandes proyectos.

Para lograr este desarrollo en los estudiantes, es necesario que los docentes conozcan los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de sus estudiantes y promuevan intencionadamente la autonomía de los alumnos y la autorregulación necesaria para que las actividades de este Programa sean instancias significativas para sus desafíos, intereses y proyectos personales.

APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN

La propuesta metodológica de los Programas de Estudio tiene como propósito el aprendizaje para la comprensión. Entendemos la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al alumno ejercitar habilidades como analizar, explicar, resolver problemas, construir argumentos, justificar, extrapolar, entre otras. La aplicación de estas habilidades y del conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje faculta a los estudiantes a profundizar en el conocimiento, que se torna en evidencia de la comprensión.

La elaboración de los Programas de Estudio se ha realizado en el contexto del paradigma constructivista y bajo el fundamento de dos principios esenciales que regulan y miden la efectividad del aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje profundo.

¿Qué entendemos por aprendizaje significativo y profundo?

Un aprendizaje se dice significativo cuando los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y es producto de una implicación afectiva del estudiante; es decir, él quiere aprender aquello que se le presenta, porque lo considera valioso. Para la construcción de este tipo de aprendizaje, se requiere efectuar acciones de mediación en el aula que permitan activar los conocimientos previos y, a su vez, facilitar que dicho aprendizaje adquiera sentido precisamente en la medida en que se integra con otros previamente adquiridos o se relaciona con alguna cuestión o problema que interesa al estudiante.

Un aprendizaje se dice profundo solo si, por un lado, el aprendiz logra dominar, transformar y utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y, por otro lado, permanece en el tiempo y se puede transferir a distintos contextos de uso. Para mediar el desarrollo de un aprendizaje de este tipo, es necesario generar escenarios flexibles y graduales que permitan al estudiante usar los conocimientos aplicándolos en situaciones diversas.

¿Cómo debe guiar el profesor a sus alumnos para que usen el conocimiento?

El docente debe diseñar actividades de clase desafiantes que induzcan a los estudiantes a aplicar habilidades cognitivas mediante las cuales profundicen en la comprensión de un nuevo conocimiento. Este diseño debe permitir mediar simultáneamente ambos aspectos del aprendizaje, el significativo y el profundo, y asignar al alumno un rol activo dentro del proceso de aprendizaje.

El principio pedagógico constructivista del estudiante activo permite que él desarrolle la capacidad de aprender a aprender. Los alumnos deben llegar a adquirir la autonomía que les permita dirigir sus propios procesos de aprendizaje y convertirse en sus propios mediadores. El concepto clave que surge como herramienta y, a la vez, como propósito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde al pensamiento metacognitivo, entendido como un conjunto de disposiciones mentales de autorregulación que permiten al aprendiz monitorear, planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

En esta línea, la formulación de buenas preguntas es una de las herramientas esenciales de mediación para construir un pensamiento profundo.

Cada pregunta hace posible una búsqueda que permite integrar conocimiento y pensamiento; el pensamiento se despliega en sus distintos actos que posibilitan dominar, elaborar y transformar un conocimiento.

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La integración disciplinaria permite fortalecer conocimientos y habilidades de pensamiento complejo que faculten la comprensión profunda de ellos. Para lograr esto, es necesario que los docentes incorporen en su planificación instancias destinadas a trabajar en conjunto con otras disciplinas. Las Bases Curriculares plantean el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje de resolución de problemas.

Un problema real es interdisciplinario. Por este motivo, en los Programas de Estudio de cada asignatura se integra orientaciones concretas y modelos de proyectos, que facilitarán esta tarea a los docentes y que fomentarán el trabajo y la planificación conjunta de algunas actividades entre profesores de diferentes asignaturas.

Se espera que, en las asignaturas electivas de profundización, el docente destine un tiempo para el trabajo en proyectos interdisciplinarios. Para ello, se incluye un modelo de proyecto interdisciplinario por asignatura de profundización.

Existe una serie de elementos esenciales que son requisitos para que el diseño de un proyecto² permita maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, de manera que aprendan cómo aplicar el conocimiento al mundo real, cómo utilizarlo para resolver problemas, responder preguntas complejas y crear productos de alta calidad. Dichos elementos son:

- **Conocimiento clave, comprensión y habilidades**

El proyecto se enfoca en profundizar en la comprensión del conocimiento interdisciplinario, ya que permite desarrollar a la vez los Objetivos de Aprendizaje y las habilidades del Siglo XXI que se requieren para realizar el proyecto.

- **Desafío, problema o pregunta**

El proyecto se basa en un problema significativo para resolver o una pregunta para responder, en el nivel adecuado de desafío para los alumnos, que se implementa mediante una pregunta de conducción abierta y atractiva.

- **Indagación sostenida**

El proyecto implica un proceso activo y profundo a lo largo del tiempo, en el que los estudiantes generan preguntas, encuentran y utilizan recursos, hacen preguntas adicionales y desarrollan sus propias respuestas.

- **Autenticidad**

El proyecto tiene un contexto del mundo real, utiliza procesos, herramientas y estándares de calidad del mundo real, tiene un impacto real, ya que creará algo que será utilizado o experimentado por otros, y/o está conectado a las propias preocupaciones, intereses e identidades de los alumnos.

- **Voz y elección del estudiante**

El proyecto permite a los estudiantes tomar algunas decisiones sobre los productos que crean, cómo funcionan y cómo usan su tiempo, guiados por el docente y dependiendo de su edad y experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

- **Reflexión**

El proyecto brinda oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo, y sobre el diseño y la implementación del proyecto.

- **Crítica y revisión**

² Adaptado de John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss. *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*, (ASCD 2015).

El proyecto incluye procesos de retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, con el fin de revisar sus ideas y productos o realizar una investigación adicional.

- **Producto público**

El proyecto requiere que los alumnos demuestren lo que aprenden, creando un producto que se presenta u ofrece a personas que se encuentran más allá del aula.

CIUDADANÍA DIGITAL

Los avances de la automatización, así como el uso extensivo de las herramientas digitales y de la inteligencia artificial, traerán como consecuencia grandes transformaciones y desafíos en el mundo del trabajo, por lo cual los estudiantes deben contar con herramientas necesarias para enfrentarlos. Los Programas de Estudio promueven que los alumnos empleen tecnologías de información para comunicarse y desarrollar un pensamiento computacional, dando cuenta de sus aprendizajes o de sus creaciones y proyectos, y brindan oportunidades para hacer un uso extensivo de ellas y desarrollar capacidades digitales para que aprendan a desenvolverse de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, comprendiendo el impacto de las TIC en la vida personal y el entorno.

CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo considerando las características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el medio en que se sitúa el establecimiento educativo, la cultura, el proyecto educativo institucional de las escuelas y la comunidad escolar, el tipo de formación diferenciada que se imparte –Artística, Humanístico-Científica, Técnico Profesional–, entre otros), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los estudiantes desde sus propias realidades y facilita, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio consideran una propuesta de diseño de clases, de actividades y de evaluaciones que pueden modificarse, ajustarse y transferirse a diferentes realidades y contextos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN

En el trabajo pedagógico, es importante que los docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para los profesores:

- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los alumnos.
- Trabajar para que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad y la inclusión como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.
- Favorecer y potenciar la diversidad y la inclusión, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.

- En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de los profesores como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos estudiantes contribuirán a que todos desarrollen al máximo sus capacidades.
- Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

Atender a la diversidad de estudiantes, con sus capacidades, contextos y conocimientos previos, no implica tener expectativas más bajas para algunos de ellos. Por el contrario, hay que reconocer los requerimientos personales de cada alumno para que todos alcancen los propósitos de aprendizaje pretendidos. En este sentido, conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad. Mientras más experiencia y conocimientos tengan los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de Evaluación, observaciones al docente, sugerencias de actividades y de evaluación, entre otros elementos, para apoyar la gestión curricular y pedagógica responsable de todos los estudiantes.

Orientaciones para planificar

Existen diversos métodos de planificación, caracterizados por énfasis específicos vinculados al enfoque del que provienen. Como una manera de apoyar el trabajo de los docentes, se propone considerar el diseño para la comprensión, relacionado con plantear cuestionamientos activos a los estudiantes, de manera de motivarlos a poner en práctica sus ideas y nuevos conocimientos. En este sentido, y con el propósito de promover el desarrollo de procesos educativos con foco claro y directo en los aprendizajes, se sugiere utilizar la planificación en reversa (Wiggins y McTigue, 1998). Esta mantiene siempre al centro lo que se espera que aprendan los alumnos durante el proceso educativo, en el marco de la comprensión profunda y significativa. De esta manera, la atención se concentra en lo que se espera que logren, tanto al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, como durante su desarrollo.

Para la planificación de clases, se considera tres momentos:

1. Identificar el Objetivo de Aprendizaje que se quiere alcanzar

Dicho objetivo responde a la pregunta: ¿qué se espera que aprendan? Y se especifica a partir de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares y en relación con los intereses, necesidades y características particulares de los estudiantes.

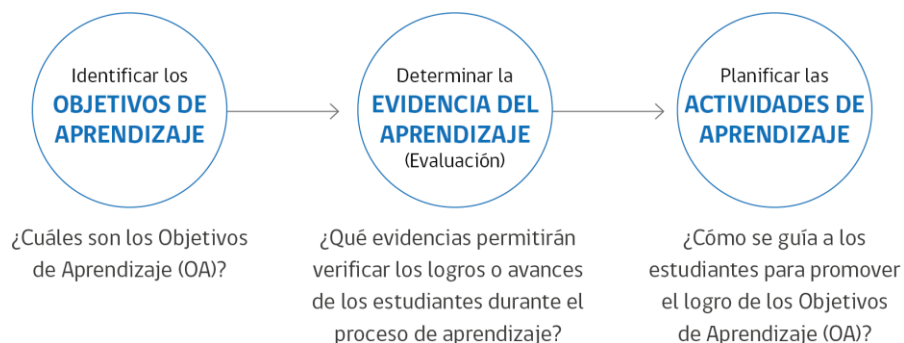
2. Determinar evidencias

Teniendo claridad respecto de los aprendizajes que se quiere lograr, hay que preguntarse: ¿qué evidencias permitirán verificar que el conjunto de Objetivos de Aprendizaje se logró? En este sentido, los Indicadores presentados en el Programa resultan de gran ayuda, dado que orientan la toma de decisiones con un sentido formativo.

3. Planificar experiencias de aprendizaje

Teniendo en mente los Objetivos de Aprendizajes y la evidencia que ayudará a verificar que se han alcanzado, llega el momento de pensar en las actividades de aprendizaje más apropiadas.

¿Qué experiencias brindarán oportunidades para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita? Además de esta elección, es importante verificar que la secuencia de las actividades y estrategias elegidas sean las adecuadas para el logro de los objetivos (Saphier, Haley- Speca y Gower, 2008).



Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación, como un aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en estos programas con un foco pedagógico, al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Para que esto ocurra, se plantea recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en el aula para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los alumnos. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo; asimismo, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación potencia la reflexión de los docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes.

Para implementar una evaluación con un foco pedagógico, se requiere:

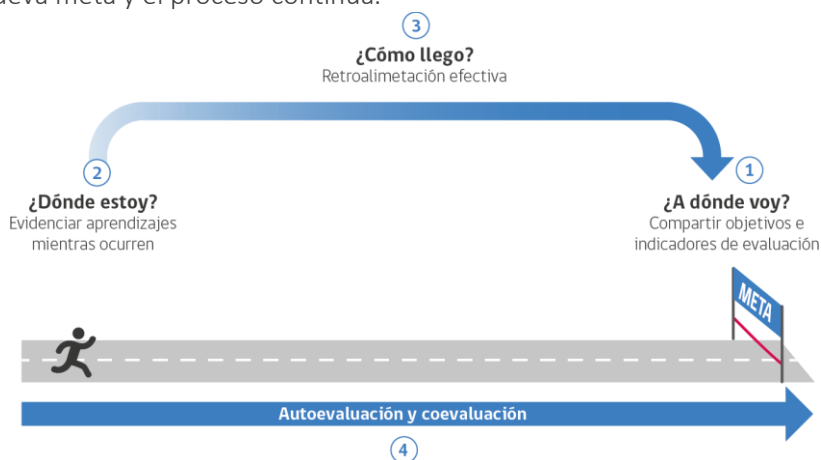
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje mediadas por el profesor.
- Procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para ellos.
- Promover que los alumnos tengan una activa participación en los procesos de evaluación; por ejemplo: al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; participar en proponer los criterios de evaluación; generar experiencias de auto- y coevaluación que les permitan desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.
- Que las evaluaciones sean de la más alta calidad posible; es decir, deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar. Además, las evidencias que se levantan y fundamentan las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas.

EVALUACIÓN

Para certificar los aprendizajes logrados, el profesor puede utilizar diferentes métodos de evaluación sumativa que reflejen los OA. Para esto, se sugiere emplear una variedad de medios y evidencias, como portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación grupales e individuales, informes, presentaciones y pruebas orales y escritas, entre otros. Los Programas de Estudio proponen un ejemplo de evaluación sumativa por unidad. La forma en que se diseñe este tipo de evaluaciones y el modo en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas (que puede ser con calificaciones) debe permitir que dichas evaluaciones también puedan usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las salas de clases, utilizándose de manera sistemática para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que busquen promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

El proceso de evaluación formativa que se propone implica articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: ¿A dónde voy? (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), ¿Dónde estoy ahora? (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y ¿Qué estrategia o estrategias pueden ayudarme a llegar a donde tengo que ir? (qué pasos tengo que dar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos, es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa.



Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser los adecuados –en términos de Vygotsky (1978), estar en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes–, para lo cual se requiere que todas las decisiones que tomen los profesores y los propios alumnos se basen en la información o evidencia sobre el aprendizaje recogidas continuamente (Griffin, 2014; Moss & Brookhart, 2009).

Estructura del programa

Las actividades de aprendizaje

El diseño de estas actividades se caracteriza fundamentalmente por movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los Objetivos de Aprendizaje. Son una guía para que el profesor o la profesora diseñen sus propias actividades de evaluación.

Propósito de la unidad

Resume el objetivo formativo de la unidad, actúa como una guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseñan en cada unidad. Se detalla qué se espera que el estudiante comprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

Objetivos de aprendizaje (OA)

Definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. En cada unidad se explicitan los objetivos de aprendizaje a trabajar.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD 1:
Cuestionar, reflexionar y filosofar
Duración: 2 horas pedagógicas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD
Esta actividad busca que los estudiantes se aproximen a la reflexión filosófica mediante la formulación y fundamentación de preguntas relacionadas con su vida diaria. Se espera apertura a distintas perspectivas y que reconozcan cómo las preguntas filosóficas pueden surgir a partir del cuestionamiento de situaciones cotidianas e ideas preconcebidas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OAA Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

CUESTIONANDO A PARTIR DEL ASOMBRO
Para iniciar la actividad, ven un video que muestre alguna realidad o fenómeno que, junto con causar impresión o asombro en los estudiantes, los invite a la reflexión filosófica. Se sugieren los siguientes:

- ¿La automatización nos quitará nuestros trabajos? David Autor, TED TALK 2017
[link: <https://www.youtube.com/watch?v=th3nnEplZ0I>]
- El tamaño del universo y sus componentes: Universe Size Comparison 3D, Harry Evett 2019
[link: <https://www.youtube.com/watch?v=vOpE0PHV7Is>]
- El avance del desierto: Reportajes T13: Cambio climático en Chile, T13 2017
[link: https://www.youtube.com/watch?v=Hk4cD_Wab0I]

Luego reflexionan individualmente en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cuestionamientos me deja el video?
- ¿Por qué es necesario hacerse preguntas?
- ¿Qué consecuencias tiene el asombro y la problematización?

Programa de Estudio Unidad 1

UNIDAD 1
LA FILOSOFÍA NOS PERMITE CUESTIONAR LA REALIDAD Y A NOSOTROS MISMOS

PROPÓSITO DE LA UNIDAD
En esta unidad, los estudiantes adquirirán herramientas para cuestionar y fundamentar el valor y el lugar de la filosofía en la sociedad contemporánea. Para promover la reflexión sobre la "utilidad" y/o "inutilidad" de la filosofía, se pueden desarrollar preguntas como las siguientes: ¿Todos los seres humanos pueden filosofar? ¿Por qué y para qué hacer la filosofía? ¿Hasta qué punto podemos prescindir de la filosofía?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA6 Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OAA Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.

OAb Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

Orientaciones para el docente

Son sugerencias respecto de cómo desarrollar mejor una actividad. Generalmente indica fuentes de recursos posibles de adquirir, (vínculos web), material de consulta y lecturas para el docente y estrategias para tratar conceptos habilidades y actitudes.

Recursos

Se especifican todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Especialmente relevante, dado el enfoque de aprendizaje para la comprensión profunda y el de las Habilidades para el Siglo XXI, es la incorporación de recursos virtuales y de uso de TIC.

Actividades de evaluación sumativa de la unidad

Son propuestas de evaluaciones de cierre de unidad que contemplan los aprendizajes desarrollados a lo largo de ellas. Mantienen una estructura similar a las actividades de aprendizaje.

Indicadores de evaluación

Detallan uno o más desempeños observables, medibles, específicos de los estudiantes que permiten evaluar el conjunto de Objetivos de Aprendizaje de la unidad. Son de carácter sugerido, por lo que el docente puede modificarlos o complementarlos.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p> <p>OA1 Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.</p> <p>OA6 Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.</p> <p>OAa Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p>OAb Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>INDICADORES DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distingue los elementos que diferencian a la filosofía de otras disciplinas, identificando las características propias de la filosofía y su sentido. • Relaciona los grandes problemas y preguntas de la filosofía con su vida cotidiana. • Aplica principios y herramientas de la argumentación en el análisis de textos filosóficos u otros contextos. • Elabora un discurso escrito o hablado, utilizando principios y herramientas de la lógica y la argumentación.
--	--

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

El docente introduce la actividad como la oportunidad de aplicar los conceptos estudiados durante la unidad, por medio de la creación de un folleto en el que, a partir del estudio del quehacer filosófico, cada alumno exprese el valor que la filosofía tiene en su vida de manera genuina. El folleto tendrá como público a los alumnos de 2° Medio y el desafío será darles a conocer la filosofía y su valor para la vida, para ellos, que aún no han tenido clases de filosofía en el colegio, conozcan qué es la filosofía al momento de elegir sus asignaturas de formación diferenciada. Este folleto será, además, instancia para aplicar de manera creativa las herramientas argumentativas estudiadas.

REFLEXIÓN SOBRE EL VALOR DE LA FILOSOFÍA

Para iniciar la actividad, el docente realiza una reflexión grupal de cierre de unidad. Para esto, organiza la sala para generar un ambiente de conversación y confianza, ordenando las sillas en un círculo o incluso fuera de la sala si las condiciones lo permiten.

FILOSOFÍA 3° MEDIO

Propósitos formativos

La asignatura de Filosofía del Plan de Formación General tiene como objetivo iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la filosofía. Estos objetivos están intrínsecamente unidos y tienen como horizonte formativo que el estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo. De esta forma, se facilitará la indagación con rigor y espíritu crítico acerca de preguntas filosóficas actuales, y también de hacerse cargo de razonamientos y textos fundamentales de la tradición filosófica desde sus inicios hasta nuestros días.

Esta asignatura, además, es un espacio pertinente para promover actitudes y virtudes intelectuales necesarias para que los estudiantes logren un desarrollo integral. La capacidad de asombro, de precisión argumentativa, de detenerse y cuestionar aquello que aparece como dado y de pensar por sí mismos, son disposiciones fundamentales para que avancen en el desarrollo de sus hábitos intelectuales, logrando con ello fortalecer su autonomía y enriquecer a la comunidad en la que están insertos.

El desarrollo del pensamiento filosófico requiere que manejen principios y herramientas fundamentales de argumentación, analicen métodos de razonamiento filosófico y evalúen problemas filosóficos que sean pertinentes y significativos para su vida. Las asignaturas de Filosofía promoverán estos aprendizajes a fin de contribuir al fortalecimiento de la capacidad argumentativa, la toma de decisiones de los alumnos y su comprensión del mundo actual. Adicionalmente, temas propios del mundo contemporáneo y de la realidad sociopolítica actual, como la bioética, la inteligencia artificial, la igualdad de género o el impacto de la tecnología en la vida personal, son propicios para ser abordadas desde esta asignatura.

El estudio de la ontología, la epistemología y la ética, dentro del plan común de 3° y 4° Medio, cumple la función de introducir a los estudiantes en la disciplina, considerando que los aprendizajes se pueden enriquecer a partir de otras áreas temáticas que el docente estime convenientes. La lógica, por su parte, es considerada un instrumento de análisis filosófico o procedimiento racional que asegura la rigurosidad en la argumentación, por lo que se espera que los estudiantes apliquen algunos de sus principios en diálogos filosóficos, ensayos, formulación de preguntas filosóficas, entre otras actividades que lo requieran.

Enfoque de la asignatura

A continuación, se presenta las principales definiciones conceptuales y didácticas que sustentan la asignatura del Plan de Común de Formación General Filosofía.

Aprender a filosofar

La asignatura comprende la filosofía como una práctica y por ello busca propiciar en los estudiantes el ejercicio de filosofar a partir de la lectura, el diálogo y la escritura de textos filosóficos. Debido a que se presenta en el ciclo terminal de la Educación Media, los objetivos y propósitos de la asignatura deben abordar conocimientos, habilidades y actitudes que les ofrezcan un panorama genuino de la disciplina filosófica, sus métodos y grandes preguntas. Esto significa aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismos y el mundo que los rodea en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas, para conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una memorización de conocimientos. Bajo este marco, se considera la capacidad de reflexión filosófica como un conjunto de habilidades que permiten profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, así como dialogar racionalmente con otros.

En esta línea, con el fin de introducir al alumno en la filosofía, el Programa de Estudios propone actividades en las que sea el protagonista del ejercicio filosófico. Por ejemplo, se propone actividades en la que debe contrastar argumentaciones, desentrañando sus supuestos. Un ejemplo de esto es la Actividad n°3 de la Unidad 2, donde los estudiantes contrastan extractos contrarios respecto del problema de la libertad y evalúan las consecuencias que dichas teorías tendrían para la cotidianidad. Del mismo modo, se espera que analicen críticamente las opiniones dominantes y el sentido común, intención que se ve reflejada en la Actividad n°1 de la Unidad 2, donde reflexionan en torno a la pregunta por lo real. La reflexión en torno a preguntas y la formulación de las mismas son también estrategias que permiten al estudiante filosofar por sí mismo. Por último, con el fin de que practiquen el ejercicio de filosofar, se incorporan instancias en las que podrán elaborar y fundamentar sus propias visiones acerca de los problemas filosóficos. Por ejemplo, en la Evaluación de la Unidad n°2, se espera que elaboren un escrito con su propia respuesta de una de las preguntas trabajadas durante la unidad.

La experiencia como punto de partida

La filosofía y el aprender a filosofar debe arraigarse en experiencias vitales propias de todo ser humano, y que sean significativas y pertinentes para los jóvenes. Por lo tanto, su punto de partida son estas vivencias y ciertas preguntas que el pensamiento, incluso sin mediar una reflexión temática o un conocimiento de autores, se puede llegar a plantear por sí mismo. La filosofía se plantea como una actividad propia del ser humano y necesaria para su desarrollo integral, y no como una disciplina ajena a las preguntas y experiencias cotidianas. Con todo, debe evitar confundirse con el mero enunciado de experiencias; debe procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente.

Este punto es sumamente importante para la enseñanza de la filosofía. Por esta razón, las actividades de aprendizaje del Programa de Estudios buscan recoger la experiencia cotidiana de los estudiantes, con el fin de enraizar la filosofía en su propia vida. Esto es sobre todo patente en la Actividad n°1 de la Unidad 1, donde se espera que elaboren preguntas filosóficas a partir de ciertos puntos de partida experienciales del filosofar: el asombro, las situaciones límite, las dudas y las crisis. De igual modo, la cotidianidad de los alumnos se plantea como punto de partida en la gran mayoría de las actividades, donde se problematiza y profundiza en torno a aquellos que experimentan diariamente.

La importancia de la experiencia como punto de partida implica que los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura son amplios y contextualizables a los intereses, las necesidades, las proyecciones y el entorno de los estudiantes. Para efectos de la propuesta didáctica del Programa de Estudios, se ofrece temas, extractos filosóficos y metodologías específicas; no obstante, se espera que los docentes seleccionen los autores, conceptos, temas y problemas, así como las metodologías de enseñanza-aprendizaje que estimen pertinentes y significativas para que el alumno aprenda a filosofar.

El diálogo filosófico

La práctica del diálogo tiene profundas raíces en la historia de la filosofía y posee un gran potencial didáctico para las asignaturas, ya que pone en juego habilidades filosóficas fundamentales: la capacidad hermenéutica de comprender lo que dice el otro, el pensamiento lógico-argumentativo, el pensamiento crítico y creativo, y la apertura de las propias ideas en oposición a las ideas de los demás, entre otras. El diálogo supone valorar el desacuerdo y reconocer los límites, requisitos y reglas de la argumentación filosófica. Además, requiere tener disposición a recibir contraargumentos, escuchar otras interpretaciones fundadas sobre un mismo asunto y respetar argumentos, ejemplos o analogías que otros proponen y que representan perspectivas diferentes a las propias. Así, el impacto del diálogo también alcanza al campo de los valores y actitudes, pues exige que quienes dialogan se escuchen atentamente, se pongan en el lugar del otro, aprendan a aceptar la existencia de distintos puntos de vista, respeten la diferencia y experimenten la construcción del conocimiento como una experiencia colectiva.

Por estas razones, la Unidad n°4 del Programa de Estudios está dedicada al diálogo. Esta unidad es de carácter procedimental, ya que se espera que el docente y los estudiantes elijan el tema sobre el cual se trabajará el diálogo, que esté relacionado con los problemas ontológicos y/o epistemológicos trabajados durante las unidades anteriores. En la unidad de diálogo, profundizan en torno al desacuerdo, proponen acciones concretas para participar de la mejor manera en diálogos filosóficos, trabajan en torno a las reglas que deben seguirse las discusiones y se preparan para participar finalmente en una instancia de diálogo en torno a un tema de su interés relacionado con lo estudiado durante el año.

Lectura y escritura de textos filosóficos

Se espera que el estudiante aborde con apertura textos filosóficos fundamentales de la historia del pensamiento, desarrollando habilidades interpretativas que le permitan deducir las tesis fundamentales del mismo, comprender su estructura, analizar sus consecuencias y cuestionar sus supuestos y argumentos. Desde esta perspectiva, la lectura debe ser inquisitiva y crítica frente a una pregunta o un problema, y también debe facilitar un diálogo filosófico.

La lectura crítica de textos se entiende como parte de la práctica filosófica y no como un medio para llegar a ella. Para el trabajo de los textos, y debido a la complejidad de algunos de ellos, el Programa de Estudios propone diversos momentos de lectura individual y grupal, además de estrategias de lectura guiada para que la mediación del docente permita que el texto se vuelva más accesible al alumno.

Excepto contadas excepciones, cada Actividad de Aprendizaje sugiere extractos para desarrollar los aprendizajes. Como se señaló anteriormente, dichos extractos son sólo propuestas. Se espera que el profesor trabaje con ellos y/o con otros que estime pertinentes en mayor medida para sus estudiantes, siempre resguardando la diversidad de perspectivas.

La escritura se concibe en filosofía como un modo de ensayar respuestas, ordenar ideas considerando su sentido y causalidad, y justificar una posición abierta al diálogo con otro. Es una instancia de encuentro consigo mismo y con autores. La escritura exige rigurosidad en la formulación de ideas, organización conceptual y claridad argumentativa. En efecto, en su escrito, el estudiante tiene la oportunidad de hacer referencia a las ideas que filósofos han dicho antes que él e interpretarlas, recuperarlas, criticarlas, aplicarlas y/o darles nuevo sentido. El Programa incorpora instancias de escritura en la que se espera que el alumno elabore y fundamente sus visiones personales y, además, entre en diálogo con autores para respaldar y/o contrastar su postura.

Métodos filosóficos

Existen métodos presentes en la historia de la filosofía a los que es posible acudir para su enseñanza, con el fin de potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y, en suma, el filosofar. La mayéutica socrática, la hermenéutica y la fenomenología, por ejemplo, ofrecen herramientas para que los estudiantes puedan observar y describir fenómenos, formular preguntas e interrogaciones cruzadas, discutir dilemas éticos, entre otros. Los métodos de la filosofía aportan igualmente al desarrollo de la creatividad, en la medida en que permiten ampliar la manera como pensamos respecto de una situación o un concepto, por medio del uso de metáforas y analogías o de formular situaciones hipotéticas. El Programa de Estudios busca que los alumnos conozcan los métodos que ha utilizado la filosofía en la búsqueda de respuestas y, además, se espera que el docente incentive su uso cuando los alumnos deben elaborar sus propias respuestas.

Ciudadanía digital

Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías se promueven en el Programa de Estudio como parte de las Habilidades para el siglo XXI. Estas son fundamentales para generar instancias de colaboración, comunicación, creación e innovación en los estudiantes mediante el uso de TIC.

En la asignatura de Filosofía, se promueve el uso de TIC en dos aspectos. En primer lugar, en la búsqueda de información, puesto que permiten a los alumnos acercarse a una amplia variedad de fuentes para abordar problemas y fundamentar sus opiniones. Por ejemplo, pueden utilizarse para investigar sobre métodos filosóficos en la Actividad n°4 de la Unidad 1 y para la preparación para el diálogo en la Actividad n°4 de la Unidad 4, entre otros momentos. Por otra parte, las TIC ofrecen la oportunidad de acceder a herramientas y recursos para leer textos filosóficos, desarrollar investigaciones, comunicar y difundir trabajos y proyectos. La elaboración de una línea de tiempo, por ejemplo, propuesta como evaluación para la Unidad n°3, es una oportunidad para que usen herramientas online y así incorporen las TIC al ejercicio filosófico. Estos usos deben efectuarse con la guía del docente para resguardar que sean utilizadas con criterio, prudencia y responsabilidad.

Se recomienda también al profesor generar instancias de reflexión en torno a los desafíos y problemas asociados al uso de las TIC, que pueden llevarse a cabo en la Unidad n°4 de diálogo filosófico si se eligiera un tema relacionado con ellas o cuando se usen en la asignatura.

Orientaciones para el docente

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la filosofía en 3° Medio debe considerar que esta es, probablemente, la primera vez que los estudiantes se enfrentan al estudio de la disciplina. Por ello, al inicio el docente debe procurar introducirlos a la especificidad de la disciplina, cuidando que el acercamiento ponga en evidencia la pertinencia de la filosofía y de las preguntas filosóficas para sus vidas. En esta misma línea, al introducir un nuevo tema, el profesor debe recurrir a situaciones cotidianas y/o experiencias de los alumnos con las que tenga relación, y sólo después incorporar el trabajo con textos y conceptos filosóficos más complejos. Además de lograr que el estudiante vea la filosofía como algo cercano, partir reflexionando sobre lo cotidiano lo ayuda a entender la disciplina como un quehacer práctico, énfasis que se quiere dar a la asignatura.

Con el fin de no descuidar lo disciplinar, la enseñanza de la filosofía debe considerar el trabajo con textos filosóficos, ya sea mediante el diálogo o por medio de lectura y escritura de textos. Sin caer en el estudio enciclopédico de la tradición, el docente debe incorporar conceptos y teorías filosóficas al momento de profundizar y trabajar en torno a las preguntas esenciales de cada unidad. Se recomienda que el trabajo con textos se haga tanto de manera individual, como grupal y plenaria, para así facilitar a los estudiantes el acceso a las ideas filosóficas.

Por último, se recomienda diversificar los recursos con los que se llevará a cabo las distintas actividades de aprendizaje, de manera de apoyar la enseñanza de la filosofía mediante el uso de imágenes y videos, noticias, expresiones artísticas, etc.

Orientaciones para evaluación

Respecto de la evaluación, se sugiere realizar actividades de evaluación sumativas que incorporen diversas maneras de expresar ideas y aprendizajes, para así apuntar a las diversas maneras de aprender de los estudiantes. En este sentido se sugiere incorporar evaluaciones escritas como cuentos, afiches, folletos, infografías, ensayos; orales, como diálogos, disertaciones, debates, exposiciones; y también obras artísticas, como representaciones teatrales, musicales, visuales, etc. La diversificación también implica incorporar evaluaciones tanto individuales como colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

Las evaluaciones formativas son, asimismo, parte del proceso de aprendizaje. Tienen un carácter de orientación y apoyo al aprendizaje, y permiten obtener información sobre los progresos, la comprensión y el aprendizaje de los contenidos y las habilidades. Por ello, se recomienda evaluar constantemente el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, realizando actividades de refuerzo y/o desafío si fuese necesario.

Por último, se sugiere incorporar regularmente momentos en que los alumnos puedan evaluar su propio aprendizaje y reflexionar metacognitivamente acerca de él, haciendo énfasis en preguntas como: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo he aprendido? ¿Qué estrategias son las que más me han ayudado a aprender? ¿En qué aprendizajes aún presento dificultad? ¿Cómo puedo enfrentar dichas dificultades?

Orientaciones para contextualización

La flexibilidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Filosofía permite al docente adecuarlos al contexto de los estudiantes, considerando sus proyectos e intereses particulares. Se invita al profesor a seleccionar preguntas filosóficas, recursos didácticos, metodologías y extractos filosóficos que respondan al contexto de los alumnos y que ayuden a hacer de la filosofía una disciplina pertinente a su vida. La posibilidad de contextualización existe sobre todo en la Unidad 4, donde trabajan en torno a un problema relacionado con la ontología y/o epistemología que ellos mismos elijan con ayuda del docente.

Objetivos de aprendizaje de Filosofía

Las Bases Curriculares de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje de dos naturalezas: unos de habilidades, comunes a todas las asignaturas científicas del nivel, y otros de objetivos enfocados en el conocimiento y la comprensión, definidos para cada nivel. Ambos tipos de objetivo deben entrelazarse con las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos de Aprendizaje de 3° Medio

Habilidades

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a. Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.
- b. Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.
- c. Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.
- d. Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Conocimiento y comprensión

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

1. Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.
2. Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.
3. Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.
4. Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.
5. Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
6. Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y la rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

Visión global del año

En la propuesta didáctica del Programa de Estudios, estos Objetivos de Aprendizaje se distribuyen anualmente en 4 unidades:

<p>Unidad 1: La filosofía nos permite cuestionar rigurosamente la realidad y a nosotros mismos</p>	<p>Unidad 2: La realidad, el cambio y el sentido de la vida</p>	<p>Unidad 3: El conocimiento, la ciencia y la verdad</p>	<p>Unidad 4: Diálogo y conocimiento colectivo</p>
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p>OA 1 Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.</p> <p>OA 6 Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.</p> <p>OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando</p>	<p>OA 3 Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.</p> <p>OA 2 Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p> <p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos,</p>	<p>OA 4 Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.</p> <p>OA 2 Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.</p> <p>OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos</p>	<p>OA 5 Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.</p> <p>OA 6 Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y la rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.</p> <p>OA c Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el</p>

<p>sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>desarrollo del pensamiento.</p> <p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>
Actitudes	Actitudes	Actitudes	Actitudes
<p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p> <p>Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.</p>	<p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.</p> <p>Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.</p>	<p>Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.</p> <p>Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p>	<p>Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.</p> <p>Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.</p>
Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado
10 semanas	10 semanas	9 semanas	9 semanas

Unidad 1

UNIDAD 1

LA FILOSOFÍA NOS PERMITE CUESTIONAR LA REALIDAD Y A NOSOTROS MISMOS

Propósito de la unidad

Esta unidad busca desarrollar en los estudiantes disposiciones de pensamiento que les permitan reflexionar críticamente, a fin de que puedan formular y fundamentar preguntas filosóficas de manera metódica y rigurosa. Se trabajará en torno a las siguientes preguntas: ¿por qué y para qué hacer filosofía?, ¿qué diferencia al filosofar de otras maneras de pensar y conocer la realidad?, ¿cómo podemos crear o descubrir una idea filosófica?, ¿cómo nos ayuda la filosofía a cuestionar el mundo y a nosotros mismos?

Objetivos de Aprendizaje

OA 1 Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA 6 Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

Actividad 1: Cuestionar, reflexionar y filosofar

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes se aproximen a la reflexión filosófica mediante la formulación y fundamentación de preguntas relacionadas con su vida diaria. Se espera apertura a distintas perspectivas y que reconozcan cómo las preguntas filosóficas pueden surgir a partir del cuestionamiento de situaciones cotidianas e ideas preconcebidas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

CUESTIONANDO A PARTIR DEL ASOMBRO

Para iniciar la actividad, ven un video que muestre alguna realidad o fenómeno que, junto con causar impresión o asombro en los estudiantes, los invite a la reflexión filosófica. Se sugieren los siguientes:

- **¿La automatización nos quitará nuestros trabajos?** David Autor, TED TALK 2017 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=th3nnEpITz0>]
- **El tamaño del universo y sus componentes:** Universe Size Comparison 3D, Harry Evett 2019 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=vOpE0PHTvTs>]
- **El avance del desierto:** Reportajes T13: Cambio climático en Chile, T13 2017 [link: https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Hk4aC9_WabY]

Luego reflexionan individualmente en torno a las siguientes preguntas³:

- ¿Qué cuestionamientos me deja el video?
- ¿Por qué es necesario hacerse preguntas?
- ¿Qué consecuencias tiene el asombro y la problematización?

³ Las preguntas pueden compartirse a los estudiantes antes de ver el video, para que así sepan qué se espera de ellos antes de realizar la actividad.

Luego, comparten sus reflexiones y preguntas. El profesor nombra situaciones que son comúnmente puntos de partida para filosofar, explicando que lo que acaba de suceder –hacerse preguntas a partir del asombro– es propio de la filosofía, como también sucede con otros tipos de experiencias.

Los estudiantes leen individualmente el texto del filósofo chileno Jorge Eduardo Rivera sobre el asombro y la filosofía (ver Recursos). A partir de este, reflexionan sobre los momentos en que hayan experimentado algunas de las situaciones o sensaciones que son punto de partida de la filosofía, como las experiencias estéticas con la naturaleza o el arte, crisis sociales, dudas existenciales, etc. Luego, elaboran una lista y, frente a cada situación, describen qué reflexión o pregunta les surge. Si el docente lo estima necesario, puede leer junto a los estudiantes el texto para facilitar el desarrollo de ideas y cuestionamientos.

CREANDO PREGUNTAS FILOSÓFICAS

En grupos pequeños, los estudiantes ponen en común las situaciones y preguntas que pudieron identificar de manera personal. A partir de ellas, el profesor los desafía a identificar cuáles son filosóficas a partir de los criterios que se presentan en la tabla. Se recomienda primero aclarar las características de la pregunta filosófica y que luego los grupos completen el cuadro:

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: La pregunta en la investigación científica [OA a]

HISTORIA: La pregunta en la investigación histórica [OA a]

LENGUA Y LITERATURA: La investigación a partir de preguntas [OA 9]

Tipo de pregunta	Características	Ejemplos:
Filosófica	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntan acerca de los principios y/o fundamentos - Hay más de una respuesta posible - Problematizan lo que se presenta como “obvio” o “dado” 	

Los grupos se intercambian los cuadros, los revisan mutuamente y eligen la pregunta filosófica del otro grupo que les parezca más interesante.

ELABORACIÓN COLECTIVA DE RESPUESTAS FILOSÓFICAS

Cada grupo comparte la pregunta filosófica que seleccionó con el resto de los compañeros. El docente las registra en la pizarra y selecciona una de ellas. A partir de ella se realiza un plenario, en donde los estudiantes reflexionan acerca de qué necesitan para responderla, y ensayan diversas respuestas posibles. Para finalizar, el docente recoge las respuestas dadas por los estudiantes y las relaciona con las características de las preguntas filosóficas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si el docente no tuviese acceso a internet o a proyector, puede reemplazar la actividad del video, con referencias a fenómenos asombrosos de la naturaleza (funcionamiento del organismo humano o de otros seres vivos, por ejemplo), algún fenómeno social que esté ocurriendo, la automatización del trabajo, el rápido desarrollo de la tecnología y la medicina, etc. Del mismo modo, si el profesor

conoce situaciones de desempeño en el ámbito profesional de las especialidades técnico-profesionales, puede utilizarlas como punto de partida para suscitar el asombro y la actitud filosófica necesaria para esta actividad.

- ✓ El docente puede incorporar otras características de las preguntas filosóficas. Las que acá se presentan son ejemplos que se pueden complementar con otras definiciones.
- ✓ De manera opcional, el docente puede trabajar en torno al extracto de *De asombros y nostalgias* de Jorge Eduardo Rivera, sobre lo más propio de la filosofía: preguntar (Ver Recursos). Al respecto, se sugiere trabajar en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué características tiene *preguntar* según el autor? ¿Cómo se asemeja o diferencia su idea de la que yo tengo acerca de lo que es *preguntar*?
 - Según el autor, ¿qué relación existe entre preguntar y la seguridad?
 - ¿Qué preguntas me he hecho que me han hecho vacilar y sentir perder la estabilidad sobre cosas que antes me sentía muy seguro?
 - ¿Sobre qué se pregunta la filosofía?
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Formulan preguntas filosóficas relacionadas con su vida
 - Identifican las características distintivas de las preguntas filosóficas

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto: Extracto de *De asombros y nostalgias*, de Jorge Eduardo Rivera:

“La filosofía se convierte en pasión cuando logra hacer de verdad eso que le es más propio, vale decir: *preguntar*. Filosofar es preguntar. Pero —una vez más— tenemos que recordar que preguntar no es lo mismo que formular una pregunta. Pilato le preguntó a Jesús “¿qué es la verdad?” Pero, en realidad, lo que hizo no fue más que formular esa pregunta. En el fondo, no le interesaba saber lo que es la verdad. Si le hubiera interesado realmente saber lo que es la verdad, si lo hubiera necesitado para ser, no habría podido seguir haciendo otras cosas, sino que se habría quedado allí fijo, girando en torno a lo que la verdad pudiera ser. Pero Pilato lanzó su pregunta y luego se dedicó a otras cosas. Esa pregunta no era una verdadera pregunta. Porque una verdadera pregunta es una pregunta hecha con pasión, una pregunta que nos agarra y no nos suelta, como esos perros guardianes que cuidan las casas de los ricos.

¿Qué es preguntar? La palabra preguntar viene del latín *percunctari*, que significa vacilar. Preguntar es vacilar. Y vacilar quiere decir perder la solidez, estar en peligro. Cuando estamos tranquilamente sentados podemos descansar confiadamente. Estamos seguros, firmes. Y es ciertamente una delicia esta experiencia de la solidez y la firmeza. Es un modo de estar en la realidad que se caracteriza por la satisfacción: nos sentimos a gusto, estamos bien.

Hasta que, de pronto, empieza a temblar. Me refiero a un temblor de tierra común y corriente. Aunque los temblores de tierra jamás son comunes y corrientes. Son siempre algo extra-ordinario, algo amenazante para lo habitual y acostumbrado. Cuando empieza a temblar, salimos de nuestra firmeza, de nuestra seguridad, y de pronto estamos inseguros. El hombre que está inseguro se pone en movimiento para buscar seguridad. Cuando tiembla, huimos. Pero hay que entender esta huida. De lo que huimos es de la inseguridad. Huimos, quizás, para buscar refugio en un lugar seguro, donde no estemos amenazados. ¿Por qué huimos de la inseguridad?

Se diría que la in-seguridad es lo contrario de la vida. La in-seguridad nos amenaza: nos quita ese estar en la realidad en que nos sentíamos a gusto, es decir, nos quita —en cierto modo— la realidad en que estábamos. En lo inseguro no se puede *estar*. Lo inseguro es lo inestable: es lo que vacila. Y huimos de lo vacilante, porque necesitamos estar firmes. Porque estar, en sentido pleno, es estar firmes, estar en lo firme. [...]

Preguntar es vacilar, es estar sin estar, estar en lo inestable. Por eso, preguntar es salir en busca de lo firme, querer saber, y querer saber de un modo seguro, en forma estable. Preguntar es una cosa extraña y nada fácil. “Las preguntas –decía Heidegger–, y más aún las preguntas fundamentales, no se encuentran ahí tan simplemente como las piedras y el agua. Las preguntas no las hay como hay los zapatos o los vestidos o los libros. Las preguntas *son* y sólo son en su real y efectivo preguntarse”.

¿Qué es, pues, la filosofía? La filosofía no nace jamás de sí misma. Nace de un acontecimiento radical que nos pone en marcha, que nos saca de nosotros hacia otra cosa. Este acontecimiento radical se llama admiración o –mejor– extrañamiento. La filosofía –decían Platón y Aristóteles– nace de la extrañeza.

¿De qué se extraña el ser humano filosófico? Se extraña de lo más obvio, de lo que siempre estaba ahí, de lo de siempre. Se extraña de un cierto fondo –de un suelo– en que su ser ha estado siempre. “Se extraña” quiere decir: se hace extraño a eso de lo que antes era familiar. Lo que antes le era natural, sencillo, familiar y obvio – como nos son familiares nuestros padres, nuestros hermanos o el perro regalón– se le ha convertido al ser humano, de pronto, en algo problemático, extraño, ajeno y lejano.

Algo en lo que estábamos se nos va. Pero no se nos va pura y simplemente, sino que a la vez nos acosa, nos asalta, se torna un extraño, pero –curiosamente– no un extraño que nos resulte indiferente, que no nos interese en absoluto, sino justo al revés: un extraño que nos mantiene retenidos y absortos en su propia extrañeza.

Pero la extrañeza filosófica no es una extrañeza por esto o lo otro, por tal o cual cosa que de repente se nos haya vuelto asombrosa. No. La extrañeza filosófica es una extrañeza *absoluta*. En ello todo se nos hace extraño. Y lo que en todo nos extraña es algo que está en todas las cosas: su ser, su realidad. Nos extraña que las cosas sean, que sean reales”. [De *asombros y nostalgias*, Jorge Eduardo Rivera, p. 332-334, 2016, Ediciones UC, Santiago]

Actividad 2: ¿Qué es la filosofía?

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes analicen diversas perspectivas acerca de lo que es la filosofía, problematizando sus características, distinción de otras áreas del conocimiento y grandes preguntas y temas. Además, se espera que empiecen a reconocer y problematizar sus preconceptos sobre la disciplina, fortaleciendo el pensamiento crítico y autónomo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles

ACTITUDES

- Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

EXPLORANDO LAS DISCIPLINAS

Para comenzar la actividad, el docente pide a los estudiantes nombrar todas las disciplinas que conozcan (no sólo las que son propiamente asignaturas del currículum). El profesor las registra en la pizarra, haciendo una lista. Luego, invita a los alumnos a rellenar la siguiente tabla respecto del saber que sea de su mayor interés y/o dominio. En caso de que se requiera complementar información, los estudiantes pueden revisar en algún recurso digital disponible aquello que les falte.

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: La pregunta en la investigación científica [OA a]
 HISTORIA: La pregunta en la investigación histórica [OA a]
 LENGUA Y LITERATURA: La investigación a partir de preguntas [OA 9]

Disciplina	Objeto <i>¿Qué estudia?</i>	Método de Estudio <i>¿Cómo lo estudia?</i>	Finalidad <i>¿Para qué lo estudia?</i>	Preguntas <i>¿Qué preguntas responde?</i>

Luego de que hayan completado individualmente una disciplina, se realiza un plenario, donde el profesor o los mismos estudiantes construyen una tabla común en la pizarra, reuniendo varias de las disciplinas trabajadas por ellos. El resultado sería algo similar a lo siguiente:

Disciplina	Objeto de estudio <i>¿Qué estudia?</i>	Método de Estudio <i>¿Cómo lo estudia?</i>	Finalidad <i>¿Para qué lo estudia?</i>	Preguntas <i>¿A qué preguntas responde?</i>
Biología	Seres vivos, su origen, evolución y propiedades.	Por medio de la observación de la naturaleza y el método científico.	Para comprender los seres vivos y sus mecanismos de comportamiento para establecer leyes respecto de ellos.	¿Cómo se originó la vida? ¿Cómo funcionan los organismos? ¿Cómo funciona la genética? ¿Cómo se relacionan los seres vivos entre sí?
Psicología	Procesos mentales y conducta humana.	Por medio de la observación y análisis de los procesos mentales y la conducta	Para describir, explicar, predecir y modificar las vivencias y conductas	¿Qué procesos mentales hay detrás de nuestras experiencias? ¿Podemos anticipar y/o modificar dichos procesos mentales? ¿Cómo?
Ciencia política	La política, la eficacia de las instituciones, los procesos de toma de decisión, relaciones entre Estados, entre otros.	Existen diversos métodos: experimental, estadístico, comparado, histórico, etc.	Comprender la política de manera teórica, contribuir a la toma de decisiones, al desarrollo de políticas públicas, entre otros.	¿Por qué es necesaria la política? ¿Cómo y cuándo el poder es legítimo? ¿Cómo se toman las decisiones políticas? ¿Qué rol juegan el Estado, las instituciones y las organizaciones sociales?
Geografía	La Tierra y la organización humana del espacio.	Por medio de métodos descriptivos (observación, medición, etc.) y explicativos (causal, funcional, etc.).	Para explicar los fenómenos naturales y sociales relativos al espacio terrestre.	¿Cuáles son los componentes naturales del espacio geográfico? ¿Cómo se relacionan dichos componentes con los componentes sociales del espacio?
Economía	Administración de los recursos disponibles en función de las necesidades humanas.	Por medio del método inductivo e hipotético deductivo.	Para descubrir la manera más eficiente de satisfacer las necesidades humanas.	¿Qué, cómo y para quién producir? ¿Qué sistema económico responde mejor a las necesidades de cada grupo humano?
[...]				

Luego, el profesor pide a los alumnos que agreguen 3 filas a la tabla, para trabajar ahora en relación con la filosofía. Los nombres para dichas filas son:

- Filosofía (mis preconceptos)
- Filosofía (a partir del texto o video)
- Filosofía (respuesta construida en conjunto con toda la clase)

El final de la tabla se verá entonces así:

Disciplina	Objeto de estudio	Método de Estudio	Finalidad	Preguntas
1.Filosofía (mis preconceptos)				
2.Filosofía (a partir del texto o video)				
4.Filosofía (respuesta construida en conjunto con toda la clase)				

En seguida, el docente desafía a los estudiantes a completar la primera fila de la filosofía en la tabla (“Filosofía (mis preconceptos)”), rellenando las distintas columnas a partir de lo que ellos creen y/o imaginan acerca de la filosofía.

GRANDES PREGUNTAS DE LA FILOSOFÍA

Para la segunda parte de la actividad, los estudiantes, ya sea individual o grupalmente –según el docente estime conveniente–, trabajan en torno a un texto o video acerca de la filosofía (ver Recursos). A partir de las ideas expuestas en el recurso, los alumnos deben completar en la tabla la fila *Filosofía (a partir del texto o video)*, rellenando con la información relativa al objetivo, método, finalidad y preguntas esenciales de la disciplina filosófica. Para buscar la información en el recurso, se recomienda tener como guía a las preguntas encabezadoras de la tabla y agregar otras que pueden ayudar a los estudiantes a encontrar la información en el texto/video:

- Objeto: ¿Qué estudia? ¿Sobre qué cosas se pregunta? ¿Qué problema o fenómeno intenta comprender?
- Método: ¿Cómo lo estudia? ¿Cómo se procede en filosofía? ¿Qué hace el filósofo para encontrar respuestas?
- Finalidad: ¿Para qué lo estudia? ¿Qué buscan las personas al hacer filosofía?
- Preguntas: ¿A qué preguntas responde? ¿Qué tipo de preguntas se hace? ¿Se da algún ejemplo de pregunta en el texto/video?

DIVERSAS DEFINICIONES DE LA FILOSOFÍA

Los estudiantes ponen en común el trabajo realizado, deteniéndose en cada columna de la tabla. Para cada una de ellas (objeto, método, finalidad y preguntas), el profesor pide a los distintos alumnos o grupos de alumnos que compartan qué respuesta construyeron a partir del recurso con el que trabajaron. A partir de dicha puesta en común, se construye una respuesta general y se completa en la última fila de la tabla (“Filosofía (respuesta construida en conjunto con toda la clase)”). En dicho proceso de construcción, es importante que el docente vaya mediando la revisión hacia las respuestas que demuestren que los estudiantes discriminaron la información correcta en el texto/video y la ubicaron correctamente en la tabla.

Después de que todos los grupos hayan compartido su trabajo y todos los elementos de la filosofía hayan sido revisados, el docente profundiza en la última de las columnas, completando las grandes preguntas de la filosofía que no hayan sido nombradas. Esto puede hacerse explicitando primero las grandes áreas de la filosofía y luego las preguntas que guían cada una de ellas.

Para terminar, pide a los alumnos que lean y analicen en silencio las tres respuestas que dieron a los distintos elementos de la filosofía (objeto, método, finalidad y preguntas) y cómo estas se fueron haciendo más complejas gracias al trabajo realizado durante la clase. Se finaliza la clase con una reflexión en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto se parecen la primera fila, rellena con lo que yo sabía/creía de la filosofía, con la última, construida con mis compañeros a partir de la lectura del texto?

- De las ideas que tenía al inicio de la clase, ¿cuáles eran correctas respecto de la filosofía?, ¿cuáles no? ¿Cuánto aprendí?
- ¿Para qué nos puede servir la filosofía?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si los estudiantes presentan dificultades al momento de realizar la lluvia de ideas de las disciplinas, se recomienda que el docente guíe dicho momento, invitándolos a considerar lo que han aprendido en las diferentes asignaturas del colegio, en sus talleres de trabajo profesional, o lo que saben acerca de los estudios de educación superior en estén interesados, etc.
- ✓ Si lo considera pertinente, puede asignar recursos (textos y/o videos) diferentes a cada alumno o grupo de alumnos. De esta manera, cada grupo trabajaría un recurso diferente, para luego poner en común y así responsabilizar mayormente a los estudiantes. Del mismo modo, el docente puede adecuar la actividad y asignar a cada alumno que identifique uno sólo de los elementos de la tabla (objeto, método, finalidad y preguntas) y luego realizar un momento de puesta en común.
- ✓ Se proponen dos videos y dos extractos con los que se puede realizar la actividad de aprendizaje, diferentes en dificultad. Asimismo, se propone que el profesor seleccione aquel o aquellos que considere más apropiado para sus estudiantes, o seleccione otro que le parezca adecuado.
- ✓ Se sugiere insistir en el carácter reflexivo, crítico y abierto de la filosofía, en comparación con las otras disciplinas.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podría usar el siguiente indicador:
 - Distinguen elementos que diferencian a la filosofía de otras disciplinas, identificando las características propias de la filosofía y su sentido.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Algunos recursos posibles acerca de la disciplina filosófica:

Video 1: ¿Qué es la Filosofía? – Video tomado de Asociación de Estudiantes de Filosofía de Costa Rica, 2014 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=yFoSdmgZJis>]

Video 2: Bertrand Russell habla de Filosofía – Entrevista hecha a Bertrand Russell en 1959 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=EnMr-fOESGs>]

Video 3: ¿Qué es la Filosofía? – Entrevista hecha a Slavoj Zizek, 2008 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=eCjnmgF91h0>]

Video 4: Darío Sztajnszrajber sobre la filosofía – Mentira la verdad, 2015 [link: https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Yz6ly_s49Z4]

Texto 1: Extracto de *¿Qué significa todo esto?*, de Thomas Nagel:

“Este libro es una breve introducción a la filosofía para gente que no sabe nada acerca del tema. La gente ordinariamente estudia filosofía cuando va a la universidad y, supongo, la mayoría de los lectores de este libro tendrá la edad de estudiantes universitarios o serán mayores. Pero eso no tiene nada que ver con la naturaleza del tema y yo estaría muy contento si el libro fuera también de interés para estudiantes inteligentes de preparatoria con gusto por las ideas abstractas y los argumentos teóricos, en caso de que alguno de ellos lo leyera.

Con frecuencia, nuestras capacidades analíticas están altamente desarrolladas antes de que hayamos aprendido mucho acerca del mundo y, alrededor de la edad de catorce años, muchas personas empiezan a pensar por sí mismas acerca de problemas filosóficos, acerca de lo que realmente existe, de si podemos saber algo, de si hay algo que sea realmente bueno o malo, de si nuestras vidas tienen significado, de si la muerte es el final. Se ha escrito sobre estos problemas por miles de años, pero la materia prima filosófica proviene directamente del mundo y de nuestra relación con él, no de los escritos del pasado. Esa es la razón por la cual tales problemas surgen una y otra vez en la cabeza de personas que no han leído acerca de ellos.

Este libro es una introducción directa a nueve problemas filosóficos, cada uno de los cuales puede ser entendido por sí mismo, sin referencia a la historia del pensamiento. No discutiré los grandes escritos filosóficos del pasado o el trasfondo cultural de esos escritos. El centro de la filosofía descansa en ciertas cuestiones que la mente humana reflexiva encuentra naturalmente enigmáticas y la mejor manera de empezar el estudio de la filosofía es pensar directamente sobre ellas. Una vez que uno haya hecho eso, se encontrará en una mejor posición para apreciar el trabajo de otros que han tratado de resolver los mismos problemas.

La filosofía es diferente de la ciencia y de las matemáticas. A diferencia de la ciencia, no descansa en experimentos u observación. Y, a diferencia de las matemáticas, no tiene métodos de prueba formales. La filosofía se hace simplemente haciendo preguntas, argumentando, poniendo a prueba ideas, pensando posibles argumentos en contra de ellas y preguntando cómo es que nuestros conceptos realmente funcionan.

El principal interés de la filosofía es analizar y entender ideas muy comunes que usamos todos los días sin pensar sobre ellas. Un historiador podría preguntar qué sucedió en algún momento en el pasado, pero un filósofo preguntará: “¿qué es el tiempo?” Un matemático podría investigar las relaciones entre los números, pero un filósofo se preguntará: “¿qué es un número?” Un físico preguntará de qué están hechos los átomos o qué explica la gravedad, pero un filósofo preguntará cómo podemos saber que hay algo fuera de nuestras mentes. Un psicólogo podría investigar cómo un niño aprende un lenguaje, pero un filósofo preguntará: “¿qué hace que una palabra signifique algo?” Cualquiera puede preguntarse si es bueno entrar a hurtadillas a ver una película sin pagar, pero un filósofo se preguntará: “¿qué hace a una acción buena o mala?”

No podríamos arreglárnosla en la vida sin dar por sentado las ideas de tiempo, número, conocimiento, lenguaje, correcto e incorrecto; en filosofía, sin embargo, investigamos precisamente esas cosas. El objetivo es empujar un poco más hondo nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos. Obviamente, esto no es fácil. Entre más básicas son las ideas que uno intenta investigar, son más escasas las herramientas con las que uno tiene que trabajar. No hay mucho que uno pueda asumir o dar por sentado. De este modo, la filosofía es una actividad en cierto grado desconcertante y pocos de sus resultados permanecen sin ser impugnados por largo tiempo” (Nagel, T. *¿Qué significa todo esto?*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1995, p. 7-9).

Texto 2: Extracto de *¿Qué es la filosofía?*, de K. Jaspers:

“Qué sea la filosofía y cuál su valor, es cosa discutida. De ella se espera revelaciones extraordinarias o bien se la deja indiferentemente a un lado como un pensar que no tiene objeto. Se la mira con respeto, como el importante quehacer de unos hombres insólitos, o bien se la desprecia como el superfluo cavilar de unos soñadores. Se la tiene por una cosa que interesa a todos y que, por tanto, debe ser en el fondo simple y comprensible, o bien se la tiene por tan difícil que es una desesperación el ocuparse con ella. Lo que se presenta bajo el nombre de filosofía proporciona en realidad ejemplos justificativos de tan opuestas apreciaciones.

Para un hombre con fe en la ciencia, es lo peor de todo que la filosofía carezca por completo de resultados universalmente válidos y susceptibles de ser sabidos y poseídos. Mientras que las ciencias han logrado en los respectivos dominios conocimientos imperiosamente ciertos y universalmente aceptados, nada semejante ha alcanzado la filosofía a pesar de esfuerzos sostenidos durante milenios. No hay que negarlo: en la filosofía no

hay unanimidad alguna acerca de lo conocido definitivamente. Lo aceptado por todos en vista de razones imperiosas se ha convertido como consecuencia en un conocimiento científico; ya no es filosofía, sino algo que pertenece a un dominio especial de lo cognoscible.

Tampoco tiene el pensar filosófico, como lo tienen las ciencias, el carácter de un proceso progresivo. Estamos ciertamente mucho más adelantados que Hipócrates, el médico griego, pero apenas podemos decir que estemos más adelantados que Platón. Sólo estamos más adelantados en cuanto al material de los conocimientos científicos de que se sirve este último. En el filosofar mismo, quizá apenas hayamos vuelto a llegar a él.

Este hecho de que a toda criatura de la filosofía le falte, a diferencia de las ciencias, la aceptación unánime, es un hecho que ha de tener su raíz en la naturaleza de las cosas. La clase de certeza que cabe lograr en filosofía no es la científica, es decir, la misma para todo intelecto, sino que es un cerciorarse, en la consecución del cual entra en juego la esencia entera del hombre. Mientras que los conocimientos científicos versan sobre sendos objetos especiales, saber de los cuales no es en modo alguno necesario para todo el mundo, se trata en la filosofía de la totalidad del ser, que interesa al hombre en cuanto hombre, se trata de una verdad que, allí donde destella, hace presa más honda que todo conocimiento científico.

La filosofía bien trabajada está vinculada sin duda a las ciencias. Tiene por supuesto éstas en el estado más avanzado a que hayan llegado en la época correspondiente. Pero el espíritu de la filosofía tiene otro origen. La filosofía brota antes de toda ciencia allí donde despiertan los hombres.

Representémonos esta filosofía sin ciencia en algunas notables manifestaciones. Primero. En materia de cosas filosóficas, se tiene casi todo el mundo por competente. Mientras que se admite que en las ciencias son condición del entender el estudio, el adiestramiento y el método, frente a la filosofía se pretende poder sin más intervenir en ella y hablar de ella. Pasan por preparación suficiente la propia humanidad, el propio destino y la propia experiencia. Hay que aceptar la exigencia de que la filosofía sea accesible a todo el mundo. Los prolijos caminos de la filosofía que recorren los profesionales de ella sólo tienen realmente sentido si desembocan en el hombre, el cual resulta caracterizado por la forma de su saber del ser y de sí mismo en el seno de éste.

Segundo. El pensar filosófico tiene que ser original en todo momento. Tiene que llevarlo a cabo cada uno por sí mismo. Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sencillez penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. He aquí unos ejemplos. Un niño manifiesta su admiración diciendo: "Me empeño en pensar que soy otro y sigo siendo siempre yo". Este niño toca en uno de los orígenes de toda certeza, la conciencia del ser en la conciencia del yo. Se asombra ante el enigma del yo, este ser que no cabe concebir por medio de ningún otro. Con su cuestión se detiene el niño ante este límite.

Otro niño oye la historia de la creación: Al principio creó Dios el cielo y la tierra..., y pregunta en el acto: "¿Y que había antes del principio?". Este niño ha hecho la experiencia de la infinitud de la serie de las preguntas posibles, de la imposibilidad de que haga alto el intelecto, al que no es dado obtener una respuesta concluyente.

Ahora, una niña que va de paseo, a la vista de un bosque hace que le cuenten el cuento de los elfos que de noche bailan en él en corro. "Pero éstos no los hay..." Le hablan luego de realidades, le hacen observar el movimiento del sol, le explican la cuestión de si es que se mueve el sol o que gira la Tierra y le dicen las razones que hablan en favor de la forma esférica de la Tierra y del movimiento de ésta en torno de su eje. "Pero eso no es verdad", dice la niña golpeando con el pie en el suelo, "la Tierra está quieta. Yo sólo creo lo que veo". "Entonces tú no crees en papá Dios, puesto que no puedes verle". A esto se queda la niña pasmada y luego dice muy resuelta: "Si no existiese él, tampoco existiríamos nosotros". Esta niña fue presa del gran pasmo de la existencia: ésta no es obra de sí misma. Concibió incluso la diferencia que hay entre preguntar por un objeto del mundo y preguntar por el ser y por nuestra existencia en el universo.

Otra niña, que va de visita, sube una escalera. Le hacen ver cómo va cambiando todo, cómo pasa y desaparece, como si no lo hubiese habido. "Pero tiene que haber algo fijo... que ahora estoy aquí subiendo la escalera de casa de la tía siempre será una cosa segura para mí". El pasmo y el espanto ante el universal caducar y fenecer de las cosas se busca una desmañada salida.

Quien se dedique a recogerla, podría dar cuenta de una rica filosofía de los niños. La objeción de que los niños lo habrían oído antes a sus padres o a otras personas, no vale patentemente nada frente a pensamientos tan serios. La objeción de que estos niños no han seguido filosofando y que, por tanto, sus declaraciones sólo pueden haber sido casuales, pasa por alto un hecho: que los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones

corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño. Éste se halla aun francamente en ese estado de la vida en que ésta brota, sintiendo, viendo y preguntando cosas que pronto se le escapan para siempre. El niño olvida lo que se le reveló por un momento y se queda sorprendido cuando los adultos que apuntan lo que ha dicho y preguntado, se lo refieren más tarde.

[...]

Cuarto. Como la filosofía es indispensable al hombre, está en todo tiempo ahí, públicamente, en los refranes tradicionales, en apotegmas filosóficos corrientes, en convicciones dominantes, como en el lenguaje de los espíritus ilustrados, de las ideas y creencias políticas, pero ante todo, desde el comienzo de la historia, en los mitos. No hay manera de escapar a la filosofía. La cuestión es tan sólo si será consciente o no, si será buena o mala, confusa o clara. Quien rechaza la filosofía, profesa también una filosofía, pero sin ser consciente de ella.

¿Qué es, pues, la filosofía, que se manifiesta tan universalmente bajo tan singulares formas? La palabra griega filósofo (*philosophos*) se formó en oposición a *sophós*. Se trata del amante del conocimiento (del saber) a diferencia de aquel que, estando en posesión del conocimiento, se llamaba sapiente o sabio. Este sentido de la palabra ha persistido hasta hoy: la busca de la verdad, no la posesión de ella, es la esencia de la filosofía, por frecuentemente que se la traicione en el dogmatismo; esto es, en un saber enunciado en proposiciones, definitivo, perfecto y enseñable. Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta.

Pero este ir de camino —el destino del hombre en el tiempo— alberga en su seno la posibilidad de una honda satisfacción, más aún, de la plenitud en algunos levantados momentos. Esta plenitud no estriba nunca en una certeza enunciable, no en proposiciones ni confesiones, sino en la realización histórica del ser del hombre, al que se le abre el ser mismo. Lograr esta realidad dentro de la situación en que se halla en cada caso un hombre, es el sentido del filosofar.

Ir de camino buscando, o bien hallar el reposo y la plenitud del momento, no son definiciones de la filosofía. Esta no tiene nada ni encima ni al lado. No es derivable de ninguna otra cosa. Toda filosofía se define ella misma con su realización. Qué sea la filosofía hay que intentarlo. Según esto, es la filosofía a una la actividad viva del pensamiento y la reflexión sobre este pensamiento, o bien el hacer y el hablar de él. Sólo sobre la base de los propios intentos puede percibirse qué es lo que en el mundo nos hace frente como filosofía. Pero podemos dar otras fórmulas del sentido de la filosofía. Ninguna agota este sentido, ni prueba ninguna ser la única. Oímos en la antigüedad: la filosofía es (según su objeto) el conocimiento de las cosas divinas y humanas, el conocimiento de lo ente en cuanto ente, es (por su fin) aprender a morir, es el esfuerzo reflexivo por alcanzar la felicidad; asimilación a lo divino, es finalmente (por su sentido universal) el saber de todo saber, el arte de todas las artes, la ciencia en general, que no se limita a ningún dominio determinado.

Hoy es dable hablar de la filosofía quizá en las siguientes fórmulas; su sentido es: ver la realidad en su origen; apresar la realidad conversando mentalmente conmigo mismo, en la actividad interior; abrirnos a la vastedad de lo que nos circunvala; osar la comunicación de hombre a hombre sirviéndose de todo espíritu de verdad en una lucha amorosa; mantener despierta con paciencia y sin cesar la razón, incluso ante lo más extraño y ante lo que se rehúsa. La filosofía es aquella concentración mediante la cual el hombre llega a ser él mismo, al hacerse partícipe de la realidad.

Bien que la filosofía pueda mover a todo hombre, incluso al niño, bajo la forma de ideas tan simples como eficaces, su elaboración consciente es una faena jamás acabada, que se repite en todo tiempo y que se rehace constantemente como un todo presente, se manifiesta en las obras de los grandes filósofos y como un eco en los menores. La conciencia de esta tarea permanecerá despierta, bajo la forma que sea, mientras los hombres sigan siendo hombres". (Jaspers, K., *¿Qué es la filosofía?*).

Actividad 3: ¿Cómo diferenciar respuestas válidas?

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes aplican nociones fundamentales de argumentación y lógica en sus reflexiones filosóficas, con el objetivo de empezar a distinguir y construir razonamientos válidos en diversos contextos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA 6

Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para comenzar la actividad, en conjunto hacen un recorrido de lo aprendido durante la unidad y vuelven a recordar la centralidad de la *pregunta* o *problema* en la disciplina filosófica. El docente explicita que para cada problema hay diversas posibilidades de respuesta y que la argumentación es una herramienta clave para la elaboración de razonamientos válidos y consistentes.

El curso reflexiona en torno a un problema o pregunta filosófica (puede tomarse alguna pregunta de las actividades anteriores o bien considerar una nueva a elección del profesor). Como ejemplo, se sugiere “¿Es bueno mentir en determinadas circunstancias?” u otra que resulte interesante para los estudiantes. Se sugiere comenzar con algún video o recurso para iniciar la reflexión (ver Recursos).

El docente invita a los estudiantes a tomar una postura a partir de sus conocimientos previos, y a elaborar una respuesta argumentada para la pregunta elegida. Estas respuestas, a continuación, serán evaluadas a partir de herramientas lógicas.

Conexión interdisciplinaria:

HISTORIA: Argumentación y evidencias [OA a]
 LENGUA Y LITERATURA: Herramientas de la argumentación [3° Medio OA 8]

ANÁLISIS LÓGICO DE RESPUESTAS FILOSÓFICAS

El docente invita ahora a que los alumnos identifiquen la estructura argumentativa de las respuestas que dieron. El profesor puede comenzar primero ilustrando con un ejemplo, poniendo el foco en la distinción entre premisas y conclusión.

Ejemplo:

¿Es bueno mentir en determinadas circunstancias?

No, siempre debemos decir la verdad.

¿Qué te hace decir eso?

Las mentiras pequeñas o insignificantes dan lugar a mentiras mayores.

Los estudiantes leen el ejemplo inicial del argumento para contestar las siguientes preguntas, que pueden servir de guía para analizar la estructura argumentativa:

- ¿Cuántas afirmaciones se sostienen?
- ¿Identifican alguna(s) afirmación(es) que se pueda(n) utilizar como base o apoyo?
- ¿Qué se plantea?
- ¿Identifican alguna afirmación que pueda ser reconocida como conclusión que se deriva a partir de otras afirmaciones?
- ¿De qué modo se relacionan las afirmaciones?

Para apoyar la comprensión de la lógica del argumento, se sugiere graficar con un esquema que identifique la estructura argumentativa en paralelo de otros argumentos breves dados por los estudiantes:

Esquema	
Premisa 1 _____	
Premisa 2 _____	
Premisa 3 _____ [etc.]	
[inferencia]	
Conclusión	

¿CÓMO EVALUAR LA VALIDEZ DE UN RAZONAMIENTO? Para introducir, el profesor presenta a los estudiantes algunos razonamientos para evaluarlos plenariamente. Guía la evaluación de modo que se realice primero el análisis de la estructura lógica y luego se juzgue si es o no válido. Se sugiere utilizar como estrategia algunas de las siguientes preguntas asociadas a los criterios de validez de un buen argumento:

1. ¿Son las premisas suficientes para sustentar/apoyar la conclusión? **Consistencia.**
2. Las premisas, ¿se relacionan directamente con la conclusión que pretenden sostener? **Pertinencia.**
3. Los términos utilizados en las premisas y conclusión, ¿tienen un significado definido? **Ausencia de ambigüedad.**
4. ¿Tienen fuentes confiables las premisas? **Confiabilidad.**
5. ¿Abarca más la conclusión que las premisas? **Sobregeneralización.**

Razonamiento 1:

“Al considerar el principio de justicia y de autonomía, la mentira en cualquiera de sus formas es inadmisibile. [...] Todos los seres humanos tenemos derecho a conocer la verdad de las cosas, con ello poder ejercer nuestra capacidad de respuesta y elegir la mejor posible de las opciones a las que tengamos acceso. [...] En teoría, conocer la información verídica y conocerla completa faculta al individuo a tomar las mejores decisiones, al menos desde su punto de vista. Esta capacidad de decisiones se ve frustrada si se utiliza la mentira. [...] A nadie de nosotros le gusta que nos mientan, por tanto; ¿por qué debo hacerlo con los otros? La verdad es uno de los valores morales más apreciados por todos. La verdad siempre debe prevalecer como fundamento de nuestras relaciones, de nuestro comportamiento y de nuestro quehacer profesional”. [*La mentira, una reivindicación moral. De cómo la mentira es útil en un paciente en etapa terminal* Duarte-Mote J, Sánchez-Rojas G]

Razonamiento 2:

“Si se toma en cuenta que es el resultado de la acción lo que la etiqueta de buena o mala y no la acción en sí misma, la utilidad de la mentira puede justificarse bajo ciertas circunstancias. El resultado de su ejercicio puede provocar un beneficio, a diferencia de la verdad que puede ocasionar un mal mayor. [...]. Socialmente es inaceptable una persona que dice siempre la verdad, incluso resulta hasta peligroso. Conforme las ideas de San Agustín, quien considera cierto tipo de mentiras que no hacen daño e incluso algunas de ellas que pueden hacer un tipo de bien, y evaluando el resultado de la mentira misma, se puede argumentar que si el resultado de una mentira (considerándola más bien el ocultamiento de información) produce una sensación de bienestar, esperanza y optimismo en enfermos terminales, esto justifica su uso. El resultado es mucho mejor si se usa la mentira que exponer a un enfermo en estas condiciones a una verdad cruda y decepcionante”. [*La mentira, una reivindicación moral. De cómo la mentira es útil en un paciente en etapa terminal* Duarte-Mote J, Sánchez-Rojas G]

Los alumnos leen de manera individual un extracto filosófico e identifican en él la argumentación utilizada, identifican las premisas y conclusión, y luego se preguntan si los criterios para distinguir argumentos falaces se cumplen.

Extracto seleccionado: Razonamiento 2Premisas:

- (i) es el resultado de la acción lo que la etiqueta de buena o mala y no la acción en sí misma;
- (ii) el resultado del ejercicio de la mentira puede provocar un beneficio, a diferencia de la verdad que puede ocasionar un mal mayor;
- (iii) socialmente es inaceptable una persona que dice siempre la verdad, incluso resulta hasta peligroso

Conclusión:

- (c) la utilidad de la mentira puede justificarse bajo ciertas circunstancias

Criterios de validez

- Consistencia: sí, hay premisas suficientes
- Pertinencia: las premisas se relacionan directamente con la conclusión
- Ausencia de ambigüedad: no hay ambigüedad en los términos empleados
- Confiabilidad: Faltan fuentes para que se sostengan por sí mismas las 3 premisas, especialmente la iii)
- Sobregeneralización: no hay sobregeneralización de la conclusión a partir de las premisas

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si el docente lo estima pertinente en función del tiempo disponible, puede solicitar a los estudiantes que traigan a la clase la definición y ejemplos de los principios y herramientas de la argumentación con los que trabajará.
- ✓ El profesor puede trabajar con los textos aquí propuestos o con otros extractos filosóficos que estime adecuados y pertinentes en mayor grado para sus alumnos, y según los principios y/o herramientas de la argumentación que trabaje con ellos. Del mismo modo, puede incluir artículos de prensa, cartas al director, etc.
- ✓ Si no hubiera acceso a proyector, puede adecuar la actividad de puesta en común, no proyectando el texto a revisar, sino transcribiendo el texto en la pizarra (si su longitud lo permite) o pidiendo a cada alumno que haga la revisión en su propio texto.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podría usar el siguiente indicador:
 - Aplican principios y herramientas de la argumentación en el análisis de textos filosóficos u otros contextos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Recursos para iniciar la reflexión

- Video “Nuevo anuncio Lotería de Navidad 2016 HD”, Reason Why 2016 [Link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=k2QHRuHsMHg>].
- Canción “Mentiras piadosas”, Joaquín Sabina

Extractos para trabajar:

Extracto 1:

-“Bien, si no te gusta la forma como lo dije, déjame plantearlo en una pregunta. ¿Es correcto mentir alguna vez?” [...]

-“¿Te acuerdas del cuento de hadas noruego que yo solía leerte, ese del gigante con dos cabezas de más, una debajo de cada brazo?”

-“Sí, claro”.

-“Bueno, piensa ahora que yo te pregunto si era buenmozo. ¿Qué dirías?”

-“No te podría responder mirándole sólo una de sus cabezas. Tendría que ver las tres, y ver cómo se ven juntas”.

-“Muy bien; ¿no sería posible entonces que tu pregunta tuviera dos cabezas escondidas además de aquélla que es visible?”

-“Sí, pero, no te capto”.

-“Digamos que la cabeza visible es si la cosa que dices es verdadera o falsa. Digamos que una de las cabezas escondidas representa lo que está tratando de hacer al decir esto. Y digamos que la otra cabeza escondida es si lo que dices es hiriente para alguien. Ahora bien, como lo planteaste anteriormente, tú podrías querer mirar las tres cabezas y cómo se relacionan, antes de concluir si está bien o no decir algo”.

-“Entonces, ¿cuándo estaría mal –siempre mal– decir una mentira? ¿Cómo podría estar seguro de que era malo hacerlo?”

-“No sé si absolutamente seguro, pero creo que podrías estar bastante seguro si tú supieras que lo que dijiste era falso, que lo dijiste con intenciones de herir a alguien, y que al decirlo se provocaría, de hecho, más mal que bien”.

-“¿Esas son las tres cabezas del gigante?”

-“Sí. Esas son las tres cabezas del gigante. Pero quiero prevenirte que muy pocas veces se encuentran las tres cabezas, y si tú puedes ver sólo una o dos de sus cabezas, simplemente tienes que adivinar qué hacer”. [...] [Lipman, M. *Elisa*].

Extracto 2:

Un rato después aparecieron dos muchachos más grandes. Marcos reconoció que eran los mismos que había molestado a María la semana pasada cuando iba del colegio a la casa. Ellos no sabían que Marcos era hermano de María. Uno de ellos preguntó: “¿Alguno de ustedes ha visto a María?”.

Martín y Ari movieron negativamente la cabeza.

El otro muchacho dijo: “Queremos pasar un rato entretenido con ella”. Su amigo rió entre dientes.

Marcos dijo: “Creo que la vi salir del colegio hace como diez minutos. Dijo que tenía que irse derecho a casa”.

Los dos muchachos miraron a Marcos un momento y luego continuaron su camino. Martín siguió tratando de remover las hojas atascadas. Al poco rato apareció Mónica. “Marcos”, llamó con su voz chillona, “¿viste a María?”.

Marcos asintió: “Sí, está en el colegio todavía. Está haciendo una tarea especial con Francisca y Elisa”. Mónica regresó al colegio.

Los muchachos y Mónica te hicieron exactamente la misma pregunta”, le dijo Martín a Marcos, “pero les diste respuestas absolutamente contrarias”.

Marcos asintió y dijo: “Situaciones diferentes”.

En ese momento salieron del colegio María, Francisca, Mónica y Elisa. Marcos le contó a María lo que había sucedido. Los otros escucharon atentamente. Entonces Martín dijo: “Fue divertido escuchar que a Marcos le hacían la misma pregunta dos veces seguidas y que una vez la contestó con una mentira y la otra vez con la verdad”.

Elisa no pudo dejar de hacerle una broma a Marcos: “Lo hiciste bien, Marcos. Pero no creo que obtengas un alto porcentaje en consistencia”.

Marcos enrojeció, y todos se quedaron en silencio sin saber qué decir, hasta que finalmente Ari salió al paso con: “Bueno..”. Elisa lo miró con cara de pregunta.

“Lo que quiero decir”, dijo Ari lentamente, “es que Marcos habría sido inconsistente sólo si las dos situaciones hubiesen sido las mismas. Pero no lo fueron. Estaban a kilómetros de distancia”.

“¿Mediste la distancia entre ellas?”, preguntó Elisa maliciosamente. “¿Nos puedes explicar tus criterios?”.

Ari escudriñó en su mente y estaba a punto de darse por vencido cuando se acordó de las Tres Cabezas del Gigante. Pero antes de que pudiera decir algo, Mónica había exclamado: “Esos tipos... apuesto a que no andan en nada bueno. ¡No tenían derecho a recibir una respuesta honesta! ¡Solo una pregunta honesta se merece una respuesta honesta!”.

Ari no aguantó más: “¡Paren!”, exclamó. “No es tan fácil como aparece. Sí, existen criterios: la verdad, las consecuencias y las intenciones”. Los otros simplemente los observaron fijo, esperando que continuara. “Miren, tomen el caso de esos dos tipos. Hicieron una pregunta, pero su intención... su propósito al hacerla... no era bueno. Su mala intención descalifica su pregunta... en esto concuerdo con Mónica. Y las consecuencias podrían haber sido malas si Marcos hubiese dado una respuesta honesta”.

“Bien”, dijo Elisa, “¿y qué pasa con la respuesta de Marcos a Mónica?”

“Los mismos tres criterios”, contestó Ari. “La intención de Mónica era buena, y las consecuencias de contestarle honestamente parecían buenas, entonces Marcos dijo la verdad. No veo nada malo en lo que hizo”.

“¿Pero qué pasa con su inconsistencia?”, insistió Elisa.

Ari se encogió de hombros. “No creo que haya sido inconsistente. Estamos todos de acuerdo en que las dos situaciones fueron completamente diferentes. Si hubiesen sido iguales y él hubiese dicho una cosa una vez y lo contrario la vez siguiente, entonces sí que habría sido inconsistente”. [Lipman, M. *Elisa*]

Actividad 4: Mapeo de los métodos filosóficos

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes reconozcan componentes de diversos métodos filosóficos y los apliquen en un trabajo con fuentes. Se espera que adquieran herramientas y disposiciones para argumentar, investigar y evaluar problemas filosóficos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

Duración: 5 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la actividad, el docente escribe la palabra método en la pizarra y pide a los alumnos que digan todos aquellos conceptos con los que relacionan dicha palabra, y el profesor las registra alrededor.

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA:
Investigación y método científico [OAb]

La actividad puede complementarse con videos acerca de algunos métodos, para así instalar el tema en la clase (ver Recursos).

A partir de lo anterior, el docente expone el significado etimológico de la palabra “método” y construyen en conjunto una definición para ella a partir de dicho significado y de lo que ellos mismos relacionaron con el concepto. Los estudiantes, además, deben identificar cuáles son las semejanzas entre sus ideas iniciales y la definición colectiva del concepto.

El profesor introduce luego el concepto de método filosófico y explica cómo han ido surgiendo a lo largo de la historia de la filosofía como maneras de buscar y acceder a las respuestas de las preguntas que ésta se ha ido haciendo.

INVESTIGANDO UN MÉTODO FILOSÓFICO

El docente asigna a cada estudiante un método filosófico, procurando que se distribuyan diversas perspectivas.

Conexión interdisciplinaria:

HISTORIA: Argumentación y evidencias [OA a]

Los alumnos investigan de manera individual sobre el método filosófico asignado, ocupando las herramientas TIC que tengan disponibles. Luego, responden en sus cuadernos cómo debe analizarse un problema filosófico. Algunas preguntas que se sugieren para orientar la investigación:

- ¿Cómo se estructura el método?
- ¿Qué etapas lo componen?
- ¿Qué pasos contempla y cómo deben realizarse?
- ¿Cómo se validan las conclusiones?

REPRESENTACIÓN DEL MÉTODO FILOSÓFICO

Una vez finalizada la etapa de investigación individual, los estudiantes se reúnen en grupos pequeños con alumnos que hayan investigado el mismo método filosófico y trabajan sobre un papel kraft o cartulina grande. A un extremo de la cartulina se dibujan a sí mismos y al otro extremo escriben la palabra “verdad”. El papel se verá así:



Cada grupo debe elaborar un mapa que represente el método filosófico trabajado, en un camino desde ellos mismos a la “verdad”; pueden usar conceptos o palabras clave si es necesario. Además, reciben un extracto que ilustra o ejemplifica el uso del método. Una vez terminado el trabajo en grupos, se exhiben todos los carteles alrededor de la sala y cada grupo expone al resto del curso el trabajo realizado. Al exponer sobre el método y la representación gráfica de él, cada grupo debe además justificar por qué está presente el método en el extracto recibido.

Para finalizar, todos discuten y eligen una representación gráfica por método, aquella que lo represente más claramente. En esto, el docente actúa como mediador. Por último, pueden copiar en sus cuadernos aquellas representaciones elegidas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Es el docente quien decide cuáles y cuántos métodos filosóficos se trabajarán, según los niveles de pertinencia y adecuación para sus estudiantes.
- ✓ Si lo estima conveniente según las características del curso, puede asignar a cada grupo varios métodos para que cada grupo trabaje sobre más de un método filosófico.
- ✓ La actividad individual puede desarrollarse de variadas maneras, según los recursos que el docente disponga: investigación en internet, en bibliotecas o incluso el mismo profesor puede entregar las fuentes impresas para que los estudiantes investiguen.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podría usar el siguiente indicador:
 - Analizan métodos filosóficos, sus características y formas de validación

RECURSOS Y SITIOS WEB

Material audiovisual para reflexionar sobre el “método” en el inicio de la clase:

- Método de estudio Eplemer: video “Método de estudio EPLEMAR: ¿Cómo estudiar para un examen?”, 2014 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=JHDVdu1ENxw&t=267s>]
- Método de orden Konmari: video “Resumen definitivo del método Konmari ordenar con Marie Kondo”, Efecto del orden 2017 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=-wczBGGjWo>]

Algunos extractos de los métodos para trabajar:

Método socrático

“Sóc. — ¿Y tú, Eutifrón, por Zeus, crees tener un conocimiento tan perfecto acerca de cómo son las cosas divinas y los actos píos e impíos, que, habiendo sucedido las cosas según dices, no tienes temor de que, al promoverle un proceso a tu padre, no estés a tu vez haciendo, tú precisamente, un acto impío?
 Eut. — Ciertamente no valdría yo nada, Sócrates, y en nada se distinguiría Eutifrón de la mayoría de los hombres, si no supiera con exactitud todas estas cosas. [...]
 Sóc. — Expónme, pues, cuál es realmente ese carácter, a fin de que, dirigiendo la vista a él y sirviéndome de él como medida, pueda yo decir que es pío un acto de esta clase que realices tú u otra persona, y si no es de esta clase, diga que no es pío.
 Eut. — Pues, si así lo quieres, Sócrates, así voy a decírtelo.
 Sóc. — Ciertamente es lo que quiero.
 Eut. — Es, ciertamente, pío lo que agrada a los dioses, y lo que no les agrada es impío. [...]
 Sóc. — ¡Ea! Examinemos lo que decimos. El acto agradable para los dioses, y el hombre agradable para los dioses, es pío, el acto odioso para los dioses, y el hombre odioso para los dioses, es impío. No son la misma cosa, sino las cosas más opuestas, lo pío y lo impío. ¿No es así?
 Eut. — Así, ciertamente.
 Sóc. — ¿Y nos parece que son palabras acertadas?
 Eut. — Así lo creo, Sócrates; es, en efecto, lo que hemos dicho.
 Sóc. — ¿No es cierto que también se ha dicho que los dioses forman partidos, disputan unos con otros y tienen entre ellos enemistades?
 Eut. — En efecto, se ha dicho.
 Sóc. — ¿Sobre qué asuntos produce enemistad e irritación la disputa? Examinémoslo. ¿Acaso si tú y yo disputamos acerca de cuál de dos números es mayor, la discusión sobre esto nos hace a nosotros enemigos y nos irrita uno contra otro, o bien, recurriendo al cálculo, nos pondríamos rápidamente de acuerdo sobre estos asuntos?
 Eut. — Sin duda.

Sóc.— ¿Y si disputáramos sobre lo mayor y lo menor, recurriríamos a medirlo y, en seguida, abandonaríamos la discusión?

Eut.— Así es.

Sóc.— Y recurriendo a pesarlo, ¿no decidiríamos sobre lo más pesado y lo más ligero?

Eut.— ¿Cómo no?

Sóc.— ¿Al disputar sobre qué asunto y al no poder llegar a qué decisión, seríamos nosotros enemigos y nos irritaríamos uno con otro? Quizá no lo ves de momento, pero, al nombrarlo yo, piensa si esos asuntos son lo justo y lo injusto, lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo. ¿Acaso no son éstos los puntos sobre los que si disputáramos y no pudiéramos llegar a una decisión adecuada, nos haríamos enemigos, si llegáramos a ello, tú y yo y todos los demás hombres?

Eut.— Ciertamente, ésta es la disputa, Sócrates, y sobre esos temas.

Sóc.— ¿Y los dioses, Eutifrón, si realmente disputan, no disputarían por estos puntos?

Eut.— Muy necesariamente.

Sóc.— Luego también los dioses, noble Eutifrón, y según tus palabras, unos consideran justas, bellas, feas, buenas o malas a unas cosas y otros consideran a otras; pues no se formarían partidos entre ellos, si no tuvieran distinta opinión sobre estos temas. ¿No es así?

Eut.— Tienes razón.

Sóc.— Por tanto, ¿las cosas que cada uno de ellos considera buenas y justas son las que ellos aman, y las que odian, las contrarias?

Eut.— Ciertamente.

Sóc.— Son las mismas cosas según dices, las que unos consideran justas y otros, injustas; al discutir sobre ellas, forman partidos y luchan entre ellos. ¿No es así?

Eut.— Así es.

Sóc.— Luego, según parece, las mismas cosas son odiadas y amadas por los dioses y, por tanto, serían a la vez agradables y odiosas para los dioses.

Eut.— Así parece.

Sóc.— Así pues, con este razonamiento, Eutifrón, las mismas cosas serían pías e impías.

Eut.— Es probable.

Sóc.— Luego no respondiste a lo que yo te preguntaba, mi buen amigo; en efecto, yo no preguntaba qué es lo que, al mismo tiempo, es pío e impío. Según parece, lo que es agradable a los dioses es también odioso para los dioses. De esta manera, Eutifrón, si llevas a cabo lo que ahora vas a hacer intentando castigar a tu padre, no es nada extraño que hagas algo agradable para Zeus, pero odioso para Crono y Urano, agradable para Hefesto y odioso para Hera, y si algún otro dios difiere de otro sobre este punto, también éste estará en la misma situación". (Platón, *Eutifrón*).

Método trascendental

"Sean cualesquiera el modo y los medios con que un conocimiento se refiera a sus objetos, la referencia inmediata —que todo pensar busca como medio— se llama intuición. Pero ésta no se verifica sino en cuanto el objeto nos es dado. Mas esto, a su vez, no es posible [para nosotros hombres por lo menos], sino mediante que el objeto afecte al espíritu de cierta manera. La capacidad (receptividad) de recibir representaciones por el modo como somos afectados por objetos, llámase sensibilidad. Así, pues, por medio de la sensibilidad nos son dados objetos y ella sola nos proporciona intuiciones; por medio del entendimiento, empero, son ellos pensados y en él se originan conceptos. Pero todo pensar tiene que referirse a directa, ya indirectamente [mediante ciertas características] en último término a intuiciones, por lo tanto, en nosotros a la sensibilidad, porque ningún objeto puede sernos dado de otra manera.

El efecto de un objeto sobre la capacidad de representación, en cuando somos afectados por él, es sensación. Aquella intuición que se refiere al objeto por medio de la sensación, llámese empírica. El objeto indeterminado de una intuición empírica, llámese fenómeno.

En el fenómeno, llamo materia a lo que corresponde a la sensación; pero lo que hace que lo múltiple del fenómeno pueda ser ordenado en ciertas relaciones, lo llamo la forma del fenómeno. Como aquello en donde las sensaciones pueden ordenarse y ponerse en una cierta forma, no puede, a su vez, ser ello mismo sensación, resulta que si bien la materia de todos los fenómenos no nos puede ser dada más que a posteriori, la forma de

los mismos, en cambio, tiene que estar toda ella ya a priori en el espíritu y, por tanto, tiene que poder ser considerada aparte de toda sensación.

Llamo puras (en sentido trascendental) todas las representaciones en las que no se encuentre nada que pertenezca a la sensación. Según esto, la pura forma de las intuiciones sensibles en general, en donde todo lo múltiple de los fenómenos es intuido en ciertas relaciones, se hallará a priori en el espíritu. Esta forma pura de la sensibilidad se llamará también ella misma intuición pura. Así, cuando de la representación de un cuerpo separo lo que el entendimiento piensa en ella, como substancia, fuerza, divisibilidad, etc., y separo también lo que hay en ella perteneciente a la sensación, como impenetrabilidad, dureza, color, etc., entonces réstame de esa intuición empírica todavía algo, a saber, extensión y figura. Éstas pertenecen a la intuición pura, la cual se halla en el espíritu a priori y sin un objeto real de los sentidos o sensación, como una mera forma de la sensibilidad". (Kant, I. *Crítica de la razón pura*).

Método dialéctico

"No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. Desde el primer punto de vista, se parte de la conciencia como del individuo viviente; desde el segundo punto de vista, que es el que corresponde a la vida real, se parte del mismo individuo real viviente y se considera la conciencia solamente como su conciencia.

Y este modo de considerar las cosas no es algo incondicional. Parte de las condiciones reales y no las pierde de vista ni por un momento. Sus condiciones son los seres humanos, pero no vistos y plasmados a través de la fantasía, sino en su proceso de desarrollo real y empíricamente registrable, bajo la acción de terminadas condiciones. Tan pronto como se expone este proceso activo de vida, la historia deja de ser una colección de hechos muertos, como lo es para los empiristas, todavía abstractos, o una acción imaginaria de sujetos imaginarios, como para los idealistas.

Allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los seres humanos. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el saber real. La filosofía independiente pierde, con la exposición de la realidad, el medio en que puede existir.

La producción de la vida, tanto de la propia en el trabajo como de la ajena en la procreación, se manifiesta inmediatamente como una doble relación –de una parte, como una relación natural, y de otra, como una relación social–; social, en el sentido de que por ella se entiende la cooperación de diversos individuos, cualesquiera que sean sus condiciones, de cualquier modo y para cualquier fin. De donde se desprende que un determinado modo de producción o una determinada fase industrial lleva siempre aparejado un determinado modo de cooperación o una determinada fase social, modo de cooperación que es, a su vez, una "fuerza productiva"; que la suma de las fuerzas productivas accesibles al ser humano condiciona el estado social y que, por tanto, la "historia de la humanidad" debe estudiarse y elaborarse siempre en conexión con la historia de la industria y del intercambio.

Se manifiesta, por tanto, ya de antemano, una conexión materialista de los seres humanos entre sí, condicionada por las necesidades y el modo de producción y que es tan vieja como los seres humanos mismos; conexión que adopta constantemente nuevas formas y que ofrece, por consiguiente, una "historia", aún sin que exista cualquier absurdo político o religioso que también mantenga unidos a los seres humanos" (Marx, K. *La ideología alemana*).

Método fenomenológico

"Sea como fuere, la fenomenología es el estudio de los fenómenos, no de los hechos. Y por fenómeno debe entenderse <<lo que se muestra por sí mismo>>, aquello cuya realidad es precisamente la apariencia. <<Y el mostrarse no es un mostrarse cualquiera... el ser de los entes es lo que menos puede ser nunca nada 'tras lo cual' está aún algo que no aparezca>>. En efecto, *existir* para la realidad-humana es según Heidegger, asumir su propio ser en un modo existencial de comprensión; *existir* para la conciencia es aparecerse *a sí mismo*, según Husserl. Puesto que la apariencia es aquí lo absoluto, es la apariencia lo que hay que describir e interrogar. Desde este punto de vista, en cada actitud humana -en la emoción, por ejemplo, puesto que antes la mencionamos-, Heidegger piensa que volveremos a encontrar el todo de la realidad-humana, ya que la emoción es la realidad-humana que

se asume a sí misma y se <<dirige-emocionada>> hacia el mundo. Husserl, por su parte, piensa que una descripción fenomenológica de la emoción pondrá de manifiesto las estructuras esenciales de la conciencia; puesto que una emoción es precisamente una conciencia. Y, recíprocamente, se planteará un problema que el psicólogo ni siquiera sospecha: ¿pueden concebirse una conciencia que no incluyan la emoción dentro de sus posibilidades, o debe verse en ella una estructura indispensable de la conciencia? Así, pues, el fenomenólogo interrogará la emoción acerca de la *conciencia* o del *ser humano*; le preguntará no sólo lo que es, son también lo que tiene que enseñarnos sobre un ser, una e cuyas características es precisamente la de ser capaz de emocionarse. Y, a la inversa, interrogará la conciencia, la realidad humana, acerca de la emoción: ¿qué debe ser, pues, una conciencia para que la emoción sea posible e incluso acaso necesaria?” (Sarte, J.P, *Bosquejo de una teoría de las emociones*).

Apelación al sentido común

1. “Si sabes que aquí hay una mano, te concederemos todo lo demás. (Por supuesto, decir que una proposición semejante no puede ser probada no significa que no pueda ser derivada de otras proposiciones; cualquier proposición puede derivarse de otras. Pero puede suceder que éstas no sean más seguras que aquella.) (J. H. Newman hizo una observación curiosa a este respecto.)
2. Del hecho de que a mí –o a todos– me *parezca* así, no se sigue que *sea* así. Sin embargo, es posible preguntarse si tiene sentido dudar de ello.
3. Si, por ejemplo, alguien dice: “No sé si ahí hay una mano”, se le puede decir “Mire más de cerca”. Esta posibilidad de asegurarse pertenece al juego del lenguaje. Es uno de sus rasgos esenciales.
4. “Sé que soy un hombre”. Para darnos cuenta de lo poco claro que es el sentido de esta proposición, consideremos su negación. Como mucho, podríamos interpretarla así: “Sé que tengo los órganos propios de un ser humano”. (Por ejemplo, un cerebro que, de todos modos, nadie ha visto nunca). Pero ¿qué sucede con una proposición del tipo de “Sé que tengo un cerebro”? ¿Puedo ponerla en duda? ¡Me faltan razones para la *duda*! Todo habla a su favor, nada en contra de ella. Sin embargo, es posible imaginar que, por medio de una operación, se comprobara que mi cráneo está vacío.
5. Que una proposición pueda, en último término, revelarse falsa, depende de lo que considere que es válido para decidir sobre ella.
6. Ahora bien, ¿se puede enumerar (como hace Moore) lo que se sabe? Creo que, sin más ni más, no. Ya que, si así lo hiciéramos, utilizaríamos mal la expresión “Sé”. Y, por medio de este uso incorrecto, parece manifestarse un estado mental peculiar y muy importante.
7. Mi vida muestra que sé, o estoy seguro, que allí hay una silla, una puerta, etcétera. Por ejemplo, le digo a mi amigo: “Lleva esta silla allá”, “Cierra la puerta”, etcétera, etcétera.
8. La diferencia entre los conceptos de “saber” y “estar seguro” no tiene ninguna importancia, excepto cuando “Sé” quiere decir: no puedo equivocarme. Ante un tribunal, por ejemplo, podría utilizar “Estoy seguro” en lugar de “Sé” en todas las declaraciones. De hecho, podemos imaginar que el “Sé” estuviera prohibido allí. (Un paso del *Wilhelm Meister* en el que se utiliza “Sabes” o “Sabías” en el sentido de “Estabas seguro” cuando las cosas suceden de un modo distinto a como él las sabía.). [Wittgenstein, L. *Sobre la certeza*. §1-8. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>].

Experimentos mentales

“Usted no sabe que no es un cerebro, suspendido en una cubeta llena de líquido en un laboratorio y conectada a un computador que lo alimenta con sus experiencias actuales bajo el control de algún ingenioso científico técnico (benévolo o maligno, de acuerdo a su gusto). Puesto que, si usted fuera un cerebro así, asumiendo que el científico es exitoso, nada dentro de sus experiencias podría revelar que usted lo es; ya que sus experiencias son, según la hipótesis, idénticas con las de algo que no es un cerebro en la cubeta. Como usted sólo tiene sus propias experiencias para saberlo, y esas experiencias son las mismas en cualquier situación, nada podría mostrarle cuál de las dos situaciones es la real”.

[*Introduction to Contemporary Epistemology*, Jonathan Dancy]

“Mary es una científica brillante que está, por alguna razón, forzada a investigar el mundo desde un cuarto blanco y negro a través del monitor de una televisión en blanco y negro. Se especializa en la neurofisiología de la visión y

adquiere, supongamos, toda la información física que hay para obtener acerca de lo que sucede cuando vemos tomates maduros, o el cielo, y usa términos como "rojo", "azul", etc. Ella descubre, por ejemplo, justo qué combinación de ondas del cielo estimulan la retina, y exactamente cómo esto produce a través del sistema nervioso la contracción de las cuerdas vocales y la expulsión de aire de los pulmones que resulta en la pronunciación de la oración "el cielo es azul". [...] ¿Qué sucederá cuando Mary sea liberada de su cuarto blanco y negro o se le dé una televisión con monitor en color? ¿Aprenderá algo o no? Parece obvio que aprenderá algo acerca del mundo y nuestra experiencia visual de él. Pero entonces es innegable que su conocimiento previo era incompleto. Pero tenía toda la información física. Ergo hay algo más a tener que eso, y el "fisicalismo" es falso".

[Jackson, Frank (1982). «Epiphenomenal Qualia». *Philosophical Quarterly* (32): 127-136]

Método analítico

"En lugar de decir que la ética es la investigación sobre lo bueno, podría haber dicho que la ética es la investigación sobre lo valioso o lo que realmente importa, o podría haber dicho que la ética es la investigación acerca del significado de la vida, o tiene en consideración todas estas frases, se harán una idea aproximada de lo que se ocupa la ética. La primera cosa que nos llama la atención de estas expresiones es que cada una de ellas usa, de hecho, en dos sentidos muy distintos. Los denominare, por una parte, el sentido trivial o relativo y, por otra, el sentido ético o absoluto. Por ejemplo, si digo que esta es una *buen*a silla, significa que esta silla sirve para un propósito determinado, y la palabra "bueno" aquí solo tiene significado en la medida en que tal propósito haya sido previamente fijado. De hecho, la palabra "bueno" en sentido relativo significa simplemente que satisface un cierto estándar predeterminado. Así, cuando afirmamos que este hombre es un buen pianista queremos decir que puede tocar piezas de un cierto grado de dificultad con un cierto grado de habilidad. Igualmente, si afirmo que para mí es *importante* no resfriarme, quiero decir que coger un resfriado produce en mi vida ciertos trastornos descriptibles, y si digo que esta es la carretera *correcta*, me refiero a que es la carretera correcta en relación a cierta meta. Usadas de esta forma, tales expresiones no presentan dificultad o problema profundo algunos. Pero este no es el uso que de ellas hace la ética. Supongamos que yo supiera jugar al tenis y uno de ustedes, al verme dijere: "Juega usted bastante mal", y yo contestara "Lo sé, estoy jugando mal, pero no quiero hacerlo mejor", todo lo que podría decir mi interlocutor sería: "Ah, entonces, de acuerdo". Pero supongamos que yo le contara a uno de ustedes una mentira escandalosa y él viniera y me dijera: "Se está usted comportando como un animal", y yo contestara: "Sé que mi conducta es mala, pero no quiero comportarme mejor", ¿podría decir: "ah, entonces de acuerdo?" Ciertamente no; afirmarí "Bien, usted *debería* desear comportarse mejor". Aquí tiene un juicio de valor absoluto, mientras que el primer caso era un juicio relativo. En esencia, la diferencia parece obviamente esta: cada juicio de valor relativo es un mero enunciado de hechos y, por tanto, puede expresarse de tal forma que pierda toda apariencia de juicio de valor. En lugar de decir "Esta es la carretera correcta hacia Grandchester", podría decirse perfectamente: "Esta es la carretera correcta que debes tomar si quieres llegar a Grandchester en el menor tiempo posible". "Este hombre es un buen corredor" significa simplemente que corre un cierto número de kilómetros en cierto número de minutos; etc. Lo que ahora deseo sostener es que, a pesar de que se pueda mostrar que todos los juicios de valor relativos son meros enunciados de hechos, ningún enunciado de hechos puede nunca ser ni implicar un juicio de valor absoluto. [...] He dicho que, en la medida en que no refiramos a hechos y proposiciones, solo hay valor relativo y, por tanto, corrección y bondad relativa. Permítame, antes de proseguir, ilustrar esto con un ejemplo más obvio todavía. La carretera correcta es aquella que conoce a una meta arbitrariamente determinada, y a todos los parece claro que carece de sentido hablar de la carretera correcta independiente de un motivo predeterminado. Veamos ahora lo que posiblemente queremos decir con la expresión "La carretera absolutamente correcta". Creo que sería aquella que, al verla, todo el mundo debería tomar por necesidad lógica, o avergonzarse de no hacerlo. Del mismo modo, el bien absoluto, si es un estado de cosas descriptibles, sería aquel que todo el mundo, independientemente de sus gustos e inclinaciones, realizaría necesariamente o se sentiría culpable de no hacerlo. En mi opinión, tal estado de cosas es una quimera. Ningún estado de cosas tiene, en sí, lo que me gustaría denominar en el poder coactivo de un juez absoluto. Entonces, ¿Qué es lo que tenemos en la mente y que tratamos de expresar aquellos que, como yo, sentimos la tentación de usar expresiones como "bien absoluto", "valor absoluto", etc.?" (Wittgenstein, L. *Conferencia de ética*).

Actividad de evaluación

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes analicen qué es la filosofía, cuáles son sus fundamentos y cómo aporta en sus vidas, mediante la elaboración de un folleto que se debe difundir en la comunidad educativa.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.

OA 6

Aplicar principios y herramientas de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Distinguen los elementos que diferencian a la filosofía de otras disciplinas, identificando las características propias de la filosofía y su sentido.
- Relacionan los grandes problemas y preguntas de la filosofía con su vida cotidiana.
- Elaboran un discurso escrito o hablado, aplicando principios y herramientas de la lógica y la argumentación.

Duración: 3 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente introduce la actividad como la oportunidad de aplicar los conceptos estudiados durante la unidad, por medio de la creación de un folleto en el que, a partir del estudio del quehacer filosófico, cada alumno exprese el valor que la filosofía tiene en su vida de manera genuina. El folleto tendrá como público a los alumnos de 2° Medio y el desafío será darles a conocer la filosofía y su valor para la vida, para que ellos, que aún no han tenido clases de filosofía en el colegio, conozcan qué es la filosofía al momento de elegir sus asignaturas de formación diferenciada. Este folleto será, además, instancia para aplicar de manera creativa las herramientas argumentativas estudiadas.

REFLEXIÓN SOBRE EL VALOR DE LA FILOSOFÍA

Para iniciar la actividad, el docente realiza una reflexión grupal de cierre de unidad. Para esto, organiza la sala para generar un ambiente de conversación y confianza, ordenando las sillas en un círculo o incluso fuera de la sala si las condiciones lo permiten.

La conversación gira en torno a tres preguntas:

- *¿Qué estudiamos acerca de la filosofía?* El profesor propone que reconozcan juntos lo estudiado durante la primera unidad. Para esto, asume un rol de mediador en la conversación, haciendo una secuencia de preguntas y dejando a los estudiantes ser los protagonistas.
- *¿Qué me llamó la atención? ¿Qué me sorprendió?* Luego de que hayan reconocido lo estudiado, el profesor los invita a comentar qué cosas de las estudiadas les impresionaron debido a lo novedoso

de la filosofía respecto de otras disciplinas, debido a las preconcepciones que tenían acerca de lo que era la filosofía, etc.

- *¿Qué valor podría tener la filosofía en mi vida?* Los alumnos conversan sobre el valor único que posee la filosofía como disciplina y sobre sus aportes para sus vidas en todos los ámbitos, ya sea teóricos o prácticos.

Para finalizar, cada estudiante elabora una frase, una palabra o un párrafo que exprese el valor que, luego de dicha conversación de cierre de unidad, ve que la filosofía posee en su vida.

PREPARACIÓN Y ELABORACIÓN DEL FOLLETO

A partir de la reflexión anterior, trabajan de manera personal en el diseño de su folleto. Este debe contemplar:

- *Formato:* digital o físico. Si es físico, deben definir qué materiales necesitarán.
- *Contenido:* Deben incorporar:
 - o El valor que tiene la filosofía para su vida.
 - o Argumentos sobre por qué elegir un electivo de filosofía o empezar a estudiarla por sí mismo.
 - o Contenidos trabajados durante la unidad:
 - Qué es la filosofía: objeto, método, finalidad, preguntas, origen de la filosofía, características de las preguntas filosóficas
 - La argumentación en filosofía: Principios y herramientas de la argumentación, métodos filosóficos.
- *Diseño:* De qué manera presentarán la información en el folleto para hacerlo atractivo para los alumnos de 2° Medio.

Una vez diseñado el folleto, los estudiantes trabajan en su elaboración.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si el docente lo estima pertinente, la actividad de diseño y elaboración del folleto puede realizarse también de manera grupal. Del mismo modo, puede decidir el formato de los folletos y no dejar que el alumno elija hacerlo en físico o digital, si lo estima pertinente.
- ✓ El profesor decide los contenidos y elementos mínimos que exigirá en los folletos. Puede exigir un número mínimo de elementos a considerar y dar a los estudiantes la libertad de elegir cuáles.
- ✓ Si la falta de tiempo lo indicase, la elaboración puede encargarse como tarea fuera del horario de clase.
- ✓ Se recomienda compartir con los alumnos la pauta con la que se evaluará los folletos antes de que los elaboren, para que así sepan qué se espera de ellos.

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 1: Preparación	
Aspectos formales	La preparación incorpora todos los elementos solicitados. El diseño es coherente.
Aspectos disciplinares	Elabora una frase que sintetice el valor que tiene la filosofía para su vida. Incorpora contenidos de la unidad (según el docente decida). Define cómo distribuirá la información dentro del folleto.

Etapa 2: Elaboración	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. El trabajo presenta buena redacción y ortografía. Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.
Aspectos disciplinares	El folleto se refiere a los contenidos trabajados durante la unidad. El folleto es original y creativo.

Rúbrica

Criterio	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Información del folleto	Incorpora toda la información solicitada, está bien ordenada y se marca la información más importante.	Incorpora toda la información solicitada, está ordenada pero no se marca la información más importante.	Incorpora parte de la información solicitada, está ordenada pero no están remarcados los datos relevantes.	Falta información, no está ordenada ni remarcados los datos más relevantes.
Imágenes	Incorpora imágenes relacionadas con el tema y de tamaño proporcionado a la importancia y texto al que complementan.	Incorpora imágenes relacionadas con el tema, aunque el tamaño no es proporcionado a la importancia del texto que complementan.	No todas las imágenes guardan relación con el tema y su tamaño es desproporcionado a la importancia de su información.	Las imágenes son meramente decorativas y no tienen que ver con el tema.
Aspecto global	Es atractivo y original. Adecuado al público que se dirige.	Cumple su objetivo, es un producto adecuado al público que se dirige.	El folleto es poco atractivo si bien es adecuado al público al que se dirige.	El folleto no se adecúa al público, es muy poco atractivo y no cumple su objetivo.
Organización de la información	La información está muy bien organizada, es muy clara y fácil de leer.	En general la información es clara y está bien organizada.	Se organiza la información, pero de forma poco clara. No facilita una lectura rápida.	La información no es clara y está desordenada lo que dificulta su lectura.

Unidad 2

UNIDAD 2

LA REALIDAD, EL CAMBIO Y EL SENTIDO DE LA VIDA

Propósito de la unidad

Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes reflexionen críticamente sobre sus visiones acerca de la realidad y el sentido de la vida, con el objetivo de problematizarlas y evaluarlas a partir de las herramientas que entrega la ontología. Se busca que los estudiantes trabajen en torno a las siguientes preguntas: ¿qué y cómo es lo real?, ¿somos libres o estamos determinados por la causalidad?, ¿cómo puede la filosofía ayudarnos a responder la pregunta por el sentido de la vida?

Objetivos de Aprendizaje

OA 3 Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2 Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: ¿Qué es lo real?

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes problematizan la realidad y su percepción de ella a partir del análisis filosófico de la *Alegoría de la caverna* de Platón. El objetivo es que reflexionen acerca de lo real, lo aparente, lo virtual y el sentido común, así como que establezcan analogías de la alegoría platónica con el mundo actual. Esto les permitirá fortalecer su capacidad de analizar y representar ideas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUÉ ES LO QUE REALMENTE EXISTE?

Para comenzar la actividad, el profesor ve con sus estudiantes un fragmento de una película o serie que motive la reflexión sobre qué es lo que realmente existe. Se sugieren películas como “2001: una odisea en el espacio” (Stanley Kubrick); “Matrix” (Lilly y Lana Wachowski); “Origen” (Christopher Nolan); “The Truman Show” (Peter Weir); y series como “Black Mirror” o “Westworld”. El o los fragmentos que se elijan deben ser pertinentes y significativos para los estudiantes.

Una vez visto el recurso audiovisual, se sugiere orientar la reflexión filosófica a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo podemos saber qué es lo real y lo irreal en el video?
- ¿Todo lo que existe es necesariamente real?
- ¿Cómo se podría argumentar que existen cosas irreales?
- ¿Son lo mismo realidad y existencia? ¿Por qué?

- ¿Cómo podemos distinguir qué es lo real y lo irreal en nuestras vidas?
- ¿Qué criterios permiten distinguir lo que existe y lo que no existe?

Los estudiantes registran sus respuestas en el cuaderno y las comparten con un compañero. En parejas, discuten sus respuestas, evalúan en qué están y no están de acuerdo, qué argumentos son válidos e inválidos, y elaboran una nueva reflexión para cada una de ellas. Mientras diversas parejas comparten voluntariamente sus respuestas al curso, el docente explicita que cada una de ellas es producto del diálogo y la elaboración de conocimiento colectivo.

REPRESENTANDO EL MITO DE LA CAVERNA

El docente inicia la actividad invitando a que los estudiantes investiguen quién era Platón y cuál es su contribución a la historia de la filosofía. Se sugieren el uso de herramientas TIC para facilitar la tarea y que el profesor explique por sí mismo las respuestas, de manera que los alumnos puedan evaluar sus respuestas y habilidades de investigación.

Conexión interdisciplinaria:

ARTES: Representación de la realidad en diversas corrientes y estilos. [Artes Visuales OA 4]

Una vez aclarado el contexto y la perspectiva del filósofo, el docente realiza una lectura guiada del mito de la caverna, explicando sus ideas centrales en caso de que se necesite, y resolviendo las dudas que se presenten. Luego, los desafía a representar gráficamente la escena descrita, ilustrando sus conceptos e ideas fundamentales. Una vez que hayan finalizado, se realiza un plenario en el cual el profesor debe procurar que la interpretación que los estudiantes han hecho de la caverna sea correcta y considere todos los elementos que Platón incluye en la descripción del lugar.

Luego, en grupos, analizan el concepto de “alegoría” a partir del texto, para enfatizar su carácter simbólico y la necesidad de interpretación. Es importante aclarar el concepto de “símbolo” para enriquecer el trabajo.

Los alumnos se reúnen en grupos pequeños con el objetivo de:

- Identificar los símbolos centrales de la alegoría (prisioneros, fuego, sol, prisionero liberado, sombras, etc.).
- Interpretar cada símbolo: ¿qué representa?, ¿qué nos dice de la realidad?

LA CAVERNA CONTEMPORÁNEA

Los estudiantes revisan el trabajo realizado junto con los compañeros. Luego, se efectúa una reflexión plenaria en torno a las siguientes preguntas:

- Según Platón ¿qué es lo real?
- ¿Por qué la caverna no representa totalmente lo real?
- ¿Cómo se opone Platón al sentido común?
- ¿Qué analogías se puede establecer entre la caverna y problemas del mundo actual?
- ¿Cómo se podrían representar la virtualidad y las redes sociales dentro de la alegoría de la caverna?

Para finalizar, recuerdan el inicio de la actividad y reflexionan en torno a cómo esos prejuicios entran en diálogo con el texto platónico: ¿Cómo las ideas de Platón afectan nuestra concepción acerca de lo que existe?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Las preguntas para orientar la reflexión filosófica acerca de qué es lo que realmente existe pueden ser intercambiadas o enriquecidas por otras, en caso de que el docente lo estime necesario.
- ✓ El profesor puede trabajar con el extracto aquí propuesto o con otro que estime conveniente que también problematice nuestra percepción e idea de lo real.
- ✓ Para profundizar en las ideas de la actividad, se puede usar películas como recurso de actividad de refuerzo o de desafío.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Analizan teorías ontológicas presentes en textos, identificando conceptos e ideas centrales.
 - Interpretan teorías ontológicas, estableciendo relaciones con la vida cotidiana.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- *Alegoría de la caverna*, Platón:

“—Después de eso —prosegui—, compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como ésta. Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta en toda su extensión a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos.

—Me lo imagino.

—Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan hombres que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan, unos hablan y otros callan.

—Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

—Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de los otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente a sí?

—Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.

—¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique?

—Indudablemente.

—Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

—Necesariamente.

—Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?

—¡Por Zeus que sí!

—¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados?

—Es de toda necesidad.

—Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz, y al hacer todo esto sufriera y, a causa del encandilamiento, fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué piensas que respondería si se le dijese que lo que había visto antes eran fruslerías y que ahora, en cambio, está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente? Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado del tabique y se le obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que antes veía eran más verdaderas que las que se le muestran ahora?

—Mucho más verdaderas.

—Y si se le forzara a mirar hacia la luz misma, ¿no le dolerían los ojos y trataría de eludirla, volviéndose hacia aquellas cosas que podía percibir, por considerar que éstas son realmente más claras que las que se le muestran?

—Así es.

—Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escarpada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol, ¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?

—Por cierto, al menos inmediatamente.

—Necesitaría acostumbrarse para poder llegar a mirar las cosas de arriba. En primer lugar, miraría con mayor facilidad las sombras y después, las figuras de los hombres y de los otros objetos reflejados en el agua, luego los hombres y los objetos mismos. A continuación contemplaría de noche lo que hay en el cielo y el cielo mismo, mirando la luz de los astros y la luna más fácilmente que, durante el día, el sol y la luz del sol.

—Sin duda.

—Finalmente, pienso, podría percibir el sol, no ya en imágenes en el agua o en otros lugares que le son extraños, sino contemplarlo como es en sí y por sí, en su propio ámbito.

—Necesariamente.

—Después de lo cual concluiría, con respecto al sol, que es lo que produce las estaciones y los años y que gobierna todo en el ámbito visible y que, de algún modo, es causa de las cosas que ellos habían visto.

—Es evidente que, después de todo esto, arribaría a tales conclusiones.

—Y si se acordara de su primera morada, del tipo de sabiduría existente allí y de sus entonces compañeros de cautiverio, ¿no piensas que se sentiría feliz del cambio y que los compadecería?

—Por cierto.

–Respecto de los honores y elogios que se tributaban unos a otros, y de las recompensas para aquel que con mayor agudeza divisara las sombras de los objetos que pasaban detrás del tabique, y para el que mejor se acordase de cuáles habían desfilado habitualmente antes y cuáles después, y para aquel de ellos que fuese capaz de adivinar lo que iba a pasar, ¿te parece que estaría deseoso de todo eso y envidiaría a los más honrados y poderosos entre aquéllos? ¿O más bien no le pasaría como al Aquiles de Homero, y “preferiría ser un labrador que fuera siervo de un hombre pobre” o soportar cualquier otra cosa, antes que volver a su anterior modo de opinar y a aquella vida?

–Así creo también yo, que padecería cualquier cosa antes que soportar aquella vida.

–Piensa ahora esto: si descendiera nuevamente y ocupara su propio asiento, ¿no tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, al llegar repentinamente del sol?

–Sin duda.

–Y si tuviera que discriminar de nuevo aquellas sombras, en ardua competencia con aquellos que han conservado en todo momento las cadenas, y viera confusamente hasta que sus ojos se reacomodaran a ese estado y se acostumbraran en un tiempo nada breve, ¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido hasta lo alto, se había estropeado los ojos y que ni siquiera valdría la pena intentar marchar hacia arriba? Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?

–Seguramente.

–Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible, y no te equivocarás en cuanto a lo que estoy esperando, y que es lo que deseas oír. Dios sabe si esto es realmente cierto; en todo caso, lo que a mí me parece es que lo que dentro de lo cognoscible se ve al final, y con dificultad, es la Idea del Bien. Una vez percibida, ha de concluirse que es la causa de todas las cosas rectas y bellas, que en el ámbito visible ha engendrado la luz y al señor de ésta, y que en el ámbito inteligible es señora y productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.

–Comparto tu pensamiento, en la medida que me es posible”. (Platón, *República* VII, 514a-517c).

Actividad 2: ¡Todo cambia!

PROPÓSITO

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes reconozcan el cambio como un problema filosófico, analizando su presencia en el mundo actual y evaluando su propia comprensión del concepto. Finalmente, analizan críticamente la solución de Aristóteles al problema del cambio y la aplican a su cotidianidad. Esto les permitirá problematizar y, eventualmente, resignificar su comprensión del concepto desde una mirada filosófica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿POR QUÉ LAS COSAS CAMBIAN?

Para iniciar la actividad, el docente muestra a los estudiantes diversas fotografías o videos que evidencien el cambio constante que se da en la realidad. Puede hacerlo por medio de:

- Fotos de lugares de Chile, antes y después:
<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.enterreno.com/blogs/antes-y-despues-de-10-lugares-de-chile>
- Video: Vehículos sin conductor:
https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=U0lWu_6l-80
- Video: Robots e inteligencia artificial:
<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=zuFeCQl5VI4>

Conexión interdisciplinaria:
CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA:
Desarrollo de nuevas tecnologías [OA i]

- También puede incorporar fotos de los estudiantes de pequeños y luego de grandes para que la actividad sea más cercana y evidencien cambios en sus propias vidas.

Luego, reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

- o ¿Existen cosas que no cambien?
- o ¿Hay cosas que se mantienen a pesar del cambio?
- o ¿Por qué las cosas cambian?
- o ¿Qué lugar tiene el cambio en nuestra vida?
- o ¿Cómo definirías el cambio?

LA PARADOJA DE AQUILES Y LA TORTUGA

El docente introduce a los estudiantes en la paradoja de Aquiles y la tortuga, explicando el concepto de paradoja y el valor que tienen para la filosofía. Los alumnos leen de manera individual la paradoja de Aquiles y responden las siguientes preguntas:

- ¿Por qué Aquiles nunca podrá alcanzar a la tortuga?
- ¿Qué nos dice la paradoja de la posibilidad de explicar el movimiento y el cambio en general?
- A partir de la paradoja: ¿por qué el cambio es un problema filosófico?

Se revisan las respuestas. Luego, los invita a formular preguntas que expresen cuál es el problema filosófico del cambio, de manera que profundicen las reflexiones que deja la paradoja.

EVALUANDO A ARISTÓTELES

Los alumnos se reúnen en grupos y leen un extracto de Aristóteles sobre la solución que da al problema del cambio. Antes de la lectura, el docente introduce brevemente el autor, su aporte a la historia de la filosofía y aclara conceptos que puedan ser complejos para los estudiantes.

Los alumnos leen el texto e identifican los conceptos centrales. Luego, para el análisis filosófico, se sugiere preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo soluciona Aristóteles el problema del cambio?
- ¿Qué conceptos introduce para dar solución al problema?
- ¿Cómo se aplica estos cambios para explicar el cambio en las personas?
- ¿Qué premisas sostienen la solución de Aristóteles?
- ¿Cómo se llega a la conclusión?
- ¿Qué puntos débiles o errores podría tener la argumentación de Aristóteles?
- ¿Cómo se relaciona la postura de Aristóteles con tu reflexión inicial acerca del cambio?

Para finalizar, el docente retoma las fotografías o videos utilizados al inicio de la clase y les pide aplicar la explicación aristotélica a los cambios ahí evidenciados. En caso de haber realizado críticas a la perspectiva aristotélica, estas deben ser incorporadas en el análisis que realicen.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ En la segunda parte, donde estudian la paradoja de Aquiles y la tortuga, el docente puede agregar fragmentos de Parménides y Heráclito para profundizar la reflexión filosófica acerca del cambio.
- ✓ El profesor puede usar el texto aristotélico aquí propuesto o bien trabajar con otro que estime pertinente, siempre que sea relativo al problema del cambio y reflexione en torno a él y/o proponga para él una solución (por ejemplo, Parménides y Heráclito, entre otros posibles).
- ✓ Si lo estima pertinente, puede llevar preparado un glosario de términos aristotélicos.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Fundamentan teorías filosóficas, relacionándolas con sus conceptos centrales.
 - Analizan ideas filosóficas presentes en textos.
 - Aplican elementos de teorías ontológicas a su vida cotidiana.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Zenón, Paradoja de Aquiles y la tortuga:

“El guerrero Aquiles, el de los pies veloces, decide salir a competir en una carrera contra una tortuga. Ya que corre mucho más rápido que ella, y seguro de sus posibilidades, le da una gran ventaja inicial. Al darse la salida, Aquiles recorre en poco tiempo la distancia que los separaba inicialmente, pero al llegar allí, descubre que la tortuga ya no está, sino que ha avanzado, más lentamente, un pequeño trecho. Sin desanimarse, sigue corriendo, pero al llegar de nuevo donde estaba la tortuga, esta ha avanzado un poco más. De este modo, Aquiles no ganará la carrera, ya que la tortuga estará siempre por delante de él”.

- Solución de las dificultades de los antiguos

“Que sólo de esta manera se pueden resolver las dificultades de los antiguos, lo vamos a mostrar ahora.

Los que primero filosofaron al indagar sobre la verdad y la naturaleza de las cosas se extraviaron, como empujados hacia un camino equivocado por inexperiencia, y dijeron que ninguna cosa puede generarse o destruirse, pues lo generado tendría que llegar a ser o del ser o del no-ser, pero ambas alternativas son imposibles; porque de lo que es no puede llegar a ser, puesto que ya es, y de lo que no es nada puede llegar a ser, puesto que tendría que haber algo subyacente. Y así, extremando las consecuencias inmediatas, llegaron a afirmar que no existe la multiplicidad, sino sólo el Ser mismo. Tal fue la opinión que adoptaron por las razones expuestas.

Nosotros, por el contrario, decimos que “llegar a ser de lo que es o de lo que no es” o “lo que no es o lo que es ejerce o experimenta alguna acción, o llega a ser algo particular” en nada se diferencia del médico que ejerce o experimenta alguna acción, o de algo que llega a ser por obra del médico. Porque, así como estas expresiones tienen un doble sentido, es claro que cuando se dice “de lo que es” o “lo que es ejerce o experimenta alguna acción” también tienen doble sentido. Así, un médico construye una casa, no en cuanto médico, sino en tanto que constructor, y llega a ser canoso no en cuanto médico, sino en tanto que tenía pelo negro; pero en cuanto médico, cura o pierde la capacidad de curar. Y puesto que hablamos con toda propiedad cuando decimos que el médico ejerce o experimenta algo, o que por obra del médico algo llega a ser, sólo si en tanto que médico actúa o experimenta o llega a ser algo, es claro que decir “algo llega a ser de lo que no es” significa “de lo que no es en tanto que no es”. Pero ellos, al no hacer estas distinciones, se extraviaron y de este error pasaron a otro mayor: pensaron que ninguna cosa llega a ser o es de otras, y suprimieron así toda generación. También nosotros afirmamos que, en sentido absoluto, nada llega a ser de lo que no es, pero que de algún modo hay un llegar a ser de lo que no es, a saber, por accidente; pues una cosa llega a ser de la privación, que es de suyo un no-ser, no de un constitutivo suyo. Pero esto produce estupor y parece imposible que algo llegue a ser así, de lo que no es.

Y de la misma manera afirmamos que nada llega a ser de lo que es, y que lo que es no llega a ser, salvo por accidente. Así esto también puede suceder: que el animal llegue a ser del animal, y un animal particular de un

animal particular, como un perro de un caballo. Porque el perro llegaría a ser no sólo de un animal particular, sino también del animal, aunque no en tanto que animal, pues esto ya le pertenecía. Pero si algo llegase a ser un animal y no sentido accidental, no sería entonces de un animal, y si fuese un ente, no sería del ente, ni tampoco del no ente; porque ya hemos dicho que “de lo que no es” significa “de lo que no es en tanto que no es”. Con esto no negamos que “toda cosa es o no es”.

Esta es, pues, una manera de resolver la dificultad. Pero hay otra, ya que podemos hablar de una misma cosa con respecto a su potencialidad y con respecto a su actualidad; esto se ha determinado con más precisión en otro lugar.

Así, según se ha dicho, se resuelven las dificultades que les forzaron a hacer las supresiones de que hemos hablado; pues fue por ellas por las que los antiguos se apartaron del camino de la generación, la destrucción y el cambio en general. Les habría bastado con mirar esta naturaleza para que se dispase toda su ignorancia”. (Aristóteles, *Física I*, 8, 91a-91b).

- “(1) Acto es, pues, que la cosa exista, pero no como decimos que existe en potencia. Decimos que existe en potencia, por ejemplo, el Hermes en la madera y la semirrecta en la recta entera, ya que podría ser extraída de ella, y el que sabe, pero no está ejercitando su saber, sí es capaz de ejercitarlo. Lo otro, por su parte, (decimos que está) en acto. Lo que queremos decir queda aclarado por medio de la inducción a partir de los casos particulares, y no es preciso buscar una definición de todo, sino que, a veces, basta con captar la analogía en su conjunto: que en la relación en que se halla el que edifica respecto del que puede edificar se halla también el que está despierto respecto del que está dormido, y el que está viendo respecto del que tiene los ojos cerrados, pero tiene vista, y lo ya separado de la materia respecto de la materia, y lo ya elaborado respecto de lo que está aún sin elaborar. Quede el acto separado del lado de uno de los miembros de esta distinción y lo posible o capaz, del otro [...].

(2) Puesto que ninguna de las acciones que tienen término constituye el fin, sino algo relativo al fin, como del adelgazar lo es la delgadez y el sujeto, mientras está adelgazando, está en movimiento en cuanto que aún no se da aquello para lo cual es el movimiento, ninguna de ellas es propiamente acción o, al menos, no es acción perfecta (ya que no es el fin). En ésta, por el contrario, se da el fin y la acción. Así, por ejemplo, uno sigue viendo (cuando ya ha visto) y medita (cuando ya ha meditado) y piensa cuando ya ha pensado, pero no sigue aprendiendo cuando ya ha aprendido, no sigue sanando cuando ya ha sanado. Uno sigue viviendo bien cuando ya ha vivido bien, y sigue sintiéndose feliz cuando ya se ha sentido feliz. Si no, deberían cesar en un momento determinado, como cuando uno adelgaza. Pero no es éste el caso, sino que se vive y se ha vivido. Pues bien, de ellos los unos han de denominarse movimientos y los otros, actos. Y es que todo movimiento es imperfecto: adelgazar, aprender, ir a un sitio, edificar. Éstos son movimientos y, ciertamente, imperfectos. En efecto, no se va a un sitio cuando ya se ha ido a él, ni se edifica cuando ya se ha edificado, ni se llega a ser algo cuando ya se ha llegado a ser o está uno en movimiento cuando ya se ha movido, sino que son cosas distintas, y también lo son mover y haber movido. Por el contrario, uno mismo ha visto y sigue viendo, piensa y ha pensado. A esto lo llamo yo acto, y a lo otro, movimiento. A partir de estas y otras consideraciones semejantes, quedamos aclarado qué es y qué características tiene lo que es en acto”. (Aristóteles, *Metafísica IX*, 3, 1048b).

Actividad 3: ¿Somos libres o estamos determinados?

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes reflexionan sobre problema filosófico de la libertad a partir del análisis de las causas y consecuencias de la acción humana. Mediante el contraste de diversas perspectivas sobre la capacidad de elegir del ser humano, el objetivo es que empiecen a elaborar sus propios puntos de vista respecto a problemáticas fundamentales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

PROBLEMAS DE LA ACCIÓN HUMANA

Para iniciar la actividad, el docente vuelve a instalar el tema del cambio, pero ahora con énfasis en los cambios que experimenta la realidad como consecuencia de los actos de los seres humanos. Primero, se elige una acción humana que sea relevante para los estudiantes; por ejemplo, la elección de un trabajo, de una carrera de educación superior, el terminar una relación amorosa, el cambiar la dieta alimenticia, entre otras posibilidades. Al respecto, los alumnos reflexionan individualmente sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos analizar dicha acción?
- ¿En qué se parece y en qué se distingue la acción humana y el cambio experimentado por un objeto al caer al suelo?
- ¿Qué motivos podrían estar detrás de dicha acción?
- A partir de lo anterior, ¿hasta qué punto podemos afirmar que dicha conducta, y la acción humana en general, es libre?

- ¿Qué razones hay para pensar que nuestros actos están causalmente determinados por factores externos y/o internos?

A continuación, leen en silencio un extracto de Spinoza sobre nuestra ignorancia de las causas de nuestras acciones. A partir de él, responden:

- ¿Por qué, según Spinoza, es un error creerse libres?
- Si descartamos la libertad, ¿cómo podríamos explicar nuestras acciones?

Luego se realiza una puesta en común de las respuestas de los estudiantes. Se reflexiona y dialoga en torno a la pregunta: “¿Somos libres o estamos determinados por la causalidad?”.

COMPRIENDIENDO DIVERSAS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS

Los alumnos leen en grupos pequeños un extracto de alguna teoría determinista y parafrasean la explicación que da el autor de la acción humana. Luego, cada uno se reúne con un compañero que haya trabajado un texto diferente y ponen en común el trabajo realizado. Relacionan ambos extractos y comparan las ideas de los autores, identificando semejanzas y diferencias en sus explicaciones de la acción humana.

Conexión interdisciplinaria:

HISTORIA: Contexto de los autores [OA d]

A continuación, el docente introduce el texto de Sartre y el contexto en el que fue escrito. Los estudiantes y el profesor hacen una lectura plenaria de un extracto de Sartre. A partir de la lectura, los alumnos identifican el principio del existencialismo y lo explican con sus propias palabras.

CONTRASTANDO TEORÍAS SOBRE LA LIBERTAD

Los estudiantes contrastan las posturas de los autores estudiados en torno a:

- Negación o afirmación de la libertad
- Razones para negar o afirmar la libertad

Para finalizar, reflexionan en conjunto acerca de las consecuencias que tendrían el determinismo y la libertad para nuestras vidas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ El docente puede elegir con qué extractos trabajar: los que se presenta aquí son sólo recomendaciones. Se sugiere elegirlos según las características e intereses de los estudiantes.
- ✓ Se recomienda incorporar el trabajo con tragedias griegas (*Edipo rey*, por ejemplo) para problematizar en torno a la libertad de los personajes y a la noción de destino presente en ellas.
- ✓ Se puede incluir textos o referencias a las formas de producción económica y el trabajo, para reflexionar sobre cuánta libertad existe en el ámbito productivo y laboral.
- ✓ Si el docente lo estima pertinente, puede agregar una discusión en torno a las consecuencias que tendría el determinismo para nuestra organización social, política, económica, judicial, etc.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Contrastan teorías ontológicas, identificando elementos de acuerdo y desacuerdo.

- Evalúan teorías ontológicas, considerando sus consecuencias e implicancias para la vida cotidiana.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Spinoza, B:

En el Escolio de la Proposición 17 de esta Parte, he explicado en qué sentido el error consiste en una privación de conocimiento, pero, para una más amplia explicación de este asunto, daré un ejemplo, a saber: los hombres se equivocan al creerse libres, opinión que obedece al solo hecho de que son conscientes de sus acciones e ignorantes de las causas que las determinan. Y, por tanto, su idea de “libertad” se reduce al desconocimiento de las causas de sus acciones, pues todo eso que dicen de que las acciones humanas dependen de la voluntad son palabras, sin idea alguna que les corresponda. Efectivamente, todos ignoran lo que es la voluntad y cómo mueve el cuerpo, y quienes se jactan de otra cosa e inventan residencias y moradas del alma, suelen mover a risa o a asco. Así también, cuando miramos el Sol, imaginamos que dista de nosotros unos doscientos pies, error que no consiste en esa imaginación en cuanto tal, sino en el hecho de que, a la par que lo imaginamos así, ignoramos su verdadera distancia y la causa de esa imaginación. Pues, aunque sepamos más tarde que dista de nosotros más de 600 diámetros terrestres, no por ello dejaremos de imaginar que está cerca; en efecto, no imaginamos que el Sol esté tan cerca porque ignoremos su verdadera distancia, sino porque la esencia del Sol, en cuanto que éste afecta a nuestro cuerpo, está implícita en una afección de ese cuerpo nuestro”. (Spinoza, B. *Ética*, Parte II, Proposición XXXV, Escolio).

- Skinner, B.F.:

“Entre los muchos ejemplos que se pueden encontrar en la explicación del comportamiento humano, uno es de especial importancia aquí. La persona con quien estamos más familiarizados somos nosotros mismos; muchas de las cosas que observamos inmediatamente antes de comportarnos ocurren en el interior de nuestro cuerpo, y es fácil que las tomemos como causa de nuestro comportamiento. Si se nos pregunta por qué hemos hablado hostilmente a un amigo, podemos responder «Porque sentí ira». Es verdad que sentimos ira antes o mientras hablamos, y así tomamos nuestra ira como causa de nuestra conversación hostil. [...] Los sentimientos se producen justamente en el momento preciso para servir como causas del comportamiento, y durante siglos se les ha mencionado como tales. Nosotros suponemos que las otras personas sienten como sentimos nosotros cuando se comportan como nosotros nos comportamos. Pero ¿dónde están esos sentimientos y estados de la mente? ¿De qué están hechos? La respuesta tradicional es la de que están localizados en un mundo de dimensiones que no son físicas llamado mente, y que son mentales. Pero entonces surge otra pregunta: ¿cómo puede un hecho mental causar o ser causado por un hecho físico? [...]

Es posible evitar el problema mentalista si se va directamente a las causas físicas primeras, evitando los sentimientos y estados de la mente intermedios. [...] Si todos los vínculos son válidos, nada se pierde al descuidar los supuestos vínculos que no son físicos. Así, si sabemos que un niño no ha comido durante un período largo, y si sabemos que, por tanto, siente hambre y que por sentir hambre come, entonces sabemos que si no ha comido durante un período largo, comerá. Y si al impedirle el acceso a otro tipo de alimento, hacemos que sienta hambre, y, si por tener hambre, ha de ingerir un alimento especial, entonces se sigue que, al impedirle el acceso a otro alimento, le induciremos a ingerir el alimento especial. [...]

Desde luego que no hay nada nuevo en tratar de predecir o controlar el comportamiento observando o manipulando los acontecimientos públicos. Los estructuralistas y desarrollistas no han ignorado del todo las historias de sus sujetos, y los historiadores y biógrafos han explorado la influencia del clima, la cultura, las personas y los incidentes. La gente ha utilizado técnicas prácticas de predicción y control del comportamiento con poca

preocupación por los estados mentales. [...] Las explicaciones mentalistas calman la curiosidad y llevan la indagación al inmovilismo. Es tan fácil observar los sentimientos y estados de la mente en un momento y en un lugar tales que los hacen aparecer como causas, que no nos inclinamos a averiguar más.

Sin embargo, una vez que empieza a ser estudiado el ambiente, su importancia es innegable. [...] El conductismo metodológico tuvo éxito con relación a sus propias metas. Desechó muchos de los problemas originados por el mentalismo y se liberó para trabajar en sus propios proyectos sin disquisiciones filosóficas. Al dirigir la atención hacia los antecedentes genéticos y ambientales, evitó concentrarse injustificadamente en la vida interna. [...] El mentalismo desvió la atención de los hechos antecedentes externos que podían haber explicado el comportamiento, y pareció ofrecer una explicación alternativa. [...] El conductismo radical restablece una especie de equilibrio. [...] Un organismo se comporta de la manera como lo hace por su estructura actual, pero buena parte de ésta está fuera del alcance de la introspección. Por el momento debemos contentarnos, como insiste el conductista metodológico, con las historias genética y ambiental de la persona. Lo que se observa introspectivamente son ciertos productos colaterales de estas historias” (B. F. Skinner, *Sobre el Conductismo*).

- Schopenhauer, A.:

“Que todo lo que ocurre, sin excepción, se produce con estricta necesidad, es una verdad que se puede reconocer *a priori* y es, por tanto, irrefutable: quisiera denominarla aquí ‘el fatalismo demostrable’. En mi escrito de concurso *Sobre la libertad de la voluntad*, se infiere como resultado de todas las investigaciones precedentes. Es confirmada empíricamente y *a posteriori* por el hecho ya indudable de que los sonámbulos magnéticos, los hombres dotados de segunda visión e incluso a veces los sueños del dormir común presagian el futuro directa y exactamente. La más patente confirmación empírica de mi teoría de la estricta necesidad de todo lo que ocurre se da en la segunda visión. Pues vemos que lo que, gracias a ella, se presagia frecuentemente con gran anticipación, se produce después con toda exactitud y en las circunstancias que se habían indicado, y ello incluso después de haberse hecho esfuerzos intencionados de todo tipo por obstaculizarlo o por hacer que el acontecimiento que se iba a producir se desviase, al menos en alguna de sus circunstancias, de la visión transmitida; lo cual siempre ha sido en vano, por cuanto justo aquello que debía frustrar lo presagiado ha contribuido siempre a producirlo; del mismo modo que, en las tragedias y en la historia de los antiguos, la desgracia presagiada por los oráculos o los sueños es arrastrada por las precauciones que se toman contra ella. Como ejemplo de esto menciono, entre otros muchos, el del rey Edipo y la bella historia de Creso y Adrasto en el libro primero de Heródoto, c. 35-43 [...].

Entonces no quedaría duda alguna de que, por mucho que el curso de las cosas se presente como puramente casual, en el fondo no lo es; antes bien, todas esas casualidades, το εἰκὴ φερόμενα, están rodeadas de una necesidad hondamente oculta, εἰμαρμένη, de la que el azar es un simple instrumento. Lanzar una mirada en ella ha sido siempre el anhelo de toda mántica. De la mántica efectiva que hemos recordado no solo se sigue que todos los acontecimientos se producen con completa necesidad, sino también que de algún modo están determinados y fijados objetivamente ya de antemano, por cuanto al vidente se le aparecen como algo presente: lo cual, sin embargo, se podría atribuir a la mera necesidad de su ocurrencia como consecuencia del curso de la cadena causal [...].

El carácter planificado de la vida de cada cual que aquí se afirma puede explicarse por la inmutabilidad y la férrea consecuencia del carácter innato, que siempre devuelve al hombre al mismo carril. Lo más conveniente al carácter de cada uno lo conoce él de forma tan inmediata y segura que, por lo regular, no lo asume en la conciencia clara y reflexiva, sino que obra inmediatamente y como por instinto conforme a ello. Esa clase de conocimiento, en la medida en que se transfiere al obrar sin llegar a ser claramente consciente, puede compararse con los *reflex motions* de Marshal Hall. En virtud de él, cada cual, siempre que no se le haga violencia desde fuera o por sus propios conceptos y prejuicios falsos, persigue y se aferra a lo que más le conviene como individuo, aun sin poder dar cuenta de ello; al igual que, en la arena, la tortuga que ha sido incubada por el sol y recién salida del huevo, aun sin poder ver el agua, toma enseguida la dirección correcta. Ese es, pues, el compás interior, la tensión secreta que coloca acertadamente a cada cual en el único camino que le es adecuado, y cuya dirección uniforme él descubre sólo después de haberlo recorrido”. (Schopenhauer, A. (2006). *Parerga y Paralipómena* I. Traducción, introducción y notas de Pilar López de Santa María. Madrid: Trotta. p.175-177).

- Sartre, JP:

“El existencialismo ateo que yo represento es más coherente. Declara que, si Dios no existe, hay por lo menos un ser en el que la existencia precede a la esencia, un ser que existe antes de poder ser definido por ningún concepto, y que este ser es el hombre o, como dice Heidegger, la realidad humana. ¿Qué significa aquí que la existencia precede a la esencia? Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define. El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. Así, pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla.

El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. Pero, ¿qué queremos decir con esto, sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa? Pues queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será, ante todo, lo que habrá proyectado ser. No lo que querrá ser. Pues lo que entendemos ordinariamente por querer es una decisión consciente, que para la mayoría de nosotros es posterior a lo que el hombre ha hecho de sí mismo. Yo puedo querer adherirme a un partido, escribir un libro, casarme; todo esto no es más que la manifestación de una elección más original, más espontánea que lo que se llama voluntad. Pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que es. 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 dos sentidos. Subjetivismo, por una parte, quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo y, por otra,

imposibilidad para el hombre de superar 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 hay 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. Si soy obrero, y elijo adherirme a un sindicato cristiano en lugar de ser comunista; si por esta adhesión quiero indicar que la resignación es en el fondo la solución que conviene al hombre, que el reino del hombre no está en la Tierra, no comprometo solamente mi caso: quiero ser un resignado para todos; en consecuencia, mi proceder ha comprometido a la humanidad entera. Y si quiero, hecho más individual, casarme, tener hijos, aun si mi casamiento depende únicamente de mi situación, o de mi pasión, o de mi deseo, con esto no me encamino yo solamente, sino que encamino a la humanidad entera en la vía de la monogamia. Así soy responsable para mí mismo y para todos, y creo cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome, elijo al hombre". (Sartre, J.P. *El existencialismo es un humanismo*).

Actividad 4: El sentido de la vida

PROPÓSITO

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes evalúen diversas perspectivas filosóficas acerca del sentido de la vida, con el objetivo de avanzar en la elaboración de una visión personal, pudiendo producir textos de diverso tipo o formato. De esta manera, fortalecerán sus habilidades de pensamiento crítico y creativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿TENEMOS UNA ESENCIA O SOMOS SUJETOS HISTÓRICOS?

Para iniciar la reflexión acerca del sentido de la vida, los estudiantes ven un recurso audiovisual acerca de quiénes somos realmente. Se sugiere la charla del filósofo Julian Baggini “Existe un verdadero tú”, ya que expone claramente el contrapunto entre el yo como esencia o como construcción histórica. El docente puede orientar la reflexión grupal con las siguientes preguntas:

- ¿Crees que tu “yo” es una esencia inmutable o una construcción histórica sujeta a cambios?
¿Por qué?
- ¿Cuál es la perspectiva del filósofo acerca de quienes somos realmente?
- ¿Qué otras perspectivas son recogidas durante la charla?
- ¿Qué argumentos da para sostener su perspectiva?
- ¿Qué consecuencias tiene esta perspectiva para la vida cotidiana y la reflexión sobre el sentido de la vida?

Enlace:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.ted.com/talks/julian_baggini_is_there_a_real_you/transcript?language=es. TED Talks, Julian Baggini, “¿Existe un verdadero tú?”

EVALUANDO DIVERSAS PERSPECTIVAS ACERCA DEL SENTIDO

El profesor introduce la pregunta por el sentido de la vida vinculándola con la reflexión acerca de quienes somos. Luego, de manera individual, los estudiantes elaboran una breve reflexión que responda a esta pregunta a partir de sus preconcepciones y conocimientos previos. Mientras algunos de ellos comparten sus reflexiones ante el curso, el docente debe ir vinculando sus respuestas con grandes conceptos o problemas filosóficos.

A continuación, se arman grupos de trabajo para la evaluación de diversas perspectivas filosóficas. Cada grupo recibe una perspectiva distinta (ver Recursos y sitios web) y deben responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué dice el autor respecto del sentido de la vida?
- ¿Qué argumentos da para sostener su posición?
- ¿Qué observaciones se podrían realizar a sus argumentos?
- ¿Qué argumentos se dan para sostener las observaciones?

Para finalizar, cada grupo debe presentar su evaluación de la perspectiva estudiada al curso.

¿CUÁL ES NUESTRO SENTIDO EN LA VIDA?

Los estudiantes, de manera individual, elaboran un texto en torno a la pregunta “¿Qué sentido tiene la vida?”. Dada la potencialidad que tiene esta reflexión, los estudiantes pueden elegir qué estilo de escritura utilizarán, con qué filósofos dialogarán, en qué área de la vida van a profundizar, qué experiencias personales van a recoger, entre otros factores que se estimen pertinentes. Lo importante es que, junto con emplear herramientas filosóficas que se hayan estudiado, cuenten con libertad para expresar sus puntos de vista.

Respecto a los posibles estilos de escritura, se sugieren los siguientes:

- Si desea comunicar social y/o públicamente sus ideas, se recomienda que opte por escribir una columna de opinión.
- Si desea profundizar y abrir una idea personal, se recomienda que opte por escribir un ensayo.
- Si desea contar una idea o visión de mundo ilustradamente, se recomienda que escriba un texto narrativo o dramático (tipo diálogo o escena teatral).
- Otros estilos posibles y motivantes para los estudiantes.

Respecto a los autores con que el estudiante va a dialogar, se sugiere apoyar la escritura individual entregando una visión sinóptica u organizada en una línea de tiempo con las respuestas de filósofos estudiados anteriormente u otros que quieran agregar. Además, se debe incorporar en el análisis la respuesta dada en el inicio de esta actividad, con el objetivo de tomar conciencia de los cambios en los puntos de vista, si es que hubo.

El profesor invita a algunos alumnos a explicar a sus compañeros, de manera oral y breve, qué sentido creen que tiene la vida, pudiendo leer o no el texto elaborado. Se debe facilitar el diálogo entre ellos, de manera que puedan intercambiar puntos de vista y enriquecer sus visiones personales. Se sugiere además que compartan sus elaboraciones alumnos que hayan escrito diferentes tipos de textos, para mostrar la diversidad en la que puede expresarse una idea filosófica.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ En la última parte, en caso de ser pertinente, el docente puede pedir que los alumnos incorporen referencias a otros autores y textos estudiados.
- ✓ Se recomienda compartir con los alumnos la pauta de evaluación del texto escrito antes de que lo elaboren.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Evalúan diversas ideas ontológicas, identificando argumentos y contraargumentos posibles.
 - Toman postura razonada frente a problemas ontológicos

RECURSOS Y SITIOS WEB

Perspectivas filosóficas acerca del sentido de la vida:

1. “QUIZÁ TÚ HAYAS PENSADO que nada importa en realidad, porque en doscientos años todos estaremos muertos. Éste es un pensamiento peculiar, pues no queda claro por qué el hecho de que todos estaremos muertos dentro de doscientos años debería implicar que realmente no importa nada de lo que hacemos ahora.

La idea parece ser que estamos en una especie de competencia incesante, luchando por lograr nuestros objetivos y hacer algo de nuestra vida, pero esto sólo tiene sentido si esos logros llegan a ser permanentes; mas no lo serán. Aunque escribas una gran obra literaria que se siga leyendo dentro de miles de años, finalmente el sistema solar se enfriará o el universo se desintegrará, con lo que se desvanecerá todo rastro de tus esfuerzos. De cualquier modo, no podemos esperar ni una fracción de este tipo de inmortalidad. Si lo que hacemos tiene algún sentido, debemos encontrarlo dentro de nuestra vida.

¿Por qué hay dificultad en ello? Tú puedes explicar el sentido de la mayor parte de las cosas que haces. Trabajas para ganar dinero y sostenerte, y acaso también a tu familia. Comes porque tienes hambre, duermes porque estás cansado, das un paseo o visitas a un amigo porque se te apetece, lees el periódico para enterarte de lo que pasa en el mundo. Si no hicieras ninguna de estas cosas, te sentirías muy mal, así que, ¿cuál es el problema?

El problema es que, si bien hay justificaciones y explicaciones para casi todas las cosas, grandes y pequeñas, que hacemos dentro de la vida, ninguna de estas explicaciones aclara el sentido de tu vida como un todo; conjunto del que todas estas actividades, éxitos y fracasos, luchas y decepciones son parte. Si piensas en el todo, no parece tener sentido en absoluto. Viéndolo desde fuera. No importa si nunca hubieras existido; y cuando dejes de existir, no importará que hayas existido.

Por supuesto, tu existencia le importa a otras personas (tus parientes otros se preocupan por ti), pero tomadas en conjunto, sus vidas tampoco tienen sentido, así que finalmente no importa que tú les importes. Les importas a ellos y ellos te importan a ti, y eso puede dar a tu vida un sentido de importancia, pero se están lavando la ropa mutuamente, por así decirlo. Dado que cualquier persona existe, tiene necesidades y preocupaciones que hacen que ciertas cosas y gente dentro de su vida le importen; pero el todo no importa. (...)

Dejando de lado ese aspecto, regresemos a las dimensiones menores de la vida humana. Aunque la vida como un todo carezca de sentido, quizá no sea motivo para preocuparse. Tal vez podamos reconocerlo y continuar como antes. El secreto es mantener tus ojos en lo que tienes delante y dejar que las justificaciones terminen dentro de

tu vida y la de la gente con la que te relacionas. Si alguna vez te preguntas "¿Cuál es el sentido de estar vivo (de llevar en particular la vida de estudiante, cantinero o cualquiera que sea tu ocupación)?", contestarás: "Ninguno. No importaría si yo no existiera, ni si nada me importara; pero algunas cosas me importan. Eso es todo".

Cierta gente halla muy satisfactoria esta actitud. A otros les deprime, aunque les es inevitable. Parte del problema es que algunos tenemos la tendencia incurable de tomarnos en serio a nosotros mismos. Queremos importarnos a (nosotros mismos) "desde fuera". Si nuestras vidas como un todo parecen sin sentido, entonces una parte de nosotros está insatisfecha: la parte que siempre mira sobre nuestro hombro lo que hacemos. Muchos esfuerzos humanos, particularmente aquellos al servicio de ambiciones serias, más allá de la simple comodidad y supervivencia, obtienen su energía de un sentido de importancia, un sentido de que lo que haces no es importante sólo para ti, sino importante en un grado mayor: importante, punto. Si pasamos esto por alto, nuestras embarcaciones se verían amenazadas por falta de viento. Si la vida no es real, si no es importante, si el sepulcro es su fin, quizá es ridículo tomarnos tan en serio a nosotros mismos. Por otra parte, si no podemos ayudarnos a tomarnos en serio, quizá debemos conformarnos con ser simplemente ridículos. Quizá la vida sea no sólo insignificante, sino absurda". (Thomas Nagel, *¿Qué significa todo esto?*)

2. "Puesto que la religión es una forma primitiva de filosofía –un intento de ofrecer una visión integrada de la realidad–, muchos de sus mitos son alegorías distorsionadas y dramatizadas que están basadas en algún elemento de verdad, en algún aspecto real (aunque a veces muy difícil de captar) de la existencia del hombre. Una de esas alegorías que es especialmente aterradora para los hombres es el mito de un "contable" sobrenatural del cual nada puede ser ocultado, alguien que mantiene un registro de todas las acciones del hombre –de lo bueno y lo malo, lo noble y lo vil– con el cual confrontará a cada hombre el día del juicio final.

Ese mito es verdad, no existencialmente pero sí psicológicamente. El impávido contable es el mecanismo integrador del subconsciente del hombre; el registro es su sentido de vida.

Un sentido de vida es lo equivalente pre-conceptual a una metafísica; es una evaluación, emocional y subcientemente integrada, del hombre y de la existencia. Es lo que determina la naturaleza de las respuestas emocionales del hombre, y la esencia de su carácter.

Mucho antes de ser capaz de comprender un concepto como "metafísica", el hombre toma decisiones, forma juicios de valor, siente emociones y adquiere una cierta visión implícita de la vida. Cada elección y juicio de valor implica una cierta evaluación de sí mismo y del mundo que le rodea, y más concretamente, de su propia capacidad para lidiar con el mundo. Uno puede llegar a sus conclusiones de forma consciente, y esas conclusiones pueden ser verdaderas o falsas; o uno puede ser mentalmente pasivo, y simplemente reaccionar a los acontecimientos (o sea, simplemente "sentir"). Pero sea cual sea el caso, su mecanismo subconsciente resume sus actividades psicológicas, integrando sus conclusiones, reacciones o evasiones en una suma emocional que establece un modelo de conducta y se convierte en su respuesta automática al mundo que le rodea. Lo que empieza como una serie de conclusiones (o evasiones) independientes y puntuales sobre sus problemas particulares, se torna un sentimiento generalizado sobre la existencia, una metafísica implícita con el poder motivacional de una emoción básica y constante, una emoción que es parte de todas sus otras emociones y permea todas sus experiencias. Eso es un sentido de vida.

En la medida en que un hombre es mentalmente activo –es decir, está motivado por el deseo de conocer y de comprender–, su mente funciona como la programadora de su ordenador emocional, y su sentido de vida se va desarrollando hasta convertirse en la brillante contrapartida de una filosofía racional. En la medida en que un hombre evade, la programación de su ordenador emocional se realiza por influencia del azar; por impresiones, asociaciones e imitaciones aleatorias, por trozos sin digerir de las banalidades en su entorno, por ósmosis cultural. Si la evasión y la pereza son el método predominante de funcionar de un hombre, el resultado es un sentido de vida dominado por el miedo: un alma que es como un pedazo de arcilla, estampado con pisadas que van en todas direcciones. (Años después, este hombre se lamentará de haber perdido su sentido de identidad; el hecho es que nunca lo adquirió.) (...)

Para vivir, el hombre tiene que actuar; para actuar, tiene que tomar decisiones; para tomar decisiones, tiene que definir un código de valores; para definir un código de valores, tiene que saber lo que él es y dónde está; es decir,

tiene que conocer su propia naturaleza (incluyendo sus medios de conocimiento) y la naturaleza del universo en el que actúa; es decir, necesita metafísica, epistemología y ética; lo que significa: filosofía. El hombre no puede eludir esa necesidad; su única alternativa es si la filosofía que le guía va a ser determinada por su mente o por el azar.

Si su mente no le proporciona una visión global de la existencia, su sentido de vida lo hará. Si sucumbe a siglos de asaltos perpetrados contra la mente, a tradiciones que ofrecen irracionalidades malvadas o disparates desvergonzados a guisa de filosofía –si se rinde, por apatía o perplejidad, si evade las cuestiones fundamentales y se preocupa sólo por los detalles concretos de su existencia cotidiana–, su sentido de vida tomará las riendas: para bien o para mal (y normalmente, para mal), ese hombre queda a merced de una filosofía subconsciente que no conoce, que nunca ha verificado y que ni siquiera es consciente de haber aceptado.

Un sentido de vida, una vez adquirido, no es un tema cerrado. Puede ser modificado y corregido fácilmente durante la juventud mientras aún es maleable, y con mayor esfuerzo y dificultad en años posteriores. Al ser una suma emocional, no puede ser modificado mediante un acto directo de la voluntad. Cambiará automáticamente, pero sólo después de un largo proceso de reacondicionamiento psicológico, cuando un hombre, si lo hace, cambie sus premisas filosóficas conscientes”. (Ayn Rand, *Filosofía y Sentido de Vida*)

3. “Todo sujeto se plantea concretamente a través de proyectos, como una trascendencia; no alcanza su libertad sino por medio de su perpetuo avance hacia otras libertades; no hay otra justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto. Cada vez que la trascendencia recae en immanencia, hay degradación de la existencia en «en sí», de la libertad en facticidad; esta caída es una falta moral si es consentida por el sujeto; si le es infligida, toma la figura de una frustración y de una opresión; en ambos casos es un mal absoluto. Todo individuo que tenga la preocupación de justificar su existencia, experimenta esta como una necesidad indefinida de trascenderse. Ahora bien, lo que define de una manera singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como lo Otro: se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la immanencia, ya que su trascendencia será perpetuamente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer consiste en ese conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que se plantee siempre como lo esencial y las exigencias de una situación que la constituye como inesencial. ¿Cómo puede realizarse un ser humano en la situación de la mujer? ¿Qué caminos le están abiertos? ¿Cuáles desembocan en callejones sin salida? ¿Cómo encontrar la independencia en el seno de la dependencia? ¿Qué circunstancias limitan la libertad de la mujer? ¿Puede esta superarlas? He aquí las cuestiones fundamentales que deseáramos dilucidar. Es decir, que, interesándonos por las oportunidades del individuo, no definiremos tales oportunidades en términos de felicidad, sino en términos de libertad. (...)

Lavar, planchar, barrer, sacar la pelusilla agazapada bajo la sombra de los armarios es rechazar la vida: porque, con un solo movimiento, el tiempo crea y destruye; el ama de casa solo capta su aspecto negativo. Su actitud es la del maniqueísta. Lo propio del maniqueísmo no es solamente reconocer dos principios, uno bueno y otro malo, sino plantear que el bien se obtiene por la abolición del mal y no por un movimiento positivo; en este sentido, el cristianismo es muy poco maniqueísta, pese a la existencia del diablo, porque como mejor se combate al demonio es consagrándose a Dios y no ocupándose de aquel con objeto de vencerlo. Toda doctrina de la trascendencia y de la libertad subordina la derrota del mal al progreso hacia el bien. Pero la mujer no ha sido llamada para edificar un mundo mejor; la casa, las habitaciones, la ropa sucia, el parqué, son cosas fijas: ella no puede hacer otra cosa que rechazar indefinidamente los principios malignos que allí se deslizan; ataca el polvo, las manchas, el barro, la grasa; combate el pecado, lucha contra Satanás. Pero es un triste destino el tener que rechazar sin descanso a un enemigo, en lugar de dirigirse hacia fines positivos; con frecuencia el ama de casa sufre ese destino llena de rabia. Bachelard pronuncia a este respecto la palabra «maldad»; también se la encuentra bajo la pluma de los psicoanalistas. Para estos, la manía doméstica es una forma de sadomasoquismo; lo propio de las manías y de los vicios es comprometer la libertad para que quiera lo que no quiere; como detesta que su sino sea lo negativo, la

suciedad, el mal, el ama de casa maníaca se encarniza llena de furia contra el polvo, reivindicando una suerte que le repugna. A través de los desechos que deja en pos de sí toda expansión viva, ella se adhiere a la vida misma. (...) Así, pues, tan absurdo es hablar de «la mujer» en general como del «hombre» eterno. Y se comprende por qué son ociosas todas las comparaciones que se esfuerzan en decidir si la mujer es superior, inferior o igual al hombre: sus respectivas situaciones son profundamente diferentes. Si se las confronta, resulta evidente que la del hombre es infinitamente preferible, es decir, que este tiene muchas más posibilidades concretas de proyectar en el mundo su libertad; de ello resulta, necesariamente, que las realizaciones masculinas superan con mucho a las femeninas, ya que a las mujeres les está punto menos que prohibido el hacer algo. No obstante, confrontar el uso que dentro de sus límites hacen hombres y mujeres de su libertad es a priori una tentativa desprovista de sentido, ya que precisamente usan de ella libremente. Bajo formas diversas, las trampas de la mala fe, las mistificaciones de lo serio acechan tanto a unos como a otras; la libertad está entera en cada cual. Solo por el hecho de que en la mujer es abstracta y huera, esta no podría auténticamente asumirse más que en la rebelión: ese es el único camino abierto a quienes no tienen la posibilidad de construir nada; preciso es que rechacen los límites de su situación y procuren abrirse los caminos del porvenir; la resignación no es más que una dimisión y una huida; para la mujer no hay otra salida que luchar por su liberación.

Esa liberación solo puede ser colectiva y exige, ante todo, que concluya la evolución económica de la condición femenina. Sin embargo, ha habido y hay todavía multitud de mujeres que tratan de realizar en solitario su salvación individual. Intentan justificar su existencia en el seno de su inmanencia, es decir, realizar la trascendencia en la inmanencia. Este último esfuerzo –a veces ridículo, a menudo patético– de la mujer aprisionada, para convertir su prisión en un cielo de gloria y su servidumbre en soberana libertad, es el que hallamos en la narcisista, la enamorada, la mística”. (Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*).

Actividad de evaluación

PROPÓSITO

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes elaboren y representen una visión grupal sobre un problema ontológico significativo para sus vidas. De esta manera, podrán desarrollar habilidades pensamiento crítico y creativo, así como habilidades de comunicación y colaboración.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Formulan preguntas relativas a temas ontológicos, relacionándolas con su cotidianidad.
- Explican perspectivas ontológicas, relacionándolas con el contexto de los pensadores que las desarrollaron.
- Analizan conceptos centrales de teorías ontológicas.
- Evalúan teorías ontológicas, identificando los argumentos y conceptos centrales que las fundamentan.
- Elaboran una visión grupal acerca de un problema ontológico, considerando diversas perspectivas, planteando interrogantes y justificando su punto de vista.
- Representan la investigación realizada, logrando comunicar sus principales conclusiones, mediante el formato y estilo que considere pertinente.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

REFLEXIÓN INICIAL

El profesor inicia la actividad activando los aprendizajes desarrollados durante la unidad: la realidad, el cambio, la libertad y el sentido de la vida. En caso de que el docente haya decidido abordar otros problemas y conceptos, debe recogerlos también en el inicio de la evaluación.

Se pide a los estudiantes que, mediante una lluvia de ideas, propongan las principales interrogantes que la unidad les instó a reflexionar. El profesor anota sus preguntas en la pizarra, resguardando que estas efectivamente apunten a los conceptos y problemas filosóficos estudiados.

En grupos de 4 estudiantes, los alumnos elegirán una de esas preguntas para elaborar una visión grupal al respecto, que contenga contenidos estudiados en clases, otras perspectivas que quisiesen integrar y diversas posibilidades de respuesta. En una primera instancia, deberán redactar por qué eligieron esa pregunta y no las otras.

INVESTIGACIÓN

Los grupos, en primer lugar, recopilan antecedentes vistos en clases sobre la pregunta seleccionada, de manera que cuenten con antecedentes para iniciar el proceso de investigación.

En segundo lugar, exploran diversas perspectivas acerca del problema elegido, seleccionando al menos dos para profundizar durante la investigación. Esta debe contemplar las siguientes características:

- Explicar las perspectivas seleccionadas considerando el contexto de los filósofos que las desarrollaron.
- Analizar sus conceptos centrales, considerando sus supuestos, premisas y conclusiones.
- Evaluar las perspectivas mediante preguntas críticas y razonamientos que permitan establecer nuevos puntos de vista (que pueden ser a favor o en contra).
- Elaborar una posición grupal al respecto a partir de los razonamientos realizados.

REPRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En esta última etapa, los grupos representan la investigación realizada en el formato que estimen más conveniente para su difusión. Puede ser un ensayo, un texto literario, una canción, un cortometraje, una expresión teatral o dancística, entre otras posibilidades que se estimen pertinentes. Para motivar la creatividad de los estudiantes, el docente puede mostrar ejemplos (ver Recursos para ver cómo se pueden representar reflexiones acerca del *sentido de la vida*).

Una vez realizado el producto, el grupo lo expone frente al curso, explicitando cómo se relaciona este con su investigación y de qué manera se responde a los criterios definidos para la misma.

Para evaluar las representaciones elaboradas por los grupos de trabajo colaborativo, se sugieren los siguientes indicadores:

- Explica las ventajas y desventajas del formato que seleccionaron para la representación
- Justifica la elaboración del producto y su correspondencia con la investigación realizada
- Crea medios para una presentación atractiva visualmente, con textos discontinuos y comprensibles, con explicación teóricas breves y recursos visuales y/o audiovisuales significativos para el tema.
- La representación rompe reglas y convenciones de manera exitosa o usa materiales e ideas comunes de formas nuevas.
- Explica los aprendizajes adquiridos en la elaboración del producto y cómo estos pueden ser transferidos a otros contextos

La evaluación puede ser hecha por el docente y/o por los otros grupos de trabajo colaborativo (coevaluación), queda a decisión del docente según el contexto y la motivación que genere la actividad.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Antes de iniciar la actividad, se sugiere el docente aclare su sentido y el producto final que se espera, de manera que las parejas puedan elegir con mayor criterio el problema a estudiar.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Ejemplos de representaciones con reflexiones filosóficas acerca del *sentido de la vida*:

—No quiero oír hablar de la muerte. ¡No quiero! ¡No quiero!

—Pero hombre...

—¿No ves que lo que acabas de decirme me despoja de todas las cosas con que había sido capaz de disfrazar mi terror a la muerte, y me deja ese terror desnudo?

—Pero ese miedo lo tenemos todos...

—Ah, pero ustedes tienen lo que han hecho y lo que pueden hacer, tienen con qué defenderse. Yo no tengo ninguna defensa, ninguna... ni vida, ni fe, ni estructuras racionales... nada... nada más que terror...

—¡Qué estás hablando, hombre...!

—¿Qué experiencia tengo a mi haber? Ninguna, mis bastones... Y ahora, ¿qué experiencia me queda? La muerte, nada más. No puedo pensar en otra cosa. Y en ella no puedo pensar más que con terror, porque sé demasiado bien que todas las teorías filosóficas, todas las satisfacciones de vivir y toda creencia religiosa son falsas, todas mentiras para ahuyentar el gran pánico de la extinción...

—¿Pero no ves que toda vida, toda creación en el campo que sea, todo acto de amor, no es más que una rebeldía frente a la extinción, no importa que sea falsa o verdadera, que dé resultados o no?

—¡Ah, si sólo lograra mentirme de alguna manera!

—Lo que estás diciendo es morboso y repugnante. ¿Para qué pensar en eso?

—Morboso. No pensar en eso... ¿Por qué no me dices mejor que silbe en la oscuridad? ¿Qué me propones, que adquiera una fe religiosa como se compra un par de calcetines? Pero no puedo hacerlo así. Daría cualquier cosa por recobrar mi fe. ¡Qué cómodo sería tenerla! Pero, por desgracia, las religiones no me dan más que risa. ¿No comprendes que no son más que disfraces del instinto de conservación, maneras de salvaguardarse del terror de no existir, formas de agrandar, impotentemente, mediante mentiras, esta vida que es tan horriblemente exigua? No, hijito, no tengas miedo, nos dice el Padre Eterno. No tengas miedo, no creas en la extinción. La muerte es sólo un juego. Vas a jugar a morirte, y después te voy a regalar una vida mucho más larga y mucho mejor y donde vas a divertirte mucho más que aquí. Y como silba en la oscuridad de la nada... ¡Claro que sería cómodo! Pero ahora yo estoy lleno de desprecio por los que son capaces de engañarse, consciente o inconscientemente, con esa fórmula de vida eterna. ¡Qué fácil es para ellos verse ante la muerte! ¡Qué descanso...! (...) ¿No te das cuenta de que todo no es más que un desorden, una injusticia, un juego de locura del Cosmos? Si hay un Dios que vele por el destino de los hombres, no puede sino ser un Dios loco. ¿Qué locura más

completa que haber dotado a los hombres de conciencia para darse cuenta del desorden y del terror, pero no haberlos dotado de algo para vencerlos? No, Carlos, no te ciegues, el único orden es la locura, porque los locos son los que se han dado cuenta del caos total, de la imposibilidad de explicar, de razonar, de aclarar, y como no pueden hacer nada ven que la única manera de llegar a la verdad es unirse a la locura total. A nosotros, los cuerdos, lo único que nos queda es el terror...

En el silencio que rodeó a Carlos, el terror de que hablaba Andrés se estableció como una amenaza sólida y permanente. Con sólo moverse o hacer la menor concesión mental, lo sabía, ese terror se apoderaría de él. Pero no. Era suficiente estar resfriado, sentir que sus dedos latían, que su nariz latía, que su sangre latía en su oreja izquierda abrasada, para que el terror huyera más allá de esa estrella que brillaba en el último rincón del cielo... una experiencia verdadera, pero que no alteraba la forma de su vida ni socavaba su individualidad. Andrés seguía:

—... y cuando me esté muriendo, te juro que patalearé y gritaré y me humillaré, que seré violento y cobarde y absurdo e indigno y desdichado, y con mi último aliento te imploraré que me salves, te insultaré porque dejas que me extinga...

Carlos se puso de pie como si fuera a azotar a Andrés. Dijo:

—¡Cállate! ¡Cállate, imbécil!

Parados uno frente al otro, mirándose, permanecieron un segundo en silencio. Después, como si por mutuo acuerdo hubieran decidido no abofetearse, se dejaron caer en sus sillones respectivos.

Carlos dijo:

—¿Quieres destruirlo todo, imbécil? ¿Ésa es tu protesta porque una sirvienta no quiere acostarse contigo? Te crees un filósofo y no eres más que un histérico.

—Ésa es una manera de ser loco, de ser verdadero.

—¿Pero no te das cuenta de que la vida no es más que estructura? Todos, hasta los más vulgares, sabemos que la verdad, si existe, no se puede alcanzar. De ahí nace todo. Y tú te burlas porque los hombres buscan nombres hermosos y queridos con los cuales les sea posible engañar la desesperación. Bueno, ésa es la vida, porque no podemos vencer la muerte; son esos engaños los que dan estructura a nuestra existencia y pueden llegar a darle una forma maravillosa al tiempo en que somos seres de conciencia y, aunque te rías, de voluntad, no cosas, antes de volver a la nada y a la oscuridad. ¿Que las soluciones ofrecidas por las religiones y las filosofías y las ciencias no bastan?

No, Andrés, te equivocas, bastan cuando echando mano de una de ellas eres capaz de dar una forma armónica a tu existencia. ¿No ves que lo único cierto son estos setenta años de vida en que la materia asume este privilegio de estar viva, y consciente de estarlo? La verdad en sí no interesa más que a los profesionales de ella. Lo que es yo, prescindo totalmente de la verdad. Me interesa sólo cuando se encuentra en relación a los demás seres y a la historia, cuando me pide una posición dentro del tiempo, no fuera de él. Tu terror es insignificante, Andrés, pobre, aunque te concedo que no te lo envidio. ¡Vivan las religiones, hasta la más absurda y atrabiliaria, todas, si con alguna de ellas somos capaces de escamotearnos este dolor absurdo que tú estás padeciendo!". (José Donoso, *Coronación*).

Misión cumplida

árboles plantados	17
hijos	6
obras publicadas	7

total	30
operaciones quirúrgicas	1
caídas fatales	17
caries dentarias	17

total	35
lágrimas	0
gotas de sangre	0

total	0
besos corrientes	48
« con lengua	17
« a través del espejo	1
« de lujo	4
« Metro Goldwyn Mayer	3

total	548
calcetines	7
calzoncillos	1
toallas	0
camisas sport	1
pañuelos de mano	43

total	473
mapamundi	1
candelabros de bronce	2
catedrales góticas	0

total	3
humillaciones	7
salas de espera	433
salones de peluquería	48

total	1534901
capitales europeas	548
piojos y pulgas	333333333
Apolo	161

total	49
secreciones glandulares	4
padrinos de casamiento	7
tuercas y pernos	4

total 15	15
joyas literarias 1	1
padres de la Iglesia 1	1
globos aerostáticos 17	17

total	149

(Nicanor Parra, *Misión Cumplida*)

Unidad 3

UNIDAD 3

EL CONOCIMIENTO, LA CIENCIA Y LA VERDAD

Propósito de la unidad

Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes reflexionen críticamente sobre el conocimiento, tomando en cuenta diversas perspectivas filosóficas sobre los problemas epistemológicos centrales. Es el espacio para trabajar en torno a preguntas como las siguientes: ¿Por qué tenemos conocimiento?, ¿cómo conocemos las cosas?, ¿cuáles son las posibilidades y los límites del conocimiento? ¿existe algo cuya verdad sea universal?

Objetivos de Aprendizaje

OA 4 Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA 2 Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

Actividad 1: ¿Qué y cómo conocemos?

PROPÓSITO

Esta primera actividad de la unidad tiene por propósito que los estudiantes tomen conciencia y analicen críticamente los límites y alcances de los conocimientos que tienen, examinando los distintos tipos de conocimiento, sus fuentes, sustentos y características propias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿DE DÓNDE VIENE NUESTRO CONOCIMIENTO?

Para iniciar la actividad, el docente ve con los estudiantes un video que permita reflexionar acerca de dónde vienen los conocimientos. Se sugiere una reflexión de Darío Sztajnszrajber sobre la posverdad, donde explica la perspectiva de Michel Foucault sobre la relación entre conocimiento y poder. Para motivar la reflexión grupal, se sugiere las siguientes preguntas:

- ¿De dónde viene y cómo se valida el conocimiento?
- ¿Cómo se relaciona el conocimiento con lo que consideramos “normal”?
- ¿Cuáles son las premisas de la perspectiva presentada? ¿Son todas correctas?
- ¿Qué conocimientos son los que me permiten vivir día a día?
- ¿Qué aporte puede hacer la filosofía para la evaluación y construcción del conocimiento?

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA:

Evaluación y límites de la información y el conocimiento [OA h]

Para cerrar el diálogo grupal, el docente enfatiza que el sentido de esta actividad es que problematicen desde la filosofía su concepción de conocimiento y su manera de aplicarlo en la vida cotidiana.

¿QUÉ ROL JUEGAN LAS PERCEPCIONES Y EL RAZONAMIENTO?

Los estudiantes reciben dos textos con otras posturas acerca de la naturaleza del conocimiento. El docente presenta los autores y los propósitos de los textos. Además, se adelanta al vocabulario disciplinar nuevo, explicando el significado de los conceptos que considere necesario.

Luego los alumnos trabajan de forma individual con los recursos asignados. A partir de ellos, identifican los tipos de conocimiento que ahí se nombran, la fuente desde la cual se obtienen y las características de cada uno de ellos. Elaboran un cuadro, lista u ordenador gráfico a partir de dicha información⁴:

Tipo de conocimiento	Fuente	Características

Después que hayan completado la tabla, se realiza un plenario con el curso para que los estudiantes compartan el trabajo realizado.

Luego de la revisión, reflexionan de forma plenaria en torno a la clasificación de los tipos de conocimiento y sus características. El docente guía la reflexión con preguntas y los invita a que formulen sus propias preguntas. Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión son:

- Si todos los tipos de conocimiento son tan disímiles, ¿por qué todos son llamados “conocimientos”, ¿qué tienen en común?
- ¿Qué condiciones debe cumplir el conocimiento para constituirse como tal?
- ¿Por qué tenemos conocimiento?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si se estima conveniente, el docente puede ocupar otro recurso audiovisual para motivar la reflexión inicial. Lo importante es que permita que los estudiantes reflexionen de manera contextualizada acerca del origen del conocimiento.
- ✓ El criterio de distinción de conocimientos propuesto aquí (empírico-racional) puede ser ajustado por el profesor si él estima pertinente incorporar nuevas distinciones.
- ✓ Es importante que el docente precise los criterios de clasificación que se usaron para construir la tabla y les advierta que dicha clasificación realizada es una de varias posibles al momento de clasificar los conocimientos.
- ✓ De manera opcional, la reflexión de la segunda parte puede extenderse hacia la siguiente pregunta:
 - ¿Cuál de estos conocimientos se relaciona con mis intereses laborales y/o de estudios superiores?
- ✓ Esta actividad podría evaluarse formativamente con los siguientes indicadores:
 - Distinguen tipos de conocimiento, sus fuentes y características
 - Analizan críticamente ideas epistemológicas presentes en textos

⁴ Dependiendo del texto que el docente seleccione para trabajar con sus estudiantes, variará el criterio de clasificación de los tipos de conocimiento. Estos pueden ser varios: facultad que lo genera, método de acceso, tipo de objeto que conoce, etc.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Directa o indirectamente, nuestro saber se refiere siempre a hechos y cosas de la experiencia humana, mas no todo él consiste en la actual percepción de hechos y cosas. La experiencia, como acto de ver y palpar el mundo, es materia del saber, mas no es el saber mismo; si describirla, comprenderla, dominarla, es la finalidad a que el saber se aplica, ello sólo es posible si de veras la trasciende. La percepción de una cosa –la imagen visual de un árbol, por ejemplo– no constituye, por sí sola, verdadero saber. El saber supone manejo de relaciones y, por consiguiente, la integración de la experiencia en unidades que exceden su contenido actual y concreto. El auténtico saber del mundo se apoya en la experiencia, pero justo para rebasarla y alcanzar aquello que se muestra incompletamente en ella o que, como sucede con la experiencia futura, no se muestra en absoluto. Por eso, todo saber es, en definitiva, simbólico y consiste en representar mediante signos los sistemas de relaciones en que se hallan o pueden hallarse nuestras experiencias actuales y posibles. Así, el conocimiento expresado en la proposición “Nelson es marino” supone, primero, haber un individuo con los caracteres de los entes humanos; supone también que es un varón; en seguida, que pertenece a una clase particular de hombres, la de los marinos; que por pertenecer a ella, navega y vive comúnmente junto al mar; supone, además, que responde al nombre de Nelson: todo lo cual se traduce, al cabo, en la anticipación de posibles experiencias concretas relativas al sujeto de ese juicio y pertenecientes, no sólo al mundo subjetivo de quien enuncia tales asertos, sino al mundo común, intersubjetivo, de todos los seres humanos. [...]

No hay, entonces, saber alguno limitado al simple inventario de nuestras percepciones. El más sencillo enunciado de esta clase –“vi un incendio”, por ejemplo, o “hace frío” – implica la inserción de la experiencia en una compleja red de relaciones con otras experiencias reales y posibles. Todo saber es, más que experiencia, pensamiento de la experiencia e implica, por lo mismo, sutiles operaciones de comparación, asociación, integración, predicción, generalización. De esta manera, el hombre, lo quiera o no lo quiera, lo sepa o no lo sepa, es un animal inteligente hasta para decir tonterías, y su inteligencia consiste en una peculiar e irrenunciable capacidad para considerar las cosas en función de los nexos que las proyectan allende ellas mismas, en el tiempo y en el espacio y, en ocasiones, también fuera del tiempo y del espacio. En virtud de esos nexos, las cosas se convierten, de meras representaciones más, subjetivas, en auténticos objetos; esto es, en cosas pertenecientes al mundo intersubjetivo de todos los humanos.

La historia del pensamiento, desde los primeros atisbos de una concepción mágica del mundo hasta las elaboradas concepciones de la Ciencia y la Filosofía, es también la historia de los esfuerzos de la inteligencia para incorporar las cosas, sucesos y demás momentos de la experiencia, a la unidad de un todo que, rebasándoles, les dé sentido. Fruto de esta historia es el conocimiento racional, en que el hombre ha hallado una insuperable herramienta para la integración de la experiencia y la representación de la totalidad que hace posible su inteligibilidad y dominio”. (Millas, J. *Idea de la Filosofía: el conocimiento*).

Texto 2

“Y del recuerdo nace para los hombres la experiencia, pues muchos recuerdos de la misma cosa llegan a constituir una experiencia. Y la experiencia parece, en cierto modo, semejante a la ciencia y al arte, pero la ciencia y el arte llegan a los hombres a través de la experiencia. Pues la experiencia hizo el arte, como dice Polo, y la inexperiencia el azar. Nace el arte cuando de muchas observaciones experimentales surge una noción universal sobre los casos semejantes. Pues tener la noción de que a Calias, afectado por tal enfermedad, le fue bien tal remedio, y lo mismo a Sócrates y a otros muchos considerados individualmente, ves propio de la experiencia; pero saber que fue provechoso a todos los individuos de tal constitución, agrupados en una misma clase y afectados por tal enfermedad, por ejemplo a los flemáticos, a los biliosos o a los calenturientos, corresponde al arte.

Pues bien, para la vida práctica, la experiencia no parece ser en nada inferior al arte, sino que incluso tienen más éxito los expertos que los que, sin experiencia, poseen el conocimiento de las cosas singulares, y el arte, de las universales; y todas las acciones y generaciones se refieren a lo singular. No es al hombre, efectivamente, a quien sana el médico, a no ser accidentalmente, sino a Calias o a Sócrates, o a otro de los así llamados, que, además, es hombre. Por consiguiente, si alguien tiene, sin la experiencia, el conocimiento teórico, y sabe lo

universal, pero ignora su contenido singular, errará muchas veces en la curación, pues es lo singular lo que puede ser curado.

Creemos, sin embargo, que el saber y el entender pertenecen más al arte que a la experiencia, y consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos, pensando que la sabiduría corresponde en todos al saber. Y esto, porque unos saben la causa, y los otros no. Pues los expertos saben el qué, pero no el porqué. Aquellos, en cambio, conocen el porqué y la causa. [...] Así, pues, no consideramos a los jefes de obras más sabios por su habilidad práctica, sino por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas. En definitiva, lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar, y por esto consideramos que el arte es más ciencia que la experiencia, pues aquellos pueden y éstos no pueden enseñar.

Además, de las sensaciones, no consideramos que ninguna sea sabiduría, aunque éstas son las cogniciones más autorizadas de los objetos singulares; pero no dicen el porqué de nada; por ejemplo, por qué es caliente el fuego, sino tan sólo que es caliente.

Es, pues, natural que quien en los primeros tiempos inventó un arte cualquiera, separado de las sensaciones comunes, fuese admirado por los hombres, no sólo por la utilidad de alguno de los inventos, sino como sabio y diferente de los otros, y que, al inventarse muchas artes, orientadas unas a las necesidades de la vida y otras a lo que la adorna, siempre fuesen considerados más sabios los inventores de éstas que los de aquéllas, porque sus ciencias no buscaban la utilidad. De aquí que, constituidas ya todas estas artes, fueran descubiertas las ciencias que no se ordenan al placer ni a lo necesario; y lo fueron primero donde primero tuvieron que vagar los hombres. Por eso las artes matemáticas nacieron en Egipto, pues allí disfrutaba de ocio la casta sacerdotal.

[...] La llamada Sabiduría versa, en opinión de todos, sobre las primeras causas y sobre los principios. De suerte que, según dijimos antes, el experto nos parece más sabio que los que tienen una sensación cualquiera, y el poseedor de un arte, más sabio que los expertos, y el jefe de una obra, más que un simple operario, y los conocimientos teóricos, más que los prácticos. Resulta, pues, evidente que la Sabiduría es una ciencia sobre ciertos principios y causas” [Aristóteles, *Metafísica I*, 1.980a – 982a].

Actividad 2: ¿De qué podemos estar seguros?

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes evalúen críticamente el origen del conocimiento a partir de argumentos dados por el racionalismo, relacionándolos con el contexto en el cual fueron elaborados y reflexionando en torno a las consecuencias que tienen dichos argumentos en lo cotidiano.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la actividad, los estudiantes observan imágenes o videos sobre ilusiones ópticas y/o engaños de los sentidos (ver Recursos). Luego, se reflexiona en torno a la siguiente pregunta: *si los sentidos me engañan, ¿de qué puedo estar seguro?* Los estudiantes elaboran sus respuestas a partir de sus conocimientos previos.

LA BÚSQUEDA DE CERTEZA

A partir de dicha reflexión, el profesor introduce la obra de Descartes *Meditaciones Metafísicas*, enmarcándola en la búsqueda que hace el filósofo de la respuesta a la pregunta “¿de qué puedo estar seguro?”. Es importante enmarcar la obra cartesiana en su contexto histórico, estableciendo posibles relaciones entre el contexto y el pensamiento cartesiano. Para esto el docente puede ayudar a

Conexión interdisciplinaria:

HISTORIA: Contexto de los autores [OA d]
 CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: Avances tecnológicos e impacto en la sociedad [Módulo Tecnología y Sociedad OA 3]

recordar a los estudiantes lo estudiado en Historia acerca del inicio de la Modernidad, o bien usar algunos de los recursos que se ofrecen (ver Recursos).

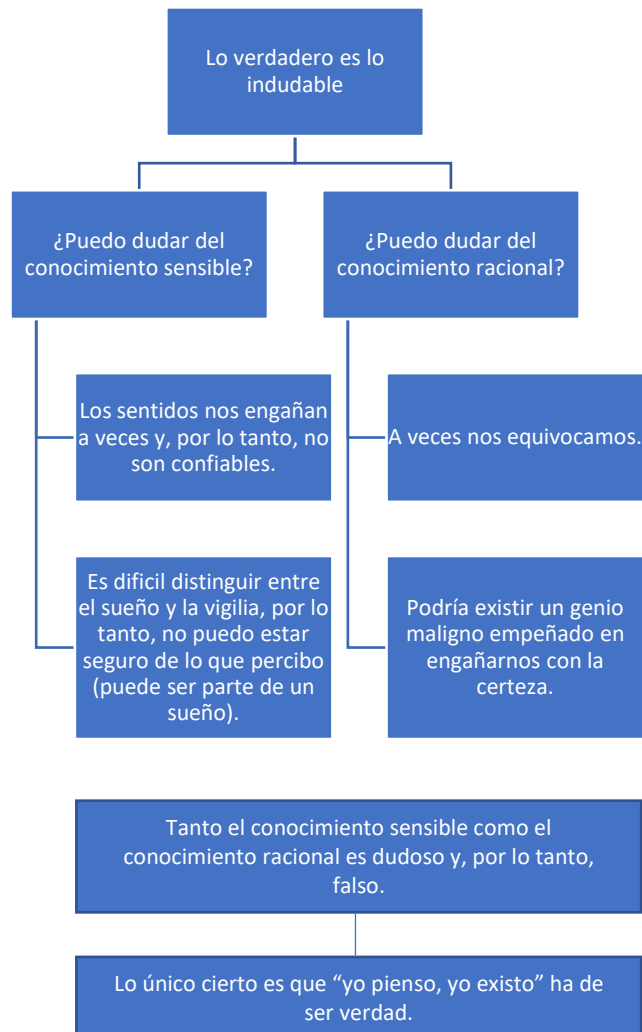
Los estudiantes se reúnen en grupos pequeños y trabajan con extracto de las *Meditaciones metafísicas*. Antes de comenzar, el profesor presenta el texto, explicitando de qué tipo es y el objetivo que tiene. Además, se adelanta al vocabulario disciplinar nuevo presente en el texto, explicando el significado de los conceptos que considere necesario.

Los alumnos leen grupalmente el extracto. Después de una primera lectura, identificando los pasos argumentativos del extracto, responden las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimientos pone en duda el autor?
- ¿Qué argumentos usa el autor para poner en duda cada uno de ellos?

A partir de las respuestas, los estudiantes elaboran un organizador gráfico que represente la estructura argumentativa del texto, reconociendo las razones para dudar ofrecidas por el autor y las conclusiones a las que dichas razones lo llevan.

Ejemplo de organizador gráfico:



DUDAR EN LO COTIDIANO

Para finalizar la actividad, se realiza una reflexión en conjunto de las ideas cartesianas:

- ¿Cómo afecta en el pensamiento de Descartes el contexto en el que vivió?
- ¿Qué consecuencias puede haber tenido el pensamiento cartesiano en la propia vida del autor?
- ¿Qué cosas que tenía por ciertas en mi vida resultaron no serlas?, ¿qué efectos produjo en mí darme cuenta de ello?
- ¿Qué consecuencias cotidianas tendría en nuestra vida pensar como Descartes?, ¿necesitamos en nuestra vida más certezas que “pienso, luego existo”?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se propone bibliografía secundaria como extracto alternativo a las *Meditaciones metafísicas*, que el docente puede elegir utilizar considerando las necesidades e intereses de los estudiantes.
- ✓ La reflexión sobre los hechos históricos de la Modernidad se puede ampliar a que analicen hechos históricos en Chile que han llevado a cambios de visión o perspectivas. El profesor puede emplear material audiovisual para motivar la reflexión.
- ✓ Si el docente lo estima pertinente, puede asignar a cada grupo que investigue en el extracto filosófico sólo uno de los argumentos ofrecidos por el autor, para que luego, en una puesta en común, cada grupo exponga al resto el trabajo realizado.
- ✓ En la tercera parte, se recomienda al docente leer extractos o hacer referencia al extracto utilizado en la Actividad 1 de la Unidad 1 de Jorge Eduardo Rivera. Se recomienda hacer énfasis en los párrafos en donde habla sobre las preguntas y la certidumbre.
- ✓ Esta actividad podría evaluarse formativamente con los siguientes indicadores:
 - Analizan teorías epistemológicas, identificando sus argumentos y conceptos centrales.
 - Evalúan teorías epistemológicas, considerando sus consecuencias e implicancias para la vida cotidiana.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Posibles recursos para iniciar la actividad:

- Artículo “Estas son las 10 mejores ilusiones ópticas del año (y qué nos dicen sobre nuestro cerebro)”, BBC 2018 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.bbc.com/mundo/noticias-45884520>]
- Video “Los sentidos nos engañan | Difícil de creer”, Difícil de creer 2016 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Y7VgCW3KlpM>]

Posibles recursos para contextualizar las Meditaciones metafísicas:

- Video “Edad Moderna en 22 Minutos: Características, Etapas y Personajes”, Lifeder Education 2019 [link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=w4W8hNNekdw>]

Texto 1

“Pero llega un momento en la historia del pensamiento humano en que la creencia en el realismo aristotélico empieza a sufrir menoscabo. [...] Los cimientos del aristotelismo van siendo cada vez más zapados por las minas que los hechos históricos y los descubrimientos particulares le imprimen al movimiento del pensamiento humano. Esos hechos históricos son principalmente tres.

En primer lugar, la destrucción de la unidad religiosa, las guerras de religión, el advenimiento al mundo del protestantismo. Las luchas entre los hombres por distintos credos religiosos hacen tambalear la fe en una verdad única que uniese a todos los participantes en la cristiandad. El hecho histórico de las guerras de religión es al mismo tiempo, como todo hecho histórico, síntoma de un cambio de actitud en los espíritus y causa de que ese cambio de actitud se haga cada vez más consciente y claro, más profundamente visible a los ojos del hombre de aquellos tiempos.

Pero además de las guerras de religión, que destruyen la creencia en la unidad o en la unicidad de la verdad, otros hechos históricos contribuyen notablemente a menoscabar la creencia en la metafísica aristotélica. Estos hechos son: en primer término, el descubrimiento de la Tierra, y en segundo término, el descubrimiento del cielo. Los hombres descubren la Tierra. Por primera vez se dan cuenta de lo que es la Tierra; por primera vez un hombre da la vuelta al mundo y demuestra por el hecho la rotundidad del planeta. Cambia esto por completo la imagen que se tenía de la realidad terrestre. Este cambio radical en la imagen que se tenía de la realidad terrestre conmueve toda la física de Aristóteles. Esta conmoción es gravísima, porque la conmoción en una parte del edificio arrastra fácilmente el resto.

Pero además de haber descubierto la Tierra, el hombre del siglo XVI descubre el cielo. El nuevo sistema planetario, que Kepler y Copérnico desenvuelven, cambia por completo también la idea que los hombres tenían de los astros y de su relación con la Tierra. La Tierra cesa ya de ser centro del universo; cesa de contener en sí el máximo de preeminencia antropomórfica; la Tierra ahora es un planeta, y no de los más grandes, con una trayectoria; es un grano de arena perdido en la inmensidad de los espacios infinitos. El sistema solar es uno de tantos sistemas de que se compone la inmensidad del cielo; y la Tierra en ese sistema solar ocupa un lugar secundario, periférico, que no es, ni mucho menos, la posición central única y privilegiada que los antiguos y Aristóteles le concedían. He aquí también, con esto, otro caso que profundamente conmueve los cimientos de la ciencia aristotélica.

Estos hechos históricos –las guerras de religión, el descubrimiento de la rotundidad del planeta, el descubrimiento de la posición de la Tierra en el universo astronómico– son otros tantos golpes terribles a la ciencia de Aristóteles. Ese sistema de conceptos que se pliegan perfectamente a la realidad, ese sistema clasificativo de conceptos que responden a las jerarquías de las esencias, empieza a resquebrajarse. Por todos lados cunde la duda; discútese; no se cree ya en él; se ha perdido la creencia en él. En este momento, puede decirse que el saber humano entra en la crisis más profunda que ha conocido. De esa crisis nace una posición completamente nueva de la filosofía”. (García Morente, M. (1996). Lecciones preliminares de filosofía. En *Obras Completas*. Madrid: Fundación Caja de Madrid. Tomo II, Vol. 1, 109-110).

Extracto de *Meditaciones metafísicas*, René Descartes:

Texto 2

“Todo lo que hasta ahora he admitido como absolutamente cierto, lo he percibido de los sentidos o por los sentidos; he descubierto, sin embargo, que éstos engañan de vez en cuando y es prudente no confiar nunca en aquellos que nos han engañado aunque sólo haya sido por una sola vez. Con todo, aunque a veces los sentidos nos engañan en lo pequeño y en lo lejano, quizás hay otras cosas de las que no se puede dudar, aun cuando las recibamos por medio de los mismos, como que estoy aquí, que estoy sentado junto al fuego, que estoy vestido con un traje de invierno, que tengo este papel en las manos y cosas por el estilo. ¿Con qué razón se puede negar que estas manos y este cuerpo sean míos? [...]”

Perfectamente, como si yo no fuera un hombre que suele dormir por la noche e imaginar en sueños las mismas cosas y a veces, incluso, menos verosímiles que esos desgraciados cuando están despiertos. ¡Cuán frecuentemente me hace creer el reposo nocturno lo más trivial, como que estoy aquí, que llevo puesto un traje, que estoy sentado

junto al fuego, cuando en realidad estoy echado en mi cama después de desnudarme! Pero ahora veo ese papel con los ojos abiertos, y no está adormilada esta cabeza que muevo, y consciente y sensiblemente extendiendo mi mano, puesto que un hombre dormido no lo experimentaría con tanta claridad; como si no me acordase de que he sido ya otras veces engañado en sueños por los mismos pensamientos. Cuando doy más vueltas a la cuestión, veo sin duda alguna que estar despierto no se distingue con indicio seguro del estar dormido, y me asombro de manera que el mismo estupor me confirma en la idea de que duermo.

Pues bien: soñemos, y que no sean, por tanto, verdaderos esos actos particulares; como que abrimos los ojos, que movemos la cabeza, que extendemos las manos; pensemos que quizá ni tenemos tales manos ni tal cuerpo. Sin embargo, se ha de confesar que han sido vistas durante el sueño como unas ciertas imágenes pintadas que no pudieron ser ideadas sino a la semejanza de cosas verdaderas y que, por lo tanto, estos órganos generales (los ojos, la cabeza, las manos y todo el cuerpo) existen, no como cosas imaginarias, sino verdaderas; puesto que los propios pintores, ni aun siquiera cuando intentan pintar las sirenas y los sátiros con las formas más extravagantes posibles, pueden crear una naturaleza nueva en todos los conceptos, sino que entremezclan los miembros de animales diversos; incluso si piensan algo de tal manera nuevo que nada en absoluto haya sido visto que se le parezca ciertamente, al menos deberán ser verdaderos los colores con los que se componga ese cuadro. De la misma manera, aunque estos órganos generales (los ojos, la cabeza, las manos, etc.) puedan ser imaginarios, se habrá de reconocer al menos otros verdaderos más simples y universales, de los cuales como de colores verdaderos son creadas esas imágenes de las cosas que existen en nuestro conocimiento, ya sean falsas, ya sean verdaderas.

A esta clase parece pertenecer la naturaleza corpórea en general en su extensión, al mismo tiempo que la figura de las cosas extensas. La cantidad o la magnitud y el número de las mismas, el lugar en que estén, el tiempo que duren, etc.

En consecuencia, deduciremos quizá sin errar de lo anterior que la física, la astronomía, la medicina y todas las demás disciplinas que dependen de la consideración de las cosas compuestas, son ciertamente dudosas, mientras que la aritmética, la geometría y otras de este tipo, que tratan sobre las cosas más simples y absolutamente generales, sin preocuparse de si existen en realidad en la naturaleza o no, poseen algo cierto e indudable, puesto que, ya esté dormido, ya esté despierto, dos y tres serán siempre cinco y el cuadrado no tendrá más que cuatro lados; y no parece ser posible que unas verdades tan obvias incurran en sospecha de falsedad.

No obstante, está grabada en mi mente una antigua idea; a saber: que existe un Dios que es omnipotente y que me ha creado tal como soy yo. Pero, ¿cómo puedo saber que Dios no ha hecho que no exista ni tierra, ni magnitud, ni lugar, creyendo yo saber, sin embargo, que todas esas cosas no existen de otro modo que como a mí ahora me lo parecen? ¿E incluso que, del mismo modo que yo juzgo que se equivocan algunos en lo que creen saber perfectamente, así me induce Dios a errar siempre que sumo dos y dos o numero los lados del cuadrado o realizo cualquier otra operación si es que se puede imaginar algo más fácil todavía? Pero quizá Dios no ha querido que yo me engañe de este modo, puesto que de él se dice que es sumamente bueno; ahora bien, si repugnase a su bondad haberme creado de tal suerte que siempre me equivoque, también parecería ajeno a la misma permitir que me engañe a veces; y esto último, sin embargo, no puede ser afirmado [...].

Supondré, pues, que no un Dios óptimo, fuente de la verdad, sino algún genio maligno de extremado poder e inteligencia pone todo su empeño en hacerme errar; creeré que el cielo, el aire, la tierra, los colores, las figuras, los sonidos y todo lo externo no son más que engaños de sueños con los que ha puesto una celada a mi credulidad; consideraré que no tengo manos, ni ojos, ni carne, ni sangre, sino que lo debo todo a una falsa opinión mía; permaneceré, pues, asido a esta meditación y de este modo, aunque no me sea permitido conocer algo verdadero, procuraré al menos con resuelta decisión, puesto que está en mi mano, no dar fe a cosas falsas y evitar que este engañador, por fuerte y listo que sea, pueda inculcarme nada. Pero este intento está lleno de trabajo, y cierta pereza me lleva a mi vida ordinaria; como el prisionero que disfrutaba en sueños de una libertad imaginaria, cuando empieza a sospechar que estaba durmiendo, teme que se le despierte y sigue cerrando los ojos con estas dulces ilusiones, así me deslizo voluntariamente a mis antiguas creencias y me aterra el despertar, no sea que tras el plácido descanso haya de transcurrir la laboriosa velada no en alguna luz, sino entre las tinieblas inextricables de los problemas suscitados [...].

Supongo, por tanto, que todo lo que veo es falso y que nunca ha existido nada de lo que la engañosa memoria me representa; no tengo ningún sentido absolutamente: el cuerpo, la figura, la extensión, el movimiento y el lugar son quimeras. ¿Qué es entonces lo cierto? Quizá solamente que no hay nada seguro. ¿Cómo sé que no hay nada diferente de lo que acabo de mencionar, sobre lo que no haya ni siquiera ocasión de dudar? ¿No existe algún Dios, o como quiera que le llame, que me introduce esos pensamientos? Pero, ¿por qué he de creerlo, si yo mismo puedo

ser el promotor de aquéllos? ¿Soy, por lo tanto, algo? Pero he negado que yo tenga algún sentido o algún cuerpo; dudo, sin embargo, porque, ¿qué soy en ese caso? ¿Estoy de tal manera ligado al cuerpo y a los sentidos, que no puedo existir sin ellos? Me he persuadido, empero, de que no existe nada en el mundo, ni cielo ni tierra, ni mente ni cuerpo; ¿no significa esto, en resumen, que yo no existo? Ciertamente existía si me persuadí de algo. Pero hay un no sé quién engañador sumamente poderoso, sumamente listo, que me hace errar siempre a propósito. Sin duda alguna, pues, existo yo también, si me engaña a mí; y por más que me engañe, no podrá nunca conseguir que yo no exista mientras yo siga pensando que soy algo. De manera que, una vez sopesados escrupulosamente todos los argumentos, se ha de concluir que siempre que digo "Yo soy, yo existo" o lo concibo en mi mente, necesariamente ha de ser verdad" (Descartes, R. *Meditaciones metafísicas*. Primera meditación).

Texto 3: Bibliografía secundaria

La duda metódica

Descartes no se conforma con conocimientos más o menos probables, ni aun con los que "parezcan" ciertos. En efecto, para evitar los errores, o, en términos aún más generales, las incertidumbres en que hasta ahora se ha incurrido, el radicalismo quiere alcanzar un saber absolutamente cierto, cuya *verdad* sea tan firme que esté *más allá de toda posible duda*; no que Descartes meramente busque el conocimiento verdadero, porque es obvio que nadie busca el falso, sino que busca un conocimiento *absolutamente cierto*. Descartes quiere estar absolutamente seguro de la verdad de sus conocimientos, y en plan de búsqueda radical, no puede aceptar lo dudoso, lo sospechoso de error; ni siquiera puede admitir lo dubitable, aquello en que la duda simplemente "pueda" hincarse: sino que sólo dará por válido lo que sea absolutamente cierto. [...]

El método cartesiano consiste entonces, inicialmente, en emplear la duda para ver si hay algo capaz de resistirla —aun a la duda más exagerada— y que sea, entonces, absolutamente cierto. La duda es, pues, metódica, es decir, que se la emplea como instrumento o camino para llegar a la verdad, y no para quedarse en ella, a la manera de los escépticos. [...] Es decir que deben darse por erróneas aun aquellas cosas en que pueda suponerse la más mínima posibilidad de duda, porque de tal modo procederemos, según nuestro plan, de la manera más radical, apartando vigorosamente el espíritu de todo lo que pueda engañarlo, para no aceptar más que lo absolutamente indubitable. [...] Puesto que las facultades de conocimiento no son sino los sentidos y la razón, la marcha del proceso de la duda queda trazada: se deberá hacer primero la crítica del saber sensible, y luego la del saber racional.

Crítica del saber sensible

Acerca del conocimiento sensible, Descartes apunta dos argumentos para probar que debe ser puesto en duda: el primero se funda en las ilusiones de los sentidos; el segundo, en los sueños. [...]

En efecto, si alguien manifiestamente nos ha engañado en alguna ocasión, por ejemplo en materia de negocios, sería necio fiarse de él en el futuro; la única actitud prudente será la de desconfiarle. Pues bien, cosa parecida ocurre con nuestros sentidos, pues se sabe perfectamente bien que en muchos casos nos engañan. Por lo tanto, las "cosas sensibles" resultan dudosas, no podemos saber si los sentidos no nos engañan también en todos los casos; por lo menos, *no es seguro que no nos engañen*, y, en consecuencia, según el plan que el método ha impuesto, de dar por falso todo lo dudoso, se deberá desechar el saber que los sentidos proporcionan.

Sin embargo, [...] parece que si quisiera dudar de algo tan patente como de que estoy ahora escribiendo, correría el riesgo de que se me confundiera con esos locos que, por ejemplo, creen ser reyes o generales. [...] Y así sucede que alguna vez, en sueños, me he imaginado estar como ahora despierto y escribiendo, cuando en realidad estaba dormido y acostado [...]. En efecto —y esto es aquí lo decisivo—, no tenemos (por lo menos hasta donde hemos llegado) ningún "indicio cierto", ningún "signo" seguro o criterio que nos permita establecer cuándo estamos despiertos y cuándo dormidos: no hay posibilidad ninguna de distinguir con absoluta seguridad el sueño de la vigilia.

De estos dos argumentos resulta entonces que todo conocimiento sensible es dudoso.

Crítica del conocimiento racional

Con respecto al conocimiento racional, Descartes enuncia también dos argumentos. El primero no tiene quizá gran valor teórico, no es quizá decisivo, pero sirve ya, al menos, para insinuar el segundo [...]. En la matemática, la más "racional" de las ciencias, al parecer, hay sin embargo la posibilidad de equivocarse; aun respecto de una operación relativamente sencilla, como una suma, cabe la posibilidad del error. Por tanto, cabe también la posibilidad, por más

remota que ésta sea, de que *todos* los argumentos racionales sean falaces, de que todo conocimiento racional sea falso.

El argumento anterior, sin embargo, no es todavía suficiente, porque, aun adjudicándole validez, atañe propiamente a los "razonamientos", vale decir, a los "procesos", por así decir, relativamente complejos, de nuestro pensamiento; se refiere a los procesos discursivos. Pero los razonamientos o procesos discursivos se apoyan en ciertos "principios", como, por ejemplo, que "todo objeto es idéntico a sí mismo", o "el todo es mayor que la parte". Ahora bien, estos "principios" mismos del conocimiento racional, no son conocidos de manera discursiva, sino "intuitivamente" [...]. Por lo cual Descartes entonces propone un segundo argumento, el famoso argumento del "genio maligno". [...] Puede efectivamente imaginarse que exista un genio o especie de dios, muy poderoso a la vez que muy perverso, que nos haya hecho de forma tal que siempre nos equivoquemos; que haya construido de tal manera el espíritu humano que siempre, por más seguros que estemos de dar en la verdad, caigamos sin embargo en el error; o que esté por así decir detrás de cada uno de nuestros actos o pensamientos para torcerlos deliberadamente y sumirnos en el error, haciéndonos creer, por ejemplo, que $1 + 1 = 2$, siendo ello falso. [...] Sucede entonces que también el saber racional se vuelve dudoso.

El cogito

Sin embargo, en el preciso momento en que la duda llega al extremo, se convierte en su opuesto, en conocimiento absolutamente cierto. [...] En efecto, aunque suponga que el genio maligno existe y ejerce su maléfico poder sobre mí, yo mismo tengo que existir o ser, porque de otro modo no podría siquiera ser engañado. [...] De manera que esta afirmación famosa: *cogito, ergo sum* (pienso, luego soy), no puede ya ser puesta en duda, por más que a ésta la forcemos. Por ende, nos encontramos aquí con una verdad absoluta, esto es, absolutamente cierta, absolutamente indubitable, que es justamente lo que nos habíamos propuesto buscar. (Carpio, A. *Principios de Filosofía*)

Actividad 3: ¿Hasta dónde puedo conocer mediante los sentidos?

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes cuestionan los límites del conocimiento humano y la universalidad del conocimiento sensible, examinando las fuentes desde donde se origina y las críticas expuestas por las teorías empiristas. El objetivo es que fortalezcan su pensamiento crítico y amplíen su mirada respecto a lo que se considera “indudable”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

PREDECIR EL FUTURO: ¿QUÉ PASARÁ MAÑANA?

Para iniciar la actividad, el docente escribe en la pizarra la pregunta “¿Qué pasará mañana?” e invita a sus estudiantes a enunciar aquellas cosas que con seguridad ocurrirán o se cumplirán mañana. El docente guía la reflexión de manera tal de que los alumnos enuncien afirmaciones surgidas por inducción (por ejemplo, “Mañana saldrá el sol”-“Todos los días sale el sol”, “Mañana si toco fuego me quemaré”-“Si toco el fuego, me quemo”, etc.). Reflexionan desde el sentido común y sus conocimientos previos en torno a las siguientes preguntas:

- ¿A qué tipo de conocimiento corresponden?
- ¿Cómo he obtenido estos conocimientos?
- ¿Qué grado de certeza tengo de que siempre se cumplirán?

ANÁLISIS DEL ARGUMENTO EMPIRISTA

El docente presenta a los estudiantes el extracto empirista a trabajar (ver Recursos), dando información acerca de la biografía del autor y del contexto en el cual fue escrito. Explicita el tipo de texto que es y el objetivo que tienen: revisar la validez de la inducción y la causalidad. Luego explica a qué nos referimos con dichos conceptos.

Conexión interdisciplinaria:

HISTORIA: Contexto de los autores [OA d]

Los alumnos leen el extracto para completar el siguiente cuadro con la información ahí presente:

Conocimiento	Conocimientos sobre la causalidad	Conocimientos universales
Fuentes del conocimiento		
¿Por qué no es un conocimiento válido?		

Una vez terminada la lectura personal y que los estudiantes hayan completado de manera individual la tabla, se juntan en grupos, comparan y ajustan sus respuestas.

Los alumnos reflexionan en sus grupos en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de su biografía son relevantes para entender su manera de pensar?
- Según el autor, ¿qué conocimiento es el único confiable?
- ¿Qué características posee dicho conocimiento?
- ¿Qué consecuencias tiene llevar la confianza en los sentidos al extremo?
- ¿Qué manifestaciones actuales podrían reflejar las ideas cartesianas?

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: Evaluación y límites de la información y el conocimiento [OA h]

IMAGINAR CÓMO SERÍA VIVIR SIN INDUCCIONES NI CAUSALIDADES

Para finalizar la actividad, reflexionan de manera oral en torno a las consecuencias cotidianas que tendría pensar según las ideas expuestas por el autor.

Cada estudiante elige o bien la causalidad o bien la inducción. El docente los desafía a redactar un cuento en el que se muestre cómo sería vivir sin inducciones o sin causalidades (según hayan elegido), destacando aspectos negativos y positivos. En la introducción del cuento, los estudiantes deben justificar por qué eligieron esa idea y por qué hicieron ese cuento. Quienes gusten, pueden presentar sus creaciones ante el grupo curso. Para esta actividad, se sugiere que cada estudiante se evalúe a sí mismo a partir de los siguientes indicadores.

Pauta de autoevaluación para la creación de un cuento

Criterios	Indicadores de logro		
	Lo logré	Lo logré, pero falta por mejorar	Debo desarrollar este criterio
Justifica la elección de la idea para la creación del cuento a partir de argumentos racionales.			
Evalúa la idea elegida identificando elementos pertinentes para darle sentido al cuento.			
Aplica principios y características de la idea filosófica elegida en su narración.			
Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas.			
Explica los aprendizajes adquiridos durante la actividad y cómo estos pueden ser transferidos a otros contextos.			

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se propone bibliografía secundaria como extracto alternativo al extracto de la *Investigación sobre el conocimiento humano*, que el docente puede elegir utilizar, considerando las necesidades e intereses de los estudiantes. Del mismo modo, puede seleccionar extracto de otros autores empiristas, si así lo desea.
- ✓ Para la última parte de la actividad, se recomienda al docente utilizar extracto del texto o película *Alicia en el país de las maravillas*, como ejemplo de un mundo en donde se rompe la relación causa-efecto.
- ✓ Si el profesor lo estima pertinente, puede proponer a sus estudiantes como actividad de desafío que comparen los pensamientos de Descartes y Hume, buscando similitudes y diferencias entre las ideas que ambos proponen.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Analizan teorías epistemológicas, identificando sus argumentos y conceptos centrales.
 - Evalúan teorías epistemológicas, considerando sus consecuencias e implicancias para la vida cotidiana.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Cuando miramos en derredor a los objetos externos y consideramos la operación de las causas, ni en un solo caso somos capaces de descubrir poder o conexión necesaria alguna, cualidad alguna que vincule el efecto a la causa y convierta a una en la consecuencia infalible de la otra. Sólo encontramos que la una, efectivamente, sigue de hecho a la otra. El impulso de una bola de billar se acompaña del movimiento de la otra. Esto es todo lo que aparece ante los sentidos externos. La mente no percibe ningún sentimiento ni impresión interna de esta sucesión de objetos. Consecuentemente, no existe, en ningún caso particular de causa y efecto, ninguna cosa que pueda sugerir la idea de poder o conexión necesaria.

Desde la primera aparición de un objeto, no podemos hacer nunca conjeturas sobre el efecto que resultará de ésta. Sin embargo, si el poder o la energía de cualquier causa pudiera ser descubierto por la mente, seríamos capaces de prever el efecto, incluso sin la experiencia, así como, en principio, de pronunciarnos con certeza al respecto por el mero uso del pensamiento y el raciocinio.

En realidad, no existe ninguna parte de la materia que descubra nunca, mediante sus cualidades sensibles, ningún poder o energía, ni que nos dé pie a imaginar que podría producir cosa alguna, o ser seguida por cualquier otro objeto que pudiéramos denominar su efecto. La solidez, la extensión, el movimiento, estas cualidades son todas completas en sí mismas, y nunca apuntan a ningún otro hecho que pueda resultar de ellas. Las escenas del universo cambian continuamente y un objeto sigue a otro en una sucesión ininterrumpida, pero el poder o la fuerza que actúa sobre toda la maquinaria se mantiene completamente oculto, y no se descubre en ninguna de las cualidades sensibles del cuerpo. Sabemos que, de hecho, el calor acompaña constantemente la llama, pero no podemos hacer conjeturas ni imaginar qué conexión existe entre ambos. Así, es imposible que la idea de poder se derive de la contemplación de los cuerpos cuando están operando en casos concretos, porque los cuerpos nunca descubren ningún poder que pueda ser el original de esta idea [...].

Sin embargo, aún existe un método para evitar esta conclusión, y una fuente que todavía no hemos examinado. Cuando se nos presenta cualquier evento u objeto natural, nos es imposible, a pesar de nuestra sagacidad o capacidad de penetración, descubrir o siquiera conjeturar sin la experiencia, qué evento resultará de ello, y también llevar nuestra previsión más allá del objeto que se presenta de manera inmediata a la memoria y los sentidos. Incluso después de un caso o experimento donde hemos observado que determinado evento sigue a otro, no podemos formular una regla general, ni predecir lo que ocurrirá en casos similares, siendo justo considerar una temeridad imperdonable juzgar el conjunto del devenir de la naturaleza a partir de un solo experimento, por preciso o infalible que éste sea. Pero cuando una especie determinada de evento ha estado siempre, en todos los casos, unida a otra, dejamos de tener escrúpulos a la hora de predecir uno por la aparición del otro, y de utilizar ese razonamiento, el único que puede confirmarnos cualquier estado de los hechos o de la existencia. Entonces llamamos a un objeto causa y al otro, efecto. Suponemos que existe alguna conexión entre ellos, algún poder en la una para producir de manera infalible el otro, y que opera con la mayor de las certezas y la más poderosa de las necesidades.

Así, aparentemente, esta idea de conexión necesaria entre eventos surge de una serie de casos similares que se dan por la conjunción constante de dichos eventos, no porque esa idea pueda ser sugerida nunca por ninguno de estos casos, aunque se examinen bajo todas las luces y posiciones posibles. Sin embargo, en un número determinado de casos no hay nada distinto de cada caso particular que se suponga que sea exactamente similar, salvo, únicamente, que tras una repetición de casos similares, la mente se deja llevar por el hábito: ante la aparición de un evento, espera su habitual seguimiento y cree que existirá. Esta conexión, por tanto, que sentimos en la mente, esta transición rutinaria de la imaginación desde un objeto a su normal seguimiento, es el sentimiento o la impresión de la que formamos la idea de poder o conexión necesaria. No hay nada más en el caso. Contemplemos el tema desde todos los lados; no encontraremos nunca ningún otro origen a esa idea. Ésta es la única diferencia que existe entre un caso, del que nunca podemos recibir la idea de conexión, y una serie de casos similares, que la sugieren. La primera vez que el hombre vio la comunicación del movimiento por medio del impulso, como cuando chocan dos bolas de billar, no pudo decir que un evento estaba conectado al otro, sino tan solo que uno estaba unido al otro. Tras haber observado varios casos de la misma naturaleza, entonces es cuando dice que están conectados. ¿Qué ha cambiado para que surja esta nueva idea de conexión? Nada, salvo que él ahora siente que estos eventos están conectados en su imaginación, y que puede predecir al punto la existencia de uno de la aparición del otro. Así pues, cuando decimos que un objeto está conectado a otro, sólo significamos que han adquirido una conexión en nuestro pensamiento, y que da lugar a esta inferencia por la que cada uno se convierte en la prueba de la existencia del otro.

Una conclusión un tanto sorprendente, aunque parezca fundamentada en suficientes pruebas, pruebas que no quedarán debilitadas por ninguna desconfianza general del entendimiento, o sospecha escéptica relativa a toda conclusión que sea nueva y extraordinaria. No existen conclusiones más gratas para el escepticismo que aquellas que hacen descubrimientos relativos a la debilidad y las limitaciones de la razón y la capacidad humanas”. (Hume, D. *Investigación sobre el entendimiento humano*. Sección VII Sobre la idea de conexión necesaria).

Texto 2: Bibliografía secundaria

“Hume había dividido el conocimiento en su epistemología en dos ámbitos: el demostrativo o necesario y el empírico o probable. El primero sería un conocimiento de relaciones invariables o de ideas y el segundo de relaciones variables o cuestiones de hecho.

La experiencia nos muestra que podemos equivocarnos al inferir un efecto de una causa o una causa a partir de un efecto. Esto demuestra que la relación causa-efecto es variable y constituye una cuestión-de-hecho. Por tanto, Hume considera evidente que sólo podemos conocer la relación causa-efecto por medio de la experiencia o, lo que es lo mismo, por medio de un razonamiento empírico, pero nunca por deducción o demostración.

Pero, entonces, como las uniones experienciales o fácticas son siempre sólo probables y nunca necesarias o invariables, la experiencia sólo nos podrá mostrar la conjunción constante de ciertos acontecimientos, pero nunca su conexión necesaria [...].

Desde el punto de vista del ya mencionado criterio empirista de significado esto quiere decir que el término "causa", con el sentido de "conexión necesaria entre dos eventos" carece de significado, puesto que no hay ninguna impresión de una conexión necesaria sino tan sólo de conexiones más o menos probables, como cualquier otra relación fáctica. Pero, entonces, ¿cuál es el origen de la utilización metafísica del término "causalidad" como conexión necesaria?

Lo que en opinión de David Hume ocurre es que, cuando nos acostumbramos a ver que dos acontecimientos se siguen, hablamos de que uno de ellos es causa del otro, en vez de decir que "uno está constantemente relacionado con el otro". Por consiguiente, Hume piensa que es el hábito o la costumbre (*custom*) de ver sucederse dos fenómenos lo que nos lleva a creer que uno es causa del otro y que su relación es de una conexión necesaria.

De este modo, la causalidad y en general cualquier tipo de inferencia empírica basado en ella quedan reducidos a meras formas de asociación de ideas basadas en el hábito y en la creencia injustificada e injustificable de que esa misma asociación de ideas volverá a repetirse. Con esto, Hume hace desembocar la cuestión de la causalidad en la de la imposibilidad de justificar lógicamente la inducción: cualquier tipo de inducción o inferencia empírica se basa en el supuesto de la uniformidad de la naturaleza (de que volverán a repetirse las mismas asociaciones de ideas), pero ese supuesto es también una inferencia empírica del pasado al presente, con lo que la justificación de la inducción es circular e imposible”. [Tasset, José L. *El empirismo británico: una introducción a sus posiciones esenciales*. En *Historia universal del pensamiento filosófico (III)*, Liber Distribuciones Educativas/Editorial Síntesis, Madrid, 2007, p 642-643].

Actividad 4: Evaluar la objetividad de la ciencia

PROPÓSITO

Esta actividad tiene como propósito que los alumnos reflexionen críticamente sobre la ciencia y su método, a partir de las teorías epistemológicas estudiadas. Esto les permitirá problematizar y ampliar lo que entienden por conocimiento, verdad y validez, siendo esto clave para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

Duración: 2 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

El docente inicia la actividad con una reflexión plenaria en torno al método científico. Para ello puede apoyarse en lo que los estudiantes ya saben o en algún recurso visual o audiovisual (ver Recursos).

Se sugiere las siguientes preguntas para guiar la reflexión:

- ¿Qué busca el método científico?
- ¿Sobre qué supuestos opera el método científico?

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: Evaluación y límites de la información y conocimiento [OA h]

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA OBJETIVIDAD

Como continuación de la reflexión, los estudiantes se separan en dos grupos. A cada uno de ellos se les asigna un extracto para leer y analizar. Leen en silencio el extracto y, según el extracto trabajado, responden a las siguientes preguntas: *¿qué argumentos da el texto para apoyar la objetividad/subjetividad del conocimiento científico?, ¿qué otros argumentos pienso que podrían apoyar la perspectiva del autor?*

Al finalizar el trabajo individual, los alumnos se juntan en duplas de manera de tener en cada grupo un miembro que haya trabajado cada texto. Ponen en común los argumentos y toman postura frente al problema de la objetividad de la ciencia, posicionándose a favor o en contra de ella. Luego de tomar postura, formulan preguntas cuestionadoras que ponen de relieve los problemas que posee la postura contraria a la asumida.

CONTRASTAR POSTURAS

Se reúnen las duplas que asumieron la misma postura, formando así dos grandes grupos de alumnos (uno que defiende la objetividad y otro que defiende la subjetividad del conocimiento científico). Una vez reunidos, eligen las cinco mejores preguntas que hayan elaborado para cuestionar la postura contraria.

Pasan adelante tres representantes de cada postura. Los miembros del grupo contrario les hacen las preguntas, buscando que problematicen y reflexionen en torno a la postura asumida.

Para finalizar, los estudiantes evalúan críticamente las consecuencias que tienen para la aplicación del conocimiento científico una u otra perspectiva. Luego se realiza una reflexión plenaria en torno a las nuevas perspectivas acerca del problema de la objetividad de la ciencia que surgieron durante la actividad, destacándose las nuevas inquietudes y preguntas surgidas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se sugiere un extracto para cada postura, que pueden ser complementados o reemplazados por otros según el docente estime conveniente.
- ✓ Para evaluar formativamente la actividad, se podrían usar los siguientes indicadores:
 - Elaboran preguntas filosóficas relacionadas con el conocimiento, la ciencia y la verdad.
 - Contrastan teorías epistemológicas, identificando elementos de acuerdo y desacuerdo.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre el método científico:

- Video: "Ciencia Animada. Episodio 1. Método científico", Universidad de Barcelona 2015 [link: https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=dGnd9vF_s2A]
- Infografía:



[Fuente: www.elsapiens.com]

Texto 1

“El conocimiento científico es fáctico: parte de los hechos los respeta hasta cierto punto y siempre vuelve a ellos. La ciencia intenta describir los hechos tal como son, independientemente de su valor emocional o comercial: la ciencia no poetiza los hechos ni los vende, si bien sus hazañas son una fuente de poesía y de negocios. En todos los campos, la ciencia comienza estableciendo los hechos; esto requiere curiosidad impersonal, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad a la novedad. Los enunciados fácticos confirmados se llaman usualmente "datos empíricos"; se obtienen con ayuda de teorías (por esquemáticas que sean) y son, a su vez, la materia prima de la elaboración teórica. Una subclase de datos empíricos es de tipo cuantitativo; los datos numéricos y métricos se disponen a menudo en tablas, las más importantes de las cuales son las tablas de constantes (como las de los puntos de fusión de las diferentes sustancias). Pero la recolección de datos y su ulterior disposición en tablas no es la finalidad principal de la investigación: la información de esta clase debe incorporarse a teorías si ha de convertirse en una herramienta para la inteligencia y la aplicación. ¿De qué sirve conocer el peso específico del hierro si carecemos de fórmulas mediante las cuales podemos relacionarlos con otras cantidades? No siempre es posible, ni siquiera deseable, respetar enteramente los hechos cuando se los analiza, y no hay ciencia sin análisis, aun cuando el análisis no sea sino un medio para la reconstrucción final de los todos. El físico atómico perturba el átomo al que desea espiar; el biólogo modifica e incluso puede matar al ser vivo que analiza; el antropólogo empeñado en el estudio de campo de una comunidad provoca en ella ciertas modificaciones. Ninguno de ellos aprehende su objeto tal como es, sino tal como queda modificado por sus propias operaciones; sin embargo, en todos los casos tales cambios son objetivos y se presume que pueden entenderse en términos de leyes: no son conjurados arbitrariamente por el experimentador. Más aún, en todos los casos el investigador intenta describir las características y el monto de la perturbación que produce en el acto del experimento; procura, en suma, estimar la desviación o "error" producido por su intervención activa. Porque los científicos actúan haciendo tácitamente la suposición de que el mundo existiría aun en su ausencia, aunque desde luego, no exactamente de la misma manera.

El conocimiento científico es verificable: debe probar el examen de la experiencia. A fin de explicar un conjunto de fenómenos, el científico inventa conjeturas fundadas de alguna manera en el saber adquirido. Sus

suposiciones pueden ser cautas o audaces, simples o complejas; en todo caso, deben ser puestas a prueba. [...] Las técnicas de verificación evolucionan en el curso del tiempo; sin embargo, siempre consisten en poner a prueba consecuencias particulares de hipótesis generales (entre ellas, enunciados de leyes). Siempre se reducen a mostrar que hay, o que no hay, algún fundamento para creer que las suposiciones en cuestión corresponden a los hechos observados o a los valores medidos. La verificabilidad hace a la esencia del conocimiento científico; si así no fuera, no podría decirse que los científicos procuran alcanzar conocimiento objetivo". (Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y filosofía*. Inventario de las principales características de la ciencia fáctica).

Texto 2

Examinando el registro de la investigación pasada desde la atalaya de la historiografía contemporánea, el historiador de la ciencia puede sentirse tentado a proclamar que cuando cambian los paradigmas, el mundo mismo cambia con ellos. Guiados por un nuevo paradigma, los científicos adoptan nuevos instrumentos y buscan en lugares nuevos. Lo que es todavía más importante, durante las revoluciones los científicos ven cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes. Es algo así como si la comunidad profesional fuera transportada repentinamente a otro planeta, donde los objetos familiares se ven bajo una luz diferente y, además, se les unen otros objetos desconocidos. Por supuesto, no sucede nada de eso: no hay trasplante geográfica; fuera del laboratorio, la vida cotidiana continúa como antes. Sin embargo, los cambios de paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación, que les es propio, de manera diferente. En la medida en que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente.

[...] Al mirar el contorno de un mapa, el estudiante ve líneas sobre un papel, mientras que el cartógrafo ve una fotografía de un terreno. Al examinar una fotografía de cámara de burbujas, el estudiante ve líneas interrumpidas que se confunden, mientras que el físico un registro de sucesos subnucleares que le son familiares. Sólo después de cierto número de esas transformaciones de la visión, el estudiante se convierte en habitante del mundo de los científicos, ve lo que ven los científicos y responde en la misma forma que ellos.

Sin embargo, el mundo al que entonces penetra el estudiante no queda fijo de una vez por todas, por una parte, por la naturaleza del medioambiente y de la ciencia, por la otra. Más bien, es conjuntamente determinado por el medioambiente y por la tradición particular de la ciencia normal que el estudiante se ha preparado a seguir. (Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Capítulo X).

Actividad de evaluación

Propósito

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes reconozcan el impacto que han tenido las teorías epistemológicas y los avances científicos en la concepción filosófica de “la verdad” a través de la elaboración de una línea de tiempo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.

OA 2

Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Analizan conceptos centrales de las teorías epistemológicas.
- Fundamentan perspectivas epistemológicas, aplicando sus conceptos centrales.
- Explican diversas teorías epistemológicas, relacionándolas con el contexto de los pensadores que las desarrollaron.
- Evalúan teorías epistemológicas, identificando los argumentos y conceptos centrales que las fundamentan.
- Aplican preguntas acerca de la verdad, la ciencia y el conocimiento en su vida cotidiana.
- Elaboran preguntas filosóficas relacionadas con el conocimiento, la ciencia y la verdad, justificando por qué las preguntas filosóficas elaboradas son un problema.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

INVESTIGACIÓN

Los estudiantes se reúnen en grupos pequeños. Para ello, el docente asigna a cada grupo un período histórico de la filosofía (antigua, medieval, moderna, contemporánea). Cada grupo elige dos autores del período asignado e investigan al respecto:

- Hechos históricos relevantes del contexto del autor
- Descubrimientos científicos relevantes de la época del autor
- Ideas del autor acerca del conocimiento de la realidad (posibilidades, alcances, límites, supuestos, etc.).

Conexión interdisciplinaria:

CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: Evaluación y límites de la información y conocimiento [OA h]
 CIENCIAS PARA LA CIUDADANÍA: Avances tecnológicos e impacto en la sociedad [Módulo Tecnología y Sociedad OA 3]
 HISTORIA: Contexto de los autores [OA d]

ELABORACIÓN DE LÍNEA DE TIEMPO

Los alumnos se organizan en grupos de 4 personas, de manera que se junten estudiantes que hayan trabajado en los cuatro períodos históricos⁵. En conjunto, construyen una línea de tiempo digital (ver Recursos) de la evolución de las ideas relativas al concepto de verdad a partir de los autores estudiados y considerando los puntos centrales identificados en la investigación. Deben representar (en texto, imágenes o como estimen pertinente) toda la información relativa a los puntos identificados en la línea de tiempo.

PLENARIO

Para finalizar la actividad y a partir del trabajo realizado en las líneas de tiempo, los alumnos y el profesor realizan una reflexión plenaria en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades y límites del conocimiento humano?

Orientaciones para la actividad de aula

- ✓ Los hechos históricos y descubrimientos científicos que se identifiquen deben ayudar a comprender las ideas del autor acerca del conocimiento de la realidad.
- ✓ Si el docente lo estima conveniente, puede asignar otro concepto que le parezca central en el desarrollo de la epistemología para trabajar con sus alumnos en la actividad de evaluación.
- ✓ Si no es posible realizar la línea de tiempo en formato digital, el docente puede adecuar la actividad y realizar en formato físico, proporcionando a los estudiantes los materiales necesarios para ello.

Recursos y sitios web

Textos de consulta para la investigación:

- Giannini, H.: *Breve historia de la filosofía*
- Carpio, A.: *Principios de filosofía*

Sitios web para la construcción de líneas de tiempo en formato digital:

- <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://time.graphics/es/editor>
- <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/>

⁵ El docente puede elegir otra división histórica de la filosofía. Si lo hiciera, debe procurar que en cada grupo haya un estudiante por cada período.

Consideraciones para la evaluación

Elaboración de la línea de tiempo	
Aspectos formales	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentan el trabajo en el formato y la fecha solicitados. b) Todos los integrantes del grupo participan de forma equitativa. c) El trabajo presenta buena redacción y ortografía. d) Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.
Aspectos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> d) Incorporan 8 autores en la línea de tiempo, repartidos en los períodos históricos según corresponda. e) Investigan y elaboran síntesis de las ideas centrales de cada autor, y la incorporan en la línea de tiempo. f) Investigan acerca de los hechos históricos relevantes del contexto y descubrimientos científico de la época del autor y los incorporan en la línea de tiempo. g) Sintetizan para cada momento la idea central de la nueva comprensión. h) La presentación de la línea de tiempo es original y creativa. i) La línea de tiempo logra evidenciar los cambios que ha tenido el concepto filosófico a lo largo del tiempo.

Rúbrica

	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Autores	Se incorporan 8 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatros periodos históricos.	Se incorporan 7 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatros periodos históricos.	Se incorporan 6 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatros periodos históricos.	Se incorporan 5 o menos autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatros periodos históricos.
Síntesis	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de todos los autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de la mayoría de los autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de algunos autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	No se expone una síntesis clara de las ideas centrales de los autores.
Contexto	Se expone para todos los autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	Se expone para la mayoría de los autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	Se expone para algunos autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	No se incorporan los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época de los autores.
Fuentes	Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.	Incluye referencias de la mayoría de las fuentes utilizadas.	Incluye referencias de algunas las fuentes utilizadas.	No incluye referencias de las fuentes utilizadas.

Unidad 4

UNIDAD 4

DIÁLOGO Y CONOCIMIENTO COLECTIVO

Propósito de la unidad

Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes sean capaces de aplicar herramientas de diálogo, argumentación y pensamiento crítico en problemas ontológicos y/o epistemológicos, de manera que puedan contrastar diversas perspectivas y así cuestionar y reelaborar sus propias ideas. Se trabajará en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué hace que un diálogo sea filosófico? ¿En qué condiciones el diálogo puede construir conocimiento individual y colectivo? ¿Cómo me ayuda el diálogo a profundizar y mejorar mis ideas filosóficas?

Objetivos de Aprendizaje

OA 5 Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6 Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA c Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: ¿Cómo dialogar filosóficamente?

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes reflexionan en torno a las características del diálogo filosófico y las actitudes necesarias para realizarlo, identificando posibles obstáculos que pudieran existir al dialogar y proponiendo acciones concretas para superarlos. Esto les permitirá adquirir herramientas para construir conocimiento con otros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6

Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

Duración: 2 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

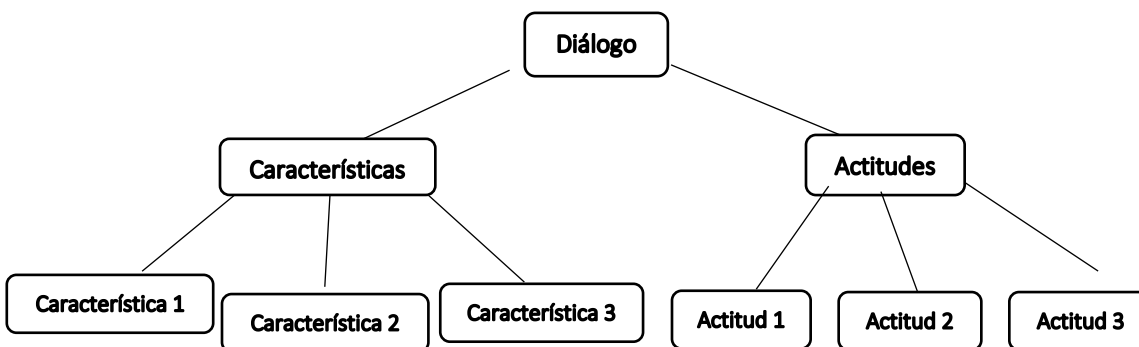
ACTITUDES Y CARACTERÍSTICAS DEL DIÁLOGO FILOSÓFICO

Para iniciar la actividad, los estudiantes describen lo que ellos creen que forma parte de un buen diálogo: cómo se lleva a cabo, qué actitudes tienen quienes participan en él, cuántas personas participan idealmente, qué caracteriza a la conversación, cómo deben comportarse quienes dialogan, etc. El profesor construye en la pizarra un organizador gráfico con las ideas de los alumnos, usando como concepto central el diálogo. Se registran esas ideas en torno a dos ejes: las características y las disposiciones necesarias para el diálogo. En la pizarra se verá algo como lo siguiente:

Conexión interdisciplinaria:

EDUCACIÓN CIUDADANA: Diálogo como ejercicio democrático [OA 8]

LENGUA Y LITERATURA: Teoría de la comunicación, comunicación verbal y no verbal [OA 7]



El docente modifica el concepto central y lo cambia por “diálogo filosófico”. Pide a sus estudiantes que agreguen o eliminen características y actitudes según ellos estimen que pertenecen o no al diálogo filosófico. El profesor media para incorporar en el organizador gráfico las siguientes características y actitudes del diálogo filosófico:

Características del diálogo filosófico	Actitudes necesarias para el diálogo filosófico
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo como método de acceso y construcción del conocimiento. - Diálogo como reconocimiento y vinculación con el otro. - Centralidad de la pregunta filosófica. - Carácter indagatorio. - Instancia para reformular y replantearse lo que ya se sabía/creía. - Estimula la actividad y capacidad reflexiva con preguntas, poniendo la propia subjetividad en cuestión. - Se necesitan suficientes participantes para enriquecer la conversación, cuidando que el número no descuide la participación de los integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura - Espíritu crítico - Respeto - Prudencia - Capacidad de escuchar - Rigurosidad - Asertividad - Conexión con los otros

IDENTIFICAR OBSTÁCULOS Y PROPONER ACCIONES

Los estudiantes se reúnen en grupos pequeños y eligen una característica y una actitud sobre la cual trabajar. Reflexionan en torno al significado de la característica y la actitud elegidas y luego identifican y escriben posibles obstáculos que ellas podrían encontrar en el diálogo, ya sea recurriendo a su propia experiencia en situaciones de diálogo o imaginando.

A modo de ejemplo, para la actitud “apertura” se puede identificar los siguientes obstáculos:

Actitud	Obstáculos
Apertura	Participante del diálogo no presta atención al otro.
	Participante niega de entrada el punto de vista del otro.
	Participante no pide razones al otro ni examina su postura.

Luego, los grupos se intercambian las listas de obstáculos entre ellos. Cada grupo trabaja proponiendo acciones concretas para superar los obstáculos que el otro grupo identificó como posibles. Siguiendo con el ejemplo anterior:

Actitud	Obstáculos	Acciones
Apertura	Participante niega de entrada el punto de vista del otro.	Disposición a comprender la posición y desde dónde habla el otro.

DIÁLOGOS ENTRE FILÓSOFOS

Como continuación de la actividad, los estudiantes observan extracto de conversaciones y/o diálogos entre filósofos (ver Recursos). El docente los desafía a identificar en los videos qué elementos del diálogo filosófico están presentes (características y actitudes).

EL OBJETIVO DEL DIÁLOGO: ¿QUÉ BUSCAMOS CUANDO DIALOGAMOS?

Para finalizar la actividad, los estudiantes reflexionan en torno al objetivo del diálogo. Se sugiere iniciar la reflexión con el video “Por amor al debate”, del filósofo Daniel Cohen (link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=JTN9Nx8VYtk>). Luego de verlo, los estudiantes se reúnen en grupos pequeños y reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué buscamos comúnmente al dialogar?
- ¿Por qué es un error aplicar los términos perder-ganar en un diálogo?
- ¿Qué se gana cuando se gana un diálogo?
- Relacionando el video con lo estudiado durante la clase, ¿dónde reside el valor del diálogo?

A partir de la reflexión, cada grupo redacta cuál es para ellos el objetivo de dialogar y luego lo comparten con el resto del curso, para buscar elementos comunes y finalizar construyendo una definición común sobre la finalidad del diálogo.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ El docente puede asignar las características y actitudes del diálogo filosófico que estime pertinentes en mayor grado, según su conocimiento de los estudiantes y las experiencias de diálogo que ha tenido con ellos.
- ✓ Para la actividad plenaria, si el profesor lo desea, puede asignar otro tema para que el grupo de alumnos dialogue sobre él.
- ✓ Esta actividad se podría evaluar con el siguiente indicador:
 - Reconocen las características y la finalidad del diálogo filosófico.

RECURSOS

Posibles videos de diálogos entre filósofos (elegir extracto):

- Debate entre Zizek y Peterson (Canadá, 2019) [Link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Vhh-4H6pzqY>]
- Diálogo entre Zygmunt Bauman y Javier Goma (Burgos, 7 de noviembre 2015) [Link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=dy7mPXvhLZU>]

Actividad 2: 10 reglas para la discusión

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes apliquen, evalúen y definan reglas para la discusión. Para ello, revisan las 10 reglas para la discusión crítica, las reescriben y luego las representan para sus compañeros, quienes deben identificarlas. Luego, definen en conjunto una lista de reglas para guiar el diálogo, lo que fortalece el trabajo con otros y la valoración de los acuerdos grupales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6

Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUIÉN SOY?

Para iniciar la actividad, los estudiantes se sientan en círculos en grupos de máximo 5 personas. Cada alumno escribe el nombre de una persona (viva o muerta, real o ficticia), en un papel pequeño y se lo pasa al compañero de al lado, quien debe pegárselo en la frente sin verlo. De este modo, todos los miembros del equipo deben poder ver la carta de los demás, con excepción de la propia. Luego, se elige un estudiante para iniciar el juego, quien debe hacer preguntas al grupo de respuesta sí/no para averiguar quién es la persona que tiene escrita en la frente (Por ejemplo: ¿Soy famoso? ¿Soy chileno?, etc.). Si la pregunta que hace es respondida con un sí, tiene derecho a otra pregunta. Si, en cambio, es respondida con un no, el compañero de al lado comienza a preguntar. El juego finaliza cuando la primera persona del equipo adivina su personaje.

Al finalizar, los estudiantes responden en plenario a las siguientes preguntas:

- ¿Qué reglas posee el juego “¿quién soy?”?
- ¿Qué utilidad poseen las reglas?
- ¿Por qué hay instancias en que las reglas son necesarias?

REESCRIBIR LAS REGLAS

Los estudiantes reciben por escrito las 10 reglas de la discusión crítica y las leen individualmente. Trabajan en torno a las ellas, proponiendo una nueva redacción más clara y breve para que se recuerde fácilmente. El profesor llama a alumnos al azar para que compartan el trabajo realizado y construye un nuevo decálogo a partir de ello, que los estudiantes registran en sus cuadernos.

Conexión interdisciplinaria:

LENGUA Y LITERATURA: Argumentación en el diálogo [OA 8]

EDUCACIÓN CIUDADANA: Diálogo como ejercicio democrático [OA 8]

JUEGO DE ROLES

Los alumnos se reúnen en grupos pequeños y trabajan en torno a una de las reglas que ellos eligen. El profesor debe procurar que todas las reglas queden cubiertas por el curso. Cada grupo prepara un juego de roles acerca de la regla, donde se actúe siguiendo la regla en cuestión.

Luego, cada grupo pasa adelante y actúa el juego de roles preparado. El resto del curso debe identificar qué regla representa el grupo.

DETERMINAR LAS REGLAS PARA DIALOGAR

Para cerrar la actividad, los estudiantes en grupos vuelven a revisar las 10 reglas de la discusión crítica. Teniendo como desafío establecer reglas para dialogar en la asignatura de filosofía, deben determinar qué reglas de las 10 reglas para la discusión crítica destacan y proponer nuevas reglas para el diálogo que consideraran relevantes, si hubiera. A partir de lo anterior, cada grupo establece una lista de reglas para dialogar. Cada grupo expone su lista de reglas y el curso vota por aquella que usarán para las instancias de diálogo de la clase de filosofía.

A continuación, se presenta una pauta de autoevaluación, para que los estudiantes puedan evaluar su desempeño individual durante la actividad grupal (es decir, en las últimas dos etapas de la actividad):

Pauta de autoevaluación para la representación y deliberación de reglas para el diálogo

Criterios	Indicadores de logro		
	Lo logré	Lo logré, pero falta por mejorar	Debo desarrollar este criterio
Se dispone a escuchar a los otros y comprender sus puntos de vista			
Usa lenguaje formal durante las discusiones grupales y la deliberación democrática			
Participa e incide en el diseño del juego de roles sobre la regla definida para el grupo			
Participa activamente en la representación del juego de roles sobre la regla definida para el grupo			
Fundamenta racionalmente su postura respecto a qué reglas deben estar presentes en un diálogo filosófico			
Participa con argumentos racionales y su voto, en la elección democrática de las reglas para el diálogo filosófico.			
Utiliza las reglas para el desarrollo del diálogo al momento de participar en discusiones colectivas.			

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Esta actividad se podría evaluar con los siguientes indicadores:
 - Participan en la elección de las reglas para el diálogo filosófico, fundamentando su punto de vista.
 - Utilizan las reglas del diálogo filosófico al momento de participar en discusiones colectivas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto

Las reglas de una discusión crítica

- Regla 1: Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.
- Regla 2: Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.
- Regla 3: El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.
- Regla 4: Una parte solo puede defender su punto de vista, presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.
- Regla 5: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.
- Regla 6: Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.
- Regla 7: Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.
- Regla 8: En su argumentación, las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados, explicitando una o más premisas implícitas.
- Regla 9: Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él, y una defensa concluyente debe tener como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.
- Regla 10: Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

(Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias*. Una perspectiva pragma-dialéctica. Santiago: Ediciones UC).

Actividad 3: El diálogo a partir de la controversia

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes reflexionen filosóficamente sobre temas controversiales, reconociendo el valor del diálogo, la empatía y la argumentación para su tratamiento. Esto fortalece su capacidad de aceptar, comprender y relacionarse con el otro que piensa distinto, lo que es clave para el resguardo de la democracia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6

Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUÉ ES UNA CONTROVERSIAS?

Para iniciar la actividad, el docente abre la discusión a partir de un tema controversial (ver ejemplo en Recursos). Invita a sus estudiantes a la reflexión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema que está en discusión?
- ¿Cuáles son las posturas que se enfrentan?
- ¿Qué argumentos posee cada postura?
- ¿Por qué se trata de un tema controversial?

Tras analizar el ejemplo de una controversia, los estudiantes investigan su definición, características, puntos de partida y posibilidades de resolución, empleando nuevas tecnologías que se encuentren disponibles. Se sugieren las siguientes preguntas para orientar la investigación:

- ¿Qué es una controversia?
- ¿Cuáles pueden ser sus orígenes?
- ¿Es necesario resolver todas las controversias? ¿Por qué?
- ¿Qué controversias vivimos en nuestro día a día? ¿Cómo las enfrentamos?

DIALOGAR EN TORNO A UNA CONTROVERSIA

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes a la última pregunta, se elabora un listado de controversias en la pizarra. Los alumnos se separan en grupos grandes y cada uno de ellos elige una de las controversias listadas.

Los miembros de cada grupo trabajan en torno a la controversia. Para ello, toman postura frente al tema controversial y luego elaboran una lista de argumentos que los hacen defender la postura elegida, procurando que los argumentos elaborados sean racionales (condición para la controversia).

Se reúnen con otro miembro de su grupo que haya trabajado el mismo tema, pero que posea una postura diferente a la propia, para realizar un breve ejercicio de diálogo. Luego, dialogan exponiendo sus posturas y argumentos; se sugiere la siguiente estructura:

Estudiante 1	Estudiante 2
- Declaración de postura	
	- Declaración de postura
- Exposición de Argumento 1	
	- Respuesta/Comentario al Argumento 1 del oponente
	- Exposición de Argumento 1
- Respuesta/Comentario al Argumento 1 del oponente	
- Exposición de Argumento 2	
	- Respuesta/Comentario al Argumento 2 del oponente
	- Exposición de Argumento 2
<u>Ejercicio de síntesis:</u> distinción de puntos de acuerdo y desacuerdo; apertura de nuevas preguntas; evaluar avance del conocimiento sobre el tema; conclusión grupal (no tiene por qué ser siempre un acuerdo); entre otras posibilidades.	

REFLEXIÓN

Se realiza una reflexión plenaria para cerrar la actividad. Se sugiere guiar la reflexión en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los aportes que puede ofrecer el diálogo cuando nos enfrentamos a un tema controversial?
- Revisando las características del diálogo filosófico, ¿por qué vale la pena dialogar aun cuando no se resuelva la controversia a la que nos enfrentamos?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Es importante incentivar siempre la búsqueda de acuerdos, pero también reconocer existencia de controversias y establecer estrategias para abordarlo de manera pacífica y en pos de la convivencia democrática.
- ✓ Si el docente lo estima conveniente, puede él mismo asignar los temas controversiales a los estudiantes. Lo importante es proponer temas que sean atractivos e interesantes para ellos y sobre los que se pueda esperar diferentes posturas.
- ✓ Esta actividad se puede evaluar a partir del siguiente indicador:
 - Reconocen el valor del diálogo y la argumentación para reflexionar colectivamente sobre temas controversiales.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Ejemplo de controversia: Experimentación con animales

- “Las dos caras de la experimentación animal”, La Tercera 2016 [Link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.latercera.com/noticia/las-dos-caras-de-la-experimentacion-animal/>]
- “¿Está bien que experimentamos con animales para investigaciones médicas?”, El Definido 2016 [Link: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.eldefinido.cl/actualidad/mundo/7049/Esta-bien-que-experimentemos-con-animales-para-investigaciones-medicas/>]

Actividad 4: Preparación para el diálogo

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes se preparen para una instancia de diálogo que se realizará en la actividad de evaluación. Mediante la elaboración de una postura personal con razones y argumentos, y la planificación de respuestas a posibles preguntas y/o contraargumentos que puedan surgir durante el diálogo, se busca que el alumno adquiera herramientas para reflexionar colectivamente con profundidad conceptual.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6

Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ELEGIR UNA PREGUNTA PARA EL DIÁLOGO

Para iniciar la actividad, el docente propone a los alumnos recordar lo estudiado durante las Unidades 2 y 3, de Ontología y Epistemología. Los estudiantes realizan una lluvia de ideas con problemas que les interesen de esas dos áreas de la filosofía. Por ejemplo: la realidad de la virtualidad, la existencia de la verdad, la utilidad del conocimiento, la privacidad en la era digital, entre otras posibilidades.

Una vez que se haya propuesto varias alternativas, el curso realiza una votación democrática para elegir el tema sobre el cual se realizará el diálogo filosófico.

INVESTIGACIÓN

Los estudiantes investigan en torno a la pregunta elegida para el debate, ya sea individual o grupalmente. Esto puede realizarse de varias maneras:

- Investigan libremente, recurriendo a la biblioteca o a internet.
- El profesor ofrece textos que discutan el tema elegido para que los alumnos las lean en preparación para el diálogo.

TOMAR POSTURA

Una vez que los estudiantes hayan investigado y estén informados acerca del problema, cada uno debe tomar una postura frente a la pregunta que guiará el diálogo y desarrollar sus razones y/o argumentos para sostener dicha postura. Además, se invita a los compañeros a pensar en posibles contraargumentos o preguntas que podrían surgir y, finalmente, preparar respuestas para ellos. Se sugiere incorporar toda la información en una tabla como la siguiente:

Conexión interdisciplinaria:

LENGUA Y LITERATURA:

Argumentación en el diálogo [OA 8]

MATEMÁTICA: Argumentación en la
Matemática [OA d]

Postura:		
Argumentos	Posibles contraargumentos y/o preguntas	Respuestas preparadas a los contraargumentos y/o preguntas

El docente les da criterios para elaborar la tabla. Se sugieren:

- Los argumentos no parafrasean la postura, sino que presentan nuevas ideas respecto de ella.
- Los argumentos efectivamente apuntan a defender la postura.
- Aun cuando todos los argumentos apoyan la misma postura, son distintos entre sí.
- Las respuestas a los contraargumentos y/o preguntas robustecen la postura indicada.

Luego de completar la tabla, los estudiantes vuelven a revisar la lista de criterios y hacen ajustes a su tabla si es necesario.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ En caso de que se requiera, el profesor puede proponer temas para el diálogo que sean novedosos y que despierten el interés de los estudiantes (los efectos de la digitalidad, la posibilidad o imposibilidad de la certeza, etc.).
- ✓ Si existiera tiempo, se sugiere incorporar un momento de retroalimentación con los compañeros, en el que, antes de completar la tercera columna de la tabla, se aporten mutuamente posibles contraargumentos o preguntas que pudiesen surgir en la discusión.
- ✓ Esta actividad se puede evaluar con el siguiente indicador:
 - Utilizan argumentos y estrategias para justificar sus puntos de vista y contraargumentar otras visiones, como la ejemplificación, la ilustración o la presentación de casos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Orientaciones didácticas para trabajar la argumentación y contraargumentación en el discurso:
Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Actividad de evaluación

Propósito

Esta actividad busca que los estudiantes discutan acerca de una pregunta o problema filosófico relativo a la ontología o la epistemología, siguiendo una estructura de diálogo. El objetivo es que apliquen habilidades y actitudes dialógicas con miras a la construcción de conocimiento colectivo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 6

Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Utilizan las reglas para el desarrollo ordenado del diálogo al momento de participar en discusiones.
- Participan en diálogos, haciendo referencia a ideas de filósofos, de sus compañeros, y a sus situaciones vitales, sociales, interpersonales y/o particulares.
- Formulan y fundamentan preguntas y respuestas, por medio del diálogo y abordando el tema en cuestión.
- Se expresan con precisión terminológica, coherencia y claridad argumentativa para fundamentar sus visiones personales.
- Utilizan argumentos y estrategias para justificar sus puntos de vista y contraargumentar otras visiones, como la ejemplificación, la ilustración o la presentación de casos.
- Elaboran una visión propia sobre problemas ontológicos y/o epistemológicos, fundamentándola con argumentos.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Modelo sugerido para la discusión

El docente entrega a los estudiantes una estructura con que se puede organizar un diálogo filosófico. Se sugiere trabajar con la siguiente:

Etapa	¿En qué consiste la etapa?
Confrontación	Presentación del punto de vista. El propósito es convencer al interlocutor o la audiencia de que el punto de vista es el correcto.
Apertura	Un grupo toma el rol de protagonista (defiende el punto de vista) y la otra el de antagonista (desafía al protagonista a defender su punto de vista). Protagonista y antagonista concuerdan puntos de partida y reglas de la discusión.
Argumentación	El protagonista defiende su punto de vista y el antagonista lo hace presentar más argumentación si tiene más dudas.
Cierre	Se define si se ha resuelto la controversia. Esta puede resolverse por dos motivos: el punto de vista ha sido retirado (la disputa se resuelve a favor del antagonista) o las dudas acerca del punto de vista han sido retiradas (la disputa se resuelve a favor del protagonista). También puede ocurrir que, a pesar de que no se pudo resolver la controversia, se avanzó en el conocimiento sobre la misma.

[Basado en: Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacie. A pragmatodialectical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum].

Discusión por grupos

Una vez socializada la estructura del diálogo, el docente elige al azar a un estudiante para que señale el punto de vista que adoptó frente a la pregunta guía del diálogo. Dos alumnos que estén de acuerdo y tres que no lo estén salen adelante. Se establecen así los participantes del diálogo: tres estudiantes que defenderán un punto de vista y tres que lo cuestionarán.

Se efectúa el diálogo según la estructura del modelo ideal para la discusión, siguiendo sus etapas. Mientras los estudiantes dialogan, el resto del curso escucha atentamente, coteja y evalúa que los participantes cumplan las reglas para la discusión (Actividad 3). Esta actividad incluye una propuesta de pauta de coevaluación para facilitar esta labor.

Una vez finalizada la discusión, se elige a otro alumno que tenga un punto de vista diferente, se forma nuevamente un grupo protagonista y otro antagonista y se procede con el diálogo nuevamente, mientras los compañeros registran el cumplimiento de las reglas.

Conexión interdisciplinaria:

LENGUA Y LITERATURA: Teoría de la comunicación, comunicación verbal y no verbal [OA 7]

LENGUA Y LITERATURA: Argumentación en el diálogo [OA 8]

EDUCACIÓN CIUDADANA: Diálogo como ejercicio democrático [OA 8]

MATEMÁTICA: Argumentación en la Matemática [OA d]

Orientaciones para la actividad de aula

- ✓ Se recomienda al docente procurar que todos puedan formar parte de los grupos de discusión.
- ✓ Por efectos de tiempo, para la actividad puede establecerse grupos de discusión paralelos, siempre y cuando existan también alumnos encargados de evaluar la instancia de diálogo.
- ✓ La estructura del inicio de la actividad es una sugerencia, el docente también podría construir una junto a los estudiantes.

Pauta de coevaluación para la discusión grupal

Criterios	Sí	No	Comentarios
Todos los estudiantes participan en el diálogo.			
Los estudiantes usan lenguaje formal durante el diálogo.			
Si fueron del grupo protagonista: Los participantes dan a conocer el punto de vista a defender.			
Los participantes explicitan y explican los argumentos que sostienen su punto de vista.			
Los participantes responden las preguntas y contraargumentos de la parte antagonista.			
Los participantes cumplen con las 10 reglas para la discusión crítica o con aquellas establecidas por el grupo.			
Si fueron del grupo antagonista: Los participantes cuestionan y contraargumentan el punto de vista expuesto por la parte protagonista.			
Los participantes cumplen con las 10 reglas para la discusión crítica o con aquellas establecidas por el grupo.			

Bibliografía

DIDÁCTICA

- Agratti, L. (2000). Del método socrático al diálogo como contenido procedimental en la enseñanza. En: *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Pp. 185 – 190.
- Arroyo, J. (2010). La evaluación en filosofía: procesos de aprendizaje y enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación. En: Cifuentes, L.M. y Gutiérrez, J.M. (2010). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó. Pp. 59-83
- Atienza, J. (2008). Aprendizaje basado en problemas. En: Labrador, M.J.; Andreu, M.A. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial UPV.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educación en Revista*, 46, pp. 53-68.
- Cifuentes, L.M. y Gutiérrez, J.M. (2010). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar Bondy, A. (1967.) *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Editorial Arica.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (Coord.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Universidad de Chile.
- Tejedor Campomanes, C. (1994). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: SM.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

FILOSOFÍA

UNIDAD 1

- Rivera, J.E. (2016) *De asombros y nostalgias*: Santiago: Ediciones UC.
- Lipman, Mathew (2000) *Elisa*. Novela de ética. Bogotá: Editorial Beta.
- Dancy, J. (1991) *Introduction to Contemporary Epistemology*. London: Wiley-Blackwell.
- Jackson, F. (1982). «Epiphenomenal Qualia». *Philosophical Quarterly* (32): 127-136.
- Jaspers, K. (1949). *La filosofía*. (J. Gaos, trad.) México: FCE.
- Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura*. Traducción de Pedro Ribas. Madrid: Taurus.
- Marx, K. (1972) *La ideología alemana*. Traducción de W. Roces. Barcelona: Grijalbo.
- Nagel, T. (1995). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.

- Platón (1981). *Diálogos I*. Apología; Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hippias menor; Hippias mayor; Laques; Protágoras. Madrid: Gredos.
- Sartre, J.P. (1987) *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. (1930) *Conferencia sobre ética*. Publicada en *The Philosophical Review* (1965), Nueva York, vol. LXXIV, n. 1, p. 3-12.
- _____ (2009). *Tractatus Lógico-Philosophicus; Investigaciones Filosóficas; Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.

UNIDAD 2

- Aristóteles (1995). *Física*. (G. R. De Echandía, trad.) Madrid: Gredos.
- _____ (1994). *Metafísica*. (T. Calvo Martínez, trad.) Madrid: Gredos.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Santiago: Editorial Debolsillo.
- Nagel, T. (1995). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.
- Platón (1988). *Diálogos IV*. República (C. Eggers Lan, trad.) Madrid: Gredos.
- Rand, A. (1969). *El manifiesto romántico*. Buenos Aires: Editorial Grito Sagrado.
- Sartre, J. P. (1973). *El existencialismo es un humanismo*. (V. Prati de Fernández, trad.) Buenos Aires: Sur.
- Schopenhauer, A (2006). *Parerga y Paralipómena I*. (P. López de Santa María, trad.) Madrid: Trotta.
- Skinner, B.F (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Nacional.

UNIDAD 3

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. (T. Calvo Martínez, trad.) Madrid: Gredos.
- Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carpio, A. (2004). *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco: Buenos Aires.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. (V. Peña, trad.) Madrid: Alfaguara.
- García Morente, M. (1980). *Lecciones preliminares de Filosofía*. México: Porrúa.
- Hume, D. (1980). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE: México.
- Millas, J. (2003). *Idea de la Filosofía: el conocimiento*. Santiago. Universidad de Chile.
- Tasset, J.L. (2007). *El empirismo británico: una introducción a sus posiciones esenciales*. En *Historia universal del pensamiento filosófico (III)*. Liber Distribuciones Educativas/Editorial Síntesis, Madrid.

UNIDAD 4

- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones UC.