

Programa de Estudio

4° 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:

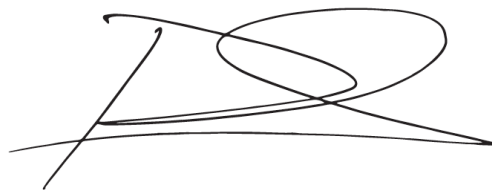
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año 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 4° medio
Decreto Exento N°496 (15 de junio 2020)

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2020

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

Presentación.....	5
Nociones básicas.....	6
Consideraciones generales.....	11
Orientaciones para planificar.....	16
Orientaciones para evaluar los aprendizajes.....	17
Estructura del programa.....	19
Filosofía 4° Medio.....	21
Propósitos formativos.....	21
Enfoque de la asignatura.....	22
Orientaciones para el docente.....	25
Organización curricular.....	27
Unidad 1: La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano.....	32
Actividad 1: El origen de la filosofía: duda, razón y asombro.....	33
Actividad 2: ¿Para qué hacer filosofía?.....	40
Actividad 3: ¿Hasta dónde llega el pensamiento filosófico?.....	46
Actividad 4: El valor de la filosofía en la sociedad contemporánea.....	51
Evaluación de la Unidad 1: ¿Te imaginas un mundo sin filosofía?.....	60
Unidad 2: La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos.....	64
Actividad 1: En busca de los fundamentos de la moral.....	65
Actividad 2: El bien en un contexto pluralista: ¿vale todo en una sociedad democrática?.....	77
Actividad 3: ¿Qué hacer frente a los problemas medioambientales?.....	85
Actividad 4: Análisis de dilemas morales.....	90
Evaluación de la Unidad 2: Análisis de un dilema moral personal.....	93
Unidad 3: Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos.....	96
Actividad 1: Problemas contemporáneos: entre la modernidad y la posmodernidad.....	97
Actividad 2: Una lectura biopolítica de las migraciones.....	103

Actividad 3: Perspectivas filosóficas sobre la desigualdad de género	109
Actividad 4: Construyendo argumentos filosóficos	116
Evaluación de la Unidad 3: Debate filosófico.....	124
Unidad 4: El impacto de la filosofía en la vida cotidiana.....	129
Actividad 1: Entre la teoría y la praxis.....	130
Actividad 2: Perspectivas filosóficas sobre la tecnología	135
Actividad 3: Filosofía y arte	140
Actividad 4: Ser humano, trabajo y economía	148
Evaluación de la Unidad 4: Museo Filosófico Contemporáneo	156
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXO	164

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 COMPRENSIÓN

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**

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 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**

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.

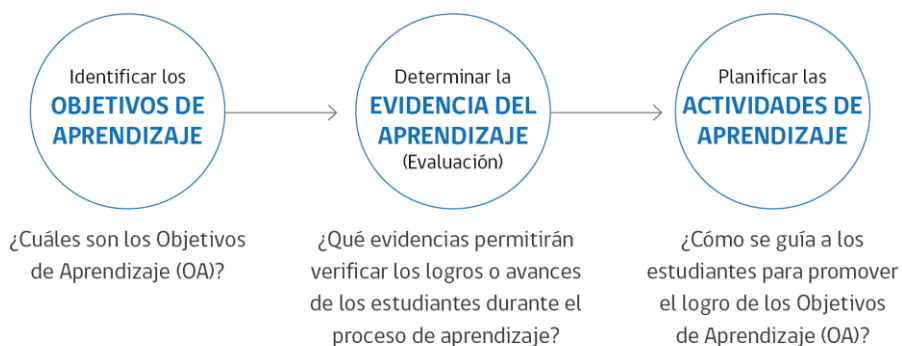
2. Determinar evidencias

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:

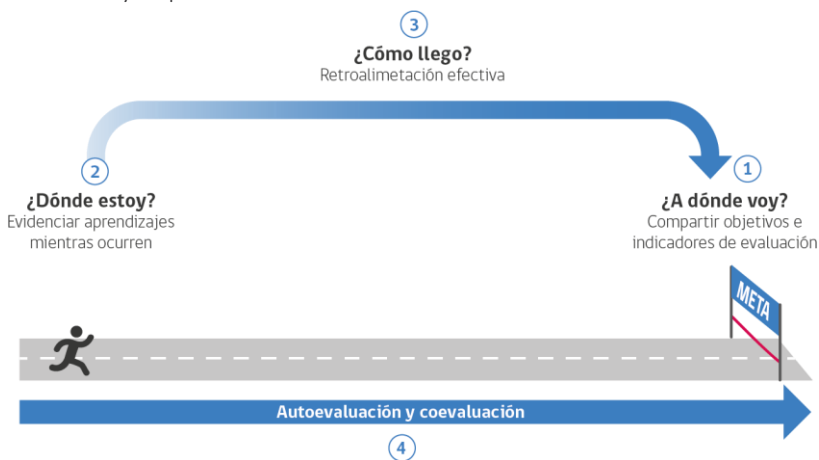
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje 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 y 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:
El origen de la filosofía: duda, razón y asombro
Duración: 4 horas pedagógicas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD
El propósito de esta actividad es que los estudiantes distingan el inicio histórico de la filosofía de su origen y que sean capaces de explicar las principales características de ambos momentos. Esto les permitirá distinguir instancias cotidianas para el desarrollo del pensamiento filosófico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

OA6 Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
DUDAS FILOSÓFICAS SOBRE LA TECNOLOGÍA

El objetivo de la primera parte de la actividad es que los estudiantes reconozcan el asombro como una disposición que despierta el pensamiento filosófico. Para llegar a esta idea, el profesor guía un plan de diálogo respecto de los beneficios que el desarrollo de la tecnología ha tenido en la vida del ser humano, mediante preguntas como las siguientes:

- a. ¿Usan teléfono celular, computador, internet, etc.? ¿Para qué?
- b. ¿En qué medida la tecnología hace nuestra vida más sencilla?
- c. La ausencia de aparatos tecnológicos, ¿es un problema en nuestras vidas?
- d. ¿Consideran que el ser humano se ha vuelto dependiente de la tecnología?
- e. ¿Nos estamos convirtiendo en objetos de la tecnología?

Programa de Estudio Unidad 1

UNIDAD 1
LA FILOSOFÍA PERMITE CUESTIONAR EL CONOCIMIENTO Y LAS ACCIONES DEL SER HUMANO

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 Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

OA6 Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA7 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.

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.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:
¿Te imaginas un mundo sin filosofía?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA2 Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

OA3 Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA4 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

- Explica algunos alcances, límites y fines de la filosofía según diversas perspectivas y su propio punto de vista.
- Defiende una visión personal respecto del valor y el lugar de la filosofía en la sociedad contemporánea.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

PREPARACIÓN PARA LA ESCRITURA

Los estudiantes deben escribir un cuento en el que se relate cómo sería un mundo sin filosofía. Para acercarlos a este objetivo, el profesor puede poner como ejemplo la historia que Ray Bradbury narra en Fahrenheit 451 y pedirles que expliquen de qué se trata.

A continuación, el profesor les pide que describan cómo sería un mundo, por ejemplo, sin música, sin fútbol, sin química, sin astronomía, etc. El objetivo es que comprendan el sentido de la tarea que tienen que desarrollar.

Luego de que haya quedado claro en qué consiste el cuento de escribir, el docente se asegura que recuerden las características del género narrativo. Para ello, los invita a caracterizar este género de acuerdo con lo que han aprendido en la asignatura de Lengua y Literatura.

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

CRITERIO	PUNTAJE
Narra explícitamente el tópico demandado.	2
Coherencia de la narración (hilo conductor).	2

Filosofía 4° 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 alumno 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, son propicios para abordar desde esta asignatura algunos 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.

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. Por su parte, se considera la lógica como 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, el Programa de Estudios propone actividades en las que el estudiante sea el protagonista del ejercicio filosófico. Se espera que logre desentrañar supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analizar críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la ética, la política, la libertad, la práctica filosófica, entre otros) y formar su propio juicio acerca de las mismas.

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 se los puede contextualizar 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.

Lectura y escritura de textos filosóficos

Se busca que el alumno aborde con apertura textos filosóficos fundamentales de la historia del pensamiento y desarrolle 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.

Respecto de los textos filosóficos, se sugiere una lista de autores (Ver anexo 1) para desarrollar aprendizajes en cada una de las asignaturas. Es importante la selección de textos (o fragmentos) que sean relevantes para que los jóvenes desarrollen el pensamiento filosófico y sean pertinentes para ellos, de manera que puedan trabajarlos de manera personal y/o colectiva.

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

Se puede acudir a algunos métodos presentes en la historia de la filosofía 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 deban elaborar sus propias respuestas.

Ciudadanía digital

Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías que se promueve en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio como parte de las habilidades para el siglo XXI, son fundamentales para generar instancias de colaboración, comunicación, creación e innovación en los estudiantes mediante el uso de TIC. También contribuyen a que desarrollen la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad.

En las asignaturas de Filosofía se promueve el uso de TIC, ya que ellas permiten acercarse a una amplia variedad de fuentes para abordar problemas y fundamentar sus opiniones, y acceder a herramientas y recursos para leer textos filosóficos, desarrollar investigaciones, comunicar y difundir trabajos y proyectos. Además, generan la necesidad de reflexionar sobre su alcance, destacando el juicio crítico como una habilidad fundamental asociada a su uso responsable y ético.

Orientaciones para el docente

Orientaciones didácticas

La asignatura de Filosofía debe vincular el cuestionar y el problematizar fenómenos sociales y culturales contemporáneos, con la capacidad de asombro filosófico. La enseñanza de la filosofía debe transferir, en espacios de diálogo y reflexión rigurosa, una disposición intelectual que, a la vez, es una actitud vital. Por ello, se requiere que el profesor promueva una imagen genuina de la filosofía desde el inicio de la asignatura; es decir, como de un saber arraigado en las experiencias cotidianas y recogido en grandes preguntas. Se pretende que el estudiante desentrañe supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analice críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexione con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la ética, la política, la justicia, la práctica filosófica, entre otros) y forme su propio juicio al respecto.

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 jóvenes, 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, poniendo 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 la contextualización

La flexibilidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura 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.

Organización curricular

Habilidades

Las Bases Curriculares de Filosofía promueven que los jóvenes comprendan problemas filosóficos y desarrollen habilidades propias de la disciplina de manera integrada. Es decir, se debe trabajar de manera conjunta los objetivos de conocimientos y de habilidades: su interacción es necesaria para el desarrollo efectivo del aprendizaje.

La asignatura de Filosofía desarrolla cuatro habilidades centrales tanto para el Plan Común de Formación General como para el Plan Diferenciado Humanístico-Científico:

- Formular preguntas filosóficas significativas para la vida
- Analizar problemas filosóficos mediante métodos de razonamiento y argumentación
- Participar activamente en diálogos filosóficos
- Fundamentar visiones personales, considerando diversas perspectivas

El conocimiento disciplinar debe construirse por medio del desarrollo de estas habilidades y las actitudes especificadas en los propósitos y objetivos de las asignaturas.

Progresión por nivel

Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades son comunes a todas las asignaturas de Filosofía de 3° y 4° medio, tanto de Formación General como de Formación Diferenciada Científico-Humanista. Se prescribe los Objetivos de Aprendizaje de conocimientos para cada nivel y de manera progresiva; es decir, se los organiza de modo que se aborda diferentes aprendizajes en 3° y en 4° medio, pero haciendo progresiva la complejidad conceptual de los énfasis descritos en el enfoque de la asignatura.

Actitudes

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio definen un marco general de actitudes transversal a las asignaturas, en concordancia con las habilidades para el siglo XXI. Constituyen una síntesis de la progresión de las actitudes a lo largo de la vida escolar y que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. Estas actitudes se integran con las habilidades y conocimientos específicos desarrollados en los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y corresponderá al docente incorporar en su planificación aquellas que sean pertinentes a la asignatura.

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 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 4° 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. Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.
2. Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.
3. Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
4. Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.
5. Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

Visión global del año

Unidad 1: La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano	Unidad 2: La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos	Unidad 3: Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos	Unidad 4: El impacto de la filosofía en la vida cotidiana
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p>OA 1 Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.</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, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>OA 2 Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.</p> <p>OA 4 Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.</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 desarrollo del pensamiento.</p>	<p>OA 3 Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.</p> <p>OA 4 Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.</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 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</p>	<p>OA 5 Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.</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 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</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.	razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.	cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.
Actitudes	Actitudes	Actitudes	Actitudes
<p>Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.</p> <p>Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.</p> <p>Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.</p>	<p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</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>Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.</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>Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</p> <p>Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.</p>	<p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vistas y creencias.</p> <p>Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.</p> <p>Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</p>
Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado
9 semanas	9 semanas	9 semanas	11 semanas

Unidad 1

Unidad 1: La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano

Propósito

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 puede plantear 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

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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: El origen de la filosofía: duda, razón y asombro

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes distingan el inicio histórico de la filosofía de su origen y que sean capaces de explicar las principales características de ambos momentos. Esto les permitirá reconocer instancias cotidianas para desarrollar el pensamiento filosófico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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 consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

DUDAS FILOSÓFICAS SOBRE LA TECNOLOGÍA

El objetivo de la primera parte de la actividad es que los alumnos reconozcan el asombro como una disposición que despierta el pensamiento filosófico. Para llegar a esta idea, el profesor les hace las siguientes preguntas para que dialoguen respecto de los beneficios que la tecnología ha otorgado a la vida del ser humano:

- ¿Usan teléfono celular, computador, internet, etc.? ¿Para qué?
- ¿En qué medida la tecnología hace nuestra vida más sencilla?
- La ausencia de aparatos tecnológicos, ¿es un problema en nuestras vidas?
- ¿Consideran que el ser humano se ha vuelto dependiente de la tecnología?
- ¿Cuánta tecnología necesitamos para vivir?
- ¿Nos hace más libres o nos controla?
- ¿Nos estamos convirtiendo en *objetos* de la tecnología?

Orientaciones al docente

El profesor puede vincular este diálogo con la idea de progreso en el discurso filosófico de la Modernidad y dar ejemplos de algunas consecuencias beneficiosas del desarrollo del conocimiento científico y de la tecnología (desde las vacunas en el área médica hasta la disminución en los tiempos de traslados en el área de transportes). Para establecer un contrapunto, podría referirse a la noción de racionalidad técnica desarrollada por la Escuela de Frankfurt.

A partir de las últimas dos preguntas, el docente propone pensar la idea de los beneficios de la tecnología como un mito, en tanto opinión generalizada que se da por cierta, pero que el pensamiento filosófico podría cuestionar, preguntando:

- ¿En qué medida la tecnología puede traer más peligros que beneficios?

El profesor describe algunos de los peligros que representa la tecnología en la actualidad. Una opción cercana a los estudiantes es la entrega, el almacenamiento y el uso de datos personales por medio de dispositivos como teléfonos celulares y computadores. Para plantearles el tema, comparte con ellos una noticia (ver Recursos) que alerta sobre los peligros que implica usar dispositivos tecnológicos y los alumnos identifican los riesgos presentes en su vida cotidiana que no conocían. El profesor explicita que este tipo de descubrimientos es el que puede despertar el asombro para la reflexión filosófica.

Orientaciones al docente

Una alternativa audiovisual para plantear el tema del uso de dispositivos tecnológicos y los datos que los usuarios entregan, es seleccionar algunas escenas de la película *Snowden* o de las entrevistas realizadas a Edward Snowden.

A continuación, leen un fragmento del libro *Lo posthumano* de Rosi Braidotti, en el que se cuestiona los beneficios del desarrollo y el uso de la tecnología. Para vincular el fenómeno de la tecnología con las características de la filosofía, se sugiere plantear las siguientes preguntas para analizar el texto:

- ¿En qué medida cuestiona el texto nuestro mundo?
- ¿Cómo desmitifica el texto la idea de progreso tecnológico?
- ¿Qué asombra a la autora del uso de la tecnología?
- A partir del texto, ¿qué herramientas nos da la filosofía para comprender mejor el fenómeno?

Orientaciones al docente

Basado en estas preguntas, el profesor destaca la idea del asombro como condición del filosofar, dado que pone en duda aquello que parece natural. Se sugiere que guíe la discusión de esas preguntas para que los propios estudiantes identifiquen el asombro como una disposición que lleva al pensamiento más allá de las explicaciones existentes frente a ciertos fenómenos. Si este tema no surgiese a partir de la discusión del texto anterior, se recomienda que plantearlo para vincularlo con la segunda parte.

EL ASOMBRO COMO ORIGEN DE LA FILOSOFÍA

En esta segunda etapa, los alumnos trabajan individualmente sobre un fragmento del texto *La filosofía* de Karl Jaspers, para que profundicen en la idea del asombro como fuente del filosofar. El docente les pide leerlo guiados por las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre comienzo y origen?
- ¿Qué sabes respecto del comienzo de la filosofía?
- ¿Todos podemos filosofar? ¿Qué necesitamos para ello?
- ¿Qué características debiese tener el saber filosófico?
- ¿Cómo surge la filosofía?

Cuando terminan de leer, algunos estudiantes comparten sus respuestas con el curso. El profesor anota las ideas centrales y cuando considere que han contestado suficientemente todas las preguntas, enfatiza que el asombro es, como indica Jaspers, un despertar a nuestra situación actual. Así se puede comprender que los fenómenos que asombraron a los primeros filósofos en Grecia hayan estado ligados a la naturaleza y el cosmos.

EL PASO DEL MITO AL LOGOS: FILOSOFAR SOBRE EL PRESENTE

El docente les pide que hagan una lluvia de ideas respecto de lo que saben sobre el inicio histórico de la filosofía en la antigua Grecia, anota estas ideas en la pizarra y las conecta para construir un mapa conceptual y visualizar las condiciones históricas que permitieron que surgiera el pensamiento filosófico.

Conexión interdisciplinaria

- Literatura: el mito (4°M, OA 5)
- Física: el origen de lo real y causa de los cambios en la naturaleza (OA 3)

Orientaciones al docente

Si lo estima necesario, puede complementar las ideas de los jóvenes para que comprendan cómo surgió la filosofía bajo ciertas condiciones políticas, económicas, históricas y culturales. Si los alumnos no tienen referencias, se sugiere presentar de manera didáctica las condiciones históricas que posibilitaron el inicio de la filosofía.

Para que entiendan el inicio de la filosofía como el “paso del mito al logos”, el docente desarrolla una lectura guiada de un texto que trate este tema. En primer lugar, selecciona algunos fragmentos de Heráclito (ver Recursos) y se los presenta para que los interpreten, planteado las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el origen del mundo?
- ¿Qué características tiene la realidad?
- ¿Qué papel juega el cambio o la transformación?

Para profundizar la comprensión de los planteamientos del filósofo griego, leen una parte del prólogo de la *Breve historia de la filosofía* de Humberto Giannini, que expone la novedad que representa Heráclito en la antigua Grecia, y responden por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Cuál sería la diferencia entre el sabio y el filósofo?
- ¿Qué fenómeno asombró a Heráclito en la antigua Grecia?

- ¿Por qué la respuesta de Heráclito sería filosófica y no mitológica?
- ¿Por qué es tan importante el “logos” en el inicio histórico de la filosofía?
- ¿Qué fenómenos actuales habría que pensar filosóficamente para “pasar del mito al logos”?
- ¿Por qué y para qué hacer filosofía?

Para finalizar, el docente pide a algunos alumnos que compartan sus respuestas y destaca que la última pregunta facilita el asombro y la racionalización de fenómenos que son parte de su presente, tal como los filósofos griegos se asombraron con el “cosmos” y abandonaron las explicaciones mitológicas para buscar explicaciones más racionales.

Conexión interdisciplinaria:

- E.M Técnico Profesional:
Fundamentos del hacer práctico de la profesión (OG 3)

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Describen el rol que juegan el asombro y la duda en el desarrollo del pensamiento filosófico.
- Explican el inicio histórico de la filosofía como la búsqueda de nuevas explicaciones para lo real.

Para el inicio de la actividad, el docente puede escoger un tema distinto al “mito” del desarrollo tecnológico. La idea es que sea un fenómeno que forme parte de la vida cotidiana de los jóvenes y que lo tengan tan incorporado que no hayan reparado filosóficamente en él. Se trata de que identifiquen fenómenos que parecen no ser asombrosos como posibles focos de atención filosófica.

El profesor decide los tiempos asignados a la lectura de cada texto y el formato que le parezca más adecuado, según las necesidades e intereses de sus alumnos.

Puede modificar la segunda parte de la actividad, dividir al curso en grupos y asignarles diferentes fragmentos que plantean el tema del asombro como origen de la filosofía. De este modo, mediante el trabajo cooperativo, podría comparar sus respuestas y perspectivas frente al asombro como origen de la filosofía, y hacer una puesta en común al final.

En la tercera parte, se puede ofrecer una serie de aseveraciones “míticas”, o no fundamentadas en la razón, respecto del desempeño de diversas profesiones. Luego, generar una lista de aseveraciones “racionales” sobre lo mismo para que contrasten ambos enunciados y distingan diferencias y similitudes. Luego pueden reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿De dónde surgen las aseveraciones “míticas” respecto de las profesiones? ¿Qué nos puede aportar la filosofía para superar la mitología y construir una comprensión más razonable de la profesión?

Para ampliar la idea del origen de la filosofía, se puede presentar otras perspectivas; por ejemplo, las reflexiones de Heidegger sobre el aburrimiento y la angustia.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Noticia sobre el uso de datos personales en internet:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://elpais.com/tecnologia/2015/06/12/actualidad/1434103095_932305.html

Texto 1

“Viñeta 3. El 10 de octubre de 2013, Muamar el Gadafi, ex líder de Libia, es capturado en su pueblo de origen, Sirte, golpeado y muerto por los miembros del Consejo Nacional de Transición Libio (NTC). Sin embargo, antes de ser tiroteado por las fuerzas rebeldes, el convoy del coronel Gadafi había sido bombardeado por los jets franceses y el dron americano Predator, que había emprendido el vuelo desde la base aérea americana en Sicilia, pero que era controlado vía satélite desde una base situada en Las Vegas.

Desde el momento en que la atención mediática se ha concentrado en la brutalidad del verdadero tiroteo y en la indignación por la imagen global que expuso el cuerpo herido y sangrante de Gadafi, se ha dedicado menor espacio al aspecto posthumano de la guerrilla contemporánea: las máquinas teletanatológicas producidas por nuestras mismas tecnologías avanzadas. La atrocidad del fin de Gadafi, a pesar de su despotismo tiránico, es suficiente para hacernos advertir la vergüenza de ser humanos. Sin embargo, la negación del papel jugado por las sofisticadas tecnologías de la muerte del mundo avanzado añade un estrato posterior de desaliento moral y político”. (Rosi Braidotti, *Lo posthumano*, Gedisa, Barcelona, 2015, p.)

Texto 2

“La historia de la filosofía como pensar metódico tiene sus comienzos hace dos mil quinientos años, pero como pensar mítico mucho antes.

Sin embargo, comienzo no es lo mismo que origen. El comienzo es histórico y acarrea para los que vienen después un conjunto creciente de supuestos sentados por el trabajo mental ya efectuado. Origen es, en cambio, la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar. Únicamente gracias a él resulta esencial la filosofía actual en cada momento y comprendida la filosofía anterior.

Este origen es múltiple. Del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí mismo. Representémonos ante todo estos tres motivos.

Primero. Platón decía que el asombro es el origen de la filosofía. Nuestros ojos nos ‘hacen ser partícipes del espectáculo de las estrellas, del sol y de la bóveda celeste”. Este espectáculo nos ha ‘dado el impulso de investigar el universo. De aquí brotó para nosotros la filosofía, el mayor de los bienes deparados por los dioses a la raza de los mortales’. Y Aristóteles: ‘Pues la admiración es lo que impulsa a los hombres a filosofar: empezando por admirarse de lo que les sorprendía por extraño, avanzaron poco a poco y se preguntaron por las vicisitudes de la luna y del sol, de los astros y por el origen del universo”’. (Karl Jaspers, *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, Fondo de Cultura Económica, 2003, p.17).

Texto 3

Heráclito de Éfeso (2015):

“Lo que se opone se une; de las cosas diferentes [nace] la más bella armonía”. (Fragmento 8)

“No comprenden cómo lo divergente converge consigo mismo; ensamblaje de tensiones opuestas, como el del arco y el de la lira”. (Fragmento 27)

“La guerra es de todos padre, de todos rey; a los unos los designa como dioses, a los otros como hombres; a unos los hace esclavos, a los otros, libres”. (Fragmento 29)

“Este mundo, el mismo para todos, ningún dios ni hombre lo hizo, sino que ha sido siempre y es y será un fuego siempre vivo, que se enciende según medidas y se apaga según medidas”. (Fragmento 30)

“Transformaciones del fuego: primero el mar; del mar la mitad [se convierte en] tierra, y la otra mitad en torbellino. La tierra se licúa en mar y éste es medido por el mismo logos que antes de hacerse tierra”. (Fragmento 31)

“Camino arriba y camino abajo, uno y el mismo”. (Fragmento 33)

“Dios es día y noche, invierno y verano, guerra y paz, abundancia y hambre. Pero se transforma como el fuego que cae, cuando está mezclado con perfumes, recibe nombre según el perfume de cada uno”. (Fragmento 67)

“Dios: día-noche, invierno-verano, guerra-paz, hartura-hambre. Pero se torna otro cada vez, igual que el fuego, cuando se mezcla con los inciensos, se llama según el gusto de cada uno”. (Fragmento 77).

“Desperdicios sembrados al azar, el más hermoso orden del mundo”. (Fragmento 107).

Texto 4

Humberto Giannini (1927 – 2014, Chile)

Filósofo chileno cuyo pensamiento se caracteriza por su reflexión acerca de lo cotidiano y la condición humana, en tanto nuestra identidad y visión de mundo se juega en rutinas, pausas, conversaciones y espontaneidades. Escribió *Breve historia de la filosofía*, libro muy valorado por diversas comunidades y que ha contado con varias reediciones por su aporte a la formación de estudiantes secundarios y universitarios.

“En resumen, para el sabio antiguo: a) El saber no es obra de una conquista personal, sino de una *revelación*. El saber proviene del oír tal revelación [...]. b) La revelación proviene y depende de un Dios personal. c) El saber se refiere a algo que interesa al hombre para que sepa ‘a qué atenerse en la vida’ (saber de salvación).

Ahora vamos a ver qué rasgos distintos del sabio antiguo se conservan en aquel nuevo modo de pensar que surge en las colonias griegas, allá por el siglo VI. En primer lugar, lo veremos en un hombre [...] que sin duda fue el que estuvo más cerca de ese ideal que hemos descrito. Nos referimos a Heráclito de Éfeso [...].

Dice Heráclito: Lo Uno –el único sabio– quiere y no quiere ser llamado con el nombre de Zeus. Analicemos este fragmento. Es evidente que esta sabiduría no es algo propio del hombre, puesto que hay una sola cosa sabia: lo Uno. Pero afirma además que *esto Uno quiere y no quiere ser llamado Zeus*. Para Salomón, la sabiduría es de Dios, el creador de todos los entes. Es este Ser el que por iniciativa *absolutamente suya* privilegia a algunos entes, concediéndoles algo de su sabiduría infinita. Aquí, en cambio, nos encontramos con la sabiduría de lo Uno, que quiere y no quiere ser llamado Zeus; que lo quiere, si con el nombre de Zeus entendemos no una cosa, por más potente y espiritual que sea, sino el orden o la armonía que gobierna a la multiplicidad de todas las cosas, volviéndolas hacia lo Uno: *universo*; que no quiere, en cambio, si entendemos por Zeus un ente entre los entes, aunque sea un Dios poderosísimo [...].

Finalmente, Heráclito nombrará a lo Uno de un modo que seguramente terminó de desconcertar a toda la tradición religiosa: lo que unifica, lo que armoniza e integra es el *logos*. ¿Qué significa este término – *logos*– que incluso hoy no nos atrevemos a traducir al castellano y continuamos escribiéndolo en griego? Conformémonos con una lejanísima aproximación: logos en Heráclito es una especie de pensamiento hablante que va diciendo su discurso –que va dando su sentido– no con palabras, sino con las cosas del universo. A veces se traduce por ‘Razón’. Y justamente porque el logos refiere unas cosas a otras, porque las liga en un movimiento bello, inteligente y eterno, es que esa unidad en cuanto es visible a los ojos mortales se llama ‘Cosmos’.

La religiosidad griega –que hoy denominamos ‘mitología’ – tendía a divinizar todo lo que nosotros cualificamos como ‘fenómenos naturales’: la furia de los vientos, el germinar de las plantas, el aparecer de una cometa, la amistad, el amor, etc. La mente griega atribuía cualquiera de estos acontecimientos a la acción de un dios o de un espíritu preocupado por el engranaje del Cosmos y el destino de los mortales. Y la narración de estos hechos extraordinarios (pero no menos verdaderos a los ojos de su fe) es lo que llamaron ‘mito’”. (Humberto Giannini, *Breve historia de la filosofía*, Catalonia, Santiago, 2006, pp. 14-15).

Actividad 2: ¿Para qué hacer filosofía?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comparen diversas perspectivas sobre la finalidad de la filosofía y elaboren una perspectiva propia al respecto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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 perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

EL SENTIDO COMO FINALIDAD DE LA FILOSOFÍA

En la primera parte, comprenden el concepto de sentido como dirección para discutir cuál podría ser la finalidad de la filosofía. El profesor proyecta un video en que el filósofo Slavoj Žižek plantea este problema y luego discuten las siguientes preguntas:

- ¿Para qué necesitamos filosofía según Žižek?
- ¿Qué finalidad tienen las preguntas filosóficas?

Orientaciones al docente

Para introducir el video, se recomienda presentar brevemente a Slavoj Žižek como un filósofo contemporáneo que ha escrito mucho a partir de la cultura popular; por ejemplo, sobre la serie de televisión *Game of Thrones*. Podrían aprovechar de comparar lo que hace el filósofo con lo que actualmente hacen los youtubers. Además, se recomienda intercambiar palabras como “sentido”, “propósito”, “finalidad”, “meta” para presentar el texto que sigue.

La discusión del video concluye cuando las respuestas de los jóvenes establezcan explícitamente que la filosofía podría tener distintas finalidades o sentidos. Luego leen un texto de Karl Jaspers, donde reflexiona sobre el sentido de la filosofía, y responden por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa la palabra griega *philosophos* en oposición a *sóphos*?
- ¿Cuál es la esencia de la filosofía y por qué tiene diversas posibilidades de sentido?
- ¿Cómo se relaciona el sentido de la filosofía con la realización histórica del ser humano?
- ¿Por qué la filosofía se aleja de todas las pretensiones de verdad absoluta?

El profesor pide a algunos alumnos que lean sus respuestas y las comparen. Finalmente, refuerza la idea de que existen distintas opiniones respecto del sentido de la filosofía.

¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE HACER FILOSOFÍA?

En la segunda parte de esta actividad, se espera que escriban un breve texto en el que expliquen la finalidad que le atribuyen a la filosofía en la actualidad, tras revisar lo que algunos pensadores sostienen al respecto.

Conexión interdisciplinaria

- Biología de los ecosistemas:
finalidad del conocimiento
científico (OA 5)

Primero leen de manera individual textos seleccionados en los que un autor explica la finalidad de la filosofía. Para orientar esta lectura, el profesor propone las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la finalidad de la filosofía según los autores?
- ¿Qué argumentos entregan para sostener sus afirmaciones?
- ¿Hasta qué punto estarías de acuerdo con la finalidad de la filosofía según los autores?

Orientaciones al docente

Si fuese necesario, pueden comentar estos textos en grupos de trabajo cooperativo y el profesor aclara sus dudas antes de que escriban una opinión al respecto. Otra forma de incentivar la lectura es entregarles insumos que faciliten el proceso, como preguntas, lista de ideas o argumentos centrales, entre otros, y que los usen libremente.

Tras haber leído los fragmentos, cada estudiante escribe un breve texto (máximo una página) en el que contesta desde una perspectiva personal la pregunta ¿cuál es la finalidad de hacer filosofía en la actualidad? Deben responder según los criterios que se describe a continuación, que se emplearán en una coevaluación al final de esta segunda parte.

¿Cuál es la finalidad de hacer filosofía en la actualidad?

Niveles de desempeño			
Criterios	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Introducción	Caracteriza de forma clara y concisa el contexto político, económico, social o cultural sobre el que sitúa su opinión respecto de la finalidad de la filosofía.	Describe de forma ambigua el contexto político, económico, social o cultural en que se sitúa su opinión.	No caracteriza el contexto político, económico, social o cultural en el que se sitúa su opinión.
Tesis	Define explícitamente la finalidad de la filosofía en una frase clara.	Define la finalidad de la filosofía de manera confusa.	No define explícitamente la finalidad de la filosofía.
Argumentos	Desarrolla dos argumentos que respaldan la tesis. Los presenta en párrafos separados y se sustentan en evidencias (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias, citas).	Desarrolla parcialmente los argumentos que respaldan la tesis. No son claras las evidencias sobre las que se sustentan o no se vinculan coherentemente con la tesis.	No desarrolla argumentos que respalden la tesis.
Bibliografía	Incluye alguna de las perspectivas sobre la finalidad de la filosofía vistas en clases, criticándolas o resignificándolas.	Nombra una de las perspectivas sobre la finalidad de la filosofía vistas en clases, pero no la integra coherentemente en el texto.	No incluye las perspectivas sobre la finalidad de la filosofía vistas en clases.

Cuando el profesor lo disponga, cada estudiante evalúa a un compañero a partir de esos criterios y le entrega sugerencias para mejorar la escritura. A continuación, reescriben su texto atendiendo a la evaluación de sus pares. Finalmente, algunos alumnos leen voluntariamente sus respuestas para compartir nuevas visiones respecto de la finalidad de la filosofía en la actualidad.

Para reforzar la idea de la diversidad de perspectivas, el profesor podría pedirles que relacionen sus respuestas con la frase de Karl Jaspers que afirma que, en filosofía, son más importantes las preguntas que las respuestas y que cada respuesta da paso a una nueva pregunta.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Explican algunos alcances, límites y fines de la filosofía según diversas perspectivas y su propio punto de vista.
- Evalúan diversos puntos de vista sobre la finalidad de la filosofía, considerando la rigurosidad argumentativa y el uso de conceptos filosóficos.

En la primera parte, el profesor podría usar otro documento para tratar el tema del sentido de la filosofía; por ejemplo, *Sentido y sin sentido*, de Carla Cordua, disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://revistaathesis.uc.cl/index.php/rait/article/download/957/905>.

Si lo estima conveniente, podría convertir la segunda parte en una coevaluación (formativa o sumativa), ampliando y refinando los criterios entregados para la escritura del texto a fin de guiar la redacción y revisión del escrito que deben entregar los estudiantes.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video de Slavoj Žižek <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=a-1fvld9xLA>

Para la primera parte:

Texto 1

Karl Jaspers (1883 – 1969, Alemania)

Filósofo y psiquiatra alemán, opositor al nazismo y comúnmente asociado al existencialismo. Su pensamiento aborda, entre otras cosas, el tema de la libertad individual y la trascendencia. Afirma que el individuo debe elegir entre hundirse en la resignación o dar un salto a la trascendencia, donde la filosofía juega un rol fundamental.

“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 ser humano 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 humano, al que se le abre el ser mismo. Lograr esta realidad dentro de la situación en que se halla en cada caso un ser humano 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 (...).

En gran estilo, sistemáticamente desarrollada, hay filosofía desde hace dos mil quinientos años en Occidente, en China y en la India. Una gran tradición nos dirige la palabra. La multiformidad del filosofar, las contradicciones y las sentencias con pretensiones de verdad pero mutuamente excluyentes, no pueden impedir que en el fondo opere una Unidad que nadie posee, pero en torno a la cual giran en todo tiempo todos los esfuerzos serios: la filosofía una y eterna, la *philosophia perennis*. A este fondo histórico de nuestro pensar nos encontramos remitidos, si queremos pensar esencialmente y con la conciencia más clara posible”. (Karl Jaspers, *Qué es la filosofía*).

Para la segunda parte:

Texto 1

“En todo caso, he cuidado de tomar algunas precauciones elementales en cuanto al eventual servicio pedagógico del libro, sobre todo en la Primera Parte, destinada a poner en claro la idea de la filosofía y llevar el lector a la experiencia de su procedimiento y sentido. El recurso constante a su historia, sin la intención de presentarla como tal, y la consideración relativamente morosa de algunos de sus momentos en desmedro de otros, cumplen precisamente el propósito de procurar al estudioso una visión de conjunto, que sea a la par experiencia de proximidad; una perspectiva exterior que coincida con una vivencia de [15] interiorización en la disciplina. Dicha perspectiva y esta vivencia se hallan, desde las primeras páginas, determinadas, en cuanto a la idea de la filosofía, por la noción de pensamiento límite. El pensar filosófico es entendido como ejercicio del pensamiento en el límite –límite del preguntar y del responder– y como reconstrucción conceptual de la experiencia por medio de conceptos-límite. La idea y los problemas del conocimiento son instancias ejemplares de este movimiento del pensar hacia el límite. Como tales instancias, surgen ya en la Primera Parte de la obra, para reaparecer en la Segunda, ejemplificando minuciosamente la idea y experiencia de la filosofía y el examen de conciencia que comienza a hacerse el autor con este libro”. (Jorge Millas, *Idea de la Filosofía: el conocimiento*. Tomo I, Biblioteca Virtual Universal, 2003, pp. 14-15).

Texto 2

“Si ahora quisiéramos informar sobre la filosofía para decir de la manera más prolija qué es, este empeño seguiría siendo una empresa infructuosa.

Sin embargo, aquel que traba relaciones con ella debe saber al menos algunas cosas. Lo que hay que saber puede decirse brevemente.

Todo preguntar esencial de la filosofía permanece necesariamente inactual. Y esto es así o bien porque la filosofía se proyecta mucho más allá de su momento correspondiente o bien porque reanuda el presente con lo que había sido anteriormente y en el origen. El filosofar siempre será un saber que no solo no puede ajustarse al tiempo actual, sino que, al contrario, somete el tiempo a sus criterios.

La filosofía es esencialmente inactual por pertenecer a esos escasos asuntos cuyo destino siempre será el no poder encontrar una resonancia inmediata en su momento correspondiente y no poder hacerlo siquiera nunca lícitamente. Cuando aparentemente ocurre algo semejante, cuando la filosofía se convierte en una moda, entonces o bien no se trata realmente de filosofía o bien esta se desgastará en

una interpretación errónea en función de necesidades del momento y de cualquier clase de intenciones que le son extrañas.

Por eso, la filosofía tampoco consiste en un saber que se pueda aprender inmediatamente, como los conocimientos artesanales y técnicos, o que se pueda aplicar inmediatamente, como los conocimientos económicos o profesionales en general, contabilizando en cada caso su utilidad". (Martin Heidegger, *Introducción a la metafísica*, Gedisa, pp. 17-18)

Texto 3

"Cuando en 1784 Kant preguntaba ["¿Qué es la Ilustración?"], quería decir: ¿qué estamos haciendo hoy?, ¿qué ocurrirá con nosotros?, ¿qué es este mundo, esta época, este preciso momento en el cual estamos viviendo?

[...] Pero Kant se preguntaba a sí mismo: ¿qué somos? en un momento histórico preciso. La cuestión de Kant se nos aparece como un análisis tanto de nosotros mismos como de nuestro presente.

[...] Pero la tarea del filósofo como analista crítico de nuestro mundo es algo cada vez más y más importante. Quizá el más importante de todos los problemas filosóficos es el problema del tiempo presente y de lo que somos en este preciso momento.

Quizá el objetivo más importante de nuestros días es descubrir lo que somos, pero para rechazarlo. Tenemos que imaginar y construir lo que podría liberarnos de esta especie de política de "doble ligadura" que es la individualización y totalización simultánea de las estructuras del poder.

La conclusión podría ser que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no sea tratar de liberar al individuo de las instituciones del Estado, sino de liberar a ambos del Estado y del tipo de individualización que se vincula con el Estado. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad a través de esta especie de individualidad que nos ha sido impuesta por varios siglos". (Michel Foucault, *El sujeto y el poder*, en H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, pp. 248-249).

Actividad 3: ¿Hasta dónde llega el pensamiento filosófico?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes problematicen algunos límites para desarrollar el pensamiento filosófico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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 perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.

Duración: 4 horas pedagógicas

DESARROLLO

DEL CONOCIMIENTO FILOSÓFICO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Se espera que se introduzcan en la discusión sobre los límites de la filosofía, a partir de la problematización de la relación entre filosofía y ciencia. Para esto, ven un video en que un físico explica la noción de tiempo desde su disciplina. Luego discuten las siguientes preguntas:

**Conexión
interdisciplinaria**
Física: cosmología (OA 2)

- ¿Qué diferencias hay entre el tiempo percibido por la experiencia subjetiva y el tiempo analizado por la física?
- ¿Qué elementos filosóficos y qué elementos científicos se desarrolla en el video para explicar el concepto del tiempo?
- ¿Cuándo son insuficientes las explicaciones filosóficas sobre un fenómeno y necesitamos explicaciones científicas?
- ¿Qué se puede y qué no se puede conocer desde la filosofía?

Orientaciones al docente

Para complementar la discusión sobre el video, o introducirlo, se sugiere comentar con los jóvenes que desde la filosofía también se ha reflexionado sobre el concepto del tiempo; por ejemplo, en Aristóteles, Agustín de Hipona, Kant o Bergson.

Cuando aparezca la idea de límite entre el conocimiento filosófico y el conocimiento científico en la discusión, el profesor escoge ciencia moderna (aquí se propone ejemplos relacionados con la astronomía) para que reflexionen sobre sus diferencias, mediante preguntas como:

- ¿Qué hace un astrónomo?
- ¿Cómo estudia sus objetos?
- ¿A qué tipo de conocimientos llega?
- ¿Heráclito reflexionó sobre el cosmos desde una perspectiva científica?
- ¿Cómo fue posible que el estudio del cosmos pasara desde la filosofía a una ciencia como la astronomía?

El profesor escribe en la pizarra algunas respuestas y las compara con lo sostenido por Karl Jaspers en su texto *La filosofía*. Para esto, lee un breve fragmento del pensador alemán a fin de remarcar que en la filosofía no hay conocimientos completamente ciertos y universalmente aceptados. A continuación, pregunta:

- Según el texto de Jaspers y sus propias opiniones, ¿hasta dónde llega el pensamiento filosófico y dónde comienza el pensamiento científico?

Orientaciones al docente

Es importante destacar que la filosofía reflexiona sobre ciertos fenómenos desde una perspectiva particular (puede recordar lo estudiado en 3° medio sobre sus métodos filosóficos) y con una finalidad particular (puede recordar lo estudiado anteriormente sobre las finalidades de la filosofía), por lo que el pensamiento filosófico

Para finalizar esta primera parte, el docente lee un breve fragmento de José Ortega y Gasset en el que el filósofo se refiere a algunas diferencias que establecen el límite entre filosofía y ciencias.

LOS LÍMITES DE LA FILOSOFÍA

El objetivo de la segunda parte de la actividad es que conozcan y analicen críticamente algunas perspectivas sobre los límites de la filosofía en tanto condiciones que podrían limitar el desarrollo del pensamiento filosófico. El profesor los invita a reflexionar sobre el significado del concepto de límite, a partir de un diálogo sobre la “caravana migrante” que trató de viajar desde Centroamérica a Estados Unidos. La intención es que reconozcan que el concepto de límite puede referirse tanto a la división de dos territorios como a la imposibilidad de pasar de uno a otro. Para esto, les muestra un video que refleje los problemas migratorios que existen para que ciudadanos centroamericanos lleguen a Estados Unidos. Comentan el video a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué motiva a los sujetos a migrar?
- ¿Cómo viven los migrantes en el límite entre dos países?
- ¿Por qué se les niega el traspaso de los límites?
- ¿Con qué limitaciones se encuentran los sujetos en tanto migrantes?

Si los jóvenes no lo han dicho expresamente en sus respuestas, el profesor destaca la idea de límite como frontera que divide territorios y como las condiciones requeridas para transitar de uno a otro. A partir

de esto último, vincula la palabra límite con limitación, en el sentido de no cumplir con las condiciones para realizar algo.

Orientaciones al docente

Para fortalecer la idea de límite como división e imposibilidad, puede referirse a la etimología de la palabra límite. Podría mostrar las definiciones del concepto según la RAE y luego referirse a la raíz latina *limen -inis*, que significa umbral, puerta o morada, principio o barrera.

El profesor presenta dos perspectivas que se refieren a los límites para el pensamiento filosófico, en tanto imposibilidad o barrera. Les pregunta:

- ¿Cualquier persona puede filosofar?
- ¿Qué condiciones podrían favorecer el pensamiento filosófico?
- ¿Qué condiciones podrían limitarlo?

Luego de que algunos jóvenes opinen al respecto, lean de manera individual dos textos –de Julián Marías y a Augusto Salazar Bondy, respectivamente– que describen el lenguaje y la originalidad como límites para el desarrollo del pensamiento filosófico. A continuación, en grupos, construyen un cuadro comparativo para contrastar ambas posturas. Finalmente, cada grupo expone sus resultados al curso y complementa su cuadro con lo que presenten de sus compañeros.

Pregunta/autor	Julián Marías	Augusto Salazar Bondy
¿Qué limitaciones existen para filosofar?		
¿Cómo podría superarse esa limitación?		
¿Cuál es la visión del filósofo para superarla?		
Desde esta perspectiva, ¿todos pueden filosofar?		
¿Con cuál perspectiva están de acuerdo? ¿Por qué?		

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar el siguiente indicador, entre otros, para evaluar formativamente:

- Explican algunos alcances, límites y fines de la filosofía, según diversas perspectivas y su propio punto de vista.

Una alternativa para ejemplificar el límite entre filosofía y ciencia podría ser la figura de René Descartes. A partir de sus aportes a la filosofía y a la matemática, el profesor podría orientar la reflexión sobre dónde termina el pensamiento filosófico y comienza el pensamiento científico.

Asimismo, podría partir la segunda parte de la actividad sólo apelando a la definición del concepto de “límite”; puede recabar definiciones de los estudiantes y luego promover que elaboren juntos una definición.

Si les interesa el diálogo sobre las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento filosófico, se recomienda que exploren nuevas preguntas y darle más tiempo. De este modo, los textos sugeridos para la segunda parte podrían servir como un complemento para sus opiniones.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video sobre la noción del tiempo en la física

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=mTh7PbyyA0I>

Texto 1

“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”. (Karl Jaspers, *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, Fondo de Cultura Económica, D.F., 2003p. 7)

Texto 2

“Lo primero que ocurriría decir fuera definir la filosofía como conocimiento del Universo. Pero esta definición, sin ser errónea, puede dejarnos escapar precisamente todo lo que hay de específico, el peculiar dramatismo y el tono de heroicidad intelectual en que la filosofía y sólo la filosofía vive. Parece, en efecto, esa definición un *contraposto* a la que podíamos dar de la física, diciendo que es conocimiento de la materia. Pero es el caso que el filósofo no se coloca ante su objeto —el Universo— como el físico ante el suyo, que es la materia. El físico comienza por definir el perfil de ésta y sólo después comienza su labor e intenta conocer su estructura íntima. Lo mismo, el matemático define el número y la extensión; es decir, que todas las ciencias particulares empiezan por acotar un trozo del Universo, por limitar su problema, que al ser limitado deja en parte de ser problema. Dicho de otra forma: el físico y el matemático conocen de antemano la extensión y los atributos esenciales de su objeto; por tanto, comienzan no con un problema, sino con algo que dan o toman por sabido. Pero el Universo, en cuya pesquisa parte audaz el filósofo como un argonauta, no se sabe lo que es. Universo es el vocablo enorme y monolítico que, como una vasta y vaga gesticulación, oculta más bien que enuncia este concepto riguroso: todo cuanto hay. Eso es, por lo pronto, el Universo. Eso, nótenlo bien, nada más que eso, porque cuando pensamos el concepto «todo cuanto hay» no sabemos qué sea eso que hay; lo único que pensamos es un concepto negativo, a saber: la negación de lo que sólo sea parte, trozo, fragmento. *El filósofo, pues, a diferencia de todo otro científico, se embarca para lo desconocido como tal.* Lo más o menos conocido es partícula, porción, esquirla de Universo. El filósofo se sitúa ante su objeto en actitud distinta de todo otro conocedor; el filósofo ignora cuál es su objeto y de él sabe sólo: primero, que no es ninguno de los demás objetos; segundo, que es un objeto integral, que es el auténtico todo, el que no deja nada fuera y, por lo mismo, el único que se basta. Pero precisamente ninguno de los objetos conocidos o sospechados posee esta condición. Por tanto, el Universo es lo que radicalmente no

sabemos, lo que absolutamente ignoramos en su contenido positivo”. (José Ortega y Gasset, *¿Qué es la filosofía?*, Espasa Calpe, Madrid, 2007, pp.73-74)

Videos sobre la “caravana migrante”

Video 1 <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=rEMZyamEE1Y>

Video 2 <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=dAb65o4-OQ4>

Texto 3

“La dificultad de la lengua alemana de Heidegger es particular. El alemán no es una lengua fácil, pero además el alemán filosófico tiene ciertas dificultades y, en el caso de Heidegger, las tiene superlativas. Porque Heidegger escribe no alemán, sino su alemán particular. Tenía una idea que a mí me parece equivocada, errónea –pero, en fin, lo creía él– de que la filosofía no se puede escribir más que en dos lenguas: griego y alemán. Yo creo que no, creo que es un error e incluso un error grave de Heidegger. Yo creo que la filosofía se puede... iba a decir se puede escribir en cualquier lengua, pero tampoco lo creo: se podría hacer un catálogo de lenguas en las cuales no se puede hacer filosofía; pero, en muchas, sí. Y en las grandes lenguas europeas, de las cuales tengo alguna idea; y de otras –de las cuales no tengo ninguna idea– estoy seguro de que se puede hacer filosofía”. (Julián Marías, conferencia del curso “Los estilos de la filosofía”, Madrid 1999/2000, edición: Jean Lauand, disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.hottopos.com/mirand12/jms3heid.htm>).

Texto 4

“El problema de nuestra filosofía es la inautenticidad. La inautenticidad se enraíza en nuestra condición histórica de países subdesarrollados y dominados. La superación de la filosofía está, así, íntimamente ligada a la superación del subdesarrollo y la dominación, de tal manera que, si puede haber una filosofía auténtica, ella ha de ser fruto de este cambio histórico trascendental. Pero no necesita esperarlo; no tiene por qué ser sólo un pensamiento que sanciona y corona los hechos consumados. Puede ganar su autenticidad como parte del movimiento de superación de nuestra negatividad histórica, asumiéndola y esforzándose en cancelar sus raíces.

La filosofía tiene, pues, en Hispanoamérica una posibilidad de ser auténtica en medio de la inautenticidad que la rodea y la afecta: convertirse en la conciencia lúcida de nuestra condición deprimida como pueblos y en el pensamiento capaz de desencadenar y promover el proceso superador de esta condición. Ha de ser entonces una reflexión sobre nuestro *status* antropológico o, en todo caso consciente de él, con vistas a su cancelación”. (Augusto Salazar Bondy, *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, Siglo XXI, 2006, p. 89).

Actividad 4: El valor de la filosofía en la sociedad contemporánea

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes analicen críticamente el valor de la filosofía en la sociedad actual a partir de su vida cotidiana, para elaborar un ensayo en el que fundamenten una visión personal.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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 consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.

DURACIÓN:

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

¿DEBE ENSEÑARSE FILOSOFÍA EN LOS COLEGIOS?

Los jóvenes observan el video respecto del lugar de la filosofía en la educación escolar (ver Recursos y sitio web). El docente los orienta a entender el tema a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante reflexionar sobre el lugar de filosofía en los establecimientos educativos?
- ¿Qué argumentos se presenta para recalcar la necesidad de la formación filosófica?

Luego se forman 5 o 6 grupos y cada uno debe responder por escrito la siguiente pregunta: ¿Por qué la filosofía debería o no debería enseñarse en la escuela? Sus argumentos deben recoger tanto experiencias y perspectivas de la vida cotidiana, como algunos de los conceptos estudiados en actividades anteriores (por ejemplo: comienzo histórico, origen, fines y límites de la filosofía).

Cada grupo entrega su respuesta al docente y presenta al curso su posición respecto de si debe haber una asignatura obligatoria de Filosofía en todos los establecimientos escolares del país.

Orientaciones al docente

- Para que entiendan el tema, se sugiere explicarles brevemente qué es el currículum nacional y la situación actual de Filosofía en el mismo. Así conocerán el lugar de cada disciplina que aprenden y cómo se organiza la educación en el país.
- Para fundamentar su posición, cada grupo puede vincular el aprendizaje de filosofía con experiencias que hayan tenido en su vida, lo aprendido en 3° medio y sus implicancias en perspectivas, acciones personales y/o sus proyectos de vida.
- Pueden referirse a la importancia del asombro, la duda, el paso del mito a *lógos*, entre otros conceptos estudiados que estimen pertinentes.
- El número de grupos debe ser equivalente al número de autores que se revisará en la segunda parte, ya que deben seguir trabajando juntos para profundizar la actividad.

¿QUÉ PIENSA LA FILOSOFÍA DE SÍ MISMA?

Analizan textos o videos de filósofos modernos y contemporáneos sobre el valor de la filosofía. El docente entrega a cada grupo el recurso de un autor distinto para asegurar la diversidad de perspectivas. En Recursos y sitios web se sugiere seis textos y videos para trabajar, que pueden cambiarse o complementarse con otros.

Conexión interdisciplinaria

- Biología de los ecosistemas: finalidad del conocimiento científico (OA 5)

En su análisis, tienen que:

- Identificar la posición del filósofo al respecto.
- Explicar los argumentos que sostienen la posición del filósofo.
- Evaluar la consistencia y coherencia de los argumentos presentados y relacionarlos con conceptos y perspectivas estudiadas anteriormente.
- Contrastar los argumentos con experiencias personales o acontecimientos de la vida cotidiana.
- Concluir si están de acuerdo o en desacuerdo con la perspectiva revisada.

Cada grupo expone su trabajo y verifica que los otros grupos comprendan en profundidad la perspectiva filosófica estudiada. Se sugiere que tanto el profesor como los alumnos evalúen las presentaciones.

Orientaciones al docente

- Los estudiantes tienen que entender los textos o videos que se entregue. Para esto, se debe seleccionar recursos adecuados y monitorear el trabajo de cada grupo. Si fuese necesario, el profesor tiene que explicar conceptos involucrados, aclarar dudas, realizar preguntas para verificar la comprensión, ejemplificar lo que aparece en el texto, entre otras formas de apoyo.
- Se sugiere que las exposiciones de los grupos cuenten con materiales de apoyo que ayuden a que todos entiendan; por ejemplo: mapas conceptuales, definiciones de conceptos, ilustraciones, entre otros.
- Se sugiere que profesor y alumnos usen una misma pauta para evaluar las exposiciones. Los criterios de evaluación deben ser consistentes con los criterios para analizar los recursos.

ENSAYO: ¿CUÁL ES EL VALOR Y EL LUGAR DE LA FILOSOFÍA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA?

Para finalizar, elaboran un ensayo personal, que deben entregar por escrito al profesor, respondiendo la siguiente pregunta: A tu juicio, ¿cuál es el valor y el lugar de la filosofía en la sociedad contemporánea? (En Recursos se sugiere una pauta de evaluación).

Para responder, deben:

- Sintetizar la posición y los argumentos de su grupo en la primera parte de la actividad.
- Explicar y comparar al menos tres perspectivas filosóficas estudiadas en la segunda parte de la actividad.
- Argumentar su visión personal, considerando: i) perspectivas y conceptos abordados por los filósofos seleccionados; ii) reflexión personal sobre el lugar que debe tener la filosofía en la educación escolar; iii) experiencias personales e implicancias en la vida cotidiana.

Observaciones al docente

- Hay que entregarles la pauta de evaluación sugerida antes de que redacten el ensayo.
- Si fuese necesario, puede explicar la finalidad y las características de un ensayo para reforzar los conocimientos previos de los alumnos.
- El profesor decide la extensión del ensayo, el tiempo asignado para su desarrollo y el formato en el que lo deben escribir.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Comparan diversas perspectivas respecto del valor y el lugar de la filosofía para la sociedad contemporánea.
- Defienden una visión personal al respecto.

RECURSOS Y SITIOS WEB

CNN Prime – La relevancia del ramo de Filosofía

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=mMpdWagbfBg>

Texto 1

“[...] Desde luego, la filosofía no es un quehacer utilitario, una actividad que, como la odontología, la abogacía o cualquier otra técnica, produzca obras o resultados quiescentes que, una vez producidos, incrementen la riqueza o la cantidad de útiles a disposición. Desde este punto de vista, la filosofía es muy inferior a casi cualquier otro quehacer humano que, por minúsculo que sea, deja tras suyo la huella tangible de un producto.

Tampoco (y a pesar de los equívocos a que podría conducir la lectura apresurada de una obra de Boecio) la filosofía ofrece consuelo o sosiego frente a las tribulaciones de la vida cotidiana. A este respecto son mucho más efectivas las creencias religiosas o las terapias psicológicas o algunos fármacos que ayudan a sobrellevar el peso cotidiano de la existencia.

[...] ¿Para qué entonces enseñar filosofía si ella ni produce obras, ni provee consuelo, ni confiere conocimiento nuevo?

[...] La filosofía importa porque ella, al ser, como la definió alguna vez Jorge Millas, un pensamiento al límite, siembra en quienes se acercan a ella un cierto desasosiego frente a la realidad, una cierta sospecha de que la realidad de veras no es exactamente la que se nos muestra ante los ojos o la que se nos presenta como tal. Esta es la idea que animó la reflexión de autores en apariencia tan disímiles como Aristóteles, Kant o Hegel. Todos ellos pensaron que la realidad última huía de nosotros y que la filosofía era una reflexión para atraparla o al menos para comprender esa huida [...].

La conciencia filosófica inmuniza contra el hechizo de los ídolos y las ideologías, esas formas simplificadas de la reflexión que acaban sustituyéndola. Y como el poder político y de toda índole suele enmascararse con ídolos y con ideologías –dos o tres ideas simples con las que se quiere atrapar toda la realidad–, el ejercicio filosófico es también un ejercicio contra toda forma de idolatría y una de las formas de mostrar la contingencia y la fragilidad de cualquier poder.

Y al llevar adelante esa tarea, la reflexión filosófica también se opone al poder de la simple técnica y nos recuerda que es propio de lo humano distinguir entre lo que es posible y lo que es debido, lo que deseamos y lo que debemos hacer.

El ejercicio filosófico allí donde existe –y no se le suplanta con el adoctrinamiento o el saber puramente enciclopédico– constituye en suma un apoyo intelectual o espiritual de la democracia. Después de todo, la filosofía es a la cultura lo que la democracia es al poder: una forma esclarecida de la duda, una ironía permanente frente a lo que quisiera ser indudable e incuestionado [...]. (Carlos Peña, El Mercurio, 2 de marzo de 2018).

Texto 2

“De hecho, el valor de la filosofía debe ser buscado, en una larga medida, en su real incertidumbre. El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón. Para este hombre, el mundo tiende a hacerse preciso, definido, obvio; los objetos habituales no le suscitan problema alguno, y las posibilidades no familiares son desdeñosamente rechazadas. Desde el momento en que empezamos a filosofar, hallamos, por el contrario, como hemos visto en nuestros primeros capítulos, que aun los objetos más ordinarios conducen a problemas a los cuales solo podemos dar respuestas muy incompletas. La filosofía, aunque incapaz de decirnos con certeza cuál es la verdadera respuesta a las dudas que suscita, es capaz de sugerir diversas posibilidades que amplían nuestros pensamientos y nos liberan de la tiranía de la costumbre. Así, el disminuir nuestro sentimiento de certeza sobre lo que las cosas son, aumenta en alto grado nuestro conocimiento de lo que pueden ser; rechaza el dogmatismo algo arrogante de los que no se han introducido jamás en la región de la duda liberadora y guarda vivaz nuestro sentido de la admiración, presentando los objetos familiares en un aspecto no familiar”. (Bertrand Russel, *Los problemas de la filosofía*, p. 99)

Texto 3

“Psicología, lógica, moral, metafísica: el abate Trécourt liquidaba el programa a razón de cuatro horas semanales. Se limitaba a devolvernos nuestras disertaciones, a hacernos dictados, a hacernos recitar la lección aprendida en nuestro manual. A propósito de cada problema, el autor, el reverendo padre Lahr, hacía un rápido inventario de los errores humanos y nos enseñaba la verdad según santo Tomás. El abate no se complicaba tampoco con sutilezas. Para refutar el idealismo, ponía la evidencia del tacto a las posibles ilusiones de la vista; golpeaba sobre la mesa declarando: "Lo que es, es". Las lecturas que nos indicaba carecían de sal; eran *La atención* de Ribot, *La psicología de las masas* de Gustave Lebon, las ideas-fuerza de Fouillée. Sin embargo, yo me apasionaba. Volvía a encontrar, tratados por señores serios en los libros, los problemas que habían intrigado mi infancia; de pronto, el mundo de los adultos no se deslizaba sin tropiezos: había un anverso, un revés, la duda entraba; forzando un poco, ¿qué quedaría? No se forzaba mucho, pero ya era bastante extraordinario, después de doce años de dogmatismo, una disciplina que planteara interrogantes y que me las planteara a mí. Pues era yo, a la que siempre habían hablado de lugares comunes, la que de pronto se encontraba puesta en cuestión. ¿De dónde salía mi conciencia? ¿De dónde sacaba sus poderes? [...]

Lo que sobre todo me atrajo en la filosofía fue que suponía que iba derecho a lo esencial. Nunca me habían gustado los detalles, veía el sentido global de las cosas más que sus singularidades y prefería comprender a ver; yo siempre había deseado conocerlo todo; la filosofía me permitiría alcanzar ese deseo, pues apuntaba a la totalidad de lo real; se instalaba enseguida en su corazón y me revelaba, en vez de un decepcionante torbellino de hechos o de leyes empíricas un orden, una razón, una necesidad. Ciencias, literatura, todas las otras disciplinas me parecieron parientes pobres. [...]

Las mujeres que tenían un diploma o un doctorado de filosofía se contaban con los dedos de una mano: yo deseaba ser una de esas precursoras. Prácticamente la única carrera que esos diplomas me abrirían sería la enseñanza: no tenía nada en contra. Mi padre no se opuso a ese proyecto, pero se negaba a dejarme buscar lecciones: tendría un puesto en un liceo. ¿Por qué no? Esa solución satisfacía mi gusto de la prudencia. Mi madre informó tímidamente a las señoritas y sus rostros se congelaron. Habían empleado sus existencias en combatir el laicismo y no hacían ninguna diferencia entre un establecimiento de Estado y una casa de tolerancia. Además, explicaron a mi madre que la filosofía corroía mortalmente las almas; en un año de Sorbona, yo perdería mi fe y mis buenas costumbres. Mamá se inquietó. Como la licencia clásica ofrecía, según papá, más posibilidades, como quizá le permitieran a Zaza preparar algunos certificados, acepté sacrificar la filosofía a las letras. Pero mantuve mi decisión de enseñar en un liceo. ¡Qué escándalo! Once años de cuidados, de sermones, de adoctrinarme asiduamente ¡y mordía la mano que me había alimentado! En las miradas de mis educadoras leía con indiferencia mi ingratitud, mi indignidad, mi traición: Satanás me había conquistado”. (Simone de Beauvoir, *Memorias de una joven formal*).

Texto 4

“(…) La filosofía, tal como yo la he entendido y vivido hasta ahora, es la vida voluntaria en el hielo y en las altas montañas: búsqueda de todo lo problemático y extraño que hay en el existir, de todo lo proscrito hasta ahora por la moral. Una prolongada experiencia, proporcionada por ese caminar en lo prohibido, me ha enseñado a contemplar las causas a partir de las cuales se ha moralizado e idealizado hasta ahora,

de un modo muy distinto al que tal vez se desea: se me han puesto al descubierto la historia oculta de los filósofos, la psicología de sus grandes nombres. ¿Cuánta verdad soporta, cuánta verdad osa un espíritu? Esto fue convirtiéndose cada vez más, para mí, en la auténtica unidad de medida. El error (creer en el ideal) es ceguera, el error es cobardía. Toda conquista, todo paso adelante en el conocimiento es consecuencia del coraje, de la dureza consigo mismo, de la limpieza consigo mismo. Yo no refuto los ideales; ante ellos, simplemente, me pongo los guantes. Ni *timur in vetitum* [nos lanzamos hacia lo prohibido]: bajo este signo vencerá un día mi filosofía, pues hasta ahora lo único que se ha prohibido siempre, por principio, ha sido la verdad". (Friedrich Nietzsche, *Ecce Homo*).

Texto 5

"Entorpece el estudio de la filosofía la figuración no razonable de verdades establecidas, sobre las que quien las posee cree que no hace falta volver, sino que basta con tomarlas como base y expresarlas y enjuiciar y condenar a base de ellas. Vista la cosa por este lado, es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vale la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía parece imperar el prejuicio de que, si para poder hacer zapatos no basta con tener ojos y dedos y con disponer de cuero y herramientas, en cambio cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello, como si en su pie no poseyese también la pauta natural del zapato. Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquella termina donde comienzan éstos. Se la reputa frecuentemente como un saber formal y vacío de contenido y no se ve que, lo que en cualquier conocimiento y ciencia es verdad aun en cuanto al contenido, sólo puede ser acreedor a este nombre cuando es engendrado por la filosofía; y que las otras ciencias, por mucho que intenten razonar sin la filosofía, sin ésta no pueden llegar a poseer en sí mismas vida, espíritu ni verdad (...).

A los verdaderos pensamientos y a la penetración científica sólo puede llegarse mediante la labor del concepto. Solamente éste puede producir la universalidad del saber, que no es ni la indeterminabilidad y la pobreza corriente del sentido común, sino un conocimiento cultivado y cabal, ni tampoco la universalidad excepcional de los dotes de la razón corrompidas por la indolencia y la infatuación del genio, sino la verdad que ha alcanzado ya la madurez de su forma peculiar y susceptible de convertirse en patrimonio de toda razón autoconsciente". (Hegel, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*).

Texto 6

"No es lo mismo la verdad y la utilidad [...] ¿Pero cómo suspender la utilidad? ¿No es la utilidad algo esencial de las cosas? ¿Qué sería este paquete de papas fritas si no fue pensado desde la categoría de utilidad? Mejor primero lo compro. La papa frita es un alimento: sirve para que nos alimentemos. Los alimentos sirven para que nuestros cuerpos sigan vivos. Y, sin embargo, está claro que hemos dejado ya muchos pliegues conceptuales al reducir un producto del capitalismo el inventario al menú compuesto de proteínas. O dicho de otro modo: se podría pensar la alimentación desde otra perspectiva, sin la necesidad de que la comida deba tomar la forma de una papa frita, deba ser empaquetada de este modo, pero sobre todo deba ser sólo accesible a aquel que la puede comprar [...] Pero hay algo más. Entendemos *qué* es una papa frita a partir de un rasgo suyo definitorio: su utilidad. La utilidad es un

valor; no es la papa frita, no es la cosa misma. Las cosas entran en relación con los seres humanos a través de los valores y nuestra cultura ha erigido en valor casi supremo, o por lo menos, naturalizado tanto el valor de la utilidad que ya no lo percibimos como valor, como rasgo. Y lo hacemos parte esencial de las cosas. Suspender el valor de la utilidad, aunque sea desde el pensamiento; poner entre paréntesis este rasgo el pensar el objeto, nos pone de frente con la cosa y nos obliga a buscarle otros sentidos, otras perspectivas [...].

Se puede operar desde el desmontaje, o para usar por primera vez un término difundido por Derrida, se puede operar desde la *deconstrucción*. Podemos desnaturalizar lo útil. Podemos entender que la utilidad no está invitada en la cosa de manera esencial [...]. Pero entonces, ¿para qué sirve la filosofía? ¿Cuál es su utilidad? No cura enfermedades, no construye puentes, no diagrama un sistema de ventas. No trae la felicidad, no establece certezas, no facilita las cosas [...].

[E]l trabajo filosófico consiste en un trabajo intelectual, a lo sumo dialógico, donde se trata de producir desde el análisis crítico cierta impotencia en el funcionamiento de las cosas, cierta inoperocidad. Se interrumpe la obviedad del funcionamiento. Se muestra que aquello que viene funcionando correctamente, o en principio sin fisuras, sin embargo, a partir de cierto descolocamiento de sus pilares, deja de funcionar. Muestra sus contingencias, su posibilidad de ser otra cosa, su posibilidad de ser otra manera [...]. (Darío Sztajnszrajber, *¿Para qué sirve la filosofía?* (Pequeño tratado sobre la demolición), Plantea, Buenos Aires, 2013 pp. 40-42)

Texto 7

¿Tiene sentido empeñarse hoy, a finales del siglo XX o comienzos del XXI, en mantener la filosofía como una asignatura más del bachillerato? ¿Se trata de una mera supervivencia del pasado que los conservadores ensalzan por su prestigio tradicional, pero que los progresistas y las personas prácticas deben mirar con justificada impaciencia? ¿Pueden los jóvenes, adolescentes más bien, niños incluso, sacar algo en limpio de lo que a su edad debe resultarles un galimatías? ¿No se limitarán en el mejor de los casos a memorizar unas cuantas fórmulas pedantes que luego repetirán como papagayos? (...)

Si se quieren resumir todos los reproches contra la filosofía en cuatro palabras, bastan éstas: no sirve para nada. Los filósofos se empeñan en saber más que nadie de todo lo imaginable, aunque en realidad no son más que charlatanes amigos de la vacua palabrería. Y entonces, ¿quién sabe de verdad lo que hay que saber sobre el mundo y la sociedad? Pues los científicos, los técnicos, los especialistas, los que son capaces de dar informaciones válidas sobre la realidad.

Así pues, en la época actual, la de los grandes descubrimientos técnicos, en el mundo del microchip y del acelerador de partículas, en el reino de internet y la televisión digital..., ¿qué información podemos recibir de la filosofía? La única respuesta que nos resignaremos a dar es la que hubiera probablemente ofrecido el propio Sócrates: ninguna. Nos informan las ciencias de la naturaleza, los técnicos, los periódicos, algunos programas de televisión..., pero no hay información «filosófica». Según señaló Ortega, antes citado, la filosofía es incompatible con las noticias y la información está hecha de noticias. Muy bien, pero ¿es información lo único que buscamos para entendernos mejor a nosotros mismos y lo que nos rodea? Supongamos que recibimos una noticia cualquiera, ésta por ejemplo: un número x de personas muere diariamente de hambre en todo el mundo. Y nosotros, recibida la información, preguntamos (o nos preguntamos) qué debemos pensar de tal suceso. Recabaremos opiniones, algunas de las cuales nos dirán que tales muertes se deben a desajustes en el ciclo macroeconómico global, otras

hablarán de la superpoblación del planeta, algunos clamarán contra el injusto reparto de los bienes entre poseedores y desposeídos, o invocarán la voluntad de Dios, o la fatalidad del destino... Y no faltará alguna persona sencilla y cándida, nuestro portero o el quiosquero que nos vende la prensa, para comentar: «¡En qué mundo vivimos!» Entonces nosotros, como un eco, pero cambiando la exclamación por la interrogación, nos preguntaremos: «Eso: ¿en qué mundo vivimos?».

No hay respuesta científica para esta última pregunta, porque evidentemente no nos conformaremos con respuestas como «vivimos en el planeta Tierra», «vivimos precisamente en un mundo en el que x personas mueren diariamente de hambre», ni siquiera con que se nos diga que «vivimos en un mundo muy injusto» o «un mundo maldito por Dios a causa de los pecados de los humanos» (¿por qué es injusto lo que pasa?, ¿en qué consiste la maldición divina y quién la certifica?, etc.). En una palabra, no queremos más información sobre lo que pasa, sino saber qué significa la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas, qué supone toda ella en la consideración general de la realidad en que vivimos, cómo podemos o debemos comportarnos en la situación así establecida. Éstas son, precisamente las preguntas a las que atiende lo que vamos a llamar filosofía.

Digamos que se dan tres niveles distintos de entendimiento:

- a) La información, que nos presenta los hechos y los mecanismos primarios de lo que sucede.
- b) El conocimiento, que reflexiona sobre la información recibida, jerarquiza su importancia significativa y busca principios generales para ordenarla
- c) La sabiduría, que vincula el conocimiento con las opciones vitales o valores que podemos elegir, intentando establecer cómo vivir mejor de acuerdo con lo que sabemos.

Creo que la ciencia se mueve entre el nivel a) y el b) de conocimiento, mientras que la filosofía opera entre el b) y el c). De modo que no hay información propiamente filosófica, pero sí puede haber conocimiento filosófico y nos gustaría llegar a que hubiese también sabiduría filosófica. (Fernando Savater, *Las preguntas de la vida*).

Pauta de evaluación para ensayo

Criterios	Indicadores y puntaje			
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Introducción	Introduce el ensayo siguiendo un razonamiento deductivo. Describe el tema general, identifica un problema y plantea la pregunta a responder.	Introduce el ensayo siguiendo un razonamiento deductivo. Sin embargo, no presenta el tema o no vincula el problema con la pregunta del ensayo.	No se distingue el tema del problema y se llega sin mucha coherencia a la pregunta. No es claro el orden deductivo.	Anuncia el contenido del ensayo. Carece de un razonamiento deductivo. No hay orden ni se presenta el tema, el problema o la pregunta.
Desarrollo	Expone una tesis clara para responder la pregunta. Presenta argumentos a partir de ejemplos, experiencias, citas, conceptos, etc. Todas las ideas están bien desarrolladas.	Expone una tesis clara para responder la pregunta. Presenta argumentos a partir de ejemplos, experiencias, citas, conceptos, etc. Algunas ideas no están suficientemente desarrolladas.	Expone una tesis para responder la pregunta, pero no está bien cohesionada con los argumentos. Presenta argumentos, pero no están respaldados con algún tipo de evidencia. Algunas ideas no están suficientemente desarrolladas.	No se identifica una tesis que responda la pregunta. Presenta argumentos, pero no están bien cohesionados con el resto del texto ni están respaldados con algún tipo de evidencia. Las ideas son confusas y no están suficientemente desarrolladas.
Conclusión	Sintetiza las ideas principales del texto. Se extrae implicancias a partir de la reflexión de forma coherente.	Sintetiza las ideas principales, haciendo un punteo de ellas. Se extrae implicancias, pero son algo confusas.	Sintetiza las ideas principales, haciendo un punteo de ellas. No hay implicancias claramente expuestas.	No sintetiza las ideas principales. No hay implicancias.
Conocimientos	Incluye en el texto al menos tres perspectivas filosóficas estudiadas en la segunda parte.	Incluye en el texto dos perspectivas filosóficas estudiadas en la segunda parte.	Incluye en el texto solo una de las perspectivas filosóficas estudiadas en la segunda parte.	No incluye en el texto perspectivas filosóficas estudiadas en la segunda parte.

Evaluación de la Unidad 1: ¿Te imaginas un mundo sin filosofía?

PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes reflexionen cómo sería un mundo sin filosofía, mediante la creación un cuento.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.

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

- Elaboran una perspectiva personal respecto del valor, los límites y el lugar de la filosofía en la sociedad contemporánea.
- Relacionan sus perspectivas con posturas vistas en textos filosóficos que sean pertinentes.

DURACIÓN:

2 horas pedagógicas

DESARROLLO

PREPARACIÓN PARA LA ESCRITURA

Deben escribir un cuento que relate cómo sería un mundo sin filosofía. El profesor puede poner como ejemplo la historia que Ray Bradbury narra en *Fahrenheit 451* y pedirles que expliquen de qué se trata.

A continuación, les pide que describan cómo sería un mundo, por ejemplo, sin música, sin fútbol, sin química, sin astronomía, etc., para que comprendan el sentido de la tarea. Para asegurarse de que recuerden las características del género narrativo, los invita a caracterizarlo según lo que han aprendido en la asignatura de Lengua y Literatura.

Orientaciones al docente

Si no conocen la historia de *Fahrenheit 451*, pueden ver el tráiler de la película homónima estrenada en 2018. Es importante que sepan las características del género narrativo; si fuese preciso, el docente podría hacer una presentación más detallada. Puede apoyarse en actividades sugeridas por el Mineduc.

CUENTO: UN MUNDO SIN FILOSOFÍA

Escriben individualmente un cuento en que relaten cómo sería un mundo en el que no existe la filosofía.

Como elementos mínimos, el texto debe incluir:

- Uno o más narradores
- Un tiempo en que se desarrolla la acción
- Un ambiente en que se desarrolla la acción
- Personajes
- Una estructura distinguible de “inicio”, “quiebre”, “desarrollo”, “clímax” y “desenlace”.

Además, los cuentos deben hacer referencias implícitas o implícitas a los contenidos filosóficos vistos en clases (origen, inicio, finalidad, límites y valor de la filosofía). Finalmente, entregan sus cuentos al profesor para su evaluación

Orientaciones al docente

El profesor define la extensión del cuento y el tiempo para escribirlo al inicio de la actividad.

El objetivo principal es que reflexionen sobre la importancia de la filosofía en la sociedad actual; por ende, el foco de la evaluación debe estar en los Objetivos de Aprendizaje y no en criterios estéticos propios de una creación literaria.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se recomienda monitorear en todo momento la escritura de los cuentos para que la actividad se desarrolle dentro del aula.
- ✓ Podrían trabajar en la sala de computación del colegio (de estar disponible) para que escriban en formato digital.
- ✓ Se puede cambiar el formato de presentación de la historia; por ejemplo, pueden hacer una fotonovela, un video tipo “youtuber”, un cómic, entre otras posibilidades, y luego exponerlo a los compañeros del curso. Para esto, es importante considerar los intereses y necesidades específicas de sus alumnos.
- ✓ El docente puede aplicar la pauta de corrección o pedir a los jóvenes que coevalúen sus trabajos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sinopsis de *Fahrenheit 451*:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=ek0HkV7y4w8>

Sobre género narrativo:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/11/Lengua-y-Literatura-2º-Medio.pdf>

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Criterio	Puntaje
Narra explícitamente el tópico demandado.	2
Coherencia de la narración (hilo conductor).	2
Título que resume la esencia de la historia y llama la atención del lector.	2
Estructura narrativa (inicio, quiebre, desarrollo, clímax y desenlace).	2
Correcta caracterización de los personajes.	2
Descripción del ambiente ayuda a imaginar el mundo ficticio.	2
Contempla intertextualidad con los textos filosóficos leídos en la unidad.	2
El final es sorprendente.	2
Redacción clara y precisa.	2
Buen uso de párrafos y conectores.	2
Ortografía (puntual, acentual y literal) máximo 3 faltas.	2
Cumple con el plazo y el formato definidos.	2
Total	24

Unidad 2

Unidad 2: La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos.

Propósito

Se busca que los estudiantes puedan identificar y problematizar los supuestos que guían sus acciones para tomar decisiones de manera autónoma. Podrán reflexionar sobre problemas filosóficos como los siguientes: ¿Cómo podemos decidir si una acción es buena o mala? ¿Existen principios morales que se apliquen a todas las situaciones? ¿Por qué tendríamos que actuar éticamente?

Objetivos de Aprendizaje

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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: En busca de los fundamentos de la moral

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comprendan el concepto de ética y revisen algunas teorías éticas para que valoren la reflexión filosófica como una manera de evaluar los fundamentos de las acciones morales en la vida cotidiana.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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 a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO

DE LA MORAL A LA ÉTICA EN LA ESCUELA

Para comenzar, se sugiere que el docente les presente el concepto de ética a partir de un tema o problema cotidiano. La idea es que discutan en grupos respecto de una decisión moral que sea parte de su experiencia y después la problematicen y teoricen. Por ejemplo:

- ¿Han copiado en un examen para obtener una mejor calificación? ¿Por qué?
- ¿Han ayudado a un compañero en un examen para que obtenga una mejor calificación? ¿Por qué?

Cada grupo presenta sus respuestas al curso y el profesor anota las ideas principales en la pizarra. Cuando algunos jóvenes hayan respondido, el profesor explica que se trata de una acción que pertenece al ámbito

moral y les entrega un texto en el que se distingan los conceptos de ética y moral (se sugiere una conferencia de Adela Cortina). Después, responden preguntas de comprensión de lectura:

- ¿Cuál es la distinción entre ética y moral?
- ¿Cuáles son las tareas fundamentales de la ética?
- A partir del texto, ¿qué significaría ser inmoral? ¿Y amoral?
- A partir del texto, ¿por qué es importante la reflexión filosófica sobre la moral? ¿Por qué tenemos que actuar éticamente?

A continuación, se reúnen en los mismos grupos y, basados en el texto leído, cada grupo formula una pregunta ética sobre copiar en una prueba. Después presentan sus preguntas al curso y discuten en qué medida es una pregunta filosófica, con ayuda del profesor.

Orientaciones al docente

Es importante que apoyarlos en la formulación de preguntas filosóficas. Como guía, podría sugerirles que sean preguntas que admitan distintas respuestas, que interroguen por las causas o los efectos de un determinado fenómeno, que cuestionen los supuestos de una afirmación, etc.

Si fuese posible, en vez de analizar un problema cotidiano como copiar en un examen, podrían revisar el capítulo “Lisa la iconoclasta” de la serie Los Simpson y adaptar las preguntas relacionadas con el texto de Adela Cortina; por ejemplo: ¿Qué acciones o afirmaciones morales hay en el capítulo? ¿Qué acciones o afirmaciones éticas hay? ¿Cuáles de las tareas de la ética hace Lisa en el capítulo?, etc.

ANÁLISIS DE UN FENÓMENO MORAL

En la segunda etapa, comparan algunas teorías éticas y analizan un fenómeno moral siguiendo sus principios. Para esto, se dividen en los mismos grupos anteriores. Cada uno lee un fragmento que describe una teoría ética y se apoyan en él para analizar el tema que se presentó al principio de la primera parte.

Se propone que cada grupo lea un texto de uno de los siguientes autores: Aristóteles, David Hume, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, John Stuart Mill, Enrique Dussel y Carol Gilligan, y respondan:

- ¿En qué consiste una acción buena para el autor?
- ¿Qué es el bien para el autor? ¿Cómo lo define? ¿Cómo se llega al bien?
- Según este autor, ¿cómo podemos decidir si una acción es buena o mala?
- A partir de este autor, ¿es bueno (o correcto) copiar o dejarse copiar en una prueba? Argumenten.

Los grupos comparten sus respuestas con el curso para que todos conozcan cómo distintas teorías éticas responderían ante una misma acción moral. Finalmente, el docente abre un breve debate en torno a la siguiente interrogante:

- ¿Cuál teoría ética es, a su juicio, más conveniente? ¿Por qué?

Orientaciones al docente

Se sugiere que apoye la presentación de cada teoría ética. Puede intervenir cuando sea necesario, corregir o complementar las respuestas de los grupos, o hacer una presentación general de las distintas teorías y sus representantes cuando terminen de exponer.

Si revisaron el capítulo de los Simpson sugerido, luego de que lean los textos de la segunda parte pueden debatir acerca de qué teoría ética explicaría mejor el comportamiento moral de Lisa.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Explican las diferencias entre ética y moral a partir de una situación cotidiana.
- Formulan una pregunta filosófica sobre un conflicto moral cercano a su contexto.
- Analizan un fenómeno moral a partir de los principios de una teoría ética.
- Evalúan diversas teorías éticas, considerando la aplicación de sus principios.

En la primera parte, se recomienda usar un tema o problema cotidiano de la vida escolar que sea significativo y contingente para los alumnos a fin de que se interesen en la discusión. Dependiendo de cada situación, podría ponerse como ejemplo la elección de centro de estudiantes, la conducta o normas al interior de la escuela y el trabajo, o problemas más generales como la discriminación y el sexismo.

En la segunda parte, el docente puede seleccionar fragmentos más breves para que todos los grupos lean todos los textos que representan teorías éticas. De este modo, podría incluirse la pregunta final (por la teoría ética más conveniente) en el trabajo grupal y no en una discusión general.

Si los textos son demasiado extensos, el profesor puede seleccionar un párrafo o frases clave para que entiendan lo medular de cada teoría ética.

Podría interesarles analizar escenas de series televisivas; por ejemplo: los problemas éticos abordados en las series “House M.D.”, “House of Cards” u otras más cercanas al contexto nacional, como “Los 80”.

RECURSOS Y SITIOS WEB**Texto 1****Adela Cortina (1947, España)**

Filósofa española contemporánea cuyo pensamiento aborda problemas centrales de la filosofía moral: la discriminación de la mujer, los efectos de la economía, la guerra, la ecología, la genética, entre otros. Sus textos se emplean mucho para la formación de estudiantes secundarios y universitarios.

“Empezaré por algo más inicial todavía, que es la distinción entre moral y ética, que se hace en filosofía de muy distinta manera, pues a mí me parece que es importante ponerse de acuerdo desde el comienzo acerca de en qué sentido va a ocupar la persona que habla los términos ‘moral’ y ‘ética’. Entiendo que moral y ética, desde el punto de vista etimológico, significan lo mismo, porque a fin de cuentas *ética* viene del griego *ethos*, y moral del término latino *mores*, y los dos vienen a querer decir “costumbre” o “carácter”, y en este sentido, tanto la moral como la ética se ocuparían del carácter de las personas, de las organizaciones y de los pueblos. Pero creo que en filosofía necesitamos distinguir entre dos niveles

de reflexión y dos niveles de lenguaje a los que podemos asignar los nombres de moral y ética, como podríamos asignar otros, pero creo que estos dos nos son útiles. Necesitamos dos niveles de reflexión y lenguaje; uno de ellos se mueve en el nivel de la vida cotidiana, y el segundo en el nivel de la reflexión filosófica.

La moral, entonces –y ésta es una definición absolutamente convencional–, se referiría al ámbito de la vida cotidiana, en el que siempre, en todos los pueblos, ha habido algún tipo de conciencia moral, porque todos han entendido que debía hacerse cosas, que había cosas que eran mejores que otras y que, por lo tanto, habría algunas normas o algún sentido de la felicidad que habría que seguir. Yo estoy totalmente de acuerdo con la reflexión kantiana en que la moral pertenece a la vida cotidiana, que la ha habido desde siempre, que no la han inventado los filósofos, aunque evidentemente la filosofía ha tenido también influencia en las reflexiones de la vida cotidiana.

La ética sería la filosofía moral, es decir, aquella parte de la filosofía que se ocupa de la moral, de la misma manera que hay una filosofía de la ciencia, o hay una filosofía del derecho, o una filosofía de la religión. La filosofía de la moral, o ética, tendría a mi juicio tres tareas fundamentales, y esto lo vine defendiendo desde mi libro *Ética mínima*, que es el primero de los libros emblemáticos que escribí. Entiendo que la ética tiene tres tareas con respecto a la moral: en primer lugar, aclarar en qué consiste el fenómeno de lo moral, que no es pequeña tarea. En segundo lugar, tratar de fundamentar la moral; es decir, tratar de dar razón de la moral, decir por qué hay y por qué debe haberla o si no existe ninguna razón, decir por qué no existe. Y, en tercer lugar, tratar de aplicar lo que se ha ganado en el proceso de fundamentación a la vida cotidiana. Tres tareas que me parece que son imprescindibles para la filosofía moral, o ética, en relación con su objeto, que sería precisamente la moral. (Adela Cortina, *Pluralismo moral. Ética de mínimos y ética de máximos*, Conferencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2003, disponible en

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7564%2526ISID%253D347,00.html).

Texto 2

Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros, como la riqueza, las flautas y, en general, los instrumentos, es por ello evidente que no todos los fines son finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final, éste será el bien que buscamos; y si muchos, el más final de entre ellos.

Lo que se persigue por sí mismo lo declaramos más final que lo que se busca para alcanzar otra cosa; y lo que jamás se desea con ulterior referencia, más final que todo lo que se desea al mismo tiempo por sí y por aquello; es decir, que lo absolutamente final declaramos ser aquello que es apetecible siempre por sí y jamás por otra cosa.

Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos siempre por sí misma, y jamás por otra cosa; en tanto que el honor, el placer, la intelección y toda otra perfección cualquiera, son cosas que, aunque es verdad que las escogemos por sí mismas –si ninguna ventaja resultase, elegiríamos, no obstante, cada una de ellas–, lo cierto es que las deseamos en vista de la felicidad, suponiendo que por medio de ellas seremos felices. Nadie, en cambio, escoge la felicidad por causa de aquellas cosas, ni, en general, de otra ninguna.

[...] Por lo pronto, asentemos que el bien autosuficiente es aquel que por sí solo torna amable la vida ya de nada menesterosa; y tal bien pensamos que es la felicidad. Ella es aun más deseable que todos los bienes, y no está incluida en la enumeración de éstos. Si lo estuviese, es claro que sería más deseable después de haber recibido la adición del menor de los bienes, ya que con lo añadido se produciría un excedente de bien, y de los bienes el mayor es siempre el más estimable. Es manifiesto, en suma, que la felicidad es algo final y autosuficiente, y que es el fin de cuanto hacemos.

Quizá, empero, parezca una perogrullada decir que la felicidad es el bien supremo; y lo que se desea, en cambio, es que se diga con mayor claridad en qué consiste. Lo cual podría tal vez hacerse si pudiésemos captar el acto del hombre. Pues así como para el flautista y para el escultor y para todo artesano, y en general para todos aquellos que producen obras o que desempeñan una actividad, en la obra que realizan se cree que residen el bien y la perfección, así también parece que debe acontecer con el hombre en caso de existir algún acto que le sea propio. ¿O es que sólo habrá ciertas obras y acciones que sean propias del carpintero y del zapatero, y ninguna del hombre, como si éste hubiese nacido como cosa ociosa? ¿O que así como es notorio que existe algún acto del ojo, de la mano, del pie, y en general de cada uno de los miembros, no podríamos constituir para el hombre ningún acto fuera de todos los indicados? ¿Y cuál podría entonces ser?

El vivir, con toda evidencia, es algo común aun a las plantas; mas nosotros buscamos lo propio del hombre. Por tanto, es preciso dejar de lado la vida de nutrición y crecimiento. Vendría en seguida la vida sensitiva; pero es claro también que ella es común aun al caballo, al buey y a cualquier animal.

Resta, pues, la que puede llamarse vida activa de la parte racional del hombre, la cual a su vez tiene dos partes: una, la que obedece a la razón; otra, la que propiamente es poseedora de la razón y que piensa. Pero como esta vida racional puede asimismo entenderse en dos sentidos, hemos de declarar, en seguida, que es la vida como actividad lo que queremos significar, porque éste parece ser el más propio sentido del término.

Si, pues, el acto del hombre es la actividad del alma según la razón o al menos no sin ella; y si decimos de ordinario que un acto cualquiera es genéricamente el mismo, sea que lo ejecute un cualquiera o uno competente, como es el mismo, por ejemplo, el acto del citarista y el del buen citarista, y en general en todos los demás casos, añadiéndose en cada uno la superioridad de la virtud al acto mismo (diciéndose así que es propio del citarista tañer la cítara, y del buen citarista tañerla bien); si todo ello es así, y puesto que declaramos que el acto propio del hombre es una cierta vida, y que ella consiste en la actividad y obras del alma en consorcio con el principio racional, y que el acto de un hombre de bien es hacer todo ello bien y bellamente; y como, de otra parte, cada obra se ejecuta bien cuando se ejecuta según la virtud que le es propia, de todo esto se sigue que el bien humano resulta ser una actividad del alma según su virtud; y si hay varias virtudes, según la mejor y más perfecta, y todo esto, además, en una vida completa. Pues así como una golondrina no hace primavera, ni tampoco un día de sol, de la propia suerte ni un día ni un corto tiempo hacen a nadie bienaventurado y feliz". (Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Textos Escogidos, Centro de Estudios Públicos, 56, 1994, trad. Alfonso Gómez-Lobo, pp. 281-283).

Texto 3

"5. Estos argumentos esgrimidos por cada uno de los bandos (y muchos más que podrían aducirse) son tan plausibles que yo me inclino a sospechar que tanto el uno como el otro son sólidos y satisfactorios, y

que la razón y el sentimiento concurren en casi todas nuestras determinaciones y conclusiones. Es probable que la sentencia final que decida si tal carácter o tal acto es amable u odioso, digno de alabanza o de censura; la sentencia que ponga en ellos la marca del honor o de la infamia, la de la aprobación o la censura; la que hace de la moralidad un principio activo y pone en la virtud nuestra felicidad y en el vicio nuestra miseria, es probable, digo, que esta sentencia final dependa de algún sentido interno o sentimiento que la naturaleza ha otorgado a toda la especie de una manera universal. Pues, ¿qué otra cosa, si no, podría tener una influencia de este tipo? Pero a fin de preparar el camino para que se dé tal sentimiento y pueda este discernir propiamente su objeto, encontramos que es necesario que antes tenga lugar mucho razonamiento, que se haga distinciones sutiles, que se infiera conclusiones precisas, que se establezca comparaciones distantes, que se examine relaciones complejas, y que los hechos generales se identifiquen y se esté seguro de ellos. Algunas especies de belleza, especialmente las de tipo natural, se apoderan de nuestro afecto y de nuestra aprobación en cuanto se nos presentan por primera vez. Y cuando no logran producir este efecto, es imposible que razonamiento alguno pueda cambiar su influencia o adaptarlas mejor a nuestro gusto y sentimiento. Pero en muchas otras clases de belleza, particularmente las que se dan en las bellas artes, es un requisito emplear mucho razonamiento para llegar a experimentar el sentimiento apropiado, y un gusto equivocado puede corregirse frecuentemente mediante argumentos y reflexiones. Hay justo fundamento para concluir que la belleza moral participa en gran medida de este segundo tipo de belleza, y que exige la ayuda de nuestras facultades intelectuales para tener influencia en el alma humana.

6. Mas aunque la cuestión referente a los principios generales de la moral sea curiosa e importante, es innecesario en este momento que nos dediquemos a investigarla con más detalle. Pues si en el curso de la presente indagación somos tan afortunados como para descubrir el verdadero origen de la moral, entonces veremos fácilmente en qué grado entra el sentimiento o la razón en todas nuestras decisiones de esta clase. Para alcanzar tal propósito, trataremos de seguir un método muy simple: analizaremos ese complejo de cualidades mentales que forman lo que en la vida común llamamos mérito personal; consideraremos cada atributo del alma que hace que un hombre sea objeto de estima y afecto, o de odio y desprecio; consideraremos asimismo los diferentes hábitos, o sentimientos, o facultades que, si se adscriben a una persona, implican alabanza o censura, y que podrían formar parte de cualquier panegírico o de cualquier sátira de su carácter y de sus modales. La aguda sensibilidad que en este punto posee universalmente todo el género humano le da a un filósofo suficiente garantía de que nunca se equivocará mucho al componer este catálogo, y de que tampoco incurrirá en el peligro de elegir mal el objeto de su contemplación: sólo necesitará entrar por un momento dentro de sí mismo y ver si a él le gustaría que se le adscribiese esta o aquella cualidad, y si tal imputación provendría de un amigo o de un enemigo. La misma naturaleza del lenguaje nos guía casi infaliblemente a la hora de formarnos un juicio de esta clase. Pues como cada lengua posee un grupo de palabras que se toman en un buen sentido, y otro grupo de palabras que se toman en sentido opuesto, basta con un ligero conocimiento del idioma, sin ayuda de razonamiento alguno, para orientarnos en la tarea de recoger y clasificar las cualidades humanas estimables o censurables. El único objeto de razonamiento será el descubrir las circunstancias que tanto en un lado como en otro son comunes a estas cualidades, observar el particular elemento en que todas las cualidades estimables coinciden, así como el elemento en el que coinciden las censurables, y, a partir de ahí, llegar hasta el fundamento de la ética y encontrar esos principios universales de los que

en último término se deriva toda censura y aprobación”. (David Hume, *Investigación sobre los principios de la moral*, trad. Carlos Mellizo, Alianza, 2014, Madrid, pp. 42-44)

Texto 4

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

Algunas cualidades son incluso favorables a esa buena voluntad y pueden facilitar muy mucho su obra; pero, sin embargo, no tienen un valor interno absoluto, sino que siempre presuponen una buena voluntad que restringe la alta apreciación que solemos –con razón, por lo demás– tributarles y no nos permite considerarlas como absolutamente buenas. La mesura en las afecciones y pasiones, el dominio de sí mismo, la reflexión sobria, no son buenas solamente en muchos respectos, sino que hasta parecen constituir una parte del valor interior de la persona; sin embargo, están muy lejos de poder ser definidas como buenas sin restricción –aunque los antiguos las hayan apreciado así en absoluto–. Pues sin los principios de una buena voluntad, pueden llegar a ser hartamente malas; y la sangre fría de un malvado, no sólo lo hace mucho más peligroso, sino mucho más despreciable inmediatamente a nuestros ojos de lo que sin eso pudiera ser considerado.

La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto; es buena sólo por el querer, es decir, es buena en sí misma. Considerada por sí misma, es, sin comparación, muchísimo más valiosa que todo lo que por medio de ella pudiéramos verificar en provecho o gracia de alguna inclinación y, si se quiere, de la suma de todas las inclinaciones. Aun cuando, por particulares enconos del azar o por la mezquindad de una naturaleza madrastra, le faltase por completo a esa voluntad la facultad de sacar adelante su propósito; si, a pesar de sus mayores esfuerzos, no pudiera llevar a cabo nada y sólo quedase la buena voluntad –no desde luego como un mero deseo, sino como el acopio de todos los medios que están en nuestro poder–, sería esa buena voluntad como una joya brillante por sí misma, como algo que en sí mismo posee su pleno valor. La utilidad o la esterilidad no pueden ni añadir ni quitar nada a ese valor. Serían, por decirlo así, como la montura, para poderla tener más a la mano en el comercio vulgar o llamar la atención de los poco versados, que los peritos no necesitan de tales reclamos para determinar su valor”. (Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, ed. Pedro Rosario Barbosa, 2007, San Juan, trad. Manuel García Morente, pp. 7-8).

Texto 5

“[...] Antes bien, fueron «los buenos» mismos, es decir, los nobles, los poderosos, los hombres de posición superior y elevados sentimientos quienes se sintieron y se valoraron a sí mismos y a su obrar como buenos, o sea como algo de primer rango, en contraposición a todo lo bajo, abyecto, vulgar y plebeyo. Partiendo de este *pathos de la distancia* es como se arrogaron el derecho de crear valores, de acuñar nombres de valores: ¡qué les importaba a ellos la utilidad! El punto de vista de la utilidad resulta el más extraño e inadecuado de todos precisamente cuando se trata de ese ardiente manantial de supremos juicios de valor ordenadores del rango, destacados del rango: aquí el sentimiento ha llegado precisamente a lo contrario de aquel bajo grado de temperatura que es el presupuesto de toda prudencia calculadora de todo cálculo utilitario, y no por una vez, no en una hora de excepción, sino de modo duradero. El *pathos* de la nobleza y de la distancia, como hemos dicho, el duradero y dominante sentimiento global y radical de una especie superior dominadora en su relación con una especie inferior, con un «abajo», éste es el origen de la antítesis «bueno» y «malo». (El derecho del señor a dar nombres llega tan lejos que deberíamos permitirnos el concebir también el origen del lenguaje como una exteriorización de poder de los que dominan: dicen «esto es esto y aquello», imprimen a cada cosa y a cada acontecimiento el sello de un sonido y con esto se lo apropian, por así decirlo). A este origen se debe el que, de antemano, la palabra «bueno» no esté en modo alguno ligada necesariamente a acciones «no egoístas», como creen supersticiosamente aquellos genealogistas de la moral. Antes bien, sólo cuando los juicios aristocráticos de valor declinan es cuando la antítesis «egoísta» «no egoísta» se impone cada vez más a la conciencia humana; para servirme de mi vocabulario, es el instinto de rebaño el que con esa antítesis dice por fin su palabra (e incluso sus palabras) [...].

La indicación de cuál es el camino correcto me la proporcionó el problema referente a qué es lo que las de signaciones de lo «bueno» acuñadas por las diversas lenguas pretenden propiamente significar en el aspecto etimológico: encontré aquí que todas ellas remiten a idéntica metamorfosis conceptual; que, en todas partes, «noble», «aristocrático» en el sentido estamental, es el concepto básico a partir del cual se desarrolló luego, por necesidad, «bueno» en el sentido de «ánimicamente noble», de «aristocrático», de «ánimicamente de índole elevada», «ánimicamente privilegiado»: un desarrollo que marcha siempre paralelo a aquel otro que hace que «vulgar», «plebeyo», «bajo», acaben por pasar al concepto «malo». El más elocuente ejemplo de esto último es la misma palabra alemana «malo» (*schlecht*): en sí es idéntica a «simple» (*schlicht*) –véase «simplémente» (*schlechtweg, schlechterdings*)– y en su origen designaba al hombre simple, vulgar, sin que, al hacerlo, lanzase aún una recelosa mirada de soslayo, sino sencillamente en contraposición al noble [...]”. (Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid, 1996, trad. Andrés Sánchez Pascual, pp. 31-33).

Texto 6

“El credo que acepta como fundamento de la moral la utilidad, o el principio de la mayor felicidad, mantiene que las acciones son correctas (*right*) en la medida en que tienden a promover la felicidad, e incorrectas (*wrong*) en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad, el dolor y la falta de placer. Para ofrecer una idea clara del criterio moral que esta teoría establece, es necesario indicar mucho más: en particular, qué cosas incluye en las ideas de dolor y placer, y en qué medida es ésta una cuestión a debatir. Pero estas explicaciones suplementarias no afectan a la teoría de la vida sobre la que se funda esta teoría de la moralidad; a saber, que el placer y la exención del sufrimiento son las únicas cosas deseables como fines, y que todas las cosas deseables (que son tan numerosas en el proyecto utilitarista como en cualquier otro) son deseables ya bien por el placer inherente a ellas mismas, o como medios para la promoción del placer y la evitación del dolor.

Ahora bien, tal teoría de la vida provoca en muchas mentes, y entre ellas en algunas de las más estimables en sentimientos y objetivos, un fuerte desagrado. Suponer que la vida no posea (tal como ellos lo expresan) ninguna finalidad más elevada que el placer –ningún objeto mejor y más noble de deseo y búsqueda– lo califican como totalmente despreciable y rastrero, como una doctrina sólo digna de los puercos, a los que se asociaba a los seguidores de Epicuro en un principio, siendo, en algunas ocasiones, los modernos defensores de esta doctrina igualmente víctimas de tan corteses comparaciones por parte de sus detractores alemanes, franceses e ingleses. Cuando se les atacaba de este modo, los epicúreos han contestado siempre que no son ellos, sino sus acusadores, los que ofrecen una visión degradada de la naturaleza humana, ya que la acusación supone que los seres humanos no son capaces de experimentar más placeres que los que puedan experimentar los puercos. Si esta suposición fuese cierta, la acusación no podría ser desmentida, pero ya no sería un reproche, puesto que si las fuentes del placer fueran exactamente iguales para los seres humanos y para los cerdos, la regla de vida que fuera lo suficientemente buena para los unos sería lo suficientemente buena para los otros. Resulta degradante la comparación de la vida epicúrea con la de las bestias precisamente porque los placeres de una bestia no satisfacen la concepción de felicidad de un ser humano. Los seres humanos poseen facultades más elevadas que los apetitos animales y, una vez que son conscientes de su existencia, no consideran como felicidad nada que no incluya la gratificación de aquellas facultades [...].

Debe admitirse, sin embargo, que los utilitaristas, en general, han basado la superioridad de los placeres mentales sobre los corporales, principalmente en la mayor persistencia, seguridad, menor costo, etc., de los primeros; es decir, en sus ventajas circunstanciales más que en su naturaleza intrínseca. En todos estos puntos, los utilitaristas han demostrado satisfactoriamente lo que defendían, pero bien podrían haber adoptado la otra formulación, más elevada, por así decirlo, con total consistencia. Es del todo compatible con el principio de utilidad el reconocer el hecho de que algunos tipos de placer son más deseables y valiosos que otros. Sería absurdo que, mientras que al examinar todas las demás cosas se tiene en cuenta la calidad además de la cantidad, la estimación de los placeres se supusiese que dependía tan sólo de la cantidad.

Si se me pregunta qué entiendo por diferencia de calidad en los placeres, o qué hace a un placer más valioso que otro, simplemente en cuanto placer, a no ser que sea su mayor cantidad, sólo existe una única posible respuesta. De entre dos placeres, si hay uno al que todos, o casi todos los que han experimentado ambos, conceden una decidida preferencia, independientemente de todo sentimiento

de obligación moral para preferirlo, ése es el placer más deseable. Si aquellos que están familiarizados con ambos colocan a uno de los dos tan por encima del otro que lo prefieren, aun sabiendo que va acompañado de mayor cantidad de molestias, y no lo cambiarían por cantidad alguna que pudieran experimentar del otro placer, está justificado que asignemos al goce preferido una superioridad de calidad que exceda de tal modo al valor de la cantidad como para que ésta sea, en comparación, de muy poca importancia". (John Stuart Mill, *El utilitarismo*, Alianza, Madrid, 2014, trad. Esperanza Guisán, pp. 60-64).

Texto 7

"Hace poco hemos tocado el tema, por lo que no nos extenderemos demasiado. Toda ética ontológica del 'mundo cotidiano (*Lebenswelt*)' o de la 'eticidad (*Sittlichkeit*)' debe fundarse en el 'bien' (el *agathón* de Aristóteles, el *télos*, la *beatitudo* de Tomás, el Ser como el *Entwurf* o 'Poder-ser' de Heidegger), en las 'virtudes', 'valores' o momentos del 'mundo' que deben cumplirse con heroica autenticidad (*Authenticity*).

La ética de la liberación denomina *principium oppressionis* el criterio ético que considera al Otro como oprimido 'en' la Totalidad, como 'parte funcional' (no como 'sujeto') negada en sus intereses distintos en el 'sistema'. Se trata del tema de la alienación propiamente dicha (la 'cosificación' del Otro).

Nuestra objeción a toda ética ontológica se formula así: En todo 'mundo de la vida', siempre, necesariamente [...], hay un Otro oprimido, negado. Pero dicha opresión es justificada por el bien, el fin (el *télos*), las virtudes, los valores como funcionalidad de la 'parte', como no-existente en cuanto persona, o al menos como lo no-visto, no-descubierto, oculto (el esclavo no-humano de Aristóteles). En un 'mundo', en una cultura (porque toda cultura es frecuentemente etnocéntrica), en un *ethos*, etc., no puede dejar de negarse siempre, *a priori* a algún Otro. En el feudalismo, el siervo no era '*simpliciter*' parte de la '*civitas*' para Tomás de Aquino; el asalariado (que vende su trabajo) no era propietario del fruto de su trabajo para Adam Smith (y esto por un 'estado de naturaleza' segunda, superior al estado de naturaleza primitivo); en el machismo, la mujer es objeto sexual, obediente 'ama del hogar'...; en la sociedad patriarcal, el niño no tiene derechos..., en las culturas depredadoras ecológicas de la naturaleza, las generaciones futuras tampoco tienen derechos... Todos estos 'Otros', invisibles en cada Totalidad, mundo de la vida, *ethos* dado, niegan sin 'conciencia ética' al Otro como oprimido. Por necesidad, el *télos* o el bien de una cultura, de una Totalidad, no puede ser el fundamento último de la moralidad de los actos. Será sólo 'por ahora', mientras no se descubra el Otro negado en este tipo de sistema.

Es en este contexto que la ética de la liberación intentó superar la relatividad inconmensurable de los sistemas dados, y propuso una trascendencia formal-histórica [...] sin caer en el relativismo. El imperativo se enuncia: '¡Libera a la persona indignamente tratada en el Otro oprimido!'. Este *principium oppressionis* es absoluto (vale para todo sistema existencial o funcional) y es siempre concreto (no es abstracto). Se 'descubre' al Otro negado desde el *ethos* concreto, desde la '*Sittlichkeit*' vigente, desde el mundo heideggeriano, la vida cotidiana de un Taylor. No se puede 'deducir' la esclavitud del esclavo como persona-negada desde un nivel trascendental, abstracto, universalmente, *a priori*; al esclavo se lo descubre empíricamente en el sistema esclavista histórico, y en un momento de 'maduración' ética tal que puede reconocérselo fácticamente como el Otro: persona igual, autónoma. La ética de la liberación intenta describir la lógica de la Totalidad como totalización [...], y la lógica desde donde el descubrimiento del Otro como negado-oprimido es posible (la lógica de la Alteridad).

En este caso, el punto de partida no es el ‘ser’, el ‘bien’, el proyecto ontológico, sino el Otro oprimido, negado como parte dominada y funcional del sistema”. (Enrique Dussel, *Ética de la liberación*, Universidad Autónoma de México, D.F., 1998, pp. 43-44).

Texto 8

“En la edad de la posmodernidad, resulta complicado hablar de una voz honesta o de una cara auténtica. El respeto hacia las diferencias culturales complica aún más la búsqueda de una verdad moral. ¿Podemos defender los valores de la libertad individual y de culto sin traicionar nuestro compromiso con los derechos humanos? En estos debates, la situación de las mujeres ocupa una y otra vez un primer plano. ¿Puede una sociedad democrática sancionar o hacer la vista gorda a la subordinación de las mujeres en el patriarcado? ¿Ofrece la ética del cuidado un camino a través de este embrollo? ¿Nos puede servir de guía para impedir la traición a lo que está bien?

Paula Gunn Allen, poeta y erudita de la tribu Pueblo de Laguna, escribe: «La raíz de la opresión se encuentra en la pérdida de la memoria». Las actividades propias del cuidado –escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto– son actividades relacionales. La memoria y la relación son las que quedan destruidas por el trauma. La traición a lo que está bien puede llevar a la ira violenta y al aislamiento social, pero también puede acallar la voz honesta, la voz de la integridad.

Con el cambio de paradigma producido en las ciencias humanas, resulta más fácil reconocer que hemos confundido el patriarcado con la naturaleza mediante la naturalización de su modelo binario y jerárquico del género, el refuerzo de sus leyes del amor y la vigilancia de sus fronteras. Sin embargo, como la primavera árabe demostró de un modo tan visceral, el ansia de tener una voz y de vivir en democracia es un deseo humano. La presencia de mujeres en la plaza de Tahrir, en El Cairo, era impresionante; se encontraban entre los líderes de la resistencia. Una vez que los Hermanos Musulmanes asumieron el protagonismo de la revuelta, las mujeres desaparecieron de la vida pública. Las mujeres son un faro, la veleta en la lucha entre democracia y patriarcado. La situación de las mujeres marca la dirección en que sopla el viento.

Sarah Hardy demuestra que la familia patriarcal no es ni tradicional ni original desde el punto de vista evolutivo: «Las ideologías patriarcales que se centran en la castidad de las mujeres y en la perpetuación y el aumento del linaje masculino debilitan la tradición de dar prioridad al bienestar de los menores». Arundhati Roy tiene razón. Desde una perspectiva evolutiva y desde el respeto de los derechos humanos, las leyes del amor no tienen nada de pequeño y se deben impugnar. Relegar a las mujeres a la esfera privada, donde la igualdad es incierta y donde los derechos no tienen vigencia, es ignorar la realidad de que precisamente en la esfera privada es donde las mujeres corren mayor riesgo.

La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical –en el sentido de que llega a la raíz– de la historia de la humanidad. Al desprenderse del modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado.

In a different voice identificó la reivindicación de una voz libre como un punto de inflexión en el desarrollo moral de las mujeres, al liberar a las mujeres de las garras de una moralidad femenina que hacía de trampa. En el nombre de la bondad, las mujeres habían silenciado su voz. Para muchas de las mujeres a las que entrevisté, la liberación de una voz honesta sucedía tras el reconocimiento de que la abnegación,

a menudo considerada máxima expresión de la bondad femenina, en realidad, moralmente resulta problemática, al implicar la renuncia a la voz y la evasión de las responsabilidades y las relaciones [...]. La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. En el documental *The Gatekeepers*, se entrevista a seis antiguos jefes de Shin Bet, la agencia de seguridad interior israelí, sobre el conflicto entre Israel y Palestina. Al final, estos hombres aguerridos y recalcitrantes solo ven una solución: hablar con los enemigos. «Yo hablaría con cualquiera», dice el mayor de todos, «hasta con Ahmadinejad». No está hablando de negociar la paz, sino de algo más elemental. Se refiere a revelar la humanidad propia de cada uno. (Carol Gilligan, El daño moral y la ética del cuidado, en *La ética del cuidado*, Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, Barcelona, 2013, pp. 30-31; 34).

Actividad 2: El bien en un contexto pluralista: ¿vale todo en una sociedad democrática?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes problematicen la relación entre ética y política, mediante la evaluación de los límites de la democracia en sociedades plurales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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 a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

DESAFÍOS PARA PLURALISMO MORAL

El objetivo de la primera etapa es que los alumnos discutan en torno a los límites del pluralismo en una sociedad democrática. Para ello, se recomienda que el profesor presente una noticia o un caso actual que permita polemizar respecto de si todas las visiones del bien son o no aceptables en nombre del pluralismo.

Conexión interdisciplinaria

- Educación ciudadana: desafíos y problemas de la democracia (3°M, OA 3)

Se sugiere que vean alguno de los siguientes videos: declaraciones del presidente del partido español Vox o una entrevista a un supremacista estadounidense (ver Recursos y sitios web). Después, el docente plantea preguntas como las siguientes para discutir con el curso:

- ¿Qué sería el *bien* o lo *bueno* para los protagonistas de los videos?
- Las visiones del bien expuestas, ¿serían “antidemocráticas” o “antipluralistas”?
- En una sociedad “pluralista”, ¿puede haber espacio para opiniones “antipluralistas”?
- ¿Hasta qué punto son válidas todas las opiniones en una sociedad pluralista?
- En una sociedad pluralista, ¿todas las visiones del bien son igualmente respetables?
- ¿Una sociedad democrática debiese tolerar cualquier perspectiva respecto del *bien* o lo *bueno*?

Orientaciones al docente

Si lo prefiere, podrían leer individualmente una entrevista realizada al integrante del partido Vox.

Otros temas para debatir respecto de los límites de lo que es aceptable como bueno en una sociedad, podrían ser los “movimientos antivacunas”, “la prohibición del matrimonio para parejas del mismo sexo”, entre otros.

El debate guiado por las preguntas anteriores puede concluir cuando comprendan los problemas relacionados con que existan múltiples visiones sobre el *bien* o lo *bueno* en una sociedad pluralista y democrática. Entonces, el docente cierra la discusión y plantea que la filosofía aborda este tipo de debates, por ejemplo, mediante la reflexión sobre los límites y vínculos entre la ética y la política.

EL BIEN: ENTRE ÉTICA Y POLÍTICA

Se sugiere que el docente presente un ejemplo cercano a los jóvenes para instalar la pregunta por la relación entre ética y política. Una alternativa podría ser:

- Si el colegio los premiase por su buen comportamiento con dinero para que el curso lo gastase en lo que quisiera, ¿cómo podrían decidir en qué gastarlo?

Luego de oír algunas respuestas, el profesor explica que, en un caso como ese, se cruzan aspectos éticos (en qué sería bueno gastar el dinero) y políticos (cómo organizar la toma de decisión, por ejemplo). Cuando haya quedado claro el objetivo de este ejemplo, entrega a cada alumno un texto filosófico en el que se discuta esto. Se propone trabajar con textos de John Rawls, Adela Cortina y Chantal Mouffe. Para orientar la lectura, deben responder la siguiente pregunta:

- ¿Cómo podemos vivir juntos si tenemos distintas visiones éticas respecto del *bien*? ¿Es posible construir políticamente una idea de “bien común”?

Podría ser útil que lean el texto y, paralelamente, completen una tabla como la que siguiente para ayudarlos a identificar las ideas centrales y las diferencias entre los autores.

Anote algunas ideas sostenidas por los autores:

Tópico	J. Rawls	A. Cortina	Ch. Mouffe
Bien común			
Ética			
Justicia			
Igualdad			
Política			
<p>¿Cuál de los textos es más convincente? Para esto, comprueba:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la tesis? - ¿Cuáles son los argumentos? - ¿Hay respaldo o garantías para los argumentos? - ¿Hay coherencia entre la tesis y los argumentos? 			

Finalmente, se reúnen en grupos, comentan los textos y responden por escrito la pregunta planteada anteriormente:

- A partir de la lectura de los textos y su propia opinión, ¿cómo podemos vivir juntos si tenemos distintas visiones éticas respecto del *bien*? ¿Es posible construir políticamente una idea de “bien común”?

Cuando terminen de escribir las respuestas, los grupos las intercambian para hacer una coevaluación de carácter formativo. Utilizando los mismos criterios para evaluar argumentos que aparecen en la tabla para la comprensión de lectura, cada grupo lee una respuesta y entrega comentarios, destaca sus aspectos positivos y aquellos que podrían mejorar.

Orientaciones al docente

Si la extensión de los textos supera el tiempo disponible, puede escoger sólo dos de ellos y seleccionar un párrafo o algunas ideas principales. Es importante que las visiones sean contrapuestas, por lo que se recomienda que enfrente la visión de Chantal Mouffe con la de John Rawls o Adela Cortina (esta última ubica a Rawls como un ejemplo de su propia perspectiva ética).

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Formulan un problema sobre un fenómeno ético-político relacionado con su experiencia.
- Analizan críticamente un fenómeno ético político a partir de conceptos definidos en textos filosóficos.

En la primera parte, es importante que analicen en qué medida las declaraciones que aparecen en los videos se ajustarían a la convivencia en una sociedad pluralista, antes que enjuiciarlas. Para esto, el docente puede invitarlos a pensar en otros ejemplos que no sean del ámbito de la política.

Si en el cierre de la primera parte hubiese quedado suficientemente claro el problema del pluralismo moral y la relación con la política, se puede comenzar la segunda parte directamente con la lectura de textos. Para reforzar, el profesor puede formularles preguntas para que recuerden el texto de Aristóteles leído previamente respecto de la felicidad.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Declaraciones de Santiago Abascal

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=P_j7baLjx28

Declaraciones de un supremacista estadounidense

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=miINTEHNMPs>

Texto 1

Entrevistas a Santiago Abascal

“También quieren acabar con la inmigración irregular. ¿Sabe cuántos inmigrantes ilegales entraron el pasado año?”

No me lo sé de memoria ni falta que me hace. No tengo más que ver los telediarios y no quiero inmigración irregular. Me da igual si es el 5%, el 10% o el 50% de la inmigración. Al irregular hay que combatirlo. Estamos seguros de que las administraciones están ocultando los verdaderos datos de inmigración. No hay más que leer los periódicos para ver lo que ha ocurrido, por ejemplo, con la manada de Azuqueca, que fue ocultada por la fiscalía.

¿Cree que acoger el Aquarius fue un error?

Absolutamente. Provocó un efecto llamada que estamos pagando, cambió la ruta de la inmigración y ha acabado matando el tratado de Schengen, porque si no se controla las fronteras exteriores, las fronteras interiores son vigiladas por los países. Es lo que está haciendo Francia en este momento, echando a los subsaharianos en furgonetas de la Gendarmería que entran en territorio español y los sueltan.

¿Es partidario de cerrar todas las mezquitas?

Somos partidarios de cerrar las mezquitas radicalizadas. De expulsar a los imanes que propagan el islamismo, que no es una religión, sino una ideología política que pretende imponer la ley islámica a los españoles. Una cosa son los islamistas y otra cosa son las personas que profesan la religión islámica. El islamismo es el fundamentalismo. Y tenemos que estar orgullosos de nuestra tradición cristiana, que nos ha dado la separación entre la Iglesia y el Estado, la igualdad del hombre y la mujer y la libertad en un sentido amplio.

Observando desde aquí la Alhambra, reconocerá que el islam ha traído cosas buenas a España.

Tenemos préstamos lingüísticos y han quedado restos en la arquitectura histórica que son muy bienvenidos, pero por suerte hemos conseguido expulsar lo peor de esa civilización. Tenemos muchas razones para sentirnos orgullosos de nuestra historia. Nosotros vinimos a Andalucía a decir que, frente a la Andalucía de Blas Infante y la Andalucía islamizada, reivindicamos la Andalucía de Isabel La Católica y de Fernando III El Santo". (Recuperada el 28-06-2019 de

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmundo.es/espana/2019/04/22/5cbcb010fc6c837f238b459e.html>)

Texto 2**John Rawls (1921 – 2002, Estados Unidos)**

Filósofo estadounidense que contribuye a la filosofía política mediante una revisión contemporánea y contractualista de la noción de justicia. En su teoría busca reconciliar los principios de libertad e igualdad mediante un acercamiento al problema de la justicia distributiva. Según el autor, el principio de libertad tiene prioridad por sobre el de diferencia y se debe contar con instituciones sociales fuertes que garanticen la corrección de desigualdades dentro de las democracias liberales.

“La justicia como equidad pretende ser una concepción política de la justicia. Si bien una concepción política de la justicia es, por supuesto, una concepción moral, es una concepción moral destinada a un ámbito específico de aplicación: las instituciones políticas, sociales y económicas [...].

La justicia como equidad no constituye la aplicación de una concepción moral general a la estructura básica de la sociedad, como si esta estructura fuera simplemente un caso más al que aquella concepción moral general es aplicada. En este sentido, la justicia como equidad difiere de las doctrinas morales tradicionales, que generalmente constituyen concepciones generales. El utilitarismo es un ejemplo conocido, pues el principio de la utilidad, en cualquiera de sus formas, pretende regir todo tipo de ámbitos, desde las acciones individuales hasta las relaciones internacionales. El aspecto esencial es el siguiente: como problema político práctico, ninguna concepción moral general puede ofrecer una base públicamente reconocida a partir de la cual elaborar una concepción de la justicia en un Estado democrático moderno [...].

La trayectoria del pensamiento democrático a lo largo de los dos últimos siglos muestra claramente que no existe un acuerdo en cuanto a la manera en que las instituciones básicas de una sociedad democrática deberían ser articuladas para determinar y asegurar los derechos y las libertades básicas de los ciudadanos y, a la vez, dar respuesta a las demandas de igualdad democrática cuando los ciudadanos son

concebidos como personas libres e iguales. Nos encontramos frente a un profundo desacuerdo en la manera de realizar los valores de la libertad y la igualdad en la estructura básica de la sociedad [...].

La justicia como equidad procura resolver [este] conflicto [...] proponiendo dos principios de justicia que guíen la realización de los valores de la libertad y la igualdad a través de las instituciones básicas de la sociedad; y segundo, especificando un punto de vista desde el cual se puede apreciar que estos principios se adecuan mejor que otros principios de justicia conocidos a la idea de ciudadanos democráticos, considerados personas libres e iguales [...].

Aunque es una concepción moral, la justicia como equidad no está formulada como una doctrina moral comprensiva. La concepción del ciudadano como una persona libre e igual no es un ideal moral que pretende gobernar la totalidad de la vida, sino que constituye un ideal integrado a una concepción política de la justicia que se aplica a la estructura básica de la sociedad. Debemos recordar que el liberalismo supone que, en un estado democrático constitucional, es inevitable que proliferen concepciones del bien conflictivas e inconmensurables [...].

Una de las más profundas distinciones entre las concepciones políticas de la justicia enfrenta a aquellas que consienten una pluralidad de concepciones del bien opuestas e incluso inconmensurables con aquellos que sostienen que no existe más que una única concepción del bien que debe ser reconocida por todas las personas, en la medida en que sean plenamente racionales. Las concepciones que se sitúan a un lado de esa distinción difieren en varios aspectos fundamentales de las que se sitúan al otro. Platón y Aristóteles, y la tradición cristiana representada por San Agustín y Santo Tomás, se sitúan del lado del bien racional único. Estas concepciones son teleológicas y sostienen que las instituciones son justas en la medida en que efectivamente promueve este bien. Asimismo, desde la época clásica, la tradición dominante parece haber sostenido que no existe más que una única concepción del bien y que el propósito de la filosofía moral, junto con la teología y la metafísica, es definir su naturaleza. El utilitarismo pertenece a esta tradición. En contraste, el liberalismo es una concepción política que supone la existencia de múltiples concepciones del bien conflictivas e inconmensurables, cada cual compatible con la plena racionalidad de los seres humanos. En consecuencia, el liberalismo supone que una característica fundamental de la cultura de una sociedad democrática es que los ciudadanos afirman una pluralidad de concepciones del bien conflictivas e inconmensurables. El liberalismo, como doctrina política, sostiene que la cuestión que la tradición dominante se ha empeñado en resolver no tiene respuesta en la práctica; esto es, no tiene una respuesta que se adecue a la concepción política de la justicia de una sociedad democrática. En esta sociedad, toda concepción política teleológica ha de ser excluida; no puede mantenerse un acuerdo público en torno a la idea del bien que ella postula". (John Rawls, La justicia como equidad: política, no metafísica, *La Política*, nº1, 1996, trad. Sebastián Mazzuca, pp. 24-26; 40; 43-44).

Texto 3

"Un buen número de autores considera hoy en día que conviene distinguir entre *lo justo* y *lo bueno* dentro del fenómeno moral en su totalidad, sin olvidarnos de que 'distinguir' dos aspectos de un fenómeno para comprender lo mejor no significa suponer que en la realidad se dan por separados [...].

Cuando tenemos algo por justo, no estamos pretendiendo sólo expresar un sentimiento, ni informando de que lo aprobemos, ni tampoco exigiendo que sólo lo tenga por justo nuestro propio grupo, sino que estamos pretendiendo que lo tenga por justo cualquier ser racional que se sitúe en condiciones de

imparcialidad; es decir, estamos pretendiendo que debe tenerlo por justo cualquier ser racional que no se deje llevar por sus intereses individuales o grupales, sino por intereses universalizables, porque creemos tener razones suficientes para convencer a otras personas de que la propuesta satisfacer tales intereses [...].

La justicia se refiere, por tanto, a lo que es exigible en el fenómeno moral, y además exigible a cualquier ser racional que quiera pensar moralmente. Con lo cual nos encontramos con que es moralmente justo lo que satisfacer intereses universalizables. Cómo podríamos averiguar cuáles son esos intereses: celebrando un diálogo entre todos los afectados en condiciones de simetría, como propone la ética discursiva.

Sin embargo, cuando tenemos algo por bueno, por 'felicitante', no podemos exigir que cualquier ser racional lo tenga por bueno, porque esta sí es una opción subjetiva. En este sentido es que hoy en día ha hecho fortuna la distinción entre éticas de mínimos y éticas de máximos, entre 'éticas de la justicia' y 'éticas de la felicidad'.

Las éticas de la justicia o éticas de mínimos se ocupan únicamente de la dimensión universalizable del fenómeno moral; es decir, de aquellos deberes de justicia que sean exigibles a cualquier ser racional y que, en definitiva, sólo compone unas exigencias mínimas. Las éticas de la felicidad, por el contrario, intentan ofrecer ideales de vida buena, en los que el conjunto de bienes de que los hombres podemos gozar se presenten jerarquizadamente como para producir la mayor felicidad posible. Son, por tanto, ética de máximos, que aconsejan seguir su modelo, nos invitan a tomarlo como orientación de la conducta, pero no pueden exigir que se siga, porque la felicidad es cosa de consejo e invitación, no de exigencia". (Adela Cortina y Emilio Martínez, *Ética*, Akal, Madrid, 2001, pp. 117-118).

Texto 4

"Antes del advenimiento de la modernidad, la comunidad se organizaba en torno a una única idea de bien común sustancial, no se distinguía realmente entre ética y política y se subordinaba la política al bien común. Con el surgimiento del individuo, la separación de Iglesia y Estado, el principio de tolerancia religiosa y el desarrollo de la sociedad civil, se instaló una división entre lo político y lo que terminó por convertirse en la esfera de la moral. Las creencias morales y religiosas son ahora asunto privado sobre el cual el Estado no puede legislar, y el pluralismo es un rasgo decisivo de la democracia moderna, o sea, la democracia que se caracteriza por la ausencia de bien común sustancial.

Pero si Rawls tiene razón en querer defender el pluralismo y los derechos individuales, se equivoca en creer que ese proyecto exige el rechazo de cualquier idea posible de bien común, porque la prioridad del derecho por la que él aboga sólo puede darse en el contexto de una asociación política específica definida por una idea del bien común; salvo que en este caso debe entenderse en términos estrictamente políticos, como el bien común político de un régimen democrático liberal; esto es, los principios del régimen democrático liberal en tanto asociación política: igualdad y libertad [...].

A pesar de sus inconvenientes, la teoría de la justicia de Rawls plantea una serie de cuestiones muy importantes para la filosofía política. Su misma capacidad para dar respuesta satisfactoria a esas cuestiones ilustra las limitaciones del enfoque liberal e indica el camino hacia una solución. El gran mérito de Rawls consiste en insistir en que en las sociedades democráticas modernas, en las que ya no hay un bien común único y sustancial, sino que lo central es el pluralismo, la concepción política de la justicia no puede derivar de una concepción religiosa, moral o política particular de la vida buena. Hoy hemos de

rechazar la idea de una comunidad política unificada por un orden moral objetivo con el que sueñan comunitarios como Sandel.

Si la 'prioridad del derecho sobre el bien' sólo significara eso, sería inobjetable. El problema es que Rawls no puede aceptar que esa prioridad del derecho sea consecuencia del ordenamiento simbólico de las relaciones sociales características del régimen democrático liberal y que, en consecuencia, derive de la idea de bien constituida por los principios políticos que lo definen como asociación política [...]

Conjeturo que Rawls ha tratado de huir de un tipo de discurso liberal universalista, individualista y de derecho natural, pero que no consiguió sustituirlo por una alternativa satisfactoria debido a su incapacidad para pensar el aspecto colectivo de la existencia humana como constitutiva. [...] Personalmente, pienso que en ese contexto debe entenderse su confusión de discurso político y discurso moral, así como su evasión de las nociones políticas básicas de poder, conflicto, división, antagonismo y soberanía, así como los valores que pueden realizarse en la acción colectiva.

Como resultado de todo esto, lo que Rawls presenta como filosofía política es simplemente un tipo específico de filosofía moral, una moral pública para regular la estructura básica de la sociedad. En efecto, afirma que 'la distinción entre las concepciones políticas de la justicia y otras concepciones morales es mera cuestión de alcance, es decir, del espectro de sujetos a los que una concepción se aplica, y cuanto más amplio es el contenido, más amplio es el espectro que requiere'. Exactamente allí reside el problema, porque creo que la distinción debería ser de naturaleza, no meramente de alcance. Una filosofía política moderna debería articular valores políticos, los valores que se pueden realizar a través de la acción colectiva y a través de la pertenencia común a una asociación política. Su tema es la ética de lo político, que habría que distinguir de la moral.

[...] Una concepción moderna de ciudadanía debiera respetar el pluralismo y la libertad individual; hay que resistirse a todo intento de reintroducir una comunidad moral, de volver a una *universitas*. Una tarea de una filosofía política democrática moderna, tal como yo la veo, es la de proporcionarnos un lenguaje para articular la libertad individual con la libertad política a fin de construir nuevas posiciones subjetivas y crear identidades diferentes de ciudadanos". (Chantal Mouffe, *El retorno de lo político*, Paidós, 1999, Trad. Marco Aurelio Galmarini, pp.72; 83-85).

Actividad 3: ¿Qué hacer frente a los problemas medioambientales?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes incorporen fundamentos filosóficos en las discusiones sobre los problemas medioambientales actuales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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 a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

3 horas pedagógicas

DESARROLLO

¿SON EFECTIVAS LAS SOLUCIONES INDIVIDUALES A PROBLEMAS GLOBALES?

Para comenzar, leen individualmente una noticia sobre algunos de los problemas actuales y dilemas éticos relacionados con el medioambiente. Por ejemplo, podrían revisar la entrevista a Derrick Jensen en la que discute si tomar duchas cortas es una medida efectiva para ser responsables con el medioambiente. Luego, el docente anima una discusión con preguntas como:

- ¿Estás de acuerdo con lo planteado en el texto?
- ¿Cómo podemos contribuir efectivamente al cuidado del medioambiente?
- ¿En qué medida somos responsables de los problemas medioambientales a escala global?
- ¿Puedo ser libre de asumir responsabilidades medioambientales en el contexto actual?

Después les explica que revisarán algunas perspectivas filosóficas que vinculan ética y medioambiente.

Conexión interdisciplinaria
- Ciencias para la Ciudadanía: medioambiente y ecología (OA 2 y 3)

LA RESPONSABILIDAD AMBIENTAL

Para analizar los problemas asociados con la responsabilidad ambiental, el profesor proyecta un breve video animado en el que se explica qué es la libertad según Jean Paul Sartre. Después les pregunta:

- ¿Qué significa que “la existencia precede a la esencia”?
- Según Sartre, ¿por qué la libertad podría ser una carga? ¿Puedo ser libre sin ser responsable?
- Desde la perspectiva de Sartre, ¿hasta qué punto las decisiones medioambientales que tomamos a diario nos definen como personas?

A continuación, leen en grupos un fragmento del texto “El principio de responsabilidad”, de Hans Jonas y vinculan la noción de responsabilidad de Jonas con los problemas medioambientales actuales, respondiendo lo siguiente:

- Desde esta perspectiva, ¿por qué seríamos responsables por el medioambiente?
- A partir del texto de Jonas, ¿en qué consistiría un comportamiento ético frente al medioambiente?

Orientaciones al docente

Para profundizar o apoyar la comprensión del principio de responsabilidad de Jonas y su vínculo con el medioambiente, podrían leer un fragmento del artículo “Ética del desarrollo, democracia deliberativa y ciudadanía ambiental”, de Raúl Villarroel (ver Recursos).

Finalmente, los grupos comparten sus respuestas y el docente anima un debate para cerrar la actividad, preguntando:

- La responsabilidad medioambiental, ¿es un asunto ético (individual) o un asunto político (social)?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar el siguiente indicador, entre otros, para evaluar formativamente:

- Analizan el problema ético-político del medioambiente, utilizando conceptos de diversas perspectivas filosóficas.

En la primera parte, si hubiese un proyecto de reciclaje o cuidado medioambiental en la escuela, podrían discutir en torno a eso para llegar a la pregunta por la responsabilidad, en vez de leer una entrevista,

Otra alternativa para la primera parte puede ser proyectar un video que los sensibilice respecto del cambio climático y los problemas medioambientales actuales. Hay un ejemplo se encuentra en:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=ZqiSiX8QD7o>

En la primera parte, pueden profundizar las ideas de Sartre leyendo un fragmento del texto “El existencialismo es un humanismo”.

El docente puede profundizar el campo de la ética ambiental y presentarles algunas perspectivas más específicas de la relación entre ética, responsabilidad medioambiental y política. Se sugiere buscar artículos de pensadores chilenos que trabajan sobre este tema, como Sandra Baquedano o Raúl Villarroel, entre otros. Además, podría vincular este tema con la noción de “ciudadanía ecológica”, en los trabajos de Andrew Dobson o Eduardo Gudynas. Algunos recursos pertinentes:

- <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/190/231>
- <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v63/art04.pdf>
- <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/437/438>
- <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GudynasCiudadaniasMetaciudadaniasMx09x2.pdf>

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

Derrick Jensen es uno de los filósofos medioambientalistas más reconocidos de la actualidad. Asociado al ecologismo radical, este intelectual, escritor y activista estadounidense es una de las voces más críticas de la sociedad contemporánea y su modelo de desarrollo. Entre sus libros se encuentran *A language older than words* (2000), *The culture of make believe* (2002) y *Endgame* (2006). En 2008 fue elegido por la revista Utne Readers como uno de los “50 visionarios que hacen de tu mundo un lugar mejor”. Tal vez su trabajo más popular es el ensayo *Forget shorter showers* (Olvidemos las duchas cortas) que sirvió de inspiración a un famoso documental homónimo. Jensen explora allí el sinsentido de las políticas medioambientales que asignan la responsabilidad a las personas, en lugar de cuestionar a quienes ejercen el poder o intentar modificar las reglas de un sistema que destruye al planeta. Contra la idea de que salvaremos al mundo cambiando nuestros consumos individuales, argumenta: “El cambio personal no es ni será nunca igual al cambio social”.

-Derrick, ¿por qué debiéramos olvidarnos de las duchas cortas?

Aproximadamente el 90% del uso del agua en la sociedad es utilizado por la agricultura y la industria. El 10% restante se divide en muchas otras actividades, como uso municipal y saneamiento, y de ello solo una muy pequeña parte es utilizada por los seres humanos. No tiene sentido enfocarse en el consumo personal. Ahora, quiero ser claro. No digo que no debiéramos vivir con sencillez. Yo mismo trato de ducharme corto y no gastar agua. Lo que digo es que, si queremos hacer cambios para cuidar el medioambiente, la acción real está en otro lugar.

-Un reciente estudio realizado en Chile por Jaramillo y Acevedo (2017) estimó que, del total de agua dulce que se utiliza en Chile, sólo el 2% corresponde a agua potable y saneamiento. Sabiendo esto, ¿por qué crees que los gobiernos, como el chileno, invitan a sus ciudadanos a tomar duchas más cortas?

Lo hacen porque sirve para distraer a la gente de donde está el real foco. En 1980 fue la primera vez que los medios corporativos comenzaron a llamar a los seres humanos “consumidores” en lugar de “ciudadanos”, y eso es una gran transformación, porque si logran hacerte creer que eres un consumidor, tus opciones se reducen solo a comprar o no comprar. Pero la verdad es que los ciudadanos tenemos

una amplia gama de tácticas de resistencia disponibles: podemos votar, no votar, protestar, postularnos a un cargo público, organizar, ejercer presión. Entonces, si nos comprendemos como consumidores, reducimos nuestras formas potenciales de acción y resistencia.

Derrick Jensen, entrevista recuperada el 28-06-2019 de <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://ciperchile.cl/2019/05/30/olvidemos-las-duchas-cortas/>

Video sobre Jean Paul Sartre

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=HGCRwd_4Hs4

Texto 2

Tómese por ejemplo [...] la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre, una vulnerabilidad que no se sospechaba antes de que se hiciese reconocible en los daños causados. Este descubrimiento, cuyo impacto dio lugar al concepto y a la incipiente ciencia de la investigación medioambiental (ecología), modifica el entero concepto de nosotros mismos como factores causales en el amplio sistema de las cosas. Esa vulnerabilidad pone de manifiesto, a través de los defectos, que la naturaleza de la acción humana ha cambiado de facto y que se le ha agregado un objeto de orden totalmente nuevo, nada menos que la entera biosfera del planeta, de la que hemos de responder, ya que tenemos poder sobre ella [...].

Existe todavía un concepto de responsabilidad del todo diferente. [...] Yo me siento responsable primariamente no por mi comportamiento y sus consecuencias, sino por la cosa que exige mi acción. La responsabilidad, por ejemplo, por el bienestar de otros no “examina” sólo los propósitos dados del acto en lo que respecta a su admisibilidad moral, sino que obliga a realizar actos que no tienen otro propósito que ese fin. [...] Aquello “por lo” que soy responsable está fuera de mí, pero se halla en el campo de acción de mi poder, remitido a él o amenazado por él. Ello contrapone al poder su derecho a la existencia, partiendo de lo que es o puede ser, y, mediante la voluntad moral, lleva al poder a cumplir su deber. La cosa es cosa mía, porque el poder es mío y tiene una relación causal precisamente con esa cosa. En su derecho intrínseco, lo dependiente se convierte en lo que manda; y en su causalidad, lo poderoso se convierte en lo obligado. El poder se vuelve objetivamente responsable de lo que le ha sido encomendado de este modo y, en virtud de la toma del partido de su sentimiento de responsabilidad, queda comprometido afectivamente: en el sentimiento, lo vinculante encuentra su vinculación a la voluntad subjetiva. Pero la toma de partido del sentimiento tiene su primer origen no en la idea de responsabilidad en general, sino en la bondad propia y conocida de la cosa, bondad que afecta a la sensibilidad y que abochorna al puro egoísmo del poder. [...] Por una parte, la demanda de la cosa en la falta de garantía de su existencia y, por otra, la conciencia moral del poder, en el débito de su causalidad, se conjuntan en el afirmativo sentimiento de responsabilidad del yo activo, que engloba ya siempre el ser de las cosas. Si a ello se agrega el amor, a la responsabilidad le da entonces alas la entrega de la persona, que aprende a temblar por la suerte de lo que es digno de ser y es amado.

A esa especie de responsabilidad y de sentimientos de la responsabilidad [...] es a la que nos referimos cuando hablamos de la ética, hoy necesaria, de la responsabilidad orientada al futuro.

Hans Jonas, *El principio de responsabilidad*, Editorial Herder, Barcelona, 1995, trad. Andrés Sánchez, pp. 32-33; 163-164.

Texto 3

La ciudadanía ambiental, al mismo tiempo, implicaría la idea de que los deberes hacia el medioambiente se derivan de derechos ambientales, entendidos éstos como una cuestión de justicia natural, porque la ciudadanía siempre ha sido una cuestión de balance entre derechos y deberes. [...] Por razones obvias, los ciudadanos del medioambiente tienen la responsabilidad de trabajar por una sociedad sostenible, y esto abarca todas las actividades que se puede considerar como normales y consabidas en relación con una ajustada ciudadanía ambiental, entre las cuales están, obviamente, reciclar, reutilizar y conservar. Sin embargo, el asunto clave aquí es recordar que el ejercicio de la ciudadanía es una actividad que siempre conlleva públicas implicaciones y, por lo mismo, induce el reconocimiento de deberes para con los demás. Sobre todo desde un punto de vista ambiental, en el que hasta el más mínimo acto, por imperceptible o insignificante que nos parezca, tiene repercusiones e impacto público difíciles de dimensionar.

Raúl Villarroel, Ética del desarrollo, democracia deliberativa y ciudadanía ambiental. El desafío global de la sustentabilidad, *Acta Bioethica*, 19(2), 2013, pp. 193-194).

Actividad 4: Análisis de dilemas morales

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comprendan que se puede reflexionar sobre las decisiones éticas que tomamos a partir de diversas teorías y perspectivas filosóficas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DURACIÓN

3 horas pedagógicas

DESARROLLO

PROBLEMAS ÉTICOS

El profesor proyecta el capítulo de la serie House M.D. titulado “Family” (temporada 3, episodio 21). Se sugiere este episodio dado que distintos personajes (un médico, dos hermanos y sus padres) se encuentran ante dilemas éticos y toman decisiones al respecto.

Después les plantea algunas preguntas como las siguientes para ayudarlos a entender la historia y a identificar sus aspectos éticos:

- ¿Cuál fue el diagnóstico de la enfermedad que padecen por los hermanos?
- ¿Por qué fue tan difícil para los médicos encontrar las causas de la enfermedad?
- ¿Qué problemas éticos se presenta en este capítulo de la serie? ¿Por qué pertenecen al campo de la ética?

Orientaciones al docente

Podría ampliar estas preguntas para asegurarse de que comprendieron la historia; por ejemplo: pedir que describan algunas características de los personajes principales o que expliquen, en términos narrativos, cuál es el conflicto inicial, el clímax y la resolución del tema.

ANÁLISIS Y POSIBLES SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS ÉTICOS

En la segunda parte de la actividad, analizan en grupos el capítulo de House M.D. desde una perspectiva ética. Se pretende que identifiquen dilemas éticos y relacionen su resolución con algunas de las teorías éticas estudiadas en la unidad. El docente puede limitar el alcance del análisis, entregando a cada grupo una tabla orientadora antes de la proyección del video:

Pregunta/Personajes	Nick y Matty	Padres	Dr. Foreman
1. ¿Qué dilema ético enfrentaron? ¿Por qué es un dilema?			
2. ¿Cuál fue la decisión frente a ese dilema?			
3. ¿Qué criterios éticos guiaron la decisión de cada personaje? ¿Cómo lo supieron?			
4. ¿Qué teorías o perspectivas éticas explican este tipo de decisiones?			
Imaginen que son un grupo de médicos y enfrentasen el dilema del doctor Foreman: ¿Qué decisión hubiesen tomado? ¿Cómo verificarían que es una decisión buena? ¿Qué teoría o perspectiva ética respalda su decisión?			

Cuando terminen, un representante por grupo comparte el trabajo con el curso. Es importante que tanto el docente como los compañeros entreguen retroalimentación y destaquen los aspectos positivos. Puesto que no hay una sola respuesta, el foco de la retroalimentación debiese estar en la calidad de los argumentos dados en cada una de las preguntas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Analizan dilemas éticos a partir de distintas perspectivas filosóficas.
- Participan en diálogos respecto de dilemas éticos significativos para su contexto.

Si no se puede analizar el recurso audiovisual sugerido, podrían leer en grupos un dilema moral y responder las mismas preguntas, ajustándolas al texto. En Recursos y sitios web se sugiere un caso.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

Para dar un ejemplo que permita comprender mejor lo que es el desamparo, citaré el caso de uno de mis alumnos, que me vino a ver en las siguientes circunstancias: su padre se había peleado con su madre y tendía al colaboracionismo; su hermano mayor había muerto en la ofensiva alemana de 1940 y este joven, con sentimientos un poco primitivos, pero generosos, quería vengarlo. Su madre vivía sola con él, muy afligida por la semitraición del padre y por la muerte del hijo mayor, y su único consuelo era él. Este joven tenía, en ese momento, la elección de partir para Inglaterra y entrar en las Fuerzas Francesas Libres —es decir, abandonar a su madre— o bien permanecer al lado de su madre y ayudarla a vivir. Se daba perfecta cuenta de que esta mujer solo vivía para él y que su desaparición —y tal vez su muerte— la hundiría en la desesperación. También se daba cuenta de que en el fondo, concretamente, cada acto que llevaba a cabo con respecto a su madre tenía otro correspondiente en el sentido de que la ayudaba a vivir, mientras que cada acto que llevaba a cabo para partir y combatir era un acto ambiguo que podía perderse en la arena, sin servir para nada: por ejemplo, al partir para Inglaterra, pasando por España, podía permanecer indefinidamente en un campo español; podía llegar a Inglaterra o a Argelia y acabar en un despacho redactando documentos. En consecuencia, se encontraba frente a dos tipos de acción muy diferentes: una concreta, inmediata, pero que se dirigía a un solo individuo; y otra que se dirigía a un conjunto infinitamente más vasto, a una colectividad nacional, pero que por eso mismo era ambigua, y que podía ser interrumpida en el camino. Al mismo tiempo, dudaba entre dos tipos de moral. Por una parte, una moral de simpatía, de devoción personal; y por otra, una moral más amplia, pero de eficacia más discutible. Había que elegir entre las dos.

Jean Paul Sarte, *El existencialismo es un humanismo*, Edhasa, Barcelona, 2009, trad. Victoria Praci, pp. 44-46.

Evaluación de la Unidad 2: Análisis de un dilema moral personal

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes incorporen criterios filosóficos en las decisiones éticas de su vida personal para actuar de manera más reflexiva y autónoma, mediante el análisis de un dilema moral personal.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

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

- Analizan dilemas éticos a partir de distintas perspectivas filosóficas.
- Defienden una postura personal frente a dilemas, fundamentando con conceptos filosóficos.
- Construyen preguntas filosóficas, basados en las teorías éticas estudiadas.

DURACIÓN

2 horas pedagógicas

DESARROLLO

Los alumnos seleccionan un caso personal en el que hayan tomado una decisión ética para analizarlo filosóficamente. Es importante que puedan y quieran compartir este caso con el docente, ya que este lo leerá en la evaluación.

Para esto, deben:

1. Describir brevemente el problema (dilema moral) para explicar en qué consistió y cuáles eran las alternativas de decisión disponibles.
2. Explicar qué decisión tomaron para resolver el problema y las razones para ello.
3. Identificar los criterios o principios éticos sobre los que se tomó la decisión (ideas de lo bueno, lo justo, posibilidad de decidir libremente, condiciones externas, etc.).
4. Relacionar esos criterios o principios con alguna de las teorías éticas estudiadas en clases.
5. Evaluar si la decisión tomada fue la mejor y argumentar. De no ser así, explicar qué teoría ética podría conducirlos a tomar mejores decisiones en el futuro.
6. Elaborar una pregunta filosófica que vincule el caso seleccionado con una teoría ética de las estudiadas en clases.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Es fundamental que decidan autónomamente si quieren o no escribir un caso personal. El objetivo es que analicen su propia experiencia desde una perspectiva filosófica, pero el profesor debe resguardar el derecho a la privacidad. Por ende, les sugiere que aborden un tema que estén dispuestos a compartir. Podría llevar situaciones hipotéticas o reales (por ejemplo, extraídas de diarios, programas de televisión etc.) para quienes no quieran analizar un caso personal.

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Análisis de un caso	
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Describe con claridad un caso en el que se deba tomar una decisión ética. Describe las posibles decisiones que podría tomarse frente a ese caso. Explica qué decisión tomó o tomaría frente al caso descrito. Identifica criterios o principios éticos que guían esa decisión. Relaciona la decisión tomada y los criterios o principios éticos con alguna de las teorías filosóficas estudiadas en clases. Evalúa si la decisión tomada es o sería la mejor. Argumenta a favor de una teoría ética de las estudiadas en clases. Elabora una pregunta filosófica.

Unidad 3

Unidad 3: Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos

Propósito

Se busca que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente problemas éticos y políticos contemporáneos para elaborar una visión personal. La reflexión sobre ¿cómo llegamos a ser sujetos políticos?, ¿de qué manera la filosofía contribuye a solucionar problemas éticos y políticos?, ¿qué perspectivas filosóficas existen respecto de la desigualdad entre hombres y mujeres?, ayudarán a mejorar su comprensión del mundo actual y fortalecerán el pensamiento autónomo.

Objetivos de Aprendizaje

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

OA b

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

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

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.

Actividad 1: Problemas contemporáneos: entre la modernidad y la posmodernidad

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes distingan interpretaciones modernas y postmodernas sobre problemas políticos contemporáneos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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

- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

MANIFESTACIONES ESTUDIANTILES: ¿QUIÉN ES EL SUJETO POLÍTICO?

Para introducirlos en el análisis filosófico de algunos problemas políticos actuales, se propone que se familiaricen con el debate modernidad/postmodernidad a partir de experiencias cercanas a ellos.

Cabe plantear un tema como las manifestaciones de estudiantes secundarios para desarrollar un diálogo en torno a la participación política y las características asignadas a los sujetos políticos. El profesor podría proyectar una breve nota periodística o preguntarles por su propia experiencia sobre las marchas estudiantiles para motivarlos, y formular las siguientes preguntas:

Conexión interdisciplinaria
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales:
movimientos sociales
(OA 1)

- Las marchas y petitorios, ¿serían formas de participación política? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las causas y la finalidad de las manifestaciones estudiantiles?
- Participar en una marcha, ¿nos convierte automáticamente en “sujetos políticos”?
- Quienes no participan en este tipo de manifestaciones, ¿son personas “apolíticas”?
- ¿Qué noción de ser humano está en la base de estas formas de participación política?

Orientaciones al docente

Para motivarlos a participar en el diálogo, es importante que puedan expresar libremente sus opiniones. El objetivo es que problematicen la figura moderna del sujeto. Por ello, el profesor debe guiar la discusión en esa dirección más que hacia la efectividad o legitimidad de ese tipo de manifestación.

Después de que den algunas ideas respecto de la noción de ser humano que está en la base de las manifestaciones estudiantiles como formas de participación política, el docente explica que se las puede leer, al menos, desde dos perspectivas: la modernidad y la posmodernidad.

A continuación, presenta a grandes rasgos los debates entre el discurso filosófico de la modernidad y las críticas postmodernas surgidas desde la década de 1980. Para esto, les pide que caractericen históricamente la Modernidad y la Ilustración, distinguiéndolas del Medioevo, y apunta sus ideas en la pizarra.

Orientaciones al docente:

Si no recuerdan las características históricas de la Modernidad y la Ilustración, el profesor puede hacer una presentación de ellas para contextualizar el debate entre modernidad y postmodernidad de la siguiente actividad.

POLÍTICA HOY: ENTRE MODERNIDAD Y POSTMODERNIDAD

Leen individualmente dos textos para contrastar la noción moderna y postmoderna del ser humano. Se sugiere trabajar a partir de textos de Immanuel Kant y Chantal Mouffe. Debido a su complejidad, el profesor puede guiarlos y señalar que uno describe al sujeto moderno y el otro lo cuestiona. Cuando terminen de leer, se reúnen en grupos y discuten las siguientes preguntas:

- ¿Por qué las acciones del ser humano están determinadas, según Kant?
- ¿Existe, según Kant, un progreso asegurado para el desarrollo del ser humano?
- ¿Cuál es la principal característica del ser humano según Kant? ¿Cómo desarrollarla?
- ¿Qué cosas se critica a la modernidad y la ilustración según el texto de Mouffe?
- ¿En qué consiste la crítica al esencialismo del sujeto según Mouffe?
- ¿Qué implicaciones políticas tiene la crítica al esencialismo?
- ¿Qué diferencias hay entre una política *moderna* y una política *postmoderna*?

Orientaciones al docente

Se recomienda entregarles las preguntas antes de la lectura para que sepan qué ideas o conceptos son fundamentales para la comprensión.

preguntas:

- ¿Qué características tienen los personajes *modernos* y *postmodernos* del capítulo?
- ¿Qué consecuencias tiene la idea de “la crisis de los grandes relatos”?
- ¿Cuáles son algunas de las críticas que formula la *postmodernidad*?
- ¿Son válidas todas las críticas de la *postmodernidad*? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la diferencia entre *postmodernidad* y *antimodernidad*?

Cada grupo completa una tabla para sintetizar los principales conceptos y luego comparar modernidad y postmodernidad. En la primera columna aparece un concepto y en las columnas siguientes deben describir, definir o anotar alguna idea relacionada con ese concepto en clave moderna y postmoderna. Después exponen su tabla y señalan las semejanzas y diferencias para cada uno de los conceptos.

Concepto	Modernidad	Postmodernidad
Sujeto		
Esencia		
Libertad		
Identidad		
Conocimiento		
Verdad		
Política		

DE VUELTA A LA ESCUELA: ¿MODERNOS O POSTMODERNOS?

En la última etapa de la actividad, cada grupo elabora dos argumentos para justificar si las manifestaciones estudiantiles son acciones políticas modernas o postmodernas. Si no alcanzan una postura unívoca al respecto, pueden elaborar una propuesta de acciones políticas propiamente modernas o postmodernas, lo importante es que apliquen los conceptos estudiados. Finalmente, cada grupo presenta su posición al curso.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Distinguen las características fundamentales de la modernidad y la posmodernidad.
- Analizan las diferencias entre la modernidad y la posmodernidad en la política, empleando referentes filosóficos.

Si no pueden ver el video sugerido en la segunda parte, cabe seleccionar discursos seleccionados de medios públicos (diarios, redes sociales, etc.) que representen posiciones políticas modernas y postmodernas.

Si la segunda parte resulta demasiado extensa, se podría escoger entre la lectura de textos o el análisis del video. En ambos casos, es importante que el profesor enriquezca el trabajo de los estudiantes mediante una exposición general del debate entre modernidad y postmodernidad.

Si fuese más significativo o desafiante para ellos, la tercera parte podría consistir en un debate en torno a si las manifestaciones estudiantiles serían modernas o postmodernas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Independientemente del tipo de concepto que uno pueda formarse con miras metafísicas acerca de la libertad de la voluntad, las manifestaciones fenoménicas de ésta, las acciones humanas, se hallan determinadas conforme a leyes universales de la naturaleza, al igual que cualquier otro acontecimiento natural. La historia, que se ocupa de la narración de tales fenómenos, nos hace abrigar la esperanza de que, por muy profundamente ocultas que se hallen sus causas, acaso pueda descubrir al contemplar el juego de la libertad humana en bloque un curso regular de la misma, de tal modo que cuanto se presenta como enmarañado e irregular ante los ojos de los sujetos individuales pudiera ser interpretado al nivel de la especie como una evolución progresiva y continua, aunque lenta, de sus disposiciones originales [...]. Poco imaginan los hombres (en tanto que individuos e incluso como pueblos) que, al perseguir cada cual su propia intención según su parecer y a menudo en contra de los otros, siguen sin advertirlo –como un hilo conductor– la intención de la naturaleza, que les es desconocida, y trabajan en pro de la misma, siendo así que, de conocerla, les importaría bien poco.

[...] En este orden de cosas, al filósofo no le queda otro recurso –puesto que no puede presuponer en los hombres y su actuación global ningún propósito racional propio– que intentar descubrir en este absurdo decurso de las cosas humanas una intención de la naturaleza, a partir de la cual sea posible una historia de criaturas tales que, sin conducirse con arreglo a un plan propio, sí lo hagan conforme a un determinado plan de la naturaleza [...].

En el hombre (como única criatura racional sobre la Tierra), aquellas disposiciones naturales que tienden al uso de su razón sólo deben desarrollarse por completo en la especie, mas no en el individuo. La razón es, en una criatura, la capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural, y no conoce límite alguno a sus proyectos. Ahora bien, ella misma no actúa instintivamente, sino que requiere tanteos, entrenamiento e instrucción para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro del conocimiento. [...] Si la naturaleza sólo ha fijado un breve plazo a su vida (como ocurre de hecho), ella precisa entonces de una serie –acaso interminable– de generaciones para terminar por conducir los gérmenes depositados en nuestra especie hasta aquel grado de desarrollo que resulta plenamente adecuado a su intención. Y este momento tiene que constituir, al menos en la idea del hombre, la meta de sus esfuerzos, ya que de lo contrario la mayor parte de las disposiciones naturales tendrían que ser consideradas como superfluas y carentes de finalidad alguna; algo que suprimiría todos los principios prácticos y haría sospechosa a la naturaleza –cuya sabiduría tiene que servir como principio en el enjuiciamiento de cualquier otra instancia– de estar practicando un juego pueril sólo en lo que atañe al hombre”.

Immanuel Kant, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, Tecnos, Madrid, 1994, trad. Concha Roldán y Roberto Rodríguez, pp.3-5.

Texto 2

Chantal Mouffe (1943, Bélgica)

Filósofa y politóloga belga que se define como posmarxista y antiesencialista. Considera que los esquemas de análisis modernos son inoperantes para estudiar los fenómenos contemporáneos y es crítica de las concepciones deterministas de la naturaleza del ser humano, el conocimiento y la historia.

Considero que, para clarificar los temas que están en juego en ese debate, es necesario reconocer que el “posmodernismo”, entendido como una interpretación teórica coherente, no existe, y que la frecuente asimilación que se hace del postestructuralismo y el posmodernismo sólo nos puede conducir a la confusión. Lo cual no quiere decir que no hayamos estado siendo testigos a lo largo del siglo XX de un progresivo cuestionamiento de la forma dominante de racionalidad y de las premisas de los modos de pensar característicos de la Ilustración. Pero esta crítica al universalismo, al humanismo y al racionalismo tiene muy diversas procedencias y está lejos de haberse limitado a los autores llamados “postestructuralistas” o “posmodernistas”. Desde ese punto de vista, todas las corrientes innovadoras del siglo [...] han criticado, desde diversas perspectivas, la idea de una naturaleza humana universal o de un canon universal de racionalidad a través del cual la naturaleza humana podría ser conocida, así como también la concepción tradicional de verdad [...].

Un principio común de la crítica al esencialismo ha sido el abandono de la categoría del sujeto como la entidad transparente y racional que podría otorgar un significado homogéneo al campo total de la conducta por ser la fuente de la acción [...]. A menudo se dice que la deconstrucción de las identidades esenciales, la cual es resultado del reconocimiento de la contingencia y ambigüedad de toda identidad, convierte la acción política feminista en algo imposible. Muchas feministas creen que, si no contemplamos a las mujeres como una identidad coherente, no podremos sentar las bases de un movimiento político feminista en el cual las mujeres podrían unirse como mujeres para formular y perseguir objetivos específicamente feministas. En oposición a esa visión, yo argumentaré que, para las feministas comprometidas con una política democrática radical, la deconstrucción de las identidades esenciales tendría que verse como la condición necesaria para una comprensión adecuada de la variedad de relaciones sociales donde se habría de aplicar los principios de libertad e igualdad. Sólo cuando descartemos la visión del sujeto como un agente al mismo tiempo racional y transparente para sí mismo, y descartemos también la supuesta unidad y homogeneidad del conjunto de sus posiciones, tendremos posibilidades de teorizar la multiplicidad de las relaciones de subordinación. Un individuo aislado puede ser el portador de esta multiplicidad: ser dominante en una relación y estar subordinado en otra [...]

Este tipo de interpretación es sumamente importante para entender las luchas feministas y también otras luchas contemporáneas. Su característica central es que un conjunto de posiciones de sujeto vinculadas por medio de su inscripción en las relaciones sociales, hasta ahora consideradas apolíticas, se ha convertido en sitio de conflicto y antagonismo y ha dado lugar a la movilización política”.

Chantal Mouffe, Feminismo, ciudadanía y política democrática radical, en *Feminists Theorize the Political*, ed. Judith Butler y Joan W. Scott, pp.2-4.

Capítulo “Mentira la verdad”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xPYvcRfzayo>

Actividad 2: Una lectura biopolítica de las migraciones

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes analicen un problema político contemporáneo como la migración mediante el uso de marcos filosóficos, de modo que puedan poner en duda las opiniones dadas por ciertas y generar nuevas preguntas filosóficas al respecto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

OA b

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

ACTITUDES

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN

3 horas pedagógicas

DESARROLLO

INMIGRACIÓN EN CHILE: ¿UN FENÓMENO POLÍTICO CONTEMPORÁNEO?

Para situar el fenómeno de la migración, se reúnen en grupos y desarrollan una breve investigación. Cada grupo tiene que identificar dos personajes importantes en la historia de Chile que sean extranjeros. Luego responden las siguientes preguntas en relación con los dos personajes:

- ¿A quiénes identificamos?
- ¿En qué época vivieron?
- ¿Qué sabemos de ellos?
- ¿En qué contexto vinieron a Chile?
- ¿Por qué son considerados importantes?

Conexión interdisciplinaria

- Historia, Geografía y Ciencias Sociales: migraciones (OA 1)

Cuando hayan terminado esta tarea, comparten sus resultados con el curso y presentan a los personajes identificados.

Orientaciones al docente

Si tienen dificultades para identificar personajes, el profesor puede autorizarlos a buscar información relevante en internet. Para ello, cabe desarrollar esta actividad en la sala de computación o procurar que cada grupo cuente con, al menos, un integrante que disponga de internet móvil. Si no fuese posible, podría modificar la actividad y pedirles que entrevisten a una persona mayor (profesores, familiares, etc.) que les pueda brindar esa información. Es recomendable que identifiquen personajes relevantes para su contexto local y no exclusivamente aquellos reconocidos en el ámbito nacional.

Si el número de personajes mujeres fuese notoriamente inferior al de hombres, se sugiere que el docente aborde ese fenómeno también y les pregunte, por ejemplo, por qué recuerdan más hombres que mujeres.

Debe resguardar también que haya diversidad entre los migrantes elegidos, no pueden pertenecer todos a una misma región ni tener las mismas características. Para una reflexión profunda del tema, se debe evitar toda posibilidad de sesgo.

Luego de las presentaciones grupales, el docente anima una discusión en torno a preguntas como las que siguen:

- ¿Qué argumentos para rechazar la inmigración han leído o escuchado?
- ¿Existe evidencia para sostener esos argumentos (datos, estadísticas, estudios, experiencias personales, etc.)?
- Esa evidencia, ¿es suficiente para respaldar los argumentos? ¿Se puede hacer una generalización a partir de esa evidencia? ¿Cuál es la confiabilidad de las fuentes que los sostienen?

Para terminar, cada grupo presenta sus respuestas al curso y evalúan la validez de los argumentos que se da a favor y en contra de la migración.

Orientaciones al docente

Es fundamental que procurar en todo momento que la clase se desarrolle en un clima de respeto y de análisis filosófico. El objetivo de escribir argumentos a favor y contra la migración es que analicen desde una perspectiva crítica el debate público sobre el tema y no, necesariamente, que defiendan una postura u otra. Si el profesor lo estima conveniente, incluso podrían buscar y analizar argumentos de diarios, revistas, entrevistas, etc.

Por otro lado, se sugiere que desarrollar esta actividad desde un enfoque multicultural, inclusivo y de derechos humanos. Para ello, podría consultar dos documentos elaborados por el Mineduc: “Política nacional de estudiantes extranjeros. 2018-2022” y “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros”.

Finalmente, si considera inapropiado iniciar la Actividad 2 analizando argumentos, puede pedirles que lean un cuento o narren experiencias relacionadas con la migración.

LA LECTURA BIOPOLÍTICA DE FOUCAULT

Luego de analizar las razones que se dan sobre el fenómeno de la migración, el profesor explica que conocerán una perspectiva filosófica distinta para reflexionar sobre ello.

Los estudiantes leen individualmente un fragmento de Michel Foucault en el que se refiere al concepto de biopolítica. Después discuten en grupos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las dos *tecnologías de poder* que menciona Foucault?
- ¿Qué características tiene cada una de ellas?
- ¿Qué ejemplos da Foucault para explicar cada una?
- A su juicio, ¿a qué se refiere Foucault con el concepto *tecnología de poder*?
- ¿Qué críticas podríamos hacer a la perspectiva de Foucault?

Los grupos comparten sus respuestas con el curso, las comparan y el docente interviene para aclarar dudas y explicar el concepto si fuese necesario.

Orientaciones al docente

Para profundizar el concepto de biopolítica, se recomienda revisar el capítulo III de “Introducción a la biopolítica”, de Thomas Lemke o el capítulo II de “Historia de la gubernamentalidad”, de Santiago Castro-Gómez.

Para elaborar posiciones críticas, se sugiere que recurran a su experiencia personal y/o a perspectivas filosóficas estudiadas anteriormente.

UNA LECTURA BIOPOLÍTICA DE LA MIGRACIÓN

Analizan los fenómenos migratorios apoyados en el concepto de biopolítica estudiado en la actividad anterior. Para ello, entregan al docente un informe escrito en el que desarrollan las siguientes preguntas:

- Definan con sus palabras: ¿qué es la biopolítica?
- Desde una perspectiva biopolítica, ¿qué problemas políticos presentan los argumentos contra la migración analizados en la primera parte de la actividad?
- ¿Qué tecnologías biopolíticas relacionadas con la migración pueden identificar en la actualidad? ¿Cuáles son sus implicancias políticas?
- ¿Qué otros fenómenos actuales podrían ser analizados desde una perspectiva biopolítica? ¿Por qué?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Analizan problemas políticos contemporáneos, considerando diversas perspectivas y haciendo uso de conceptos filosóficos.
- Evalúan la validez de argumentos presentes en textos filosóficos, sobre problemas políticos contemporáneos.

Se recomienda fomentar las prácticas inclusivas e interculturales en cada una de las etapas, velando por el reconocimiento y el valor de vivir con personas distintas.

Se puede complementar la perspectiva biopolítica de Foucault con el texto *Post-scriptum sobre las sociedades de control* de Gilles Deleuze.

Si lo estima conveniente, puede transformar la tercera parte en una evaluación, formativa o sumativa.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Documentos del Mineduc

Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

Política nacional de estudiantes extranjeros. 2018-2022

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

Texto 1

Michel Foucault (1926 – 1984, Francia)

Filósofo francés que acuña una noción de poder que no hace referencia exclusiva a lo gubernativo, sino que integra también la esfera social; por ejemplo: las relaciones familiares, sexuales y productivas. Para el autor, la biopolítica es una forma específica de gobierno que aspira a la gestión de los procesos biológicos de la población; uno de ellos, el control del cuerpo.

“Fíjense, por ejemplo, en cómo están ustedes sentados en fila ante mí. Es una posición que quizás les parezca natural, pero es bueno recordar que es relativamente reciente en la historia de la civilización y que todavía, al comenzar el siglo XIX, se encuentra escuelas en las que los alumnos se presentan en grupo de pie, alrededor de un profesor que les da clase. Y esto implica, evidentemente, que el profesor no puede vigilarlos real e individualmente: existe el grupo de alumnos y además el profesor. En la actualidad, ustedes están colocados así en fila, la mirada del profesor puede individualizar a cada uno, puede nombrarlos para saber si están presentes, qué hacen, si están soñando, si bostezan... Son futilidades, pero futilidades muy importantes, pues finalmente, en el dominio de toda una serie de ejercicios de poder, en estas pequeñas técnicas, es donde han podido investirse y funcionar estos nuevos mecanismos. Lo que ha sucedido en el ejército y en los colegios se puede constatar igualmente en los talleres a lo largo del siglo XIX. Es lo que yo llamaría tecnología individualizante del poder, una tecnología que mira a fondo a los individuos, hasta en su cuerpo, en su comportamiento; es, a grandes rasgos, una especie de anatomía política, de anatomopolítica, una anatomía que se dirige a los individuos hasta anatomizarlos.

Se trata de una familia de tecnologías de poder que apareció en los siglos XVII y XVIII. Disponemos de otra familia de tecnologías de poder que apareció un poco más tarde, en la segunda mitad del XVIII, y que se desarrolló (hay que decir, para vergüenza de Francia, que la primera fue desarrollada sobre todo en Francia y Alemania) en especial en Inglaterra: tecnologías que no apuntan a los individuos en tanto que individuos sino, por el contrario, a la población. En otras palabras, el siglo XVIII descubrió algo capital: que el poder no se ejerce simplemente sobre los súbditos; ésta era la tesis fundamental de la monarquía, según la cual existe el soberano y los súbditos. Se descubre que sobre lo que se ejerce el poder es sobre la población. ¿Y qué quiere decir población? No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, sino seres vivos atravesados, mandados y regidos por procesos y leyes biológicas. Una población tiene una tasa de natalidad, de mortalidad, tiene una curva y una pirámide de edad, una morbilidad, un estado de salud; una población puede perecer o puede, por el contrario, desarrollarse.

Ahora bien, todo esto comienza a descubrirse en el siglo XVIII. Se cae en la cuenta, en consecuencia, de que la relación del poder con el súbdito (*sujet*) o, mejor, con el individuo, no debe ser simplemente esa forma de sujeción (*sujétion*) que permite al poder quitarle al súbdito los bienes, las riquezas y eventualmente su cuerpo y su sangre, sino que el poder se debe ejercer sobre los individuos en tanto que constituyen una especie de entidad biológica que se debe tomar en consideración, si queremos utilizar a esta población como máquina para producir, producir riquezas, bienes, para producir otros individuos. El descubrimiento de la población es, a la par que el descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrables, el otro gran núcleo tecnológico en torno al cual se han transformado los procedimientos políticos de Occidente. En este momento se inventó lo que llamaré, por oposición a la anatomopolítica que he mencionado antes, la biopolítica. En este preciso momento es cuando vemos aparecer problemas como los del hábitat, las condiciones de vida en una ciudad, la higiene pública, la modificación de la relación entre natalidad y mortalidad. Surge entonces la cuestión de saber cómo podemos hacer que la gente tenga más hijos; en todo caso, cómo podemos regular el flujo de la población, cómo podemos regular igualmente la tasa de crecimiento de una población, las migraciones. Y a partir de aquí, toda una serie de técnicas de observación, entre las cuales está evidentemente la estadística, pero también todos los grandes organismos administrativos, económicos y políticos se encargan de esta regulación de la población. En la tecnología del poder han tenido lugar dos grandes revoluciones: el descubrimiento de la disciplina y el descubrimiento de la regulación y el perfeccionamiento de una anatomopolítica y el de una biopolítica.

La vida llega a ser entonces, a partir del siglo XVIII, un objeto de poder. La vida y el cuerpo. Antes no había más que súbditos (*sujets*), sujetos (*sujets*) jurídicos a los que, por otra parte, se podía quitar los bienes y también la vida. Ahora hay cuerpos y poblaciones. El poder se hace materialista. Deja de ser esencialmente jurídico. Debe tratar con cosas reales como son el cuerpo y la vida. La vida entra en el dominio del poder: mutación capital, una de las más importantes, sin duda, en la historia de las sociedades humanas [...].”

Michel Foucault, *Las mallas del poder*, en *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1999.

Video introductorio a Michel Foucault

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=qGatUgYmAts>

Texto 2 (Actividad de refuerzo)

“Consideremos primero un texto proveniente de las lecciones que Foucault dictó en el College de France durante el curso de 1975-1976, y que fueron publicadas bajo el título *Defender la sociedad*. Nos concentraremos en la clase del día 17 de marzo de 1976, cuando Foucault disertaba sobre una tecnología de poder surgida durante la segunda mitad del siglo XVIII que denomina la *biopolítica*. Su tesis es que, a diferencia de lo que ocurría en las sociedades medievales europeas, el «arte de gobernar» hacia finales del siglo XVIII ya no consistía en «hacer morir y dejar vivir», sino en «hacer vivir y dejar morir». Esto quiere decir que la autoridad del soberano ya no se definía tanto por su capacidad de quitar o perdonar la vida de los súbditos que transgredían la ley, infringiendo castigos violentos en sus cuerpos; por el contrario, ahora se definía por su capacidad de *producir la vida* de sus súbditos, es decir, de generar unas condiciones sociales para que los cuerpos pudieran convertirse en herramientas de trabajo al servicio del reino. La biopolítica es, entonces, una tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de

la población como natalidad, fecundidad, longevidad, enfermedad, mortalidad, y que procura optimizar unas condiciones (sanitarias, económicas, urbanas, laborales, familiares, policiales, etc.) que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital.

Foucault intenta pensar cómo la biopolítica buscaba favorecer la emergencia de un tipo deseado de población (como prototipo de normalidad) a contraluz y mediante la exclusión violenta de su «otredad». La biopolítica declara como «enemigos» de la sociedad a todas aquellas razas que no se ajusten a la norma poblacional deseada. En otras palabras, la biopolítica es una tecnología de gobierno que «hace vivir» a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista y en cambio, «deja morir» a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización. Frente al peligro inminente que representan estos enemigos, la sociedad debe «defenderse» y para ello está justamente la biopolítica”.

Santiago Castro-Gómez, Michel Foucault y la colonialidad del poder, *Tabula Rasa*, Nº 6, 156-157, 2007

Actividad 3: Perspectivas filosóficas sobre la desigualdad de género

PROPÓSITO

Los estudiantes comparan dos perspectivas filosóficas para analizar las desigualdades de género a fin de que puedan fundamentar filosóficamente sus opiniones sobre este problema.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

OA b

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

ACTITUDES

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

EXPERIENCIAS DE DESIGUALDAD DE GÉNERO

Para situar el problema de la desigualdad de género, se sugiere que revisen, en primer lugar, sus propias experiencias para reflexionar en torno a las posibles causas de tal desigualdad.

Se reúnen en grupos de máximo 5 integrantes. Cada grupo debe a) compartir experiencias de desigualdad de género, b) seleccionar aquella que sea más preocupante o urgente de solucionar, c) identificar las posibles causas (políticas, económicas, culturales, etc.) que dan forma a estas experiencias y d) proponer posibles soluciones para esas desigualdades. Para organizar el trabajo, el docente puede pedirles que completen una tabla como la que se propone:

A. ¿Qué experiencias tienen relacionadas con la desigualdad de género? Hagan una lista de ellas.	1. 2. 3. 4. 5. 6.
B. ¿Cuál es la experiencia de desigualdad de género que les parece más preocupante o urgente?	
C. ¿Cómo es posible que tenga lugar esa experiencia de desigualdad de género? ¿Cuáles sus posibles causas?	
D. ¿Qué medidas podrían ser una solución para esa desigualdad de género?	

Cada grupo presenta su tabla al curso. Para finalizar, el profesor puede guiar un diálogo en torno a la siguiente pregunta:

- ¿En qué medida el feminismo, como perspectiva filosófica, puede ayudarnos a pensar nuestras experiencias de desigualdad de género?

Orientaciones al docente

Otra alternativa para motivar el diálogo es que discutan sobre un ejemplo concreto, como la desigualdad salarial entre hombres y mujeres en Chile. Para ello, el profesor puede mostrar una nota periodística al respecto.

Si lo estima conveniente, puede problematizar filosóficamente las nociones de *género* y *mujer*. Se sugiere que vean dos videos animados que resumen algunas ideas de Simone de Beauvoir y Judith Butler.

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS PARA ANALIZAR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

En la segunda parte, conocen dos perspectivas filosóficas para analizar los problemas de desigualdad de género. Se proponen aquí el análisis de una entrevista a Martha Nussbaum y otra a Nancy Fraser.

Leen individualmente ambas entrevistas y luego el docente formula algunas preguntas como las siguientes para verificar que entendieron ambos textos:

- ¿Qué perspectiva política representa cada filósofa? ¿Cómo lo supiste?
- ¿Cuáles son los conceptos clave para el feminismo de Nancy Fraser?
- ¿Cuáles son los conceptos clave para el feminismo de Martha Nussbaum?
- ¿Cómo se podría terminar con la desigualdad de género según Fraser?
- ¿Cómo se podría terminar con la desigualdad de género según Nussbaum?
- ¿Qué críticas podría hacer Nussbaum a Fraser? ¿Y Fraser a Nussbaum?

- ¿Cuál de las dos perspectivas filosóficas te parece mejor? ¿Por qué?

Orientaciones al docente

Si es preciso, el docente podría explicar las características del liberalismo y las críticas que recibe. Así tendrán más antecedentes para analizar ambas entrevistas y evaluar con qué postura se identifican más.

PENSANDO ALGUNAS SOLUCIONES FILOSÓFICAS

Los grupos vuelven a reunirse para trabajar con la tabla confeccionada al inicio.

Cada grupo debe reescribir las filas C (causas) y D (soluciones), pero ahora basados en las lecturas que acaban de hacer. Para ello, vuelven a responder las últimas dos preguntas desde la perspectiva de cada filósofa. Por último, cada grupo evalúa cuál perspectiva es mejor para resolver las experiencias de desigualdad de género discutidas en la primera parte y presentan su respuesta al curso.

Conexión interdisciplinaria

- Educación Ciudadana:
equidad de género (4°M,
OA 5)

Preguntas	Nussbaum	Fraser
C. ¿Cómo es posible que tenga lugar esa experiencia de desigualdad de género? ¿Cuáles son sus posibles causas?		
D. ¿Qué medidas podrían ser una solución para esa desigualdad de género?		
¿Cuál de las dos perspectivas es mejor para solucionar nuestras experiencias de desigualdad de género? ¿Por qué?		

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar el siguiente indicador, entre otros, para evaluar formativamente:

- Comparan diversas perspectivas filosóficas respecto del problema de la desigualdad de género.

En la primera parte, podrían comenzar a discutir sobre las desigualdades de género y los estereotipos sociales mediante el análisis del capítulo 14 de la temporada 5 de la serie Los Simpson, titulado “Lisa contra la Baby Malibú”.

El profesor podría incluir en la segunda parte una entrevista a la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui para ofrecer una perspectiva latinoamericana sobre el fenómeno discutido.

Los alumnos pueden ahondar en el pensamiento de Nussbaum y Fraser y elaborar un “decálogo feminista”, basado en las ideas de cada una, para luego presentarlo en el colegio. Se puede profundizar

también en las diferencias de brecha salarial entre hombres y mujeres, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué supuestos sustentan la diferencia salarial? ¿Hasta qué punto son fundados? ¿Qué pasa con el trabajo doméstico no reconocido y cómo se podría relacionar esto con la brecha salarial?

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre diferencias salariales por género en Chile:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.cnnchile.com/economia/se-mantiene-la-brecha-salarial-mujeres-ganan-124-menos-que-los-hombres_20190221/

Filosofía en 8 bits, ¿es real el género?

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=gkilQ87UUj8>

Filosofía en 8 bits, ¿qué es una mujer?

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=p9kCJvfo28w&list=PLghL9V9QTN0jLWtG3E8tSAHOD4UHW0QDF&index=14&t=0s>

Texto 1

Gran parte de la teoría feminista es manifiestamente crítica con los postulados centrales del liberalismo. De modo semejante, muchas autoras feministas suelen desconfiar de los postulados universales. ¿Cómo confluyen en su pensamiento feminismo, liberalismo y universalismo?

Las críticas de algunas feministas constituyen muy buenos dictámenes de ciertas formas de liberalismo, pero no de todo liberalismo, como he intentado mostrar en mi artículo “The feminist critique of liberalism”. Las feministas sostienen a menudo que el liberalismo es demasiado individualista, pero imagino que quieren decir –y con mucha razón– que la teoría liberal debería hacer hincapié en la filiación, en el cuidado, en los vínculos entre las personas, en la necesidad que tienen las personas de una red de relaciones. Las típicas preguntas liberales sobre la igualdad y la libertad han de continuar presionando en este sentido. Mill puso de manifiesto que, en la misma sociedad que continuamente hablaba de libertad e igualdad, se descubría en el ámbito familiar una jerarquía de tipo completamente feudal en que los hombres tenían todo el poder y las mujeres no eran libres ni iguales, y no podían siquiera quejarse si habían sido violadas. Tal situación exigía más liberalismo; lo que solicitaba el feminismo era un liberalismo más consistente. La exigencia liberal de respeto a la igualdad humana y a la libertad es una parte crucial del feminismo, porque, por supuesto, una perspectiva liberal tiene que prestar atención a las desigualdades que las mujeres padecen en las familias; no se puede dejar a la familia fuera del alcance de la justicia. El liberalismo viene a ser como el punto de partida de mi pensamiento y, en concreto, el liberalismo de Mill, que es un gran crítico de la familia. Pero, volviendo a su pregunta sobre el universalismo, ¿qué inquieta a las feministas? Es lógico preocuparse cuando una cultura manifiesta insensibilidad respecto de otra, y la avasalla y la somete a ciertas imposiciones sin la mínima autocrítica. Pero no por ello todas las formas de responsabilidad universal han de considerarse malas. En primer lugar, para que pueda existir un pluralismo significativo, hay que garantizar ciertas oportunidades. Si no existe libertad de expresión, por ejemplo, no hay posibilidades de un pluralismo social con sentido. La libertad de asociación, la libertad religiosa, incluso la garantía de la igualdad de

derechos electorales, son parte esencial de un conjunto básico de oportunidades que permiten a las personas organizar sus vidas como deseen. Mill estaba en lo cierto cuando sostenía que la garantía de las libertades fundamentales fue decisiva para la experimentación y la diversidad de las vidas humanas. Por lo tanto, estoy absolutamente a favor de la diversidad y, como ustedes saben, creo en un tipo de liberalismo político muy tenue y no en una doctrina comprehensiva, porque quiero dejar más espacio para que la gente organice su vida como le convenga. Pero aun así, entiendo que cierta clase de derechos, incluido el derecho de las mujeres a proteger su integridad física o el derecho a la salud, son condiciones básicas de cualquier tipo significativo de pluralismo.

Existen muchos feminismos, como sabemos. ¿Tiene usted una definición de feminismo?
Esta pregunta la tengo que responder a menudo cuando imparto el curso de filosofía feminista y, cuando mis estudiantes me la plantean, en realidad me preguntan: ¿qué tipo de compromiso implica asistir a un curso como este? La respuesta mínima es que las mujeres han sido tratadas de manera injusta a lo largo de la historia, y que hay que corregir tales injusticias, y con eso basta. Luego, claro está, existen diferentes tipos de feminismo. Hay quienes piensan que el mejor modo de proceder es a través del radicalismo libertario, mediante el rechazo de cualquier tipo de gobierno. A mi entender, esa posición no es defendible, aunque voy a tratarla con respeto y a exponer mis argumentos en su contra. Por otro lado, hay quienes piensan que el mejor modo de corregir las injusticias contra las mujeres es otorgar todo el poder a una religión para que organice a la sociedad. Tampoco esta postura me parece correcta, pero tengo muchos estudiantes que la comparten –mormones, o que provienen de un cristianismo muy conservador– e igualmente aspiro a tratarlos con respeto, y a debatir con ellas y con ellos pensando que también pueden ser feministas. Este es el mínimo para mí.

Entrevista a Martha Nussbaum, recuperada el 18-06-2019 de https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm81_baixa-es.pdf.

Texto 2

¿Y cómo definiría esta ola, qué está pasando exactamente?

Primero, diría que esta ola aún está en formación, su identidad aún no está del todo clara y podría ir en diferentes direcciones. El contexto es el de una crisis general de la sociedad a escala global, una crisis de la democracia, de la economía, de las finanzas y, especialmente interesante para el feminismo, hay una crisis de la *reproducción social*, un término con el que me refiero al trabajo de cuidados y a todas las acciones que funcionan como pegamento social y como sostenimiento de los seres humanos, que son vistas tradicionalmente como un trabajo de las mujeres, con frecuencia no pagado, pero a veces pagado. Ese sector entero de la sociedad está bajo una presión muy profunda, porque tenemos la austeridad, los recortes de gasto, la crisis financiera, todo el apoyo público está menguando y, al mismo tiempo, tenemos una economía que demanda la participación a tiempo completo de las mujeres en el empleo remunerado. Tenemos retos enormes por delante que tienen que ver con la sanidad pública, con los cuidados que se presta desde los servicios públicos, la educación pública, el transporte público, la provisión de agua y aire limpio... Todo esto se está convirtiendo en el frente, en la vanguardia de la lucha, especialmente en un momento en que los sindicatos se han debilitado, en que la industria se ha deslocalizado...

Esta nueva ola del feminismo gira en torno a la reproducción social y eso le da un aura completamente diferente al feminismo corporativo liberal, que ha estado centrado en permitir a algunas mujeres escalar a posiciones altas mientras subcontratan su trabajo doméstico y de cuidados a mujeres migrantes o 'racializadas' mal pagadas. Ahora este feminismo incorpora también a estas trabajadoras en su centro y en su primera línea, así que es muy diferente, se opera desde asuntos diferentes y apela a más sectores de la población. Su composición en términos de clase es diferente, no hablamos solo de mujeres privilegiadas, sino de cualquier persona afectada por la austeridad, preocupada por la educación pública o por la sanidad de calidad. [...]

En España ha habido un debate polémico sobre quién debe ser el sujeto del feminismo. Hay quien habla de un sujeto más abierto, que incluya a las personas LGTB, hay quien defiende el sujeto mujeres y alerta incluso del peligro de abrir ese sujeto. ¿Qué opina?

'Mujeres' incluye a las lesbianas, a las trans, a las *queer*, a las mujeres cis [mujeres cuya identidad sexual y/o de género se corresponde con el sexo asignado al nacer], a las blancas, a las negras. Quiero decir que claro que hay muchas mujeres, y ¿cuál es el objetivo de decir que no podemos hablar de esto o de aquello o incluir ciertos temas en nuestros debates? Eso debilita el movimiento, decir que solo hablamos de mujeres en abstracto. Las mujeres reales tienen identidades étnicas y raciales, sexuales, de clase, etc. No hay un sujeto universal abstracto del feminismo, hay todas estos tipos de mujeres ocupando diferentes posiciones, en lugares diferentes, con intereses y necesidades diferentes. Y un movimiento para el 99% debería representarlas a todas y no puedes representarlas a todas diciendo que no vamos a hablar de algunos problemas, solo de lo que nos afecte absolutamente a todas. Eso es volver al pasado, a centrarse solo en las mujeres blancas cis heterosexuales de clase media, volver a un sujeto restringido, algo que ha sido fuertemente contestado por el feminismo negro, el feminismo *queer*, etc. No queremos volver al pasado.

Conforme hemos ido viviendo este auge del feminismo, los partidos políticos también han ido tomando posiciones. En España, Ciudadanos se ha definido como un partido liberal que defiende un feminismo liberal. Hay quien dice, sin embargo, que el feminismo no puede serlo. ¿Es así?

Existe; en Estados Unidos es el feminismo de Sheryl Sandberg, de Christine Lagarde, de Hillary Clinton. Así que claro que existe ese feminismo, pero no es el que creo que debiéramos apoyar. Me alegra que tengan un manifiesto para poder argumentar en contra de ese feminismo. Hay más de un feminismo, el feminismo no es una posición, es un campo de debate y discusión. Cualquiera que crea que la desigualdad de género existe, es injusta y debe desaparecer, puede considerarse feminista. Pero hay muchas interpretaciones diferentes y en conflicto de cómo abordar esa desigualdad de género, de cuál es su origen y causas... y ahí hay argumentos liberales, socialistas, populistas...

Contra ese feminismo liberal, usted propone el feminismo para el 99%, ¿podría explicar en qué consiste? Como sugiere el nombre, es el feminismo que toma como referencia la situación vital, las demandas, las necesidades de la inmensa mayoría de mujeres. Ese es el punto de partida, no la situación de un grupo de mujeres ejecutivas que quieren llegar más alto. Empieza en la vida de las mujeres que trabajan en hoteles, restaurantes, o que no tienen trabajo, en mujeres migrantes... Empezando ahí, diagnostica dónde están las raíces del problema, de este sistema, y ahí es donde hablamos de la reproducción social y de la crisis entre lo productivo y lo reproductivo y otro tipo de contradicciones que vivimos actualmente. Criticamos también cómo el feminismo liberal falla a la mayoría de mujeres y proponemos una alternativa, un feminismo centrado en derechos laborales, en derechos para las personas migrantes, en acabar con la violencia hacia las mujeres, apoyar a minorías sexuales...

Entrevista a Nancy Fraser, recuperada el 18-06-2019 de

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.eldiario.es/politica/Nancy-Fraser_0_880512834.html.

Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>

Actividad 4: Construyendo argumentos filosóficos

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes sean capaces de vincular perspectivas filosóficas con problemas políticos de la vida cotidiana, a fin de construir argumentos filosóficos para defender una postura personal.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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

- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

LECTURA FILOSÓFICA

En la actividad 3, los jóvenes conocieron las posturas de Martha Nussbaum y Nancy Fraser para reflexionar sobre las desigualdades de género. Para profundizar en este tema, ahora analizan nuevos textos para evaluar sus argumentos, vincularlos con su vida cotidiana y, a partir de ellos, construir argumentos filosóficos.

Para esto, forman grupos de, idealmente, cuatro integrantes. Cada alumno lee individualmente un texto que exponga un problema y una perspectiva relacionada con la desigualdad de género. Aquí se propone textos de María Blanco, Martha Nussbaum, Simone de Beauvoir y Judith Butler. Luego, cada integrante presenta el texto leído al grupo, guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema que presenta la autora?
- ¿Qué conceptos principales usa?
- ¿Qué ideas principales desarrolla?
- ¿En qué medida estos conceptos o ideas son parte de nuestra vida cotidiana? ¿Con qué ejemplos sobre la desigualdad de género podemos vincularlos?
- ¿Hasta qué punto los conceptos e ideas desarrollados nos ayudan a reflexionar sobre la desigualdad de género en nuestra vida cotidiana?

Luego, el docente pide a cada grupo que presente un texto a partir de las preguntas propuestas. Los estudiantes toman nota de la presentación de cada grupo para complementar su comprensión de las autoras. Por último, el docente anima un diálogo planteando lo siguiente:

- ¿En qué experiencias de nuestra vida cotidiana podemos identificar algunos de los conceptos e ideas desarrolladas?

Orientaciones al docente

Cuando sea preciso, se sugiere que explique y ejemplifique los conceptos e ideas planteados por los textos. El objetivo de estas lecturas es que, por un lado, profundicen en la discusión sobre la desigualdad de género desde distintas perspectivas y, por otro, vinculen esas perspectivas con su vida cotidiana.

CONSTRUYENDO ARGUMENTOS FILOSÓFICOS

Los mismos grupos de la primera parte elaboran argumentos basados en las perspectivas estudiadas.

Conexión interdisciplinaria

- Lengua y Literatura:
Argumentación (OA 7)

Para ello, deben:

- Seleccionar un problema relacionado con la desigualdad de género (diferencias salariales, violencia, abusos, trabajo doméstico no reconocido, etc.).
- Escribir una opinión grupal al respecto (“nuestro punto de vista es...”, “nuestra opinión sobre el tema es...”, etc.).
- Elaborar un argumento para justificar esa opinión, basados en conceptos o ideas estudiados en la primera parte de la actividad y en la Actividad 3. Tienen que:
 - Exponer hechos, pruebas o datos para sostener la opinión.
 - Utilizar expresamente conceptos e ideas de los textos estudiados sobre desigualdad de género (igualdad, alteridad, género, discurso, justicia, etc.).
 - Explicitar la fuente (Nussbaum, Fraser, Blanco, Beauvoir, Butler) sobre la que se sostiene el argumento (“siguiendo a...”, “basados en la idea de...”, etc.).
 - Redactar de manera clara, cuidando los signos de puntuación y la ortografía.
 - Identificar la garantía o premisa sobre el que se construye el argumento.

Orientaciones al docente

Si no saben qué es una garantía o premisa, les puede dar la siguiente definición: “La garantía, regla general o premisa es la justificación, el elemento crucial de la validez de la argumentación. Se trata de afirmaciones de valor general: normas, leyes, principios, generalmente aceptados, que garantizan la valoración de los razonamientos”. (Mónica Pérez y Olly Vega, *Técnicas argumentativas*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2002, p. 30).

Finalmente, cada grupo presenta los resultados de su trabajo al curso y los compañeros los coevalúan a partir de los criterios dados para elaborar sus argumentos.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar el siguiente indicador, entre otros, para evaluar formativamente:

- Elaboran una postura personal respecto de la desigualdad de género, considerando las implicancias de los conceptos y las perspectivas estudiadas.

Una alternativa para profundizar los debates sobre la desigualdad de género es seleccionar textos de entrevistas o columnas de opinión que podrían ser más cercanos a los alumnos, dado su carácter contingente.

En el caso de los textos de Nussbaum, Beauvoir y Butler, conviene que el docente realice una introducción al trabajo de estas pensadoras; así contarán con más antecedentes para analizar sus ideas.

RECURSOS Y SITIOS WEB**Texto 1**

“¿Por qué hay que defender la igualdad? Por razón de la justicia, dicen. Tengo mis pegas a esa respuesta, pero incluso aceptándola de momento, la justicia implicaría que es el mérito, el criterio que determina quién lleva la delantera. El que vale, vale. ¿No? Pues no, tampoco sirve esa respuesta. Porque quienes reclaman igualdad para las mujeres por justicia histórica, quieren que el punto de partida sea desigual a nuestro favor, para compensar los años de desigualdad.

Y yo me pregunto: ¿y cuándo se supone que ya se ha compensado? ¿Se logrará cuando haya las mismas mujeres que hombres en todo? ¿Y qué pasa con el mérito? ¿Un hombre que valga más ha de quedar dos pasos por detrás para dejar sitio a una mujer que valga menos? Y te dicen: no, es en igualdad de condiciones, cuando ambas candidaturas valgan lo mismo, hay que elegir a la mujer para equiparar el porcentaje, es un tema de números. Y ya tenemos el problema. Porque ¿quién decide quién vale y quién no? ¿Quién si no es la competencia en un mercado abierto donde la exposición no es sesgada y son los resultados los que te avalan?

[...] Una mujer que ejerciera de presidente del gobierno se encontraría en la misma situación. ¿Debería elegir por eso que llaman "sororidad" a todos los ministros mujeres? ¿Las mujeres deberíamos confiar más en otras mujeres por defecto?

[...] Si a las hermanas iluminadas les dices que crees en el mercado como camino para salir de la pobreza, para lograr la autonomía económica de la mujer de manera no coactiva y moral, prepárate. Se les va a

olvidar la sororidad y te van a insultar con apelativos de lo más machistas. Definitivamente no cualificas como mujer.

La realidad es que el patriarcado no es sino la manera en la que las sociedades se han organizado, pero no necesariamente implica opresión ni machismo. No deriva de la coacción, sino de la división del trabajo desde la época prehistórica, la especialización debida a las diferencias físicas que existen entre los hombres y las mujeres, y que incluyen las reacciones psicológicas, la cognición y todo lo que depende de la química del cerebro. Y ese patriarcado ha evolucionado. Si hay sociedades en las que esa evolución ha derivado en el sometimiento de la mujer, la aceptación social de la agresión a la mujer, y cualquier tipo de injusticias, no es un problema del patriarcado, sino de otros factores. Imaginemos el caso contrario: resulta que, debido a las diferencias físicas, la sociedad está dominada por la mujer. Habrá sociedades en las que ese matriarcado evolucionará armoniosamente y otras en las que no. ¿O se trata de demostrar que el hombre es malo por naturaleza y la mujer buena? Eso es lo que transmiten quienes rechazan el patriarcado tan rotundamente. Es un error tan grave como suponer que los pobres son buenos, necesariamente, o que los hermanos pequeños son rebeldes porque así está estipulado.

El patriarcado ha evolucionado, igual que han evolucionado la familia, las estructuras sociales y hasta las religiones. Afortunadamente, la vida es dinámica y eso permite la superación de las injusticias históricas y la regeneración social. El hombre cazaba mamuts; cuando dominamos las especies vegetales y apareció la agricultura, su trabajo fue necesario por su fortaleza, la misma que explica que se hiciera guerrero y protegiera a la tribu. Las mujeres cuidaban de los hijos y de los mayores, se quedaban manteniendo todo en orden, eran el centro de información, las psicólogas, la parte empática de la sociedad, sabían observar la naturaleza y recogían los frutos, algunos autores les atribuyen el dominio de las especies vegetales que llevó a la agricultura. Hasta aquí no hay nada denigrante para nadie. Que esas funciones generaran una toma de decisiones diferenciada no es necesariamente malo, ni implica minusvalorar a los hombres ni a las mujeres, porque todas esas decisiones, todas esas funciones permitieron una vida mejor para toda la tribu. El patriarcado es eso. Lo que ha generado sometimiento es el deseo de controlar la población, no por los hombres, sino por los jefes de la tribu, los brujos de la tribu, fueran hombres o mujeres, sacerdotes o sacerdotisas. Si saltamos en el tiempo, fueron las leyes arbitrarias de los monarcas, de los señores feudales, de las autoridades religiosas, las que trataban de mantener dominada a la mujer, como instrumento de la fertilidad. Las razones eran diferentes, laborales, militares, políticas. Como recuerda Sarah Skwire, el slogan feminista "la mujer necesita al hombre lo que un pez a una bicicleta" debería cambiarse por "la mujer necesita al Estado lo que un pez a una bicicleta".

María Blanco, *Afrodita desenmascarada. Una defensa del feminismo liberal*, Deusto, 2017, fragmento recuperado el 11-06-2019 de <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.libertaddigital.com/cultura/libros/2017-05-10/maria-blanco-afrodita-desenmascarada-capitalismo-mujer-1276598654/>.

Texto 2

“La intuición básica de donde arranca el enfoque de las capacidades en la palestra política es la de que las capacidades humanas plantean una demanda moral de ser desarrolladas. Los seres humanos son seres que, con el debido apoyo educativo y material, pueden llegar a ser plenamente aptos para desempeñar esas funciones humanas. Es decir, son seres dotados de ciertas capacidades de nivel inferior (llamadas “capacidades básicas”) para llevar a cabo las funciones de las que estamos hablando. Cuando esas capacidades son privadas de la savia que las transformaría en las capacidades de alto nivel que figuran en la lista, quedan estériles, amputadas, reducidas, por decirlo así, a una sombra de sí mismas [...].

El objetivo político debe ser la capacidad, no el ejercicio práctico de las funciones humanas. Ello se debe a la grandísima importancia que el planteamiento concede a la razón práctica, en cuanto bien que impregna todas las demás funciones, haciéndolas plenamente humanas, y que figura por sí mismo entre las funciones esenciales de la lista. La persona con abundancia de comida siempre podrá elegir el ayuno, pero hay una gran diferencia entre ayunar y pasar hambre, y es esa diferencia lo que nos interesa. O también, la persona que tiene oportunidades normales de satisfacción sexual siempre podrá escoger la vida célibe, y nuestra tesis no dice nada en contra de eso. Pero sí se pronuncia, por ejemplo, contra la práctica de la mutilación genital femenina, que priva a la persona de la posibilidad de optar por tener una vida sexual y, en realidad, también de la posibilidad de escoger el celibato. (véase Nussbaum, 1999, capítulos 3 y 4) [...]

[...] La legítima preocupación por la diversidad, el pluralismo y la libertad personal no está reñida con el reconocimiento de normas transculturales, pues estas normas son necesarias para proteger la diversidad, el pluralismo y la libertad, tratando a cada ser humano como agente y como fin. La mejor manera de aglutinar todas esas preocupaciones es formular los objetivos como un conjunto de capacidades para obrar de manera plenamente humana, haciendo hincapié en que las capacidades no descartan tales o cuales esferas de la libertad humana, sino que las protegen.

Utilizado para valorar las vidas de las mujeres que luchan por la igualdad en muchos países diferentes – en desarrollo y desarrollados–, el marco de las capacidades no puede decirse que parezca una importación foránea: cuadra muy bien con las demandas que la mujer está planteando ya en muchos ámbitos políticos mundiales y nacionales. Podría parecer superfluo, por lo tanto, hacer una lista de esas cosas: ¿por qué no dejar simplemente que las propias mujeres decidan qué es lo que quieren reivindicar en cada caso? Para responder a esta pregunta, tendríamos que señalar que el debate internacional sobre el desarrollo ya está empleando un lenguaje normativo. Allí donde el enfoque de las capacidades no ha prendido –como sí lo ha hecho en los *Informes sobre desarrollo humano* del PNUD– prevalece todavía un lenguaje teórico mucho menos acertado, ya sea el lenguaje de la satisfacción de preferencias o el lenguaje del crecimiento económico. Necesitamos el enfoque de las capacidades por ser una alternativa humanamente rica a esas teorías inadecuadas del desarrollo humano.

En todo el mundo, las mujeres han carecido de apoyo para desempeñar varias funciones humanas esenciales, y ello se debe en cierta medida al propio hecho de serlo. Pues bien, las mujeres, a diferencia de las piedras y de los árboles, poseen los atributos y facultades necesarios para llegar a ser capaces de ejercer esas funciones humanas, siempre y cuando reciban la suficiente nutrición, enseñanza y otras clases de apoyo. Por eso su desigual falta de capacidad es un problema de justicia. Incumbe a todos los

seres humanos la tarea de resolver este problema. Una concepción transcultural de las capacidades humanas nos ofrece una buena guía para llevar adelante esta labor difícil”.

Martha Nussbaum, Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades, *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 118, 1999, núm. 3, pp. 261; 264-265; 271.

Texto 3

“[...] La mujer siempre ha sido, si no la esclava del hombre, al menos su vasalla; los dos sexos nunca han compartido el mundo en pie de igualdad; incluso en nuestros días, aunque su condición esté evolucionando, la mujer sufre grandes desventajas. En casi ningún país del mundo tiene un estatuto legal idéntico al del hombre, y en muchos casos su desventaja es considerable. Incluso cuando se le reconoce unos derechos abstractos, un hábito arraigado hace que no encuentren expresión concreta en las costumbres. Económicamente, hombres y mujeres constituyen casi dos castas y, en igualdad de condiciones, los primeros tienen situaciones más ventajosas, salarios más elevados, más oportunidades de triunfar que sus competidoras recientes; los hombres ocupan en la industria, la política, etc., mayor número de puestos y siempre son los más importantes. Además de los poderes concretos con los que cuentan, llevan un halo de prestigio cuya tradición se mantiene en toda la educación del niño: el presente envuelve al pasado y, en el pasado, toda la historia ha sido realizada por los varones. En el momento en que las mujeres empiezan a participar en la elaboración del mundo, sigue siendo un mundo que pertenece a los hombres: a ellos no les cabe ninguna duda y a ellas, apenas. Negarse a ser Alteridad, rechazar la complicidad con el hombre sería para ellas renunciar a todas las ventajas que les puede procurar la alianza con la casta superior. El hombre es soberano protegerá materialmente a la mujer su vida y se encargará de justificar su existencia: además del riesgo económico, evita el riesgo metafísico de una libertad que debe inventar sus propios fines sin ayuda. Junto a la pretensión de todo individuo de afirmarse como sujeto, que es una pretensión ética, también está la tentación de huir de su libertad y convertirse en cosa; se trata de un camino nefasto, porque pasivo, alienado, perdido, expresa voluntades ajenas, queda mutilado en su trascendencia, frustrado de todo valor. Sin embargo, es un camino fácil: se evita así la angustia y la atención de la existencia auténticamente asumida. El hombre que considera la mujer como una alteridad encontrará en ella profundas complicidades. De esta forma, la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de medios concretos para hacerlo, porque vive el vínculo necesario que la ata al hombre sin plantearse una reciprocidad, y porque a menudo se complace en su alteridad.

[...] La perspectiva que adoptamos es la de la moral existencialista. Todo sujeto se afirma concretamente a través de los proyectos como una trascendencia, sólo hace culminar su libertad cuando la supera constantemente hacia otras libertades; no hay más justificación de la existencia presente que su expansión hacia un futuro indefinidamente abierto [...]. Ahora bien, lo que define de forma singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo en el que los hombres le imponen que se asuma como alteridad; se pretende verificarla como objeto, condenarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será permanentemente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer es este conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que siempre se afirma como esencial y las exigencias de una situación que la convierte en inessential”.

Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Cátedra, Valencia, 2015, trad. Alicia Martorell, pp. 55; 63.

Texto 4

“[...] Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal.

En ese caso, no tendría sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo, si éste es ya de por sí una categoría dotada de género. No debe ser visto únicamente como la inscripción cultural del significado en un sexo predeterminado (concepto jurídico), sino que también debe indicar el aparato mismo de producción mediante el cual se determinan los sexos en sí. Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza [...].

¿Existe “un” género que las personas *tienen*, o se trata de un atributo esencial que una persona *es*, como lo expresa la pregunta “¿De qué género eres?”? Cuando las teóricas feministas argumentan que el género es la interpretación cultural del sexo o que el género se construye culturalmente, ¿cuál es el mecanismo de esa construcción? Si el género se construye, ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie? ¿Implica la “construcción” que algunas leyes provocan diferencias de género en ejes universales de diferencia sexual? ¿Cómo y dónde se construye el género? ¿Qué sentido puede tener para nosotros una construcción que no sea capaz de aceptar a un constructor humano anterior a esa construcción? En algunos estudios, la afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable. Cuando la “cultura” pertinente que “construye” el género se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y fijo como lo era bajo la afirmación de que “biología es destino”. En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino.

Por otra parte, Simone de Beauvoir afirma en *El segundo sexo* que “no se nace mujer: llega una a serlo». Para Beauvoir, el género se “construye”, pero en su planteamiento queda implícito un agente, un *cogito*, el cual en cierto modo adopta o se adueña de ese género y, en principio, podría aceptar algún otro. ¿Es el género tal y como plantea el estudio de Beauvoir? ¿Podría circunscribirse entonces la “construcción” a una forma de elección? Beauvoir sostiene rotundamente que una “llega a ser” mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el “sexo”. En su estudio, no hay nada que asegure que la “persona” que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino. Si “el cuerpo es una situación”, como afirma, no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos de una facticidad anatómica prediscursiva. De hecho, se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género.

El hecho de que el género o el sexo sean fijos o libres está en función de un discurso que, como se verá, intenta imitar el análisis o defender algunos principios del humanismo como presuposición es para cualquier análisis de género. El lugar de los intratables, ya sea en el sexo o el género o en el significado mismo de construcción, otorga un indicio de las opciones culturales que pueden o no activarse mediante un análisis más profundo. Los límites del análisis discursivo del género aceptan las posibilidades de configuraciones imaginables y realizables del género dentro de la cultura y las hacen suyas. Esto no

quiere decir que todas y cada una de las posibilidades de género estén abiertas, sino que los límites del análisis revelan los límites de una experiencia discursivamente determinada. Esos límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal. De esta forma, se elabora la restricción dentro de lo que ese lenguaje establece como el campo imaginable del género”.

Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona, 2007, trad. María Antonieta Muñoz, pp. 55-59.

Evaluación de la Unidad 3: Debate filosófico

PROPÓSITO

Los estudiantes construyen argumentos basados en ideas y conceptos filosóficos para debatir sobre temas contemporáneos, de modo que reconozcan la filosofía como una fuente valiosa para discutir problemas políticos actuales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.

OA 4

Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

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.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Participan activamente en el desarrollo de diálogos filosóficos.
- Defienden una postura personal en el diálogo y son capaces de comparar perspectivas y fundamentar puntos de vista.
- Analizan problemas políticos contemporáneos desde diversas perspectivas filosóficas.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

TEMAS Y POSTURAS PARA EL DEBATE

El curso se divide en un número par de grupos de entre 5 y 6 integrantes. Junto con el profesor, proponen distintos tópicos sobre los que se podría debatir. Si es posible, cada grupo escoge el tópico que le interese y defiende la postura con la que está de acuerdo. Sin embargo, como ese escenario es poco probable, el docente puede buscar un mecanismo para distribuir los temas para cada grupo y las posturas a defender.

Conexión interdisciplinaria

- Lengua y Literatura: argumentación (OA 7)
- E.M. Técnico-Profesional: legislación laboral (OG 6)

Después explica la estructura y las normas de un debate. En la sección de “Recursos y sitios web” aparece un enlace para revisar el formato de “debate filosófico” de la Universidad de Valparaíso y el reglamento del torneo Delibera (incluida su pauta de evaluación).

Los integrantes de cada grupo pueden dividirse las tareas de la etapa de preparación. Deben:

- Buscar información sobre el tema para contextualizarlo y escribir una introducción.
- Elaborar dos argumentos para defender la tesis, cuidando la coherencia, pertinencia y garantías de sus ideas.
- Vincular los dos argumentos con conceptos o ideas filosóficas (idealmente de las estudiadas en clases: modernidad, postmodernidad, biopolítica, feminismo, género, etc.) para que los argumentos tengan explícitamente respaldo filosófico.
- Esbozar dos contraargumentos a su postura, anticipando así los argumentos del grupo contrario.
- Elaborar una conclusión para cerrar la presentación.

Orientaciones al docente

Se sugiere proponer los tópicos como pregunta y que las respuestas permitan posturas contrapuestas.

Es recomendable que se relacionen con los temas discutidos a lo largo de la unidad (manifestaciones estudiantiles, migraciones, desigualdad de género) para que ya cuenten con antecedentes. No obstante, pueden debatir otros temas que les interesen.

Para distribuir los temas y posturas a defender, el profesor puede hacer una elección aleatoria o dejar que los jóvenes lleguen a un acuerdo. Es importante enfatizar, especialmente a quienes deban defender posturas con las que no están de acuerdo, que se trata de un ejercicio de debate en el que se evaluará la validez y solidez de los argumentos.

DEFINIR ROLES PARA EL DEBATE, ¡Y A DEBATIR!

Cada grupo asigna los roles para el debate. Se sugiere que lo hagan a partir de las siguientes tareas:

- Introducir el tópico y enunciar la tesis del grupo.
- Argumentar la postura del grupo, incluyendo el respaldo filosófico.
- Contraargumentar la postura del grupo contrario.
- Concluir la presentación del debate.

Dependiendo del número de estudiantes de cada grupo, quienes no asuman uno de los roles descritos podrían tomar notas para colaborar con la contraargumentación y la conclusión.

Al final de cada debate, el docente puede hacer un comentario general y destacar los aspectos positivos.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se sugiere que en todo momento el profesor retroalimente la elaboración de argumentos, contraargumentos y el respaldo filosófico. Como puede ser más complejo que incluyan dicho respaldo, puede sugerirles otros textos, conceptos o autores que podrían ser útiles para defender una postura.
- ✓ Se incluye al final algunos criterios de evaluación para el docente. Sin embargo, se la debe diseñar en función del formato de debate que se implemente en cada caso. El tiempo de duración, el tipo de intervenciones, el espacio para preguntas, etc., queda a criterio de cada profesor según su contexto.
- ✓ Si lo estima pertinente, puede invitar a otros miembros del establecimiento y/o de la comunidad, quienes también puede aplicar la rúbrica de evaluación a los participantes.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Esquema para el debate filosófico (Universidad de Valparaíso)

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://torneonacionaldebatefilosoficouv.wordpress.com/esquema-del-debate/>

Reglas para el debate filosófico (Universidad de Valparaíso)

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://torneonacionaldebatefilosoficouv.wordpress.com/cuales-son-las-reglas-de-un-debate-filosofico/>

Reglamento torneo Delibera

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/72658/1/2019%20Reglamento%20Delibera.pdf>

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Criterio	Descripción		
Introducción y tesis	Describen el contexto del tópico para presentarlo como un problema. Exponen una sola tesis de forma clara y precisa.	Describen el contexto del tópico y exponen la tesis de manera confusa o hay más de una tesis.	No describen el contexto del tópico ni presentan la tesis de forma explícita.
Argumentos	Presentan dos argumentos que apoyan la tesis. Se basan en distintas evidencias (hechos, ejemplos generales, experiencias, citas, etc.) y son coherentes con la tesis.	Presentan dos argumentos, pero no son coherentes con la tesis o no se basan en evidencias.	No presentan argumentos que respalden la tesis.
Contraargumentos	Exponen al menos un argumento que cuestiona el punto de vista del grupo contrario.	Cuestionan el punto de vista del grupo contrario, pero no presentan un argumento claro y ordenado para ello.	No cuestionan el punto de vista del grupo contrario.
Conclusión	Sintetizan los puntos más importantes y refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.	Sintetizan los puntos más importantes, pero no refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.	No sintetizan los puntos más importantes ni refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.
Respaldo filosófico	Incluyen referencias explícitas a conceptos e ideas filosóficas. Estas son coherentes con los argumentos y sirven como garantía.	Incluyen referencias a conceptos e ideas filosóficas. Sin embargo, no son completamente coherente con los argumentos.	No incluyen referencias explícitas a conceptos o ideas filosóficas.

Unidad 4

Unidad 4: El impacto de la filosofía en la vida cotidiana

Propósito

Se espera que los estudiantes reconozcan que la filosofía está presente en sus vidas y que, con ella, puedan comprender mejor el mundo y su acción en él. Para cumplir este objetivo, se promueve la reflexión filosófica sobre problemas como: ¿La filosofía puede modificar nuestra comprensión y uso de la tecnología? ¿De qué manera la filosofía podría estar presente en lo bello y lo feo? ¿Qué es el trabajo? ¿Por qué y para qué trabajamos?

Objetivos de Aprendizaje

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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 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: Entre la teoría y la praxis

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes valoren el impacto del saber filosófico en el modo de comprender el mundo y su construcción.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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 flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vistas y creencias.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

¿LA FILOSOFÍA ES SOLO TEORÍA?

El docente escribe o proyecta las siguientes frases de Aristóteles y Karl Marx:

- “El sabio puede ejercer la contemplación incluso estando en aislamiento, y, cuanto más sabio sea, más puede que lo haga; mejor si tiene colaboradores, pero, con todo, él es el más autosuficiente. Por tanto, hasta donde alcanza la contemplación, también lo hará la felicidad; y en quienes se da la contemplación en mayor medida, también se dará el ser feliz”. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Alianza, Madrid, 2005, p. 306).
- “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo”. (Karl Marx, Tesis sobre Feuerbach, en *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona, 1970, trad. Wenceslao Roces, p.668).

A continuación, guía una discusión a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se alcanza la felicidad según Aristóteles?
- ¿Cuál es la crítica de Marx a los filósofos?
- ¿Están de acuerdo con esa crítica? ¿Por qué?
- ¿Interpretar el mundo no es, en alguna medida, transformarlo?
- ¿Hay ideas filosóficas que hayan transformado el mundo? ¿Cuáles?
- ¿En qué medida las ideas filosóficas dan forma al mundo en el que vivimos?

Cuando hayan contestado esta última pregunta, el docente les puede pedir que expliquen con más detalles cómo esas ideas filosóficas han dado forma al mundo. Se sugiere apoyarlos para mostrar cómo la filosofía impacta en la sociedad y la vida cotidiana.

Orientaciones al docente

Si los alumnos no identifican ideas filosóficas que han dado forma al mundo, el docente puede referirse a diversos ejemplos, mediante nuevas preguntas o una exposición: el impacto de las ideas aristotélicas en la astronomía, la influencia de la filosofía medieval cristiana en la vida de los individuos o la del liberalismo en política, entre otras posibilidades.

La primera parte de la actividad concluye cuando los jóvenes conozcan algunos ejemplos de ideas filosóficas que hayan impactado en el mundo, tanto social como individualmente.

DE LA TEORÍA FILOSÓFICA AL ANÁLISIS SOCIAL

En la segunda parte, leen dos textos de filosofía para reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica, y para conocer una teoría filosófica que puede ayudar a comprender el mundo actual.

Conexión interdisciplinaria

- Historia, Geografía y Ciencias Sociales:
Sociedades contemporáneas (OA 5)

Leen individualmente un fragmento de *Conocimiento e interés*, de Jürgen Habermas. Después, el profesor formula preguntas como las que se sugiere para abrir la discusión:

- ¿Cuál es la importancia de una “filosofía estrictamente teórica” para Schelling?
- ¿Por qué una actitud teórica correspondería a un conocimiento libre de intereses?
- ¿Cómo se desarrolla el conocimiento desde el concepto de teoría descrito por Habermas?
- ¿Crees que es posible que haya un conocimiento –con actitud teórica– libre de intereses?

Orientaciones al docente

Si les interesa el tema tratado por Habermas, podría profundizarlo, ampliando el fragmento seleccionado o presentando la perspectiva habermasiana relativa a los tres tipos de intereses que dominan el conocimiento: el técnico, el práctico y el emancipador.

Luego de discutir respecto de la pretensión de neutralidad de las teorías, el profesor presenta una teoría filosófica que podría ayudarlos a comprender el mundo actual. Se sugiere la noción de “sociedades de control”, de Gilles Deleuze.

Para introducir el texto, plantea preguntas como las siguientes:

- ¿La filosofía sirve para entender lo que pasa a nuestro alrededor?
- ¿Creen que la filosofía podría ayudarnos a entender mejor nuestra realidad?
- ¿En qué medida nuestra comprensión del mundo responde a teorías filosóficas?

Luego se dividen en grupos, leen el texto de Deleuze y responden por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de una sociedad disciplinaria?
- ¿Cuáles son las características de una sociedad de control?
- ¿En qué ejemplos concretos o experiencias pueden ver la existencia de estas sociedades?
- ¿De qué manera puede cambiar esta teoría la forma en que vemos el mundo y nuestra propia vida?

Finalmente, un integrante por grupo lee las respuestas a sus compañeros para discutir respecto de la pertinencia, validez y utilidad del concepto de sociedad de control.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Identifican casos en que teorías filosóficas han afectado la construcción del mundo y reconocen la relación entre teoría filosófica y vida práctica.
- Explican diversas perspectivas filosóficas respecto de la relación entre teoría y práctica.

Si el profesor lo estima necesario, puede explicar las diferencias entre una perspectiva tradicional y una postestructural sobre el concepto de "teoría" (esto es, como representación o como producción de la realidad). Para esto, se sugiere leer un texto de Tomaz Tadeu da Silva (ver Recursos y sitios web).

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

En el semestre de verano de 1802, dicta Schelling sus clases sobre el "Método de los estudios académicos". Allí renueva enfáticamente [...] el concepto de teoría que ha determinado la tradición filosófica desde sus comienzos. "El temor a la especulación, el afán no fundamentado de pasar inmediatamente de lo teórico a lo meramente práctico, causa necesariamente en el obrar la misma superficialidad que en el saber. El estudio de una filosofía estrictamente teórica es lo que más inmediatamente nos familiariza con las ideas. Y solo las ideas pueden dar relevancia y significado ético a la acción". Una verdadera orientación para el obrar solo puede ser dada por un conocimiento que se haya liberado de los meros intereses y se haya dirigido a las ideas; es decir, por un conocimiento que haya adoptado una actitud teórica.

La palabra teoría tiene orígenes religiosos: "Theoros" se llama el representante que enviaban las ciudades griegas a los festivales públicos. En la "Theoria", es decir, contemplando, se abre al suceso sacral. En el vocabulario filosófico se traslada la "Theoria" a la visión del "Kosmos" [...].

Si el filósofo contempla, pues, el orden inmortal, no puede sino asemejarse él mismo a la medida del kosmos e imitar en sí mismo dicho orden. Las proporciones que el filósofo contempla, tanto en los movimientos de la naturaleza como en la continuidad armónica de la música, las manifiesta en sí mismo; el filósofo se forma mediante la "Mimesis". La teoría llega a la praxis vital pasando, pues, por un momento en que el alma se asemeja al movimiento ordenado del kosmos. La teoría imprime a la vida su forma, se refleja en el comportamiento del que se somete a su disciplina y esto es "Ethos".

Este concepto de teoría y de una vida en la teoría es el que ha determinado la filosofía desde sus comienzos [...].

Jürgen Habermas, Conocimiento e interés, Ideas y valores. *Revista colombiana de filosofía*, 42(42):61, 1973, trad. Guillermo Hoyos, p. 61-62.

Texto 2

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX, y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro. El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro [...]: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia. [...] Foucault analizó muy bien el proyecto ideal de los lugares de encierro, particularmente visible en la fábrica: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales. Pero lo que Foucault también sabía era la brevedad del modelo: sucedía a las sociedades de soberanía, cuyo objetivo y funciones eran muy otros (recaudar más que organizar la producción, decidir la muerte más que administrar la vida) [...].

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un “interior” en crisis como todos los interiores, escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión, pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las *sociedades de control* las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias.

Los encierros son *moldes*, módulos distintos, pero los controles son *modulaciones*, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro. Esto se ve bien en la cuestión de los salarios: la fábrica era un cuerpo que llevaba a sus fuerzas interiores a un punto de equilibrio: lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; pero, en una sociedad de control, la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas. Sin duda, la fábrica ya conocía el sistema de primas, pero la empresa se esfuerza más profundamente por imponer una modulación de cada salario, en estados de perpetua metastabilidad que pasan por desafíos, concursos y coloquios extremadamente cómicos. Si los juegos televisados más idiotas tienen tanto éxito, es porque expresan adecuadamente la situación de empresa. La fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa, y de los sindicatos que movilizaban una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo. El principio modular del “salario al mérito” no ha dejado de tentar a la propia educación nacional: en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la *formación permanente* tiende a reemplazar a la *escuela*, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa.

Gilles Deleuze, Posdata sobre las sociedades de control, en *El lenguaje literario*, Nordan, Montevideo, 1991, recuperado el 03-07-2019 de

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>

Texto 3

El análisis de la noción de “teoría”. En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría “desvela” lo “real”, de que hay una correspondencia entre la “teoría” y la “realidad”. De una forma u otra, la idea que comporta es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Teoría es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de una realidad que –cronológicamente, ontológicamente– la precede [...].

Desde la perspectiva del postestructuralismo, hoy predominante en el análisis social y cultural, es precisamente ese carácter representación el que torna problemático el propio concepto de teoría. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad –esto es, la teoría– de sus “efectos de realidad”. La “teoría” no se limitaría, entonces, a descubrir, a describir, a explicar la realidad: la teoría estaría irremediablemente implicada en su creación. Al describir un objeto, la teoría en cierto modo lo inventa. La teoría no se limitaría, entonces, a descubrir, a describir, explicar la realidad: la teoría estaría irremediablemente implicada en su creación. Al describir un “objeto”, la teoría en cierto modo lo intenta. El objeto que la teoría supuestamente describe es, de hecho, un producto de su creación. El objeto que la teoría supuestamente describe es, de hecho, un producto de su creación.

Tomaz Tadeu da Silva, *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Octaedro, Barcelona, 2001, pp. 11-12.

Enlaces sobre las sociedades de control

Fragmento del programa “Mentira la verdad”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=ZEb0g7DDjBA>

Conferencia de Gilles Deleuze

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xcmpFG9XjdY>

Actividad 2: Perspectivas filosóficas sobre la tecnología

PROPÓSITO

Los estudiantes comprenden la filosofía como una herramienta que permite interpretar críticamente la tecnología, en tanto fenómeno histórico y de la vida cotidiana.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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

- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

¿UNA VIDA SIN TECNOLOGÍA?

Para introducir el tema de la unidad, el docente desarrolla una breve actividad de discusión en relación con el uso de la tecnología en la vida cotidiana. Los jóvenes se dividen en grupos y discuten las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos integrantes del grupo tienen un teléfono celular?
- ¿Quiénes de nuestro entorno cercano (amigos, familia) no tienen un teléfono celular?
- ¿Para qué usamos los teléfonos celulares? ¿Hace nuestra vida más fácil?
- ¿Cómo sería nuestra vida si no tuviésemos un teléfono celular? ¿Nuestra vida sería más difícil?
- ¿Qué aparatos tecnológicos consideramos indispensables para vivir en la actualidad?

A continuación, el profesor pide a los grupos que compartan algunas de sus respuestas con el curso. El objetivo es generar un espacio de debate respecto de las ventajas y desventajas que implica el uso de la tecnología en nuestra vida diaria. A modo de cierre, puede comentar alguna noticia respecto de los peligros de la tecnología. Aquí se propone una vinculada con el uso de teléfonos celulares (ver Recursos y sitios web).

Orientaciones al docente

Si en el contexto de los estudiantes los teléfonos celulares no se usan con frecuencia, se sugiere que el profesor proponga un ejemplo significativo para introducir el tema.

¿QUÉ TIENE QUE DECIR LA FILOSOFÍA SOBRE LA TECNOLOGÍA?

El docente presenta dos perspectivas filosóficas relacionadas con el uso y el desarrollo de la tecnología moderna. En primer lugar, proyecta un breve video animado que explica algunas ideas de Martin Heidegger sobre la técnica. Luego reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era vista la tecnología por los antiguos griegos?
- ¿Qué características tiene la tecnología moderna?
- ¿Cuál es la esencia de la tecnología según Heidegger?
- ¿En qué ejemplos de tu contexto se puede comprobar la perspectiva de Heidegger?

Conexión:

- Educación Ciudadana:
Riesgos de la
tecnología (4°M, OA 6)

Orientaciones al docente

Se sugiere que los aliente a identificar ejemplos que puedan explicarse desde la perspectiva heideggeriana sobre la tecnología. Podría mencionar el financiamiento para las artes y humanidades frente a las ciencias o la disminución de bosques y selvas por la acción de distintas industrias.

Leen individualmente un fragmento del texto *Lo posthumano* de Rosi Braidotti. Después, el profesor les plantea las siguientes preguntas para generar una discusión:

- ¿Cuál es la tesis de la autora sobre la tecnología?
- ¿Cuáles son los argumentos para justificar la tesis?
- ¿Cuál es la relación entre ciencia, modernidad y capitalismo?
- ¿Están de acuerdo con la tesis propuesta por la autora? ¿Por qué?
- ¿En qué medida estas perspectivas filosóficas nos ayudan a reflexionar y relacionarnos con la tecnología en nuestra vida cotidiana?

La discusión podría concluir cuando logren vincular distintos ejemplos de su vida cotidiana con las perspectivas de Heidegger y Braidotti.

Orientaciones al docente

Es importante que, antes que estar a favor o en contra del uso de la tecnología, puedan vincular las perspectivas revisadas con su vida cotidiana y que valoren la reflexión filosófica como una oportunidad para analizar “problemas concretos”.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Formulan un problema acerca del uso de la tecnología en la vida cotidiana a partir de experiencias personales.
- Analizan críticamente fenómenos actuales de la tecnología a partir de conceptos y teorías filosóficas.

El docente puede sugerir que los alumnos que quieran hagan el experimento de pasar todo un día sin celular y que anoten lo que les ocurre subjetiva y objetivamente. En el marco de la reflexión acerca de los efectos de la tecnología, pueden presentar los resultados de este experimento a sus compañeros para dialogar sobre el tema.

Para profundizar en las ideas de Heidegger, puede seleccionar algunos párrafos de “La pregunta por la técnica” o de “Serenidad” para que entiendan su crítica a la ciencia moderna. Para esto, les pide que identifiquen y definan conceptos como “pensar calculante”, “pensar meditativo”, “lo dispuesto”, entre otros, y que los vinculen con fenómenos actuales.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Noticia sobre el uso de teléfonos celulares:

Las Últimas Noticias

05-07-19 11:28

SOCIEDAD

Viernes 5 de julio de 2019 | Las Últimas Noticias

El prototipo en 3D muestra joroba, codo en 90 grados, doble párpado, cuello rígido y mano en garra

Pool médico analiza a Mindy: la mujer que muestra los cambios en el año 3000 si se sigue usando en exceso el celular

TERESA VERA

Con tanto uso de la tecnología no ha puesto a pensar: ¿Cómo será el cuerpo en el futuro? La inquietud le surgió a TollFreeForwarding.com, un proveedor internacional de telecomunicaciones, con sede en Los Angeles, EE.UU. La firmó Mindy, un modelo 3D de un humano con las alteraciones anatómicas que, según la empresa, se hacía en el futuro, año 3000, si se sigue con la constante mención a smartphones.

Mindy con joroba
Con ayuda de University of the Sunshine Coast (USC), Queensland, Australia, TollFreeForwarding.com creó el prototipo que difundió a través de su Facebook. "Lo que pasa es que de tanto usar la tecnología, Mindy cambia la curvatura normal de la columna cervical (que se llama cifosis) y aumenta otra curvatura, que no es normal (lordosis) por demasiada inclinación de la cabeza hacia adelante", analiza Cristián Carrasco, traumatólogo de Clínica Dávila, especialista en columna. "El problema que afecta a Mindy tiene consecuencias, además, a nivel de la columna torácica y la lumbar. Se aprecia cómo su espalda y cuello se inclinan sobre su pecho", dice.

Según su observación clínica, jóvenes de entre 15 y 25 años consultan por molestias en la espalda por temas posturales. "Mindy muestra cómo posturas inadecuadas y repetitivas (uso del celular, pantallas, tablets, forma de sentarse y pararse) generan cambios, que son los que se muestran en el modelo 3D", añade Enrique Enoch, kinesiólogo coordinador del Centro de Salud Deportiva de Clínica Santa María. "Para que nos parezcamos a Mindy debe existir un cambio en las estructuras óseas, ligamentosas y musculares", estima.

Cuello y cráneo
Cuando se trabaja con una computadora o se mira el teléfono, los músculos de la parte posterior del cuello tienen que contraerse para mantener la cabeza erguida. Cuanto más se mira hacia abajo, más difícil será trabajar los músculos para mantener la cabeza. Los mús-

Empresa de telecomunicaciones graficó las alteraciones posturales con el uso de la tecnología, basándose en investigaciones biomédicas.



culos a doler al mirar hacia abajo o a nuestros teléfonos inteligentes o tablets o pasar la mayor parte de nuestro día en computadoras", según el doctor K. Daniel, del New York Presbyterian Orth Spine Hospi-

tal, ha bautizado como "cuello técnico". Del cráneo, los creadores de Mindy analizaron un estudio de 2008 que sugiere que la radiación de los celulares afecta el rendimiento de la memoria. Por ende, Mindy fue

grupos que la protege de cualquier daño. Otro cambio a la apariencia humana para el 3000 es su cerebro más pequeño. "La teoría de la evolución apuntaría a un ser humano más pequeño en el futuro. Esto se

que la supervivencia ya no depende de ser la persona más grande y fuerte de la especie", sugiere Adina Malabli de Enhanced Reality, citada por TollFreeForwarding.com. Incluso, agrega Malabli, "el ser humano comenzará a encogerse".

Codo en 90 grados
El brazo de Mindy revela cambios anatómicos, causados por el uso del celular. Uno, es la "garrita de bruto", o mano en garra, por doblar los dedos en una posición poco natural durante largos periodos. Otro, es el pulgar atascado: "Lo que pasa es que el pulgar se está usando de una forma que no se debería. Normalmente, la función del pulgar es hacer una oposición de la mano, oponerse a los demás dedos, pero con el celular se usa de forma lateral para escribir y por eso el desgaste precoz y prematuro de la articulación de la base de este dedo", acota el traumatólogo Carrasco. Otro cambio físico que muestra Mindy es el codo en 90 grados. El codo, hasta ahora, se extiende hasta los 180 grados, pero el límite de extensión en el futuro sería solo hasta la mitad. "Se usa en el aire, sin punto de apoyo y eso aparece una serie de lesiones tendinosas por el mal apoyo, síndrome del túnel cubital (hormigueo, entumecimiento, por ejemplo)", resalta Carrasco. Enoch acota que los ideólogos de Mindy "lo que hacen es recibir de forma exacerbada las lesiones articulares asociadas al uso de este tipo de tecnología".

Párpado extra
Del párpado extra que muestra Mindy para protegerse de la luz que emiten celular y computadora. "Yo veo remoto, se está haciendo adaptación respecto de lo que va a pasar con la tecnología", estima Francisco Alonso, oftalmólogo de Clínica Vespuccio. "Si fuera una posibilidad, los ledosores del futuro y los esquemas ya lo habrían desarrollado al protegerse de la luz solar que se refleja en la nieve o en la arena. Esto es una especulación". El oftalmólogo Julián García, de IntegraMedica, agrega que "en gatos existe algo similar: una membrana llamada el tercer párpado, pero cuyo función es la de proteger al ojo al ocurrir de sucesos av-

Fuente: https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.chvnoticias.cl/trending/prototipo-humano-futuro-celular_20190705/

Video animado sobre Heidegger:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=hqpASogHlr4&t=10s>

Texto 1

“Siguiendo con la inhumanidad de la cultura tecno-industrial, en este punto de la argumentación habría que añadir que razón científica y prácticas racionales de la investigación científica no son del todo extraños a la evolución del modernismo y de sus rasgos inhumanos. La ciencia comparte la herencia híbrida de este periodo histórico, esta es fundamental para el proyecto de la modernidad industrializada. [...] Los aspectos inhumanos, comprendidas la crueldad y la violencia, son componentes cruciales de la ratio científica de la época moderna. Como ha escrito Paul Rabinow: “El siglo XX ha sido testigo de la instauración de un potente y maligno vínculo entre el saber y lo militar (o las fuerzas de destrucción más en general), a partir de los horribles efectos de los gases venenosos (u otros regalos de las industrias químicas), pasando por la bomba atómica (y otros regalos de la física y la ingeniería), por la pesadilla nazi de la purificación racial (y otros regalos de la antropología y las biociencias), hasta el indigerible hecho

de que casi tres cuartas partes gasto para la investigación científica durante la Guerra Fría estaban reservados objetivos militares”. [...]

[...] *The inhuman* (2001), la obra de François Lyotard, aporta una contribución notable a esta discusión. Siguiendo aún la instancia crítica que había expresado en su texto clásico *La condición posmoderna*, define lo inhumano como causa de alienación y mercantilización de lo humano, o sea, efectos del capitalismo avanzado. La innovación tecnológica y la manipulación provocan la deshumanización del sujeto en nombre de una despiadada eficiencia.

Rosi Braidotti, *Lo posthumano*, Gedisa, Barcelona, trad. Juan Carlos Gentile, 2015, pp. 108-109.

Actividad 3: Filosofía y arte

PROPÓSITO

Los estudiantes reflexionarán críticamente sobre la cultura actual y el impacto en sus vidas, aplicando conceptos filosóficos. El objetivo es que reconozcan conceptos y problemas filosóficos en la configuración de sus experiencias cotidiana a partir de la problematización del espectáculo y la revisión de perspectivas filosóficas acerca de la belleza y la fealdad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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 vistas y creencias.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

LA SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO

El docente les pregunta cuántos espectáculos han visto en la última semana; pueden ser partidos de fútbol, conciertos, programas de televisión, videos de entretenimiento, series, entre otras actividades que sean capaces de atraer la atención visual e infundir diversos estados de ánimo. Debe destacar la gran cantidad de eventos de este tipo a los que están expuestos, y eligen ver, todos los días.

Luego les muestra un video donde se reconozca el uso del espectáculo para captar la atención del público. Se sugiere un extracto del concierto de Paloma Mami en el Lollapalooza 2019 (ver Recursos), para que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características que hacen bueno el espectáculo?
- ¿Qué representaciones culturales están presentes en el video?
- ¿Qué genera el espectáculo en las personas? ¿Por qué el concierto es capaz de reunir a tanta gente?

- ¿Qué visión de las relaciones amorosas hay en “Not Steady” o “No te Enamores”? ¿Cómo se relaciona esta visión con la cultura que vivimos?

Comparten sus respuestas con el curso mientras el docente da espacios para que se genere una conversación entre ellos. Se sugiere que expliciten las habilidades que están desarrollando; por ejemplo: la capacidad de reflexionar acerca del porqué de las cosas que parecen naturales.

Luego les entrega un texto de Guy Debord sobre el espectáculo para que respondan las siguientes preguntas en parejas:

- ¿De qué manera define el espectáculo? Señalen por lo menos tres ideas.
- ¿Cómo se relaciona esta perspectiva con el concierto de Paloma Mami? Vinculen al menos dos de las tres ideas dadas anteriormente.
- Desde la perspectiva del autor, ¿por qué se puede afirmar que el espectáculo es una apariencia inalcanzable de la realidad?
- ¿Por qué el espectáculo es tan importante para la sociedad actual?
- ¿En qué medida nuestra comprensión del mundo se ve mediada por estas nociones de sociedad, cultura y ser humano?

Tras responder las preguntas, cada pareja se reúne con otra pareja, discuten sus respuestas y las reformulan para tener una como grupo. El docente va monitoreando el diálogo y la síntesis que realizan.

Orientaciones al docente

En esta actividad, se entiende por espectáculo todas las acepciones que define la RAE:

- Función o diversión pública celebrada en un teatro, en un circo o en cualquier otro edificio o lugar en que se congrega la gente para presenciarla.
- Conjunto de actividades profesionales relacionadas con los espectáculos.
- Cosa que se ofrece a la vista o a la contemplación intelectual y es capaz de atraer la atención y mover el ánimo, infundiéndole deleite, asombro, dolor u otros afectos más o menos vivos o nobles.
- Acción que causa escándalo o gran extrañeza.

Es importante que expliciten las habilidades que desarrollan los estudiantes, ya que esto promueve la metacognición.

BELLEZA Y FEALDAD: EXPRESIONES DE LA CULTURA

El profesor les muestra distintas representaciones de artistas contemporáneos sobre la belleza y la fealdad. En el siguiente cuadro hay algunas posibilidades:

Expresiones artísticas relacionadas con la belleza

- Spice Girls, videoclip: “2 become 1”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=FA5jsa1IR9c>

-Maluma, videoclip: “Felices los 4”

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=t_jHrUE5IOk

Expresiones artísticas relacionadas con la fealdad

- Marilyn Manson, videoclip: “The beautiful people”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Ypkv0HeUvTc>

- Billie Eilish, videoclip: “Bad guy”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=DyDfgMOUjCI>

Los jóvenes dialogan sobre qué distingue lo bello de lo feo en las expresiones artísticas y cómo estos elementos podrían estar presentes en su vida cotidiana. Se sugiere algunas preguntas para orientar la reflexión:

- ¿Cómo se expresa lo bello en las expresiones artísticas?
- ¿Cómo se expresa lo feo en los recursos revisados?
- ¿Bajo qué criterios percibimos lo bello y lo feo en nuestra vida cotidiana? ¿Se relacionan estos criterios con las expresiones artísticas revisadas?
- ¿En qué medida nuestra percepción del mundo responde a lo que culturalmente se define como bello y feo?
- ¿De qué manera la filosofía podría estar presente en las definiciones de lo bello y lo feo?

A continuación, forman grupos de trabajo y analizan extractos de filósofos respecto de la belleza y la fealdad. Cada grupo debe recibir un fragmento distinto, pues deberán exponer brevemente el trabajo que hagan.

El análisis debe efectuarse a partir de los siguientes criterios:

- i. Explicar la definición del concepto, según la perspectiva del autor.
- ii. Explicar cómo se relaciona el concepto con la cultura, según la perspectiva del autor.
- iii. Relacionar i) y ii) con la vida cotidiana y/o el contexto local de los estudiantes.
- iv. Evaluar la perspectiva del autor a partir de la realidad y la cultura de los alumnos.
- v. Proponer nuevas características o definición del concepto a partir del análisis realizado.

Cada grupo expone el extracto y su análisis al curso. Profesor y alumnos evalúan las exposiciones según los criterios definidos para ello. Se sugiere que les entregue una pauta de coevaluación donde tengan que justificar sus apreciaciones.

Orientaciones al docente

Las expresiones artísticas son solo sugerencias. El profesor debe seleccionar las que considere más pertinentes según el contexto y los intereses de los estudiantes. Un buen complemento puede ser usar recursos de rap o trap chileno. Es importante aprovechar este espacio, ya que puede enganchar de buena forma a los alumnos durante la actividad.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Formulan un problema acerca de fenómenos culturales a partir de experiencias personales.
- Analizan críticamente fenómenos actuales de la tecnología a partir de conceptos y teorías filosóficas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Paloma Mami, Lollapalooza 2019

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=Z2oP2k3mJW4>

Texto 1

1. Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación.

2. Las imágenes que se han desprendido de cada aspecto de la vida se fusionan en un curso común, donde la unidad de esta vida ya no puede ser restablecida. La realidad considerada parcialmente se despliega en su propia unidad general en tanto que pseudo-mundo aparte, objeto de mera contemplación. La especialización de las imágenes del mundo se encuentra consumada en el mundo de la imagen hecha autónoma, donde el mentiroso se miente a sí mismo. El espectáculo en general, como inversión concreta de la vida, es el movimiento autónomo de lo no-viviente.

3. El espectáculo se muestra a la vez como la sociedad misma, como una parte de la sociedad y como instrumento de unificación. En tanto que parte de la sociedad, es expresamente el sector que concentra todas las miradas y toda la conciencia. Precisamente porque este sector está separado, es el lugar de la mirada engañada y de la falsa conciencia; y la unificación que lleva a cabo no es sino un lenguaje oficial de la separación generalizada.

4. El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes.

5. El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Es más bien una *Weltanschauung* que ha llegado a ser efectiva, a traducirse materialmente. Es una visión del mundo que se ha objetivado.

11. Para describir el espectáculo, su formación, sus funciones y las fuerzas que tienden a disolverlo, hay que distinguir artificialmente elementos inseparables. Al analizar el espectáculo, hablamos en cierta medida el mismo lenguaje de lo espectacular, puesto que nos movemos en el terreno metodológico de esta sociedad que se manifiesta en el espectáculo. Pero el espectáculo no es nada más que el sentido de la práctica total de una formación socioeconómica, su empleo del tiempo. Es el momento histórico que nos contiene.

12. El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que "lo que aparece es bueno, lo que es bueno aparece". La actitud que exige por principio es esta aceptación pasiva que ya ha obtenido de hecho, por su forma de aparecer sin réplica, por su monopolio de la apariencia.

13. El carácter fundamentalmente tautológico del espectáculo se deriva del simple hecho de que sus medios son a la vez sus fines. Es el sol que no se pone nunca sobre el imperio de la pasividad moderna. Recubre toda la superficie del mundo y se baña indefinidamente en su propia gloria.

Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Pre-textos, selección de extractos, 2005.

Sobre la belleza:

Texto 2

“Bello” –al igual que “gracioso”, “bonito”, o bien “sublime”, “maravilloso”, “soberbio” y expresiones similares– es un adjetivo que utilizamos a menudo para calificar una cosa que nos gusta. En este sentido, parece que ser bello equivale a ser bueno y, de hecho, en distintas épocas históricas se ha establecido un estrecho vínculo entre lo Bello y lo Bueno. Pero si juzgamos a partir de nuestra experiencia cotidiana, tendemos a considerar bueno aquello que no solo nos gusta, sino que además querríamos poseer. Son infinitas las cosas que nos parecen buenas –un amor correspondido, una fortuna honradamente adquirida, un manjar refinado– y en todos estos casos *desearíamos* poseer ese bien. Es un bien aquello que estimula nuestro deseo. Asimismo, cuando juzgamos buena una acción virtuosa, nos gustaría que fuera obra nuestra, o esperamos llegar a realizar una acción de mérito semejante, espoleados por el ejemplo de lo que consideramos que está bien. O bien llamamos bueno a aquello que se ajusta a cierto principio ideal, pero que produce dolor, como la muerte gloriosa de un héroe, la dedicación de quien cuida a un leproso, el sacrificio de la vida de un padre para salvar a su hijo... En estos casos reconocemos que la acción es buena, pero –ya sea por egoísmo o por temor– no nos gustaría vernos envueltos en una experiencia similar. Reconocemos ese hecho como un bien, pero un bien ajeno que contemplamos con cierto distanciamiento, aunque con emoción, y sin sentirnos arrastrados por el deseo. A menudo, para referirnos a actos virtuosos que preferimos admirar a realizar, hablamos de una “bella acción”.

Si reflexionamos sobre la postura del distanciamiento que nos permite calificar de bello un bien que no suscita en nosotros deseo, nos damos cuenta de que hablamos de belleza cuando disfrutamos de algo por lo que es en sí mismo, independientemente del hecho de que lo poseamos. Incluso, una tarta nupcial bien hecha, si la admiramos en el escaparate de una pastelería, nos parece bella, aunque por razones de salud o falta de apetito no la deseemos como un bien que hay que conquistar. Es bello aquello que, si fuera nuestro, nos haría felices, pero que sigue siendo bello aunque pertenezca a otra persona. Naturalmente, no estamos considerando la actitud de quien, ante un objeto bello como el cuadro de un gran pintor, desea poseerlo por el orgullo de ser su dueño, para poder contemplarlo todos los días o porque tiene un gran valor económico. Estas formas de pasión, celos, deseo de posesión, envidia o avidez no tienen relación alguna con el sentimiento de lo bello. El sediento que, cuando encuentra una fuente, se precipita a beber, no contempla su belleza. Podrá hacerlo más tarde, una vez que ha aplacado su deseo. De ahí que el sentimiento de la belleza difiera del deseo. Podemos juzgar bellísimas a ciertas personas, aunque no las deseemos sexualmente o sepamos que nunca podremos poseerlas. En cambio, si deseamos a una persona (que, por otra parte, incluso podría ser fea) y no podemos tener con ella relaciones esperadas, sufriremos. En este análisis de las ideas de belleza que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos intentaremos, por tanto, identificar ante todo aquellos casos en que una determinada cultura o época histórica han reconocido que hay cosas que resultan agradables a la vista, independientemente del deseo que experimentamos ante ellas.

Umberto Eco, *Historia de la belleza*, Lumen, 2018, selección de extractos.

Texto 3

“Lo bello natural se contrapone a lo *bello digital*. En lo bello digital, la negatividad de lo *distinto* se ha eliminado por completo. Por eso es totalmente *pulido y listo*. No debe contener ninguna *desgarradura*. Su signo es la complacencia sin negatividad: el *me gusta*. Lo bello digital constituye un *espacio pulido y liso de lo igual*, un espacio que no tolera ninguna extrañeza, ninguna alteridad. Su modo de aparición es el puro *dentro*, sin ninguna exterioridad. Incluso a la naturaleza la convierte en una ventana de sí misma. Gracias a la digitalización total del ser, se alcanza una humanización total, una subjetividad absoluta en la que el sujeto humano ya solo se topa consigo mismo.

La temporalidad de lo bello natural es el *ya del todavía no*. Se manifiesta en el horizonte utópico de lo venidero. La temporalidad de lo bello digital es, por el contrario, el presente inmediato sin futuro; es más, sin historia. *Simplemente está delante*. A lo bello natural le es inherente una *lejanía*. Se oculta en el instante de la mayor cercanía. Su *aura de lejanía* lo sustrae a todo consumo. (...)

Lo bello digital proscribiera toda negatividad de lo no idéntico. Solo tolera *diferencias* consumibles y aprovechables. La *alteridad* deja paso a la *diversidad*. El mundo digitalizado es un mundo que, por así decirlo, los hombres han sobrehilado con su propia retina. Este mundo humanamente *interconectado* conduce a estar de manera continua mirándose a sí mismo. Cuanto más densa se teje la red, tanto más radicalmente se escuda el mundo frente a lo otro y lo de fuera. La retina digital transforma el mundo en una pantalla de imagen y control. En este espacio autoerótico de visión, en esta *interioridad digital*, no es posible ningún asombro. Los hombres ya solo encuentran agrado en sí mismos”.

Byung Chul Han, *La salvación de lo bello*, Herder, 2015, pp. 41-42.

Sobre la fealdad:

Texto 4

A lo largo de los siglos, filósofos y artistas han proporcionado definiciones de lo bello y, gracias a sus testimonios, se ha podido reconstruir una historia de las ideas estéticas a través de los tiempos. No ha ocurrido lo mismo con lo feo, que casi siempre se ha definido por oposición a lo bello y a lo que casi nunca se ha dedicado estudios extensos, sino más bien alusiones parentéticas y marginales. Por consiguiente, si la historia de la belleza puede valerse de una extensa serie de testimonios teóricos (de los que puede deducirse el gusto de una época de terminada), la historia de la fealdad por lo general deberá ir a buscar los documentos en las representaciones visuales o verbales de cosas o personas consideradas en cierto modo “feas”.

No obstante, la historia de la fealdad tiene algunos rasgos en común con la historia de la belleza. Ante todo, tan solo podemos suponer que los gustos de las personas corrientes se correspondieran de algún modo con los gustos de los artistas de su época. (...)

(...) Otra característica común a la historia de la fealdad y a la de la belleza es que hay que limitarse a registrar las vicisitudes de estos dos valores en la civilización occidental. En el caso de las civilizaciones arcaicas y de los pueblos llamados primitivos, disponemos de restos artísticos, pero no de textos teóricos que nos indiquen si estaban destinados a provocar placer estético, terror sagrado o hilaridad.

A un occidental, una máscara ritual africano le parecería horripilante, mientras que para el nativo podría representar una divinidad benévola. Por el contrario, al seguidor de una religión no occidental le podría parecer desagradable la imagen de un Cristo flagelado, ensangrentado y humillado, cuya aparente fealdad corporal inspiraría simpatía y emoción a un cristiano. (...)

¿Qué significan en realidad, estos dos términos? Su sentido también ha cambiado a lo largo de la historia occidental. Solo comparando afirmaciones teóricas con un cuadro o una construcción arquitectónica de la época nos damos cuenta de que lo que se consideraba proporcionado en un siglo ya no lo era en el otro; cuando un filósofo medieval hablaba de proporción, por ejemplo, estaba pensando en las dimensiones y en la forma de una catedral gótica, mientras que un teórico renacentista pensaba en un templo del siglo XVI, cuyas partes estaba reguladas por la sección aurea, y a los renacentistas les parecían bárbaras y, justamente, “góticas”, las proporciones catedrales.

Los conceptos de bello y de feo están en relación con los distintos períodos históricos o las distintas culturas.

(...)

A menudo la atribución de belleza o de fealdad se ha hecho atendiendo no a criterios estéticos, sino a criterios políticos y sociales.

(...)

Decir que belleza y fealdad son conceptos relacionados con las épocas y con las culturas (o incluso con los planetas) no significa que no se haya intentado siempre definirlos en relación con un modelo estable. Se podría incluso sugerir, como hizo Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos*, que “en lo bello el hombre se pone a sí mismo como medida de la perfección” y “se adora en ello... El hombre, en el fondo, se mira en el espejo de las cosas, considera bello todo aquello que le devuelve su imagen... Lo feo se entiende como señal y síntoma de degeneración... Todo indicio de agotamiento, de pesadez, de senilidad, de fatiga, toda falta de libertad, en forma de convulsión o parálisis, sobre todo el olor, el color, la forma de la disolución, de la descomposición... todo esto provoca una reacción idéntica, el juicio de valor ‘feo’ ... ¿A quién odia aquí el hombre? No hay duda: odio la decadencia de su tipo”.

El argumento de Nietzsche es narcisísticamente antropomorfo, pero nos dice precisamente que belleza y fealdad están definidas en relación con un modelo “específico”. (...) Es decir, que una cosa (ya sea un cuerpo humano, un árbol, una vasija) había de presentar todas las características que su forma debía haber impuesto a la materia... ¿Podrá pues, definirse simplemente lo feo como lo contrario de lo bello, un contrario que también se transforma cuando cambia la idea de su opuesto? ¿La historia de la fealdad puede ser el contrapunto simétrico de la historia de la belleza?

Umberto Eco, *Historia de la fealdad*, Lumen, 2018, selección de extractos.

Texto 5

“Lo horrendo es opuesto a lo atractivo y a la deformación de éste que, en su feo movimiento, sólo da lugar a nuevas deformidades, disonancias y palabras inconvenientes. Lo horrendo no se detiene, como lo sublime, a una respetuosa distancia, sino que nos repele totalmente, no nos atrae hacia sí como lo agradable, sino que nos horroriza. No nos satisface, como lo bello perfecto, con una absoluta conciliación con lo más profundo de nuestro ser; más bien extrae de la profundidad la profunda desarmonía. Lo horrendo es esa fealdad a la que el arte no puede sustraerse si no quiere representar el mal, y moverse en una concepción limitada del mundo, que sólo tendría por meta el entendimiento placentero. Por lo

tanto, lo horrendo es 1) idealmente lo insensato, la negación de la idea en la ausencia de sentido por antonomasia 2) realmente lo repugnante, la negación de toda belleza en la manifestación sensible de la idea 3) idealmente el mal, ora la negación del concepto de la idea de lo verdadero y lo bueno, ora de la realidad de tales conceptos en la belleza de su manifestación. El mal es la cumbre de lo horrendo en cuanto negación absoluta, positiva de la idea. El arte no solo puede servirse de todas esas formas de lo feo, sino que está obligado a hacerlo en ciertas condiciones”.

Karl Rosenkranz, *Estética de lo feo*, Mautalos, 1992, pp. 300-301.

Texto 6

“También para adorno, la negatividad de lo terrible es esencial para lo bello. Lo bello es la forma intrínseca de lo amorfo, de lo indiferenciado: “El espíritu que forma estéticamente deja pasar aquello que activa lo que se le parece, lo que comprende o tiene la esperanza de equiparar. Se trata de un proceso de formalización”. Lo bello se distingue de lo amorfo, de lo terrible, del todo indiviso, poniendo formas, es decir, diferencias: “La imagen de lo bello como lo uno y diferenciado surge con la emancipación respecto del miedo a la naturaleza abrumadora en tanto todo no diferenciado”. Pero la apariencia bella no conjura por completo lo terrible. La impermeabilización *frente a lo que existe inmediatamente*, contra lo amorfo, tiene fugas. Lo amorfo se atrinchera afuera, como el enemigo ante los muros de la ciudad sitiada, y la hace morir de hambre”.

Byung Chul Han, *La salvación de lo bello*, Herder, 2015, pp. 64-65.

Actividad 4: Ser humano, trabajo y economía

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes representen conceptos y perspectivas filosóficas presentes en las formas actuales de trabajo. De esta forma, adquirirán herramientas para comprender el mundo actual y desarrollarán su pensamiento crítico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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 flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vistas y creencias.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

4 horas pedagógicas

DESARROLLO

EL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN EN CADENA

El docente les entrega la “Historia de FORD T” (ver Recursos) para introducirlos en el problema del ser humano, el trabajo y la economía. La idea es que, a partir de este texto, puedan reconocer algunos grandes cambios ocurridos a inicios del siglo XX, que afectaron directamente las formas de producción y el trabajo de las personas. Se sugiere las siguientes preguntas para orientar una reflexión colectiva del curso:

- ¿Cuáles fueron las innovaciones que Henry Ford llevó a su empresa?
- ¿En qué medida estas innovaciones afectaron directamente el trabajo de las personas?
- ¿Qué características del fordismo están presentes en los trabajos actuales?
- ¿Qué definición de trabajo y trabajador se podría elaborar a partir de esta perspectiva?

Tras el diálogo, se sugiere que describan brevemente algún trabajo que hayan tenido o que conozcan, donde se visibilice claramente las

Conexiones interdisciplinarias
-E.M.T. P: Prácticas profesionales (OG 7)

características del sistema fordista. Volverán a usar esta respuesta en las siguientes etapas de la actividad.

Orientaciones al docente

A pesar de la innovación que realizó Henry Ford a las formas de producción económica, es importante que el profesor rechace abiertamente su antisemitismo y cercanía al nazismo. El respeto a los derechos humanos y el cuidado de la democracia son marcos que deben estar presentes en todo momento. Debe ser cuidadoso y claro respecto a este tipo de temas.

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS ACERCA DEL TRABAJO

El curso se divide en 6 grupos. Cada grupo analizará una perspectiva filosófica entregada por el profesor, entre las que se encuentran: i) la segunda formulación del imperativo categórico de Kant, en tanto es posible aplicarla al mundo del trabajo; ii) la visión de Adam Smith respecto del trabajo y el mejoramiento de las condiciones laborales; iii) la visión de Karl Marx respecto del trabajo alienado y sus consecuencias para el desarrollo de la humanidad.

**Conexiones
interdisciplinarias**
-Economía y
Sociedad: formas de
trabajo (OA 4)

Debido a que son tres perspectivas para repartir entre 6 grupos, a dos grupos se les designará o elegirán una misma perspectiva. Tienen que hacer el análisis a partir de los siguientes criterios:

- Identificar la tesis central del texto y sus conceptos filosóficos fundamentales.
- Explicar los argumentos que se da para sostener la tesis.
- Relacionar la perspectiva del autor con la sociedad actual.
- Evaluar en qué medida las ideas filosóficas del autor están o no presentes en la sociedad actual.

Cada grupo redacta su trabajo y luego lo comparte con el grupo que analizó la misma perspectiva. El objetivo es que cada grupo evalúe el trabajo del otro a partir de los criterios establecidos, y ambos elaboren una nueva versión de las respuestas, donde se rescate lo mejor de ambas y se resguarde la consistencia argumentativa.

Orientaciones al docente

Se propone las perspectivas filosóficas de esta actividad para el docente. Si lo cree pertinente, puede recurrir a otras, como las de Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Hegel, Mill, Althusser, Arendt, Hayek, el feminismo, entre otras posibilidades.

Para profundizar en la relación entre ser humano y trabajo, pueden ver el capítulo *Be right back, San Junipero o Rachel Jack y Ashley Too* de la serie *Black Mirror*, y responder las siguientes preguntas: i) ¿Cómo afecta el desarrollo de la tecnología a las relaciones humanas en el capítulo? ii) ¿Cómo creen que un desarrollo tecnológico de este alcance (que ya está sucediendo) podría afectar el trabajo de las personas y, por ende, la economía de un país? Para su mejor interpretación, pueden ayudarse con las siguientes columnas de opinión:

- Giorgio Boccardo: “Industria de datos: tendencias seculares, nuevas desigualdades y desafíos para la democracia”.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://palabrapublica.uchile.cl/2019/05/15/industria-de-datos-tendencias-seculares-nuevas-desigualdades-y-desafios-para-la-democracia/>

- Juan Velásquez: “Hacia una estrategia I+D+I+e de inteligencia artificial para Chile”

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/hacia-una-estrategia-idi-e-inteligencia-artificial-chile/593000/>

REPRESENTACIÓN TEATRAL

Luego de que entregan sus análisis, los grupos se organizan para elaborar una breve expresión teatral que represente y vincule: i) alguno de los casos descritos en la actividad; ii) la perspectiva del filósofo estudiado; iii) la visión del grupo al respecto según la sociedad actual. Esta actividad debe servir de síntesis del trabajo realizado y para comunicar al curso los alcances y límites de la perspectiva estudiada. Dado que el foco central no es la expresión teatral, sino la representación que elaboren del trabajo realizado, para evaluar esta actividad se sugiere que consideren:

- El guion debe representar i) y ii).
- La expresión teatral sintetiza y comunica de manera efectiva el trabajo realizado.
- La distribución de roles debe asegurar que todos participen.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Se puede usar los siguientes indicadores, entre otros, para evaluar formativamente:

- Analizan críticamente fenómenos actuales del trabajo a partir de conceptos y teorías filosóficas.
- Representan una perspectiva filosófica acerca de un fenómeno actual del trabajo que sea pertinente para su contexto.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

Ford fue fundada en 1903 con 28.000 dólares aportados por doce inversores, entre los que se incluía el socio que le dio nombre a la compañía, Henry Ford, que por aquel entonces contaba con 40 años de edad. En sus primeros años, Ford producía unos pocos coches por día en su fábrica en la avenida Mack en Detroit, Michigan. Grupos de dos o tres hombres trabajaban con cada automóvil, utilizando componentes fabricados en otras compañías. Poco a poco, la Ford Motor Company continuaría creciendo hasta ser una de las compañías más grandes y lucrativas del mundo desarrollado, así como también una de las compañías más grandes dirigidas por una familia: la familia Ford ha mantenido el control de la compañía durante casi 100 años. Ford fue una de las empresas que logró sobrevivir a la Gran Depresión de los años 30.

En 1908, la Compañía Ford lanzó el modelo Ford T, cuya primera unidad fue construida en la planta manufacturera de Piquette. La compañía tuvo que trasladar poco después sus instalaciones de producción a la planta de Highland Park, más grande que la anterior, para poder satisfacer la demanda del nuevo modelo T. Hacia 1913, la compañía había desarrollado todas las técnicas básicas de línea de producción y producción en masa. Ford creó la primera línea de producción móvil del mundo ese año, la cual redujo el tiempo de ensamblaje del chasis de 12 horas y media a 10.

El Ford T apareció en el mercado el 1° de octubre de 1908 y presentaba una gran cantidad de innovaciones. Por ejemplo, tenía el volante a la izquierda, siendo esto algo que la gran mayoría de las

otras compañías pronto copiaron. Todo el motor y la transmisión iban cerrados, los cuatro cilindros estaban encajados en un bloque sólido y la suspensión funcionaba mediante dos muelles semielípticos. El automóvil era muy sencillo de conducir y, más importante, muy barato y fácil de reparar. Era tan barato que, con un coste de 825 dólares estadounidenses en 1908 (el precio caía cada año), para 1920 la gran mayoría de conductores habían aprendido a conducir en el Ford T.

El proyecto consistía en fabricar automóviles sencillos y baratos destinados al consumo masivo de la familia media estadounidense. Hasta entonces, el automóvil había sido un objeto de fabricación artesanal y de coste prohibitivo, destinado a un público muy limitado. Ford puso el automóvil al alcance de las clases medias, introduciéndolo en la era del consumo en masa. (...)

Las ventas se dispararon. Durante varios años se iban batiendo los propios récords del año anterior. Las ventas sobrepasaron los 250.000 vehículos en 1914. Por su parte, siempre a la caza de la reducción de costes y mayor eficiencia, Ford introdujo en sus plantas en 1913 las cintas de ensamblaje móviles, que permitían un incremento enorme de la producción. Dicho método, inspirado en el modo de trabajo de los mataderos de Detroit, consistía en instalar una cadena de montaje a base de correas de transmisión y guías de deslizamiento que iban desplazando automáticamente el chasis del automóvil hasta los puestos en donde sucesivos grupos de operarios realizaban en él las tareas encomendadas, hasta que el coche estuviera completamente terminado. El sistema de piezas intercambiables, ensayado desde mucho antes en fábricas estadounidenses de armas y relojes, abarataba la producción y las reparaciones por la vía de la estandarización del producto.

La fabricación en cadena, con la que Ford revolucionó la industria automovilística, era una apuesta arriesgada, pues sólo resultaría viable si hallaba una demanda capaz de absorber su masiva producción; las dimensiones del mercado estadounidense ofrecían un marco propicio, pero además Ford evaluó correctamente la capacidad adquisitiva del hombre medio estadounidense a las puertas de la sociedad de consumo. Siempre que existiera esa demanda, la fabricación en cadena permitía ahorrar pérdidas de tiempo de trabajo, al no tener que desplazarse los obreros de un lugar a otro de la fábrica, llevando hasta el extremo las recomendaciones de la «organización científica del trabajo» de Frederick W. Taylor.

Cada operación quedaba compartimentada en una sucesión de tareas mecánicas y repetitivas, con lo que dejaban de tener valor las cualificaciones técnicas o artesanales de los obreros, y la industria naciente podía aprovechar mejor la mano de obra sin cualificación de los inmigrantes que arribaban masivamente a EE.UU. cada año. Los costes de adiestramiento de la mano de obra se redujeron, al tiempo que la descualificación de la mano de obra eliminaba la incómoda actividad reivindicativa de los sindicatos de oficio (basados en la cualificación profesional de sus miembros), que eran las únicas organizaciones sindicales que tenían fuerza en aquella época en EE.UU. Al mismo tiempo, la dirección de la empresa adquiría un control estricto sobre el ritmo de trabajo de los obreros, regulado por la velocidad que se imprimía a la cadena de montaje.

En cambio, la reducción de los costes permitió a Ford elevar los salarios que ofrecía a sus trabajadores muy por encima de lo que era normal en la industria estadounidense de la época: con su famoso salario de cinco dólares diarios, se aseguró una plantilla satisfecha y nada conflictiva a la que podía imponer normas de conducta estrictas dentro y fuera de la fábrica, vigilando su vida privada a través de un «Departamento de Sociología». Los trabajadores de la Ford entraron, gracias a los altos salarios que recibían, en el umbral de las clases medias, convirtiéndose en consumidores potenciales de productos

como los automóviles que Ford vendía; toda una transformación social se iba a operar en EE.UU. con la adopción de estos métodos empresariales.

“Historia de FORD T”

En: <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://historia-diseno-industrial.blogspot.com/2015/02/ford-t.html>

Texto 2

“Ahora yo digo: el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe, en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin. Todos los objetos de las inclinaciones tienen sólo un valor condicionado, pues si no hubiera inclinaciones y necesidades fundadas sobre las inclinaciones, su objeto carecería de valor.

Pero las inclinaciones mismas, como fuentes de las necesidades, están tan lejos de tener un valor absoluto para desearlas, que más bien debe ser el deseo general de todo ser racional el librarse enteramente de ellas. Así, pues, el valor de todos los objetos que podemos obtener por medio de nuestras acciones es siempre condicionado. Los seres cuya existencia no descansa en nuestra voluntad, sino en la naturaleza, tienen, empero, si son seres irracionales, un valor meramente relativo, como medios, y por eso se llaman cosas; en cambio, los seres racionales llámense personas, porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio y, por tanto, limita en ese sentido todo capricho (y es un objeto del respeto). Éstos no son, pues, meros fines subjetivos, cuya existencia, como efecto de nuestra acción, tiene un valor para nosotros, sino que son fines objetivos, esto es, cosas cuya existencia es en sí misma un fin, y un fin tal, que en su lugar no puede ponerse ningún otro fin para el cual debieran ellas servir de medios. (...)

Si, pues, ha de haber un principio práctico supremo y un imperativo categórico con respecto a la voluntad humana, habrá de ser tal que, por la representación de lo que es fin para todos necesariamente, porque es fin en sí mismo, constituya un principio objetivo de la voluntad y, por tanto, pueda servir de ley práctica universal. El fundamento de este principio es: la naturaleza racional existe como fin en sí mismo. Así se representa necesariamente el hombre su propia existencia, y en ese respecto es ella un principio subjetivo de las acciones humanas. Así se representa, empero, también todo ser racional su existencia, a consecuencia del mismo fundamento racional, que para mí vale; es, pues, al mismo tiempo un principio objetivo, del cual, como fundamento práctico supremo, han de poder derivarse todas las leyes de la voluntad. El imperativo práctico será, pues, como sigue: obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio.

(...)

Un fin es un objeto del arbitrio (de un ser racional), por cuya representación esta se determina a una acción encaminada a producir ese objeto filosófico. Pues bien, yo puedo ciertamente ser obligado por otros a realizar acciones que se dirigen como medios a un fin, pero nunca a proponerme un fin, sino que solo yo puedo proponerme algo como fin”.

Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Pedro Rosario Barbosa, 2007, pp. 53-54.

Texto 3

Adam Smith (1723 – 1790, Escocia)

Filósofo y economista escocés cuyo pensamiento sienta las bases del capitalismo moderno y sigue inspirando a defensores del libre mercado. Según el autor, la clave del bienestar social y la extensión de los mercados está en el crecimiento económico, que se potencia por medio de la división del trabajo y la libre competencia.

“El producto del trabajo constituye su recompensa natural, o salario. En el estado original de cosas que precede tanto a la apropiación de la tierra como a la acumulación del capital, todo el producto del trabajo pertenece al trabajador. No lo comparte con terrateniente ni con patrono alguno.

Pero ese estado original de cosas, en donde el trabajador disfrutaba de todo el producto de su propio trabajo, no podía durar una vez que empezó a desarrollarse la propiedad de la tierra y la acumulación del capital. Terminó, en consecuencia, mucho antes de que la capacidad productiva del trabajo registrase los progresos más considerables, y no tiene sentido especular más sobre cuál habría sido su posible impacto sobre la recompensa o salario del trabajo.

Una vez que la tierra se convierte en propiedad privada, el terrateniente demanda una parte de casi toda la producción que el trabajador pueda cultivar o recoger de la misma. Su renta es la primera deducción del producto del trabajo empleado en la tierra. Rara vez ocurre que la persona que cultiva la tierra disponga de lo suficiente para mantenerse hasta que recoge la cosecha. Su subsistencia, en general, le es adelantada a partir del capital de un patrono, el granjero que lo emplea y que no tendría interés alguno en hacerlo si no fuera a compartir el producto de su trabajo, o si su capital no le fuese reemplazado con un beneficio. Este beneficio es la segunda deducción del producto del trabajo empleado en la tierra.

El producto de casi todos los demás trabajos está sujeto a una deducción análoga por el beneficio. En todas las artes y manufacturas, la mayor parte de los trabajadores necesitan de un patrono que les facilite los materiales con los que trabajan, y los salarios y subsistencias hasta que sean elaborados. El patrono comparte el producto de su trabajo o el valor que añade a los materiales a los que se incorpora; su cuota es su beneficio.

Los salarios corrientes dependen en todos los lugares del contrato que se establece normalmente entre dos partes, cuyos intereses en modo alguno son coincidentes. Los trabajadores desean conseguir tanto, y los patronos entregar tan poco, como sea posible. Los primeros están dispuestos a asociarse para elevar los salarios, y los segundos para disminuirlos. (...)

Un hombre ha de vivir siempre de su trabajo, y su salario debe al menos ser capaz de mantenerlo. En la mayor parte de los casos, debe ser capaz de más; si no le será imposible mantener a su familia y la raza de los trabajadores se extinguiría pasada una generación. (...)

Hay ciertas circunstancias que permiten a veces a los trabajadores llevar una ventaja y aumentar sus salarios considerablemente por encima de ese nivel, que es evidentemente el mínimo coherente con la existencia humana. Cuando en un país la demanda por los que viven de su salario –trabajadores, jornaleros, sirvientes de toda clase– aumenta sin cesar, cuando cada año hay empleo para un número mayor que el año anterior, los trabajadores no necesitan coaligarse para obtener un salario mayor. La escasez de mano de obra desencadena una competencia entre los patronos para conseguir trabajadores, y rompen así voluntariamente su combinación natural para no incrementar los salarios. (...)

Cuando el terrateniente, rentista o persona adinerada tiene un ingreso mayor que el que juzga suficiente

para mantener a su familia, dedica parte o todo el excedente a mantener uno o más sirvientes. Si aumenta ese excedente, él aumentará naturalmente el número de dichos sirvientes.

Cuando un trabajador independiente, como un tejedor o un zapatero, tiene más capital del suficiente para comprar los materiales con los que trabaja y para mantenerse hasta que venda sus productos, empleará naturalmente con el excedente a uno o más jornaleros, con el objeto de obtener un beneficio de su trabajo. Si aumenta ese excedente, él aumentará naturalmente el número de sus jornaleros.

La demanda por aquellos que viven de su salario, entonces, aumenta necesariamente con la expansión del ingreso y el capital de cualquier país, y no puede aumentar sin ella. El incremento del ingreso y el capital es el incremento de la riqueza nacional. La demanda por los que viven de su salario, en consecuencia, aumenta naturalmente con la expansión de la riqueza nacional, y no puede aumentar sin ella”.

Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Carlos Rodríguez Braun, 2015, pp. 210-212.

Texto 4

Karl Marx (1818 – 1883, Alemania)

Filósofo y economista alemán cuyo pensamiento sienta las bases del marxismo y contribuyó al nacimiento de la sociología moderna. Según el autor, todas las sociedades avanzan mediante la dialéctica de la lucha de clases, y el capitalismo y sus diversas configuraciones del trabajo beneficiarían exclusivamente a los dueños de los medios de producción.

A: “La producción práctica de un mundo objetivo, la elaboración de la naturaleza inorgánica, es la afirmación del hombre como un ser genérico consciente; es decir, la afirmación de un ser que se relaciona con el género como con su propia esencia o que se relaciona consigo mismo como ser genérico. Es cierto que también el animal produce: se construye un nido, viviendas, como las abejas, los castores, las hormigas, etc. Pero produce únicamente lo que necesita inmediatamente para sí o para su prole; produce unilateralmente, mientras que el hombre produce universalmente; produce únicamente por mandato de la necesidad física inmediata, mientras que el hombre produce incluso libre de la necesidad física. (...)

(El animal) produce únicamente por mandato de la necesidad física inmediata, mientras que el hombre produce incluso libre de la necesidad física y sólo produce realmente liberado de ella; el animal se produce sólo a sí mismo, mientras que el hombre reproduce la naturaleza entera; el producto del animal pertenece inmediatamente a su cuerpo físico, mientras que el hombre se enfrenta libremente. El animal forma únicamente según la necesidad y la medida de la especie a la que pertenece, mientras que el hombre sabe producir según la medida de cualquier especie y sabe siempre imponer al objeto la medida que le es inherente; por ello, el hombre crea también según las leyes de la belleza”.

Karl Marx, *Manuscritos de economía y filosofía*, Alianza, 1974, pp. 111-112.

B: “El animal es inmediatamente uno con su actividad vital. No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su actividad vital misma objeto de su voluntad y de su conciencia. Tiene actividad vital consciente. No es una determinación con la que el hombre se funda inmediatamente. La actividad vital consciente distingue inmediatamente al hombre de la actividad vital animal. Justamente, y sólo por ello, es él un ser genérico. O, dicho de otra forma, sólo es ser consciente, es decir, sólo su propia vida es

objeto para él, porque es un ser genérico. Sólo por ello es su actividad libre. El trabajo enajenado invierte la relación, de manera que el hombre, precisamente por ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, un simple medio para su existencia. (...)

Este hecho, por lo demás, no expresa sino esto: el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cosa; el producto es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estadio de la economía política como desrealización del trabajador, la objetivación como pérdida del objeto y servidumbre a él, la apropiación como extrañamiento, como enajenación. Hasta tal punto aparece la realización del trabajo como desrealización, que éste es desrealizado hasta llegar a la muerte por inanición. La objetivación aparece hasta tal punto como pérdida del objeto que el trabajador se ve privado de los objetos más necesarios para la vida, sino incluso para el trabajo. (...)

El trabajo enajenado, por tanto:

- Hace del ser genérico del hombre, tanto de la naturaleza como de sus facultades espirituales genéricas, un ser ajeno para él, un medio de existencia individual. Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, su esencia humana.
- Una consecuencia inmediata del hecho de estar enajenado el hombre del producto de su trabajo, de su actividad vital, de su ser genérico, es la enajenación del hombre respecto del hombre. Si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al otro. Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro”.

Karl Marx, *Manuscritos de economía y filosofía*, Alianza, 1974, pp. 113-114.

Evaluación de la Unidad 4: Museo Filosófico Contemporáneo

PROPÓSITO

Los estudiantes, en grupos de trabajo, eligen un fenómeno actual que les sea significativo y que pueda relacionarse con algún área de la filosofía (ontología, epistemología, política, ética, entre otras posibilidades). Luego investigan qué conceptos y/o teorías filosóficas han contribuido a su producción o desarrollo. Pueden presentar el resultado de este trabajo con diversas formas de expresión y representación de ideas (fotografías, collages, artefactos, dibujos, intervenciones, etc.) para montar una exposición sobre la influencia de la filosofía en el mundo contemporáneo. El Museo Filosófico debe promover que la comunidad educativa reconozca la filosofía como una actividad que da forma al mundo en que vivimos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas.

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

- Explican un problema de la sociedad contemporánea que le sea significativo, a partir de conceptos y/o teorías filosóficas.
- Investigan conceptos y teorías filosóficas que han contribuido a la producción y/o desarrollo del fenómeno elegido.

DURACIÓN

5 horas pedagógicas

DESARROLLO

SELECCIÓN DEL FENÓMENO A INVESTIGAR

Los jóvenes forman grupos de tres personas y deliberan sobre qué fenómeno de la sociedad contemporánea les gustaría investigar. Puede ser artístico, deportivo, científico, social, entre otras posibilidades; lo importante es que les llame la atención y los motive a querer comprenderlo desde una perspectiva filosófica. Si tienen dudas sobre el tema a investigar, el docente puede orientarlos con ejemplos de diverso tipo, como:

- El fútbol como fenómeno occidental
- Las pseudociencias y sus efectos en la sociedad
- ¿Se acabó el arte?
- La inteligencia artificial y sus efectos en el trabajo

- El feminismo del siglo XXI y sus demandas

Se sugiere que cada grupo presente al docente al menos tres alternativas a investigar, junto con las ideas, conceptos o teorías filosóficas relacionadas con ellas. De este modo, el profesor puede revisar sus propuestas y cerciorarse de que cumplan con lo solicitado. Si se requiere, puede modelar esta parte de la actividad explicando cómo se llega a la siguiente tabla:

Fenómeno: El fútbol	
<i>Posibilidades de problemas</i>	<i>Conceptos y/o temas filosóficos</i>
¿Por qué se genera tanta pasión (que va desde la euforia hasta la violencia) entre las personas cuando juega su selección nacional de fútbol?	<ul style="list-style-type: none"> • La pasión en el ser humano • Diversas teorías sobre el origen de la violencia contemporánea • Los fenómenos de masas en la sociedad actual
¿Cómo llegó el fútbol a convertirse en un fenómeno mundial que mueve grandes cantidades de dinero?	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad y mercado • Grupos económicos dominantes y sus efectos en el fútbol • Perspectivas desde la economía política sobre la competencia
¿Por qué este es un deporte que históricamente ha sido “para hombres”?	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de género en el fútbol • Estereotipos de género • Doble o triple jornada laboral de mujeres
¿Qué rol juegan la lógica, el razonamiento y la psicología en el fútbol?	<ul style="list-style-type: none"> • Principios, lógica y razonamientos tras las estrategias y tácticas del fútbol • Posibilidades de relación entre lo subjetivo y lo objetivo • El origen de los principios del fútbol sudamericano

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El docente monitorea el trabajo de los grupos y los orienta en la elección de los conceptos o temas filosóficos a investigar. Se sugiere que sean temas accesibles para los estudiantes, que despierten su motivación por comprender cómo se produce el fenómeno y que el profesor pueda orientar respecto de autores, perspectivas filosóficas y relaciones con otras áreas del conocimiento.

Se propone que la investigación considere los siguientes criterios para su realización y evaluación:

- Una introducción que justifique la relevancia del fenómeno y plantee las posibilidades de abordarlo desde la filosofía.
- Un desarrollo donde definan los conceptos y/o teorías filosóficas desde los que investigarán, y que incluya diversas perspectivas y autores. Además, debe incluir un análisis que relacione las perspectivas filosóficas con el fenómeno estudiado.
- Una conclusión donde evalúen el impacto de las ideas filosóficas en el fenómeno estudiado y se explicita si se cumplieron o no los objetivos de la investigación.
- Una bibliografía con las fuentes utilizadas.

¿CÓMO COMUNICAREMOS EL RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN?

Para finalizar, el grupo debe elaborar un producto que comunique los resultados de su investigación. Pueden utilizar diversas formas de expresión y representación de ideas; la idea es que presenten los resultados de manera pertinente y atractiva para la comunidad educativa. Por ejemplo:

- Collages
- Narrativas
- Cortometraje
- Representación teatral
- Exposición fotográfica
- Otras posibilidades

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Se sugiere que investiguen en la sala de computación del establecimiento para que el docente pueda monitorear su desarrollo.
- ✓ Es importante que el profesor maneje los conceptos y/o temas filosóficos que van a investigar, para asegurar la diversidad de perspectivas y orientar la selección de autores y textos.
- ✓ Se sugiere que retroalimente a los grupos en todo momento para orientarlos. Es importante verificar que el análisis relacione efectivamente los conceptos y/o temas filosóficos con el fenómeno que se está investigando.
- ✓ El profesor debe cuidar que los alumnos actúen de acuerdo a los principios de la ética en el uso de la información y la tecnología, respetando la propiedad intelectual.

CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN

Preparación del trabajo	
Criterios de evaluación	Emplea el tiempo de clase para desarrollar las tareas dadas por el profesor. Presenta al profesor al menos tres posibles fenómenos a investigar y los relaciona con ideas, conceptos o teorías filosóficas.
Justificación teórica	
Criterios de evaluación	Argumenta la relevancia del fenómeno seleccionado. Vincula el fenómeno seleccionado con distintas ideas, conceptos o teorías filosóficas, desde distintas perspectivas.
Producto final	
Criterios de evaluación	Elabora un producto que muestra explícitamente el fenómeno seleccionado. Muestra explícitamente la influencia de distintas ideas, conceptos o teorías filosóficas sobre el fenómeno seleccionado. Presenta el producto elaborado al curso y/o la comunidad educativa.

PROPUESTA DE RÚBRICA PARA PRODUCTO FINAL

Producto final			
Criterio	Descripción		
Producto	Elaboran un producto adecuado para exponer los resultados de investigación y los representan de manera clara, atractiva y pertinente para la comunidad educativa.	Elaboran un producto para exponer los resultados de investigación, los representan de manera confusa y pueden llevar a más de una interpretación.	No elaboran un producto adecuado para exponer los resultados de investigación y no representa los resultados obtenidos.
Aspectos formales	Se cumple con todos los requisitos formales de la exposición: tiempo de entrega, uso de recursos creativos, participación de todos los integrantes, entre otros que el docente estime necesarios.	Se cumple parcialmente con los requisitos formales de la exposición.	No se cumple con los requisitos formales de la exposición.
Relevancia del fenómeno	Se representa la relevancia del fenómeno de manera adecuada tanto para la sociedad como para la comunidad educativa.	Se representa la relevancia del fenómeno, aunque de manera confusa o incompleta.	No se representa la relevancia del fenómeno estudiado.
Conceptos y/o temas filosóficos	Se desarrolla conceptos y/o temas filosóficos de que son coherentes con el fenómeno que se investigó. Estos permiten profundizar su comprensión y abren nuevos puntos de vista.	Se desarrolla conceptos y/o temas filosóficos que se relacionan de manera confusa con el tema que se investigó.	No se presenta conceptos y/o temas filosóficos pertinentes a la investigación.
Impacto de la filosofía	Se representa y evalúa el impacto de la filosofía en el fenómeno estudiado de manera clara, pertinente y atractiva.	Se representa el impacto de la filosofía en el fenómeno estudiado de manera confusa y no queda clara la visión del grupo.	No se representa el impacto de la filosofía en el fenómeno estudiado.
Respaldo filosófico	Incluyen referencias explícitas a filósofos y sus perspectivas. Estas son coherentes con los argumentos y sirven como garantía.	Incluyen referencias a filósofos y sus perspectivas. Sin embargo, no son completamente coherentes con los argumentos.	No incluyen referencias a filósofos y sus perspectivas.

BIBLIOGRAFÍA

DIDÁCTICA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2019). *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, C. (2012). El diálogo socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. En *Bajo palabra. Revista de filosofía*, Época 2, Nº. 7, p. 441-452.
- Galdames, V. (2007). *Tres momentos didácticos de la lectura*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- García, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Méndez, J. (2018). “La disertación: una herramienta para la enseñanza de la filosofía”. *Paideia*, 112, p. 201-213.
- Ritchhart, R., Church, M. y 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: Arica.
- Serafini, M. (2008). *Cómo se escribe*. Argentina: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (Coord.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Universidad de Chile.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: SM.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.

FILOSOFÍA 4° MEDIO

UNIDAD 1

- Beauvoir, S. (1967). *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Cordua, C. (2000). Sentido y sinsentido. *Aisthesis* Nº 33.
- Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giannini, H. (2006). *Breve historia de la filosofía*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Hegel, (2009). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pre-Textos.
- Heidegger, M. (1999). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- Heráclito de Éfeso (2015). *Fragmentos. Heráclito*. Madrid: Encuentro.
- Jaspers, K. (2003). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México D.F.: FCE.
- Marías, J. (2000). *Los estilos de la filosofía*. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.hottopos.com/mirand12/jms3heid.htm>.

- Millas, J. (2003). *Idea de la Filosofía: el conocimiento*. Tomo I. Biblioteca Virtual Universal. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.biblioteca.org.ar/libros/89964.pdf>
- Nietzsche, F. (1999). *Ecce Homo*. Madrid: Mestas.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Espasa Calpe.
- Peña, C. (2018). “La inutilidad de la filosofía”. Columna publicada en *El Mercurio*.
- Russel, B. (1992). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Salazar, A. (2006). *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México D.F.: Siglo XXI.
- Savater, F. (2008). *Las preguntas de la vida*. Madrid: Ariel.
- Sztajnszrajber, D. (2013) *¿Para qué sirve la filosofía?* (Pequeño tratado sobre la demolición). Buenos Aires: Planeta.

UNIDAD 2

- Aristóteles (1994). *Ética nicomaquea*. Textos Escogidos. Centro de Estudios Públicos, 56.
- Cortina, A. (2003). *Pluralismo moral. Ética de mínimos y ética de máximos*. Conferencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Versión digital disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7564%2526ISID%253D347,00.html).
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En *La ética del cuidado*. Barcelona: Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan: edición de Pedro Rosario Barbosa. Versión digital disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Textos_2019-1/2019_1_Kant_Fundamentacion.pdf
- MacIntyre, A. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Mill, J. S. (2014). *El Utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Rawls, J. (1996). La justicia como equidad: política, no metafísica, *La Política*, Nº1.
- Sartre, J.P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Villarroel, R. (2013). Ética del desarrollo, democracia deliberativa y ciudadanía ambiental. El desafío global de la sustentabilidad. *Acta Bioethica*, 19(2).

UNIDAD 3

- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. Valencia: Cátedra.
- Blanco, M. (2017). *Afrodita desenmascarada. Una defensa del feminismo liberal*. Barcelona: Deusto.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, N°6.
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, N. (2019) Entrevista en eldiario.es. Versión digital disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.eldiario.es/politica/Nancy-Fraser_0_880512834.html.
- Kant, I. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid: Tecnos.
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate feminista*, v.7
- Nussbaum, M. (1999). Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades. *Revista Internacional del Trabajo*, v.118, N°3.
- Nussbaum, M. (2019). Entrevista en Revista Metrópolis. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.barcelona.cat/metropolis/sites/default/files/revistes/bm81baixa-es.pdf>
- Rivera, S. (2017) Entrevista en El Salto. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>

UNIDAD 4

- Aristóteles, (2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Byung Chul Han (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Rosario: Último Recurso.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En *El lenguaje literario*. Montevideo: Nordan.
- Eco, U. (2018). *Historia de la belleza*. Santiago: Lumen.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés, Ideas y valores. *Revista colombiana de filosofía*. 42(42):61.
- Heidegger, M. (1958). La pregunta por la técnica. *Revista de Filosofía*. Universidad de Chile, 5(1).
- _____. (1960). Serenidad. *Eco Revista de la Cultura de Occidente*. Tomo 1/4.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan: edición de Pedro Rosario Barbosa. Versión digital disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Textos_2019-1/2019_1_Kant_Fundamentacion.pdf
- Marx, K. (1970). *Tesis sobre Feuerbach, en La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- _____. (1974). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Rosenkranz, K. (1992). *Estética de lo feo*. Mendoza: Andemi, S.L.

- Smith, A. (2015). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

ANEXO

Textos sugeridos para el desarrollo del Programa de Estudio

Ética y Política:

1. Agustín de Hipona: *La Ciudad de Dios*
2. Anscombe, Elizabeth: *Intención*
3. Arendt, Hannah: *Los orígenes del totalitarismo*
4. Aristóteles: *Ética a Nicómaco; Política*
5. Beauvoir, Simone: *El segundo sexo*
6. Confucio: *Analectas*
7. Cortina, Adela: *Ética mínima*
8. Foucault, Michel: *Historia de la sexualidad; Los anormales*
9. Giannini, Humberto: *La experiencia moral*
10. Gramsci, Antonio: *Los cuadernos de la cárcel*
11. Hegel, G.W.F.: *La fenomenología del espíritu; Filosofía del derecho*
12. Hobbes, Thomas: *Leviatán*
13. Kant, Immanuel: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*
14. Maquiavelo, Nicolás: *El príncipe*
15. Marx, Karl: *El capital; El manifiesto comunista*
16. Mill, John Stuart: *El utilitarismo*
17. Millas, Jorge: *Idea de la individualidad*
18. Nietzsche, Friedrich: *La genealogía de la moral; Más allá del bien y el mal*
19. Platón: *Apología de Sócrates; Gorgias*
20. Rousseau, Jean Jacques: *El contrato social*
21. Singer, Peter: *Ética práctica*
22. Smith, Adam: *La riqueza de las naciones*
23. Stein, Edith: *Sobre el problema de la empatía*
24. Tomás de Aquino: *Cuestiones sobre la felicidad y sobre ética de la Suma Teológica*
25. Wollstonecraft, Mary: *Vindicación de los derechos de la mujer*