

Programa de Estudio
3° o 4° medio
Formación Diferenciada
Filosofía

Seminario de 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:

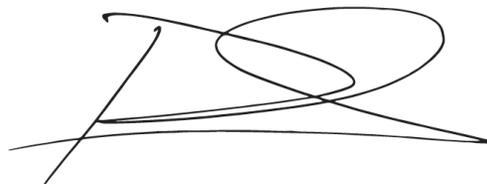
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año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

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

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

IMPORTANTE

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

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

Índice

Presentación.....	7
Nociones básicas	8
Consideraciones generales.....	13
Orientaciones para planificar	18
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	19
Estructura del programa	21
Seminario de Filosofía	23
Propósitos formativos	23
Enfoque de la asignatura.....	24
Orientaciones para el docente	28
Organización curricular	30
Unidad 1: Filosofar implica hacerse preguntas y evaluar rigurosamente las respuestas	35
Actividad 1: Preguntar, problematizar y pensar	36
Actividad 2: ¿Cómo resolver preguntas problematizadoras?	42
Actividad 3: ¿Cómo evaluar la validez de los argumentos?	50
Actividad 4: Comparar métodos de análisis y evaluación de argumentos	57
Evaluación de la Unidad 1: Procedimientos para evaluar argumentos	61
Unidad 2: Las fuentes primarias y secundarias nos ayudan a comprender los problemas filosóficos ..	68
Actividad 1: Estrategias de análisis de textos filosóficos	69
Actividad 2: Analizar y relacionar ideas presentes en textos filosóficos	74
Actividad 3: Evaluar las ideas filosóficas de un texto.....	81
Actividad 4: Construir una postura personal a partir de la discusión de un tema filosófico	86
Evaluación de la Unidad 2: Infografía de la aplicación de estrategias de análisis crítico.....	95
Unidad 3: La lectura y el diálogo permiten investigar el devenir de un problema filosófico	103
Actividad 1: Ideas filosóficas del pasado, vigentes hoy	104
Actividad 2: El texto como diálogo.....	112
Actividad 3: Diálogo socrático	117
Actividad 4: Disputa medieval.....	122
Evaluación de la Unidad 3: Disertación filosófica	129

Unidad 4: La filosofía permite la construcción metódica de visiones personales	134
Actividad 1: ¿Cómo es el ensayo filosófico?	135
Actividad 2: ¿Qué ideas plantearemos en nuestro ensayo filosófico?	140
Actividad 3: ¿Cómo escribir un texto filosófico?.....	144
Actividad 4: ¿Cómo corregir y editar nuestro texto?	151
Proyecto interdisciplinario	156
Manual de orientación	156
Proyecto: Diálogo entre generaciones	160
Bibliografía	164
Anexos	167

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

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

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

CONOCIMIENTOS

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

HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

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

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

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

MANERAS DE PENSAR

Desarrollo de la creatividad y la innovación

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

Desarrollo del pensamiento crítico

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

Desarrollo de la metacognición

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

Desarrollo de Actitudes

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

MANERAS DE TRABAJAR

Desarrollo de la comunicación

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

Desarrollo de la colaboración

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

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

Desarrollo de Actitudes

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

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

Desarrollo de la alfabetización digital

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

Desarrollo del uso de la información

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

Desarrollo de Actitudes

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

MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO

Desarrollo de la ciudadanía local y global

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

Desarrollo de proyecto de vida y carrera

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

Desarrollo de la responsabilidad personal y social

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

Desarrollo de Actitudes

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

Consideraciones generales

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

EL ESTUDIANTE DE 3º y 4º MEDIO

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

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

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

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

APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN

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

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

¿Qué entendemos por aprendizaje significativo y profundo?

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

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

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

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

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

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

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

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

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

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

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

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

- **Conocimiento clave, comprensión y habilidades**

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

- **Desafío, problema o pregunta**

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

- **Indagación sostenida**

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

- **Autenticidad**

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

- **Voz y elección del estudiante**

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

- **Reflexión**

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

- **Crítica y revisión**

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.

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).

- **Producto público**

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

CIUDADANÍA DIGITAL

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

CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

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

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

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN

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

- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los alumnos.
- Trabajar para que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad y la inclusión como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.
- Favorecer y potenciar la diversidad y la inclusión, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.
- En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de los profesores como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos estudiantes contribuirán a que todos desarrollen al máximo sus capacidades.
- Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda

destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.

- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

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

Orientaciones para planificar

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

Para la planificación de clases, se considera tres momentos:

1. Identificar el Objetivo de Aprendizaje que se quiere alcanzar

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

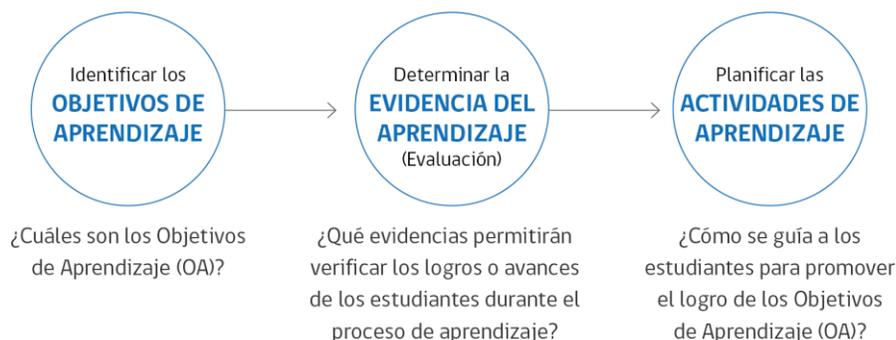
2. Determinar evidencias

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

3. Planificar experiencias de aprendizaje

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

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



Orientaciones para evaluar los aprendizajes

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

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

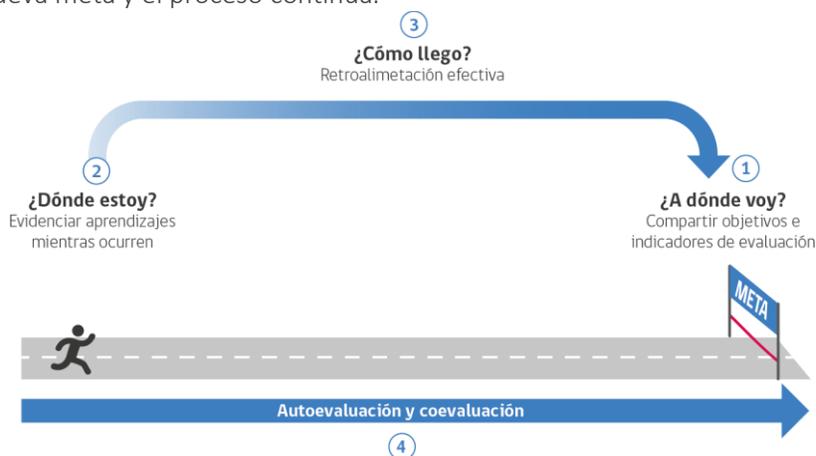
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje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

EVALUACIÓN

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

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

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



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

Estructura del programa

Las actividades de aprendizaje

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

Propósito de la unidad

Resume el objetivo formativo de la unidad, actúa como una guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseña 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 explicita los objetivos de aprendizaje a trabajar.

Programa de Estudio Seminario de Filosofía 3° y 4° medio Unidad 1

Actividad 1: Preguntar, problematizar y pensar

PROPÓSITO
Se espera que los estudiantes comprendan el valor de la pregunta como punto de partida de la investigación filosófica, y eljen en conjunto la pregunta filosófica que guiará el Seminario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
OA 1
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 auto-reflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

Duración: 8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿UNA PREGUNTA, UN PROBLEMA POR RESOLVER?
El docente inicia la actividad solicitando que recuerden preguntas que se hayan convertido en un problema para ellos. Para ayudarlos, les pide escribir una lista de seis preguntas, al menos. Luego les ruega para seleccionar aquella que consideran más significativa. Es importante cuidar que exista un ambiente de respeto en el cual puedan compartir sus preguntas y escuchar las de sus compañeros.

A continuación, el docente los guía de modo plenario para que reflexionen, a partir de alguna de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué preguntamos?
- ¿En qué situaciones tendemos a hacer preguntas?
- ¿Para qué preguntamos?
- ¿Por qué esta pregunta es significativa?
- ¿Qué significa que una pregunta sea un problema?
- ¿Por qué hacer preguntas puede volverse un problema?

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación, febrero 2021 14

Programa de Estudio Seminario de Filosofía 3° y 4° medio Unidad 1

Unidad 1: Filosofar implica hacerse preguntas y evaluar rigurosamente las respuestas

Propósito de la unidad

Se pretende que los alumnos adquieran herramientas para profundizar en un tema filosófico de interés. Con dicho propósito en mente, se sugiere trabajar y reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué los temas en filosofía son preguntas? ¿Qué métodos usa la filosofía para dar respuesta a las preguntas filosóficas? ¿Cómo evaluar las respuestas filosóficas?

Objetivos de Aprendizaje

OA 1
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 2
Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

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 especifica 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

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

Indicadores de evaluación

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

Programa de Estudio Seminario de Filosofía 3° y 4° medio Unidad 1

Evaluación de la Unidad 1: Procedimientos para evaluar argumentos

PROPÓSITO
Se pretende que los estudiantes e laboren un tutorial o video instructivo sobre cómo aplicar un método de razonamiento para evaluar si un argumento es o no correcto.

<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE OA 2</p> <p>Analizar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.</p>	<p>INDICADORES DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparar métodos de razonamiento filosófico. -Explicar la utilidad y el objetivo de los métodos de razonamiento que evalúan argumentos. -Identificar la secuencia de pasos para aplicar métodos de razonamientos que evalúan argumentos.
--	---

DURACIÓN
8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

REFLEXIONAR FRENTE A PREGUNTAS
Se sugiere trabajar en torno a las preguntas centrales de la unidad para que seleccionen solo una de ellas. Algunas son: ¿Por qué los temas en Filosofía son preguntas? ¿Qué métodos usa la filosofía para dar respuesta a las preguntas filosóficas? ¿Cómo evaluar las respuestas filosóficas?

Responden por escrito individualmente, usando la información y el apoyo bibliográfico del curso. Luego, todos los que eligieron la misma pregunta se reúnen en grupos para comparar y compartir sus respuestas.

Como trabajo de síntesis, se les pide que elaboren juntos una respuesta "ideal" que integre los diferentes aportes. Finalmente, un representante de cada grupo presenta al curso su respuesta ideal.

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación, febrero 2021 10

Seminario de Filosofía

Propósitos formativos

Esta asignatura está dirigida a estudiantes interesados en reflexionar sobre el desarrollo de problemas y conceptos filosóficos, y sus efectos en la vida del ser humano. Pretende profundizar y ampliar las perspectivas que se adquiere en la asignatura de Filosofía del plan común, en cuanto al conocimiento de autores y de ideas que han impactado tanto en la configuración de la disciplina filosófica como en otros ámbitos de la realidad humana (por ejemplo: la ciencia, la política, la espiritualidad, el arte, entre otros). Su fin es brindar al alumno las herramientas para leer, comprender e identificar críticamente posiciones filosóficas a partir de la lectura detallada de obras relevantes dentro de la historia de la filosofía, y así reflexionar sobre la dinámica de los problemas filosóficos a lo largo del tiempo, y sobre las consecuencias que han tenido y tienen en la sociedad.

Considerando una clasificación habitual de la historia de la filosofía en cuatro grandes épocas – Antigüedad, Medioevo, Modernidad y Época Contemporánea–, se propone que el docente elija uno o varios periodos y, dentro de ellos, un conjunto de textos vinculados entre sí por una pregunta transversal, para desarrollar este curso de profundización³ a partir de dicha selección. Esta modalidad electiva da libertad al docente y a los estudiantes para definir contenidos a fin de que, profundizando en el estudio de autores y recogiendo los intereses de los jóvenes, puedan discutir sobre preguntas filosóficas y su impacto tanto en el pasado como en la actualidad.

Seminario de Filosofía es el espacio para que los alumnos puedan comprender en profundidad y analizar críticamente problemas filosóficos que les sean pertinentes, a fin de evitar un curso de carácter enciclopédico y ajeno a su realidad. Algunos problemas que se puede investigar durante el seminario pueden ser: ¿Qué significa ser humano? ¿Quiénes somos? ¿Qué significa la filosofía y el filosofar para el ser humano en la cultura? ¿Cómo se vinculan la mente y el cuerpo con el conocimiento? ¿En qué sentidos la técnica incide en nosotros y nuestro vínculo con los demás? ¿Qué papel juegan el amor y la muerte en la pregunta por el sentido de la vida y la felicidad?

³ Sólo para efectos de ilustrar y modelar las estrategias didácticas que el Programa propone, se trabaja en torno a la pregunta filosófica por la felicidad y la buena vida, y textos en torno a ella.

Enfoque de la asignatura

A continuación, se presenta las principales definiciones conceptuales y didácticas que sustentan la asignatura de Seminario de 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 ofrezcan a los alumnos un panorama genuino de la disciplina filosófica, sus métodos y grandes preguntas. Esto significa aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismos y el mundo que los rodea en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas, para conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una memorización de conocimientos. Bajo este marco, se considera la capacidad de reflexión filosófica como un conjunto de habilidades que permiten profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, así como dialogar racionalmente con otros.

En esta línea, con el fin de introducir al estudiante en la Filosofía, el Programa de Estudios propone actividades en las que el alumno sea el protagonista del ejercicio filosófico. Por ejemplo, se propone actividades en la que debe contrastar argumentaciones, desentrañando sus supuestos. Un ejemplo de esto es la Actividad N°2 de la Unidad 2, donde los estudiantes contrastan distintos extractos sobre el mismo tema y evalúan la pertinencia de dichas ideas en la actualidad. La reflexión en torno a preguntas y la formulación de las mismas son también estrategias que permiten al alumno filosofar por sí mismo. Estas están presentes sobre todo en la Unidad N°1. También se espera que analicen argumentos, intención que se ve reflejada en las Actividades N°3 y N°4 de la Unidad n°1, donde analizan y evalúan distintas respuestas que la filosofía ha dado a la pregunta trabajada en el Seminario. Por último, con el fin de que practiquen el ejercicio de filosofar, se incorpora instancias en las que podrán elaborar y fundamentar sus propias visiones acerca de los problemas filosóficos. Ejemplo de esto es la Actividad N°4 de la Unidad N°2 y también la Unidad N°4 completa, donde se espera que elaboren un escrito con su propia respuesta a la pregunta filosófica trabajada durante el Seminario.

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 se puede llegar a formular por sí mismo, incluso sin mediar una reflexión temática o un conocimiento de autores. 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; tiene que procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente.

Este punto es sumamente importante para la enseñanza de la filosofía. Por eso, 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. La cotidianeidad de los alumnos se plantea como punto de partida en la gran mayoría de las actividades, donde se problematiza y profundiza a partir de aquello 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 alumnos. Esto está más presente en la asignatura Seminario de Filosofía, donde el tema a trabajar se deja a elección. En efecto, esto da la flexibilidad de trabajar un tema filosófico que sea interesante y pertinente para los jóvenes. Para efectos de la propuesta didáctica del Programa de Estudios, se ofrece metodologías específicas, acompañados de temas y textos para ilustrarlas. 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 las actitudes, pues exige que quienes dialogan se escuchen atentamente, se pongan en el lugar del otro, aprendan a aceptar la existencia de distintos puntos de vista, respeten la diferencia y experimenten la construcción del conocimiento como una experiencia colectiva.

Por estas razones, a lo largo del Programa se incorporan variadas instancias de diálogo. Adicionalmente, la Unidad N°3 está dedicada al diálogo. En ella, se espera que los alumnos trabajen la pregunta filosófica del Seminario en diversos formatos de diálogo: diálogo socrático, disputa medieval y disertación filosófica.

Lectura y escritura de textos filosóficos

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

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

Las actividades de aprendizaje sugieren extractos que, en el caso de Seminario de Filosofía, sólo están presentes para ilustrar las metodologías y estrategias didácticas que se proponen; por ende, en esta asignatura los alumnos y el profesor definen la pregunta filosófica que trabajarán. Por ello, sólo para ilustrar el trabajo del Seminario, se trabaja en torno textos relativos a la pregunta por la felicidad y la vida buena. Se espera que el docente elija los extractos según el tema que se trabajará en el Seminario, siempre resguardando la diversidad de perspectivas.

La escritura se concibe en filosofía como un modo de ensayar respuestas, ordenar ideas considerando su sentido y causalidad, y justificar una posición abierta al diálogo con otro. Es una instancia de encuentro consigo mismo y con autores. La escritura exige rigurosidad en la formulación de ideas, organización conceptual y claridad argumentativa. En efecto, en su escrito, el estudiante tiene la oportunidad de hacer referencia a las ideas que filósofos han dicho antes que él e interpretarlas, recuperarlas, criticarlas, aplicarlas y/o darles nuevo sentido. El Programa incorpora instancias de escritura, concentradas sobre todo en la Unidad n°4, donde se espera que el alumno exponga y fundamente sus visiones personales en un ensayo filosófico.

Métodos filosóficos

Existen métodos presentes en la historia de la filosofía a los que es posible acudir para su enseñanza, con el fin de potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y, en suma, el filosofar. La mayéutica socrática, la hermenéutica y la fenomenología, por ejemplo, ofrecen herramientas para que los estudiantes puedan observar y describir fenómenos, formular preguntas e interrogaciones cruzadas, discutir dilemas éticos, entre otros. Los métodos de la filosofía aportan igualmente al desarrollo de la creatividad, en la medida en que permiten ampliar la manera como pensamos respecto de una situación o un concepto, usando metáforas y analogías o formulando 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, en la Unidad N°1, se busca que sean capaces de analizarlos y evaluarlos, para que así los utilicen para la elaborar sus propias respuestas.

Aprendizaje Basado en Proyectos y Resolución de Problemas

Toda asignatura ofrece oportunidades para que los estudiantes aborden problemas vinculados a su vida cotidiana. El Aprendizaje Basado en Proyectos promueve que se organicen, durante un periodo extendido de tiempo, en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad –normalmente surgida desde sus propias inquietudes– que pueden abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando la interdisciplinariedad. El proyecto culmina con la elaboración de un producto o con la presentación pública de los resultados. En el Aprendizaje Basado en Problemas, en cambio, se parte de la base de preguntas, problemas y necesidades cotidianas sobre los cuales los alumnos investigan y proponen soluciones.

La asignatura de Seminario de Filosofía permite promover espacios donde los estudiantes puedan abordar problemas concretos a partir de habilidades propias de la disciplina; por ejemplo: el planteamiento de problemas, la reflexión crítica y la creatividad. Además, hay vínculos entre las interrogantes propias de la filosofía y los temas abordados en otras asignaturas –como Educación Ciudadana, Ciencias, Artes, Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales– que pueden abordarse de manera interdisciplinar. Como ejemplo, se incorpora en la sección de Anexos una propuesta de Proyecto Interdisciplinario (“Diálogo entre generaciones”), en el que se invita a los alumnos a generar instancias de diálogo con los adultos mayores de la comunidad, para así profundizar en las distintas comprensiones que poseen en torno a fenómenos sociales y/o culturales, y valorar los beneficios que tiene incorporar a los adultos mayores en la sociedad.

Ciudadanía digital

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

En la asignatura de Filosofía, se propicia que usen TIC en dos aspectos. En primer lugar, se incentiva su uso para buscar información, pues permiten que los alumnos se acerquen a una amplia variedad de fuentes para abordar problemas y fundamentar sus opiniones. Por otra parte, las TIC les ofrecen la oportunidad de acceder a herramientas y recursos para leer textos filosóficos, desarrollar investigaciones, comunicar y difundir trabajos y proyectos; por ejemplo: la elaboración de un tutorial (propuesta como evaluación de la Unidad N°1), la elaboración de una infografía (propuesta como evaluación para la Unidad N°2) y la publicación del ensayo filosófico (propuesta como evaluación de la Unidad N°4) son oportunidades para que utilicen herramientas *online* y así incorporen las TIC al ejercicio filosófico. El profesor debe guiarlos para resguardar que las empleen con criterio, prudencia y responsabilidad.

Se recomienda también que el docente genere instancias de reflexión en torno a los desafíos y problemas asociados al uso de las TIC cuando las usen en la asignatura.

Orientaciones para el docente

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la filosofía debe considerar que, probablemente, la primera vez que los estudiantes se enfrentan al estudio de la disciplina ocurre en 3° y 4° medio. Por ello, al inicio el docente debe procurar introducirlos a la especificidad de la disciplina, cuidando que el acercamiento ponga en evidencia la pertinencia de la filosofía y de las preguntas filosóficas para sus vidas. En esta misma línea, al introducir un nuevo tema, debe recurrir a situaciones cotidianas y/o experiencias de los alumnos con las que tenga relación, y sólo después incorporar el trabajo con textos y conceptos filosóficos más complejos. Partir reflexionando sobre lo cotidiano ayuda a que vean la filosofía como algo cercano y, además, la entiendan como un quehacer práctico, que es el énfasis que se quiere dar a la asignatura.

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

Por último, se recomienda diversificar los recursos con los que se lleva a cabo las distintas actividades de aprendizaje, para 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 alumnos. 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 implica incorporar asimismo evaluaciones tanto individuales como colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

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

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

Orientaciones para contextualización

La flexibilidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Filosofía permite al docente adecuarlos al contexto de los estudiantes, considerando sus proyectos e intereses particulares. Se invita al profesor a seleccionar preguntas filosóficas, recursos didácticos, metodologías y extractos filosóficos que respondan al contexto de los alumnos y que ayuden a hacer de la filosofía una disciplina pertinente a su vida. La posibilidad de contextualización en el Seminario de Filosofía les permite trabajar en torno a un problema filosófico que ellos mismos elijan con ayuda del docente.

Organización curricular

Habilidades

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

Las asignaturas de Filosofía desarrollan 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, aplicando 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 presentes en los propósitos y objetivos de las asignaturas.

Actitudes

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio definen un marco general de actitudes que es 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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA

Las Bases Curriculares de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje de dos naturalezas: unos de habilidades, comunes a todas las asignaturas científicas del nivel, y otros de objetivos enfocados en el conocimiento y la comprensión. Ambos tipos de objetivo se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con las actitudes propuestas desde el marco de Habilidades para el Siglo XXI.

Objetivos de Aprendizaje de Seminario de Filosofía

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 textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.
2. Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.
3. Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.
4. Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.
5. Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

Visión global del año

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

Unidad 1:	Unidad 2:	Unidad 3:	Unidad 4:
Filosofar implica hacerse preguntas y evaluar rigurosamente las respuestas	Las fuentes primarias y secundarias nos ayudan a comprender los problemas filosóficos	La lectura y el diálogo permiten investigar el devenir de un problema filosófico	La filosofía permite la construcción metódica de visiones personales
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<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 2 Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.</p>	<p>OA 1 Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.</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 3 Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.</p> <p>OA 4 Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.</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 razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p>	<p>OA 5 Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.</p> <p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>

Actitudes	Actitudes	Actitudes	Actitudes
<p>Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.</p> <p>Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.</p> <p>Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.</p>	<p>Pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.</p> <p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p> <p>Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.</p>	<p>Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.</p> <p>Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p> <p>Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.</p>	<p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>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.</p> <p>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 uno mismo y por los demás.</p>
Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado	Tiempo estimado
10 semanas	10 semanas	10 semanas	8 semanas

Unidad 1

Unidad 1: Filosofar implica hacerse preguntas y evaluar rigurosamente las respuestas

Propósito de la unidad

Se pretende que los alumnos adquieran herramientas para profundizar en un tema filosófico de interés. Con dicho propósito en mente, se sugiere trabajar y reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué los temas en filosofía son preguntas? ¿Qué métodos usa la filosofía para dar respuesta a las preguntas filosóficas? ¿Cómo evaluar las respuestas filosóficas?

Objetivos de Aprendizaje

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 2

Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

Actividad 1: Preguntar, problematizar y pensar

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comprendan el valor de la pregunta como punto de partida de la investigación filosófica, y elijan en conjunto la pregunta filosófica que guiará el Seminario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA a

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

ACTITUDES

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

Duración: 8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿UNA PREGUNTA, UN PROBLEMA POR RESOLVER?

El docente inicia la actividad solicitándoles que recuerden preguntas que se hayan convertido en un problema para ellos. Para ayudarlos, les pide escribir una lista de seis preguntas, al menos. Luego las revisan para seleccionar aquella que consideren más significativa. Es importante cautelar que exista un ambiente de respeto en el cual puedan compartir sus preguntas y escuchar las de sus compañeros.

A continuación, el docente los guiará de modo plenario para que reflexionen, a partir de alguna de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué preguntamos?
- ¿En qué situaciones tendemos a hacer preguntas?
- ¿Para qué preguntamos?
- ¿Por qué esta pregunta es significativa?
- ¿Qué significa que una pregunta sea un problema?
- ¿Por qué hacer preguntas puede volverse un problema?

EL LUGAR DE LA PREGUNTA EN LA FILOSOFÍA

A partir de las respuestas compartidas, el profesor relaciona las preguntas con alguno de los grandes problemas de la filosofía, resaltando cómo el pensamiento filosófico se ha desarrollado a partir de grandes interrogantes. Para apoyar la relación entre filosofía y la pregunta como problema filosófico, ilustra algunas preguntas relevantes que se identifiquen con problemas filosóficos.

Conexión interdisciplinaria:

La pregunta como guía de la investigación científica
Ciencias para la ciudadanía [OA a]

Ejemplo 1:

“¿Hay nada solamente porque hay no, esto es, porque hay negación? ¿O no ocurre, acaso, lo contrario, que hay no y negación solamente porque hay nada? Cuestión no resuelta ni tan siquiera formulada explícitamente”.

[Heidegger, M. *¿Qué es Metafísica?*]

Ejemplo 2:

“Puesto que todo conocimiento y toda elección tienden a algún bien, volvamos de nuevo a plantearnos la cuestión: ¿Cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse?”.

[Aristóteles, *Ética Nicomáquea*]

Ejemplo 3:

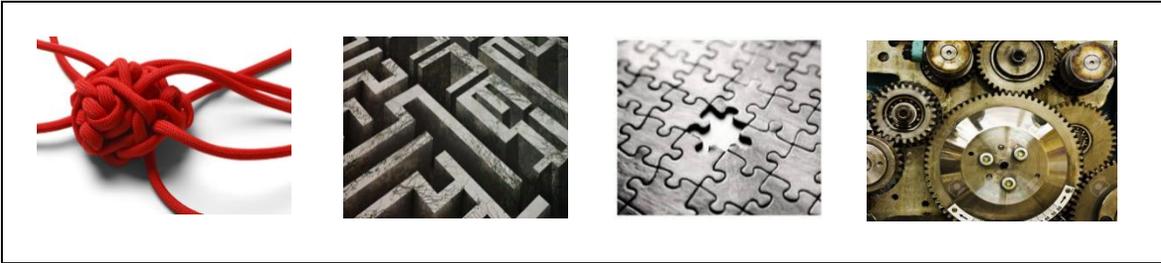
“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese, no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero aquellos dos tiempos, pretérito y futuro, ¿cómo pueden ser, si el pretérito ya no es y el futuro todavía no es? Y en cuanto al presente, si fuese siempre presente y no pasase a ser pretérito, ya no sería tiempo, sino eternidad. Si, pues, el presente, para ser tiempo es necesario que pase a ser pretérito, ¿cómo deciros que existe éste, cuya causa o razón de ser está en dejar de ser, de tal modo que no podemos decir con verdad que existe el tiempo sino en cuanto tiende a no ser?”.

[Agustín de Hipona, *Confesiones*]

¿CÓMO UNA PREGUNTA PROBLEMÁTICA NOS AYUDA A PENSAR?

El objetivo de esta tercera parte es mediar para que los alumnos puedan relacionar *preguntas* y *problemas*, identificando la consecuencia común que originan en las personas: ambos son un camino que se abre para pensar, ya sea en busca de una respuesta o para resolver un problema.

Para que descubran la palabra *problema* activando el significado inicial que tienen del concepto, se sugiere mostrar un conjunto de imágenes que se pueda asociar con dicho concepto.

Ejemplo:

Se sugiere que primero observen con atención para identificar cada imagen —un nudo, un laberinto, un rompecabezas incompleto, un engranaje— y luego piensen en una palabra que interprete lo que las imágenes representan. El profesor los guía con preguntas como las siguientes para que puedan asociarlas con el concepto que se busca:

- ¿Qué observas?
- ¿En qué te hace pensar lo que ves?
- ¿Qué palabra abarca los distintos objetos observados?
- ¿Qué representan estas imágenes?
- ¿Qué tienen en común?

A partir de las respuestas, se sugiere que el profesor integre sus aportes y, en conjunto, precisen el significado de “problema”.

Para ayudarlos a que concluyan la relación que existe entre *preguntas* y *problemas*, puede utilizar algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Toda pregunta es un problema?
- ¿Es lo mismo una pregunta que un problema?
- ¿Cómo se relacionan las preguntas y los problemas?
- ¿Qué consecuencia tienen las preguntas y los problemas?

Se espera que concluyan que las preguntas y los problemas tienen en común el efecto que provocan en las personas, ya que ambas actúan como una condición que nos impele a pensar.

Para sintetizar, se les pide que se organicen en tríos: cada alumno representará uno de los tres conceptos relacionados: preguntar, problematizar, pensar. Se sugiere que construyan un esquema gráfico para representar la relación entre los tres conceptos. Luego, como evaluación formativa, se realiza una actividad de coevaluación, de modo que dos integrantes del trío se cambian a otros grupos para explicar el esquema gráfico construido. Para cerrar la actividad, el profesor realiza un plenario preguntando qué esquemas de sus compañeros les sirvieron para aclarar la relación entre los tres conceptos. Se selecciona dos o tres para presentar como ejemplos.

PREGUNTAR, PROBLEMATIZAR Y PENSAR UN TEMA FILOSÓFICO

El docente los invita a proponer temas para el Seminario, y los guía para que los planteen como pregunta problematizadora que guiará el ejercicio filosófico de la clase par buscar respuestas/soluciones. También les indica que, a lo largo del curso, analizarán críticamente respuestas/soluciones que han construido distintos filósofos y en distintas épocas, para avanzar en la construcción de una respuesta/solución personal.

El profesor puede guiar la selección, presentando varios temas que puedan ser significativos e interesantes para los jóvenes: felicidad, libertad, humanidad, sociedad, verdad, justicia etc.

Luego de seleccionado el tema, los guiará para que formulen preguntas problematizadoras al respecto⁴. Para orientarlos, puede utilizar una *Rutina del Pensamiento* denominada “Preguntas Creativas”, que entrega formas de preguntas para que cada alumno pueda utilizar alguna para plantear las propias. Si es necesario, puede darles un ejemplo modelo.

Preguntas Creativas		
<i>Una rutina para crear preguntas que estimulen la reflexión</i>		
¿Por qué...?	¿Cuál es el propósito de...?	¿Qué tal si...?
¿Cómo...?	¿Supongamos que...?	¿Qué cambiaría si...?
¿Cuáles son las razones...?	¿Y si supiéramos que...?	
1. ¿Por qué las personas buscamos la felicidad?		
2. _____		
3. _____		
[...]		

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Examinan el carácter problemático de la filosofía y los conceptos filosóficos.
- Analizan el valor de las preguntas para guiar el pensamiento filosófico.

Al introducir el objetivo del Seminario, se recomienda hacer énfasis en el carácter abierto de las preguntas filosóficas. Es decir, insistir en que el objetivo no será responder definitivamente una pregunta, sino más bien profundizar en ella, buscar nuevas aristas, explorar respuestas, etc.

Es importante elegir para el Seminario una pregunta filosófica que les interese y que durante el desarrollo del curso, se contextualice a la realidad y cotidianidad de los estudiantes.

⁴ Sólo como ejemplo, para efectos del modelamiento didáctico, se tendrá como ejemplo un Seminario sobre la pregunta por la felicidad y la vida buena para el resto del programa.

Se recomienda profundizar en torno al lugar de la pregunta en la reflexión filosófica mediante la lectura de extractos de la obra *¿Qué es filosofía?* de Ortega y Gasset (ver sección Recursos y sitios web). Y para ilustrar preguntas problematizadoras, se puede utilizar el libro de Thomas Nagel *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Sobre las rutinas de pensamiento y sus aplicaciones: Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. *Hacer visible el pensamiento*. Cómo promover el compromiso, la comprensión y autonomía de los estudiantes. Editorial Paidós.
- Extracto de Ortega y Gasset⁵:

¿Qué es filosofía?⁶

José Ortega y Gasset

¿Por qué al hombre —ayer, hoy u otro día— se le ocurre filosofar? Conviene traer con claridad a la mente esa cosa que solemos llamar filosofía, para poder luego responder al «por qué» de su ejercicio.

En esta nueva óptica reaparece nuestra ciencia con los caracteres que ha tenido en todas sus épocas lozanas, si bien el progreso del pensamiento modula aquéllos en forma nueva y más rigurosa. ¿Qué es a nuestros ojos la filosofía (...)? [...]

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. [...]; 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. [...]. Universo es lo que radicalmente no sabemos, lo que absolutamente ignoramos en su contenido positivo.

En otro giro podíamos decir: a las demás ciencias les es dado su objeto, pero el objeto de la filosofía como tal es precisamente el que no puede ser dado; porque es todo, y porque no es dado tendrá que ser en un sentido muy esencial el buscado, el perennemente buscado. [...] Ella consistirá en ser también como su objeto, la ciencia

⁵ Para esta y todas las actividades del Programa de Estudios, se propone uno o más fragmentos para trabajar. El docente puede elegir fragmentos más extensos y/o textos completos si lo estima pertinente.

⁶ Fragmentos de los Capítulos III y IV, Obras Completas Tomo VII, Editorial Revista de Occidente, Madrid (1964).

universal y absoluta que se busca. Así la llama el primer maestro de nuestra disciplina, Aristóteles: filosofía, la ciencia que se busca.

Pero tampoco en la definición antedicha —filosofía es conocimiento del Universo— significa conocimiento lo mismo que en las ciencias particulares. Conocimiento en su sentido estricto y primario significa solución positiva concreta a un problema, es decir, penetración perfecta del objeto por el intelecto de su sujeto. Ahora bien, si conocimiento fuese sólo eso la filosofía no podría comprometerse a serlo [...]. Por esta razón, yo propongo que, al definir la filosofía como conocimiento del Universo, entendamos un sistema integral de actitudes intelectuales en el cual se organiza metódicamente la aspiración al conocimiento absoluto. Lo decisivo, pues, para que un conjunto de pensamientos sea filosofía, estriba en que la reacción del intelecto ante el Universo sea también universal, integral —que sea, en suma, un sistema absoluto.

Es, pues, obligación constituyente de la filosofía tomar posición teórica, enfrentarse con todo problema, lo cual no quiere decir resolverlo, pero sí demostrar positivamente su insolubilidad. Esto es lo característico de la filosofía frente a las ciencias. Cuando éstas encuentran un problema para ellas insoluble, simplemente dejan de tratarlo [...] un problema insoluble *no* es un problema —y por insoluble entienden insoluble por los métodos previamente reconocidos. La filosofía, en cambio, al partir admite la posibilidad de que el mundo sea un problema en sí mismo insoluble.

¿De dónde viene —se preguntará— este apetito del Universo, de integridad del mundo que es raíz de la filosofía? Sencillamente, ese apetito que parece peculiar a la filosofía es la actitud nativa y espontánea de nuestra mente en la vida. Confusa o claramente, al vivir vivimos hacia un mundo en derredor que sentimos o presentimos completo. El hombre de ciencia, el matemático, el científico es quien taja esa integridad de nuestro mundo vital y aislando un trozo hace de él su cuestión. [...] «La «verdad científica» se caracteriza por su exactitud y el rigor de sus previsiones. Pero estas admirables cualidades son conquistadas por la ciencia experimental a cambio de mantenerse en un plano de problemas secundarios, dejando intactas las últimas, las decisivas cuestiones».

[...] «He aquí lo que ya no está justificado ni es plausible. Porque la ciencia experimental sea incapaz de resolver a su manera esas cuestiones fundamentales, no es cosa de que, haciendo ante ellas un gracioso gesto de zorra hacia uvas altaneras, las llame "mitos" y nos invite a abandonarlas. ¿Cómo se puede vivir sordo a las postreras, dramáticas preguntas? ¿De dónde viene el mundo, adónde va? ¿Cuál es la potencia definitiva del cosmos? ¿Cuál es el sentido esencial de la vida?».

Intentemos definir la actitud mental en que aparece un problema práctico. [...] El problema práctico es aquella actitud mental en que proyectamos una modificación de lo real, en que premeditamos dar ser a lo que aún no es, pero nos conviene que sea [...]. Nada más diverso de esta actitud que aquélla en que surge un problema teórico. La expresión del problema en el lenguaje es la pregunta: «¿Qué es tal o cual cosa?» Noten lo peregrino de este hecho mental, de demanda pareja. Aquello de quien nos preguntamos: «¿Qué es?» está ahí, es —en uno u otro sentido—, sino no se nos ocurriría preguntarnos nada acerca de ello. Pero resulta que no nos contentamos con que sea y esté ahí— sino, al revés, nos inquieta que sea y que sea tal y como es, nos irrita su ser. ¿Por qué? Evidentemente porque eso que es, tal y como está ante nosotros, no se basta a sí mismo sino que, al contrario, vemos que le falta su razón de ser, vemos que si no es más que lo que parece ser, si no hay tras lo aparente algo más que lo complete y sostenga, su ser es incomprensible o, dicho de otro modo, su ser es un no ser, un pseudo-ser, algo que no debe ser. [...]. La teoría [...] empieza, pues, negando la realidad, destruyendo virtualmente el mundo, aniquilándolo [...].

Actividad 2: ¿Cómo resolver preguntas problematizadoras?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes adquieran herramientas lógicas básicas para construir y evaluar argumentos que busquen dar respuesta a las preguntas filosóficas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

ACTITUDES

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

RESPONDER PRELIMINARMENTE A LA PREGUNTA

El profesor pide a cada estudiante que elabore por escrito su respuesta preliminar a la pregunta del Seminario; por ejemplo: *¿qué es la felicidad?* Luego solicita a algunos que compartan sus respuestas de modo plenario.

Después les pide que completen su respuesta inicial a partir de la siguiente interrogación complementaria: *¿qué te hizo decir eso?* Nuevamente comparten algunas respuestas, esta vez para identificar razones o evidencias relativas a la pregunta anterior. El profesor utiliza la actividad para identificar la argumentación como uno de los métodos tradicionales utilizados por los filósofos para responder las grandes preguntas filosóficas.

¿CÓMO CONSTRUIR ARGUMENTOS?

Se sugiere ilustrar la estructura lógica de un argumento con un ejemplo de los estudiantes. Puede utilizar alguna de sus respuestas para establecer las partes que componen el argumento, premisas y conclusión, y la relación de necesidad que se establece entre las premisas –que se utilizan como base o apoyo– y la conclusión que se deriva como consecuencia de las ellas.

Conexión interdisciplinaria:
Herramientas de la argumentación
Lengua y literatura [3° Medio OA 8]

Ejemplo:

¿Qué es la felicidad?

Cumplir todos nuestros deseos.

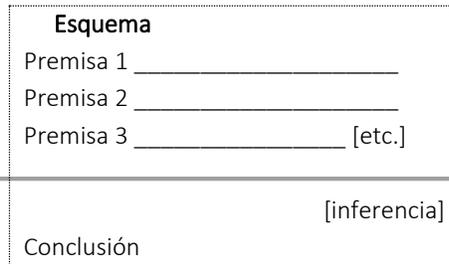
¿Qué te hace decir eso?

Porque los deseos, cuando se cumplen, nos dan satisfacción y bienestar y porque todo lo que hacemos es para conseguir ciertas cosas que deseamos.

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

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

Para ayudarlos a entender el “argumento lógico”, se sugiere graficarlo con un esquema de la estructura argumentativa y dar un ejemplo específico:

**Ejemplo:**

P1 (puesto que) la felicidad consiste en la paz del espíritu y

P2 (puesto que) la paz durable del espíritu depende de la confianza que tengamos en el futuro, y

P3 (puesto que) la confianza se basa en la ciencia que debemos tener acerca de la naturaleza de Dios y el alma

C: (se sigue que) la ciencia es necesaria para la verdadera felicidad.

Gottfried Leibniz

CONECTORES: CLAVES PARA DISTINGUIR PREMISAS Y CONCLUSIÓN

Hay que explicarles cuáles son los conectores que permiten qué proposiciones corresponden a premisas y cuál o cuáles a una conclusión. El profesor puede mostrar una tabla como la siguiente, con un listado de conectores organizado por su función argumentativa, para seleccionar algunos al azar.

Claves que indican que se introducen razones (premisas)		Claves que indican se introduce un punto de vista (conclusión)	
Ya que, Porque Cuando Pues Dado que Puesto que A causa de En razón Debido a En caso de que Siempre que Si Supuesto que A consecuencia de Nos apoyamos en	Premisas	Por lo tanto, Por ende, Entonces, Por consiguiente, En consecuencia, Luego, Así, Finalmente, De ahí que, Se infiere, Se deduce, Esto prueba que En suma, En resumen, Se puede inferir que	Conclusión

Para guiar a los alumnos en el proceso de construir oraciones con alguno de los conectores, se sugiere que ejemplifique una oración; seleccionan un conector entre todos y después, un estudiante propone una segunda oración que se le pueda unir con sentido.

Ejemplo:

Profesor: la felicidad es inalcanzable
Clase: porque
Estudiante: siempre deseamos algo que no tenemos.

Para que internalicen el correcto uso de los conectores, se sugiere ejercitar su aplicación contextualizada; por ejemplo: pueden realizar ejercicios en parejas para que ideen y unan dos afirmaciones con los distintos conectores. Primero seleccionan un conector, luego el alumno 1 crea y une dos oraciones usando el conector. El alumno 2 analiza cuál de las afirmaciones es premisa y cuál es conclusión, en función del conector. El profesor los retroalimenta, destacando cómo el conector permite identificar uno u otro componente del argumento.

Ejemplo:

Conector "debido a"
Alumno 1: soy feliz debido a que he logrado alcanzar todas mis metas
Alumno 2. Premisa: he alcanzado todas mis metas
Conclusión: soy feliz

EJERCITAR EL ANÁLISIS DE ARGUMENTOS ACADÉMICOS

Con el fin de profundizar el análisis lógico de los argumentos, los estudiantes se organizan en grupos para aplicar el conocimiento de la estructura lógica y el dominio de los conectores en el análisis de argumentos académicos.

Se sugiere darles las siguientes instrucciones:

1. Leer el argumento.
2. Identificar el conector. Apoyarse con la tabla de conectores.
3. Identificar las afirmaciones que corresponde a premisas y a conclusión.

Después, en plenario, cada grupo asume la corrección de un ejercicio para que el resto de la clase contraste su trabajo con la revisión de sus compañeros, mediados por el profesor.

Ejemplos de argumentos para ejercitar el análisis de la estructura lógica

Ejemplo 1:

“La vida feliz es, por tanto, la que está conforme con su naturaleza, lo cual no puede suceder más que si, primero, el alma está sana y en constante posesión de su salud; en segundo lugar, si es enérgica y ardiente, magnánima y paciente, adaptable a las circunstancias, cuidadosa sin angustia de su cuerpo y de lo que le pertenece, atenta a las demás cosas que sirven para la vida, sin admirarse de ninguna; si usa de los dones de la fortuna, sin ser esclava de ellos. Comprendes, aunque no lo añadiera, que de ello nace una constante tranquilidad y libertad, una vez alejadas las cosas que nos irritan o nos aterrorizan; pues en lugar de los placeres y de esos gozos mezquinos y frágiles, dañosos aún en el mismo desorden, nos viene una gran alegría inquebrantable y constante, y al mismo tiempo la paz y la armonía del alma, y la magnanimidad con la dulzura, pues toda ferocidad procede de debilidad”.

[Séneca, *Sobre la felicidad*. Capítulo 3: La felicidad verdadera]

Ejemplo 2:

“Pero también el alma –se dice– tendrá sus placeres”. Téngalos en buena hora, y eríjase en árbitro de la sensualidad y de los placeres, llénese de todas las cosas que suelen encantar los sentidos, después vuelva los ojos al pretérito y, al acordarse de los placeres pasados, embriéguese con los anteriores y anticipe ya los futuros, apreste sus esperanzas y, mientras el cuerpo se abandona a los festines presentes, ponga el pensamiento en los futuros; tanto más desdichado me parecerá por ello, pues tomar lo malo por lo bueno es locura. Y sin cordura nadie es feliz, ni es cuerdo aquel a quien le apetecen cosas dañosas como si fueran las mejores. Es feliz, por tanto, el que tiene un juicio recto; es feliz el que está contento con las circunstancias presentes, sean las que quieran, y es amigo de lo que tiene; es feliz aquel para quien la razón es quien da valor a todas las cosas de su vida. Los mismos que dijeron que el sumo bien es el placer, ven en qué mal lugar lo habían puesto. Por eso niegan que se pueda separar el placer de la virtud, y dicen que nadie puede vivir honestamente sin gozo, ni gozosamente sin vivir también con honestidad. No veo cómo pueden conciliarse estas cosas tan diversas. ¿Por qué, decidme, no puede separarse el placer de la virtud? ¿Sin duda porque el principio de los bienes reside siempre en la virtud, y también nacen de sus raíces las cosas que amáis y apetecéis? Pero si fueran inseparables, no veríamos algunas cosas agradables pero no honestas, y otras, en cambio, virtuosísimas pero ingratas, y que se han de realizar entre dolores.

[Séneca, *Sobre la felicidad*. Capítulo 6: Placer y felicidad]

Ejemplo 3:

“Lo que hace desgraciada la primera mitad de la vida, que en tantas cosas es preferible a la segunda, es la persecución de la felicidad, a partir del supuesto firme de que tiene que ser posible alcanzarla a lo largo de la vida. De ahí surgen la esperanza constantemente defraudada y el descontento. Nos figuramos imágenes engañosas de una dicha soñada e indeterminada, bajo formas caprichosamente elegidas, y buscamos en vano su modelo arquetípico. En la segunda mitad de nuestra vida hace su aparición, en lugar del ansia permanentemente insatisfecha de felicidad, la preocupación por la infelicidad. Ahora bien, hallar un remedio para esto es de modo objetivo posible, pues estamos por fin libres de aquella presunción y tan solo buscamos calma y en lo posible, la ausencia de dolor, de lo que puede surgir un estado notablemente más alegre que el de la primera mitad, ya que aspira a algo que es alcanzable, un estado que recompensa con creces las carencias propias de la segunda mitad. Lo que se opone a que los hombres lleguen a ser más sabios prudentes es, entre otras cosas, la brevedad de la vida. Cada treinta años llega una generación nueva que no sabe nada y tiene que empezar desde el comienzo”.

[Shopenhauer, A. *El arte de sobrevivir*]

Ejemplo 4:

“A un individuo que persigue la felicidad no hay que darle preceptos acerca del camino que conduce a ella, ya que la felicidad individual se produce según leyes que nadie conoce, y los preceptos externos no pueden hacer más que impedirla o dificultarla. A decir verdad, los preceptos llamados morales atentan contra los individuos, y en modo alguno tienden a hacerles felices. Por otra parte, tales preceptos tampoco guardan relación alguna con la felicidad y el bien de la humanidad, pues es totalmente imposible dar a estas palabras un significado preciso, y menos aún utilizarlas como si fueran un faro en el oscuro océano de las aspiraciones morales”.

[Nietzsche, F. *Aurora*]

¿TODOS LOS ARGUMENTOS SON VÁLIDOS?

Para que sepan que hay que contar con herramientas objetivas de evaluación de los argumentos, se sugiere utilizar un ejemplo de argumento falaz que responda a la pregunta del Seminario.

Ejemplo:

La felicidad no es posible; no conozco a nadie que sea plenamente feliz.

Se puede guiar la reflexión con alguna de las siguientes preguntas:

- ¿Todos los argumentos son válidos?
- ¿Cómo evaluar los argumentos?
- ¿Por qué es necesario evaluar los argumentos?
- ¿Cómo podemos distinguir entre un buen argumento y un mal argumento?
- La filosofía, ¿nos aporta alguna herramienta que nos permita evaluar la validez de un argumento?
- La validez de un argumento, ¿depende de los contextos y opiniones de las personas involucradas?
- ¿Poseemos los seres humanos herramientas para evaluar objetivamente la validez de los argumentos?
- ¿Qué efectos tiene afirmar que no existen herramientas objetivas para evaluar la validez de los argumentos?

¿CÓMO DISTINGUIR ARGUMENTOS FALACES?

El profesor presenta un grupo de razonamientos (papel o digital) para evaluarlos plenariamente. Guía la evaluación para que analicen primero la estructura lógica y luego juzguen si es o no válido. Se sugiere plantear algunas de las siguientes preguntas, asociadas a los criterios de validez de un buen argumento:

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

Los alumnos se organizan en tríos para analizar argumentos falaces. El docente entrega argumentos distintos por grupo para realizar las siguientes actividades:

- Analizar la estructura lógica del argumento.
- Discriminar cuál o cuáles de ellos son falaces.
- Demostrar: explicar qué preguntas y criterios conceptuales usó para el análisis.

Ejemplos de argumentos para analizar

Ejemplo 1:

“La gente feliz en su vida diaria posee en el cuerpo unos niveles de sustancias químicas clave más saludables que quienes se consideran infelices.

Se ha demostrado que las personas más felices tienen niveles más bajos de cortisol, una hormona del estrés relacionada con la diabetes mellitus tipo 2 y con la hipertensión arterial (HTA).

También tienen cifras más bajas de fibrinógeno, una proteína esencial para la coagulación de la sangre que, en grandes dosis, es un indicador de una futura enfermedad cardíaca.

La felicidad podría influir en la respuesta de las personas al medio ambiente, y reducir el riesgo de padecer diabetes, HTA y enfermedades cardíacas.

Los optimistas, aquellos que ven la botella medio llena, tienen menos posibilidades de fallecer por una enfermedad cardíaca que los pesimistas, aquellos que ven la botella medio vacía.

Creer que ocurrirá lo peor influye más en el aumento del riesgo de morir por enfermedad cardíaca que la edad, el peso o el estado del corazón”.

Ejemplo 2:

“En la hedonista cultura occidental, conseguir la felicidad es un anhelo prioritario y tiende a confundirse con la satisfacción inmediata de los deseos. Ser feliz es un imperativo, no importa la forma de conseguirlo. La búsqueda de la felicidad se ha convertido en una especie de nueva tiranía, como la positividad lo es para los enfermos del cáncer. En esta concepción de la vida, conseguir la felicidad no depende de las condiciones objetivas sino de uno mismo. La contrariedad se hace insoportable. Por eso abundan los libros de autoayuda. Y los adictos a los libros de autoayuda”.

[Pérez Oliva, M. *En busca de la felicidad*. Diario El País, España]

Ejemplo 3:

“Empezaré determinando el mayor sinsentido que encuentro en la concepción mayoritaria de la felicidad, planteándosela como un objetivo definitivo, una meta, un algo a conquistar en la vida. Cuando se indaga a la mayoría de la gente acerca de si es feliz, las respuestas se dividen en dos grandes bandos. Los que responden instintivamente “a veces soy feliz, porque la felicidad son momentos”, y los que atinan a un aún más desacertado “será feliz cuando logre...” tal o cual cosa. Una y otras evaluaciones son imprecisas. La felicidad no es una meta futura, ni es un devenir esporádico. La felicidad es, a todas luces, un estado definitivo que se alcanza con cierta elevación espiritual, en un marco de equilibrio personal entre lo que deseo, lo que soy y lo que poseo, pero fuertemente sustentado en la convicción y la seguridad de estar en el camino correcto. La felicidad, fertilidad, abundancia, bendición, buena deidad, bienaventuranza... es un estado permanente de quienes entienden el devenir y el porvenir, viven dedicados a fines trascendentes y disfrutan de la sorpresa e imprevisibilidad de la vida terrenal, aquí y ahora”.

[Dowyer, G. <https://link.curriculumnacional.cl/http://www.palabrasgraves.com.ar>]

Ejemplo 4:

“Aquellas personas que dicen no ser felices porque no tienen una pareja estable, alguien que les brinde amor, son solo personas pesimistas y en cierto punto, sin llegar a ser vulgar, faltos de lógica”.

Ejemplo 5:

“Todas las maravillas del pentáculo del dinero, pasado un umbral, tienen menos eficacia. Es decir, no tener belleza en tu vida, no tener comodidades, no tener seguridad, puede dar mucha infelicidad. Pero no puedes vestir dos trajes caros para ser el doble de elegante, ni conducir varios Ferrari, ni estar extra cómodo en tu vida a partir de un cierto nivel. Hay un techo de cristal, un límite a lo que el dinero proporciona. El dinero puede dar la felicidad, sí, pero ¿cuánto cuesta? ¿Cuánto vas a pagar para conseguir el dinero? Quizá trabajes demasiado y no veas a tu familia. Quizá tengas que pisar y arrollar a los que te rodean y nadie te quiera. Quizá la codicia te cambie el carácter y acabes más solo que la una. El dinero puede ser demasiado caro”.

Ejemplo 6:

“La felicidad es un estado que otorga bienestar. Por lo tanto, debiese ser una prioridad para nuestros legisladores, puesto que dicho bienestar disminuirá todos los males de nuestra sociedad”.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Analizan estructuras argumentativas, identificando premisas y conclusión.
- Reconocen criterios de validez lógica presentes en argumentos.

Al distinguir argumentos falaces, es importante resaltar el dominio analítico estratégico para evaluar la validez del argumento, más que nombrar el tipo de falacia. La idea es que el estudiante comprenda cómo analizar un argumento, haciéndose preguntas clave y aplicando categorías conceptuales como criterios significativos de validación.

Se recomienda que hagan una actividad en parejas a fin de que internalicen que el uso de conectores es una herramienta de análisis para identificar cuáles son las proposiciones que corresponden a premisas y cuáles corresponden a conclusión. A un integrante se le entrega un conector de premisa y al otro, un conector de conclusión. El profesor les pide que escriban oraciones relacionadas con el tema del Seminario, que se puedan unir con los dos conectores asignados para construir un argumento breve.

Actividad 3: ¿Cómo evaluar la validez de los argumentos?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes adquieran herramientas lógicas para evaluar estratégicamente la validez de los argumentos que se usa para responder las preguntas filosóficas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

ACTITUDES

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.

Duración: 10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿CÓMO DEMOSTRAR LA VALIDEZ DE UN ARGUMENTO?

Como inicio de la actividad, el docente utiliza la pregunta *¿cómo evaluar las respuestas filosóficas?* para presentar las reglas de inferencia como herramientas de evaluación de los argumentos. Se sugiere utilizar un ejemplo particular de respuesta relacionada con el tema del Seminario, para guiar la discusión que se genere a partir de la pregunta.

Ejemplo:

Epicuro en la carta a Meneceo responde la pregunta: ¿Qué es la felicidad?
 “Una vida será feliz, buena, sólo si superamos el temor irracional a la muerte y a la divinidad”.

Reflexionan en torno al argumento por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo demuestra Epicuro esta respuesta (tesis)?
- ¿Cómo podemos evaluar si el argumento utilizado es o no válido?

Se sugiere modelar (es decir, demostrar “pensando en voz alta”) la evaluación del argumento filosófico correspondiente para demostrar cómo la lógica, por medio de reglas de inferencia, entrega herramientas para evaluar la validez de los argumentos y, a la vez, ofrece una estrategia procedimental que el estudiante podrá aprender a utilizar gradualmente.

En el modelamiento, es importante explicitar la estructura y la regla de inferencia aplicada para demostrar cómo se evalúa lógicamente un argumento. Dicha regla corresponderá a los procedimientos que aprenderán a aplicar, poco a poco, al enfrentarse a otros ejercicios argumentativos.

Para ilustrar el modelamiento, utilizaremos como fuente la Carta a Meneceo de Epicuro. Los estudiantes deben tener el argumento completo para ir trabajando mientras el profesor hace la demostración con el argumento, a fin de que reconozcan y marquen en el texto la estructura argumentativa y la regla demostrada.

Ejemplo de modelamiento:

En los párrafos 124 y 125 de **CM**, encontramos las siguientes premisas:

P1) Todo bien y todo mal reside en la sensación.

Es bueno esclarecer esta afirmación todo lo posible con el fin de determinar completamente su sentido. Bien y mal para Epicuro se identifican con placer y dolor (**CM**, 129); no haremos alcances acerca de la aceptación de algunos dolores o el rechazo de algunos placeres con vistas al *cálculo* y la atención a los beneficios y perjuicios. Así, modificamos P1:

P1) Todo bien (placer) y todo mal (dolor) reside en la sensación.

Además, tenemos que precisar el significado de 'sensación'. Obviamente, refiere al ámbito de lo sensorial (interno y externo); toda sensación, todo acto de sentir, supone un sujeto *sentiente*: esta es una condición de su existencia como tal. Esto último constituye el contenido de otra premisa:

P2) Toda sensación requiere de un sujeto sentiente al cual le acontezca.

Otra premisa:

P3) La muerte es privación del sentir.

Se sigue la siguiente conclusión:

C) La muerte nada es para nosotros (los sujetos racionales sentientes).

Mostremos otro argumento. Este es acerca del temor a la muerte:

P1) Si alguien teme a algo, entonces ese algo puede causarle un mal (dolor).

Claramente, aquí referimos al temor objetivo (el miedo) y racional, no a la angustia, la cual consiste en un miedo a algo que tiene su causa psíquica interna, un temor irracional.

Agregamos una segunda premisa:

P2) La muerte (siendo privación completa del sentir) no puede causar mal alguno a alguien.

Se sigue por necesidad la conclusión:

C) Si la muerte no puede causar ningún mal a nadie, entonces ningún hombre le teme.

Estamos en presencia de la regla inferencial llamado *modus tollens*. La forma lógica del *modus tollens* es la siguiente:

Si ϕ , entonces ψ y no ψ , por lo tanto, no ϕ

O sea, si alguien teme algo, entonces ese algo puede causarle un mal; pero ese algo no puede causarle ningún mal, entonces nadie le teme.

EJERCITARNOS PARA EVALUAR LA VALIDEZ DE UN ARGUMENTO

Los estudiantes ejercitan individualmente cómo aplicar las reglas de inferencia con nuevos argumentos. Es importante explicarles que tales reglas de inferencia nos permiten demostrar la validez de un argumento.

Conexión interdisciplinaria:

Evaluación crítica de textos
Lengua y literatura [4° Medio OA 3]

Se sugiere darles las siguientes instrucciones para verificar la validez de un argumento:

- Leer el argumento para separar premisas y conclusiones.
- Apoyarse en los conectores para identificar qué oraciones son premisas y cuáles, conclusiones.
- Si se diera el caso, explicitar las premisas implícitas contenidas en el argumento.
- Identificar si el argumento cumple con alguna de las reglas de inferencia.

REFLEXIÓN METACOGNITIVA

Como cierre de la actividad, conviene presentar otra vez la interrogante *¿cómo evaluar las respuestas filosóficas?* para que respondan individualmente algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Qué he comprendido sobre la evaluación de los argumentos? ¿Qué me falta por comprender?
- ¿Qué dificultades tengo para usar las reglas de inferencia en la evaluación de argumentos?
- ¿Cómo he usado las reglas de inferencia?
- ¿Pienso que estas reglas son útiles para mi vida cotidiana? ¿Por qué?
- ¿Cómo puedo aplicar estas reglas en mi vida cotidiana?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

El siguiente indicador de evaluación, entre otros, puede ser utilizado para evaluar formativamente la actividad:

-Evalúan la validez de argumentos filosóficos.

Se sugiere realizar ejercicios graduados en nivel de dificultad para que ejerciten la aplicación estratégica de las reglas de inferencia. Pueden trabajar con extractos que incluyan argumentos de distintos autores, diferentes extensiones y complejidad, para que evalúen y a la vez confronten la validez del argumento, aplicando las reglas.

Para graduar la ejercitación, se recomienda combinar ejercitación individual con actividades cooperativas, en parejas.

Cabe recordar que, para entender las reglas de inferencia, tendrán que aprender a aplicar ciertos procedimientos; el foco debe estar en que internalicen el proceso estratégico, en vez de memorizar el nombre o la expresión lógica de la regla de inferencia. Por ello, es importante que al retroalimentarlos, los guíe mediante preguntas metacognitivas para evidenciar cómo aplican el proceso, qué dificultades enfrentan y cómo ayudarlos a avanzar.

Si les cuesta evaluar argumentos, conviene hacer ejercicios plenarios. En ellos, el profesor guía la participación mediante una secuencia interrogativa graduada que explicita la ruta de tareas que exige la actividad de evaluación:

- ¿Cuáles son las oraciones de este argumento?
- ¿Cuáles son las premisas y cuáles, las conclusiones?
- ¿Qué conectores me pueden ayudar a identificar premisas de conclusiones?
- ¿Es necesario explicitar premisas implícitas para comprender el argumento?
- ¿Existe alguna regla de inferencia que se aplique para demostrar la relación de necesidad entre premisa y conclusión?

RECURSOS Y SITIOS WEB

Como apoyo a la explicación de las reglas de inferencia, se puede utilizar el video *Inferencia Lógica - Modus Ponens, Modus Tollens*

<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=OuHYh1Xw5no>

- Ejemplos de modelamiento

Ejemplo 1:

Texto: Aristóteles, *Ética Nicomáquea I*

Aristóteles define *eudaimonía* en virtud de la función distintivamente humana (EN, I, 7). Así, la bondad y la realización moral del hombre radica en la realización de su función propia y distintiva: la actividad o tipo de actividad (*érgon*) que caracteriza las ocupaciones humanas, la función del hombre (*érgon anthrópou*). ¿Cuál es esa actividad característica del hombre? No es ni la vida nutritiva vegetativa ni la vida perceptiva (percepción sensorial), es la vida activa del elemento racional. El *érgon* humano reside en la *facultad racional*.

La buena vida será aquella en la cual la razón es bien ejercida, ejercida en conformidad con la excelencia apropiada a ella. El bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la excelencia o virtud (EN, I, 7). El bien del hombre consiste en la actividad de la más alta facultad del alma.

Aquí puede detectarse un par de premisas que tiene como conclusión lo anterior:

P1) **Si algo realiza la actividad propia de su tipo bien, entonces es una cosa buena de su tipo.**

P2) **La actividad propia humana es la actividad racional.**

Puede, ciertamente, constatarse que P1 admite la forma lógica de un bicondicional, pues en el texto los esfuerzos están encaminados a buscar una definición. Así, entonces, esta premisa queda:

P1) **Algo realiza la actividad propia de su tipo bien si y sólo si es una cosa buena de su tipo.**

Ahora bien, un bicondicional es equivalente lógicamente a una conjunción lógica de los dos condicionales implicados, a saber:

P1) **Si algo realiza la actividad propia de su tipo bien, entonces es una cosa buena de su tipo y si algo es una cosa buena de su tipo, entonces realiza la actividad propia de su tipo bien.**

Dado lo anterior, se puede esclarecer el esquema inferencial por medio del cual Aristóteles rechaza los otros candidatos a *buena vida*, esto es, la vida del placer y la vida política. Así, por consiguiente, la primera forma de vida debe ser rechazada por consistir en el despliegue de las funciones anímicas no propias del hombre. En consecuencia, si un hombre se entrega a tal forma de vida, no estará realizando la actividad propia de su tipo bien; y entonces no será una cosa buena de su tipo, esto es, un buen hombre. Veamos el esquema inferencial:

P1) **Si algo es una cosa buena de su tipo, entonces realiza la actividad propia de su tipo bien.**

P2) **La vida del placer o actividad nutritiva y sensitiva anímica no es la actividad propia del hombre y quien se entregue a ese tipo de vida no realiza la actividad propia de su tipo bien.**

Se sigue lógicamente, por simple *modus tollens*, que tal cosa (en este caso, el hombre) no será una cosa buena de su tipo, no será un buen hombre, no será feliz. La forma lógica del *modus tollens* es la siguiente:

Si φ , entonces ψ y no ψ , por lo tanto, no φ

Para el caso de la vida política, Aristóteles afirma que el fin de esta, el honor, es superior al placer, pues es sólo perseguido por los hombres; pero este fin es engañoso, porque el honor depende de quienes lo otorgan, no de quien lo recibe. Pero el bien buscado debe ser algo que le pertenezca al hombre y que no se le pueda arrebatarse.

La realización de la función propia del hombre, la vida consistente en el buen ejercicio de la facultad superior del alma, la facultad racional, su realización en conformidad con la virtud constituye la buena vida del hombre; de acuerdo con ello, es la buena vida un fin en sí misma, por lo que no puede si no pertenecer al hombre y es imposible enajenársela.

Por consiguiente, la vida política no puede ser el *érgon* del hombre; en consecuencia, quien se precipite en ese modo de vida no realiza el *érgon* de su tipo bien. Nuevamente por *modus tollens*, llegamos a la misma conclusión: tal cosa (en este caso, el hombre) no será una cosa buena de su tipo, no será un buen hombre, no será feliz.

Ejemplo 2:

John Stuart Mill (1806-1873, Inglaterra)

Filósofo, economista y político. Es reconocido, entre otras cosas, por ser uno de los mayores exponentes del utilitarismo. En su texto *El utilitarismo* defiende la utilidad -felicidad, bienestar- como criterio de decisión moral. Es decir, la mejor acción sería aquella que produzca la mayor felicidad para el mayor número de personas.

Texto: Stuart Mill, J. *El Utilitarismo*, capítulo 2

Resulta adecuado comenzar con la formulación del principio normativo utilitarista. Este principio ha de tener la forma lógica de un bicondicional, pues su principal propósito es dejar establecido cuáles son las condiciones suficientes y necesarias de la *corrección* moral de un acto. De este modo, de lo que se trata es de definir un acto moralmente correcto. Vale la pena notar un aspecto importante: el utilitarismo de Mill puede admitir alguna variedad de tipo; puede interpretarse como un utilitarismo de acto o como uno de regla. Con el fin explícito de claridad y simplicidad, nos ocuparemos del utilitarismo de acto, una de las interpretaciones más usuales, pero no por ello más acertada, del pensamiento de Mill. Así, por consiguiente, el principio de la mayor felicidad o de la mayor utilidad (PU) es el siguiente:

PU) Un acto es correcto (moralmente) si y sólo si tiende a promover la felicidad; y es incorrecto si y sólo si tiende a producir lo contrario de la felicidad.

Se requiere precisar esta formulación del principio, pues la formulación dada se encuentra afectada de ciertas ambigüedades, a saber: falta la referencia explícita al individuo agente que lleva a cabo el acto y se necesita esclarecer el concepto de felicidad; junto con esto último se introducirá el concepto de utilidad.

Para Mill la felicidad, el bien que se debe perseguir y el único bien realmente deseable, es el placer. Claramente, la noción de placer incluye múltiples formas de placer: desde aquellos placeres inmediatos asociados a la corporalidad hasta los más nobles placeres asociados a la vida mental superior propiamente humana. La utilidad puede entenderse como la cantidad (suponiendo que puedan cuantificarse de algún modo los placeres) que resulta de la diferencia entre los placeres y los dolores que el acto trae consigo (o sea, lo placenteras o dolorosas que sean las consecuencias del acto). Nótese también que el principio contempla la felicidad no sólo del agente que lo realiza, sino también la de todos los individuos de la comunidad que se encuentren implicados. Sin duda, el utilitarismo de Mill es claramente *universalista*. Este principio contempla el perfeccionamiento y la realización de las capacidades más altas (tanto materiales como espirituales) del mayor número de miembros de la comunidad o colectividad a la que pertenece dicho agente. No se trata en ningún caso de un utilitarismo *egoísta*. Esta postura

en el ámbito de la ética normativa es una postura *consecuencialista*: la corrección de un acto está determinada por las consecuencias de este.

Por lo tanto, la nueva formulación de **PU** es la siguiente:

PU) El acto que un agente (moral) realiza se dice *correcto* (moralmente) si y sólo si la *utilidad* (la diferencia entre los placeres y los dolores producidos por) del acto es mayor que la de cualquiera de los otros actos posibles que el agente *podría* haber realizado.

Si deseamos objetar de algún modo adecuado este principio, necesitamos poner en evidencia la existencia de posibles contraejemplos, esto es, casos en los cuales el criterio de la mayor utilidad considera correcto un acto que por razones de justicia no lo es. Tomemos como ejemplo la siguiente situación imaginaria (aunque está avalada por las leyes de linchamiento existentes en USA el siglo pasado):

Supóngase que un utilitarista estuviera visitando un área en la que hubiera conflictos raciales, y que, durante su visita, un hombre negro violara a una mujer blanca, y que ocurrieran disturbios raciales como resultado del delito, turbas de gente blanca que, con la complicidad de la policía, golpean y matan negros, etc. Supóngase también que nuestro utilitarista está en la zona del delito cuando éste se comete, de modo que su testimonio conduciría a la condena de un hombre negro en particular. Si él sabe que una pronta detención pondrá fin a los disturbios y los linchamientos, seguramente, como utilitarista, debe pensar que tiene el deber de dar un falso testimonio que producirá el castigo de una persona inocente.

Sin duda, culpar a un inocente es un acto moralmente incorrecto, pero desde la perspectiva establecida por el criterio normativo utilitarista dicho acto sería, en dichas circunstancias, un acto moralmente correcto. He aquí un contraejemplo. Formulemos el argumento respectivo:

P1) El acto que un agente (moral) realiza se dice *correcto* (moralmente) si y sólo si la *utilidad* (la diferencia entre los placeres y los dolores producidos por) del acto es mayor que la de cualquiera de los otros actos posibles que el agente *podría* haber realizado.

P2) En dichas circunstancias, culpar a un inocente tiene mayor utilidad que los otros actos posibles.

En consecuencia,

C) El acto de culpar a un inocente es un acto moralmente correcto.

El argumento es válido, pues si las premisas son verdaderas, la conclusión *debe* serlo. El esquema inferencial es un *modus ponens*: si ϕ implica ψ , y es el caso que ϕ , entonces ψ . PU es un bicondicional y aquí hemos considerado la implicación que va desde la utilidad a la corrección. Por tanto, se tiene que P1 y P2 implican C, en símbolos: $((P1 \wedge P2) \rightarrow C)$.

Ahora bien, por simple inspección del concepto natural de justicia, sabemos que culpar a un inocente no es moralmente correcto, por lo que se infiere, por *modus tollens*, que P1, esto es, **PU** debe ser falso. La negación de la conjunción $(P1 \wedge P2)$ es equivalente a la disyunción de ambas premisas negadas: o bien no es el caso que P1, o bien no es el caso que P2, en símbolos $(\neg P1 \vee \neg P2)$. Como se sabe que P2 es verdadera según el criterio utilitarista, entonces es falso el principio mismo **PU**.

Cabe hacer una observación más. El principio **PU**, dado su contenido semántico prescriptivo, implica lógicamente el deber que cae, tras el cálculo racional de la utilidad del acto particular, incondicionalmente sobre el agente moral. Puede afirmarse entonces:

Si PU es verdadero, entonces el agente moral está obligado (constituye su deber) a realizar el acto que posea la mayor utilidad de todos los actos posibles para él.

Desde esta perspectiva, se deja ver inmediatamente un problema para el principio utilitarista: los actos *supererogatorios* o actos heroicos. Estos actos tienen la mayor utilidad entre todos los actos disponibles para un agente racional, pero no es posible exigir llevar a cabo un acto de esta naturaleza a cualquier sujeto. De aquí se sigue lógicamente (por *modus tollens*) que **PU** es falso, pues no puede ser obligatorio para el agente realizar este tipo de actos, ya que se hallan fuera de sus posibilidades reales de acción.

Ejemplo 3:

Texto: Kant, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, capítulo I

Kant es, sin duda, representante de una ética normativa del tipo *deontológico*. Este tipo de postura ética es no consecuencialista. Los actos de los agentes son o no correctos en sí mismos, no por las consecuencias que tengan. De acuerdo con esta postura, nosotros los seres humanos, en tanto que agentes morales racionales, no podemos saber, sobre la base de cualquier cálculo racional de las afecciones naturales a nuestra sensibilidad, cuáles serán en su totalidad las consecuencias de nuestros actos; esta incerteza inextirpable de nuestra vida práctica hace imposible conocer con antelación todas las consecuencias que se siguen de los actos que realizamos. Prometer en vano y mentir son, por ejemplo, malos en sí mismos.

Formulemos el principio normativo que caracteriza a esta postura deontológica:

PD) Obra siempre de modo tal que *puedas* querer que tu máxima se convierta en ley universal. O de otro modo: Obra sólo según una máxima tal que *puedas* querer al mismo tiempo que se torne ley universal.

Formulemos este criterio bajo la forma lógica de un bicondicional:

PD) El acto que un agente moral (racional) realiza bajo una máxima determinada se dice *correcto* si y sólo si el agente moral pueda querer que todos los otros agentes morales lo realicen bajo esa misma máxima, es decir, esta puede valer como ley universal.

Desde la perspectiva de una teoría del deber, las obligaciones que recaen sobre los agentes morales racionales son de naturaleza incondicional (son *categorías*, no *hipotéticas*); el tipo de acto de habla correspondiente a estos mandatos es el del *imperativo*. Así, de la formulación precedente del criterio normativo deontológico se sigue que todo acto moral, cuya máxima pueda ser querida por todos los otros agentes morales pertenecientes a la comunidad racional universal, es un acto moralmente correcto, esto es, realizar ese acto constituye nuestro deber, nuestra obligación irrenunciable. Tenemos aquí un condicional, cuyo antecedente es **PD** y su consecuente es nuestro deber de realizar el acto en cuestión.

Pongamos a prueba este principio justamente como lo hace Kant en el texto aludido. Uno de los ejemplos preferidos de este autor es el de la mentira. Según el criterio, mentir es incorrecto moralmente, porque no puedo querer consistentemente que los demás quieran lo mismo. Si así ocurriese, si mi máxima pudiera tornarse ley universal, entonces la mentira como tal se destruiría a sí misma. En realidad, la posibilidad de éxito de una mentira depende de que no haya una ley universal que la permita (o de que haya una ley universal que la prohíba).

El argumento es el siguiente:

P1) **Debemos realizar sólo aquellos actos que se conformen a reglas que pudiéramos querer que fueran adoptadas universalmente.**

P2) **Si fuéramos a mentir, estaríamos siguiendo la regla “Es permisible mentir”.**

P3) **Esta regla no podría adoptarse universalmente, porque sería contraproducente: la gente dejaría de creer en otros, y entonces no serviría de nada mentir.**

Por lo tanto,

C) **No debemos mentir**

Podemos introducir una premisa más:

P1) **Si mentir es un acto moralmente correcto, entonces es nuestro deber realizarlo.**

P2) **Si es nuestro deber realizarlo, entonces podemos querer que todos lo realicen, o sea, podemos querer que nuestra máxima ‘Es permisible mentir’ sea ley universal.**

P3) **No podemos querer que nuestra máxima sea ley universal, pues la mentira se destruiría a sí misma.**

Por lo tanto, por doble *modus tollens* debido a la transitividad de la implicación entre las dos primeras premisas P1 y P2, se tiene:

C) **Mentir no es un acto moralmente correcto.**

Para finalizar, es bueno notar que la fuerte presencia de la inferencia *modus tollens* no es una mera casualidad. Esta regla de inferencia es clave para el entramado lógico en el cual se funda la *búsqueda de contraejemplos*, y tal búsqueda es, a su vez, una parte estructural esencial del discurso argumentativo propio de las disputas dialógicas.

Actividad 4: Comparar métodos de análisis y evaluación de argumentos

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes apliquen diversos métodos para evaluar argumentos y comparen las dificultades y beneficios que trae aplicar cada uno de ellos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

ACTITUDES

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

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

COMPARAR PARA PODER EVALUAR

Se inicia la actividad con la pregunta *¿Qué métodos usa la filosofía para dar respuesta a las preguntas de la filosofía?* El docente les pide que recuerden los métodos trabajados en el curso para decidir si un argumento es o no correcto, y hace una lista con los métodos correspondientes:

- Reglas de inferencias
- Aplicación de criterios para Identificar argumentos falaces
- Tablas de verdad
- Diagramas de Venn

Luego plantea la siguiente pregunta: *¿Cómo evaluar los métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico?* El profesor utiliza un ejemplo analógico: evaluar qué libro es mejor que otro para reflexionar sobre lo que exige el proceso de evaluación. Guía a los alumnos con algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesitamos saber para poder determinar cuál libro es mejor?
- ¿Qué hacemos para poder discernir qué libro es mejor que otro?

A partir de sus respuestas, concluyen en conjunto que: sólo si conocemos cómo son ambos libros, será posible compararlos y luego hacer juicios de evaluación sobre ellos.

TABLA DE LOS MÉTODOS

Para avanzar hacia los juicios de evaluación de los métodos, se sugiere construir con los estudiantes una tabla descriptiva con los métodos trabajados para organizar las características que definen a cada uno de ellos.

Conexión interdisciplinaria:

Herramientas de la argumentación
Lengua y literatura [3° Medio OA 8]

Ejemplo:

Criterios	Falacias	Reglas de inferencia
Tipo de procedimiento	Semánticas y/o sintáctica	Sintácticas
Forma de aplicación	Análisis del significado de premisas y conclusiones	Deductiva
Tipo de expresión	Criterios	Expresión lógica

A partir de la tabla y en parejas, formulan por escrito su juicio de evaluación para construir una primera respuesta a la pregunta inicial.

EVALUAR MÉTODOS DE RAZONAMIENTO

Se reúnen en grupos pequeños para aplicar distintos métodos de decisión que les permitan evaluar si un argumento es correcto o no. Cada grupo recibe el mismo argumento, pero un método de decisión distinto.

Conexión interdisciplinaria:

Evaluación crítica de textos
Lengua y literatura [4° Medio OA 3]

Luego se mezclan de manera que en los nuevos grupos se integran jóvenes que usaron métodos distintos de decisión. Cada integrante presenta a sus nuevos compañeros de equipo, su respectivo método de decisión para comparar los distintos métodos.

Para guiar la evaluación que realicen los alumnos, se recomienda plantear preguntas como las siguientes:

- ¿Qué dificultades presenta la aplicación de los distintos métodos revisados?
- ¿Qué beneficios tiene cada uno de los métodos aplicados?
- ¿Cuál nos permite tener mayor certeza para identificar si un argumento es o no correcto? ¿Por qué?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Comparan métodos de razonamiento filosóficos.
- Evalúan distintos métodos de razonamiento usados para abordar un problema filosófico.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Extracto del argumento de Santo Tomás de Aquino:

Tomás de Aquino (1224-1274, Italia)

Teólogo y filósofo. Es reconocido por ser uno de los principales representantes de la escolástica. Entre sus aportes destaca la relación armónica que establece entre la filosofía y la teología y, en la misma línea, entre razón y fe. Según su pensamiento, mediante ambas se puede llegar al conocimiento de Dios (aunque en distinto grado) y de la realidad.

“La última y perfecta felicidad no puede estar sino en la visión de la divina esencia, para cuya evidencia deben considerarse dos cosas: Primero, que el hombre no es perfectamente feliz, mientras le queda algo por desear o buscar. Segundo, que la perfección de cualquier potencia se aprecia por la razón de su objeto. Ahora bien: el objeto del entendimiento es lo que es, es decir, la esencia de la cosa, por lo que en tanto adelanta la perfección del entendimiento en cuanto conoce la esencia de una cosa. Luego si un entendimiento conoce la esencia de un efecto, de modo que por ello no puede conocer la esencia de la causa, es decir, que no sepa respecto de ésta lo que es, no se dice que ese entendimiento perciba la causa simplemente, aunque por medio del efecto pueda conocerse que la causa existe. Y, por tanto, queda naturalmente al hombre, cuando conoce un efecto y sabe que tiene causa, el deseo de saber también qué es la causa, y ese deseo es de admiración, y produce la investigación; por ejemplo, cuando alguno, al contemplar un eclipse solar, considera que procede de alguna causa, y entonces se admira por no saber lo que es y, al admirarse, investiga; y esta investigación no descansa hasta llegar a conocer la esencia de dicha causa. Así, pues, si el entendimiento humano, al conocer la esencia de algún efecto creado, no conoce de Dios sino su existencia, todavía su perfección no alcanza simplemente a la causa primera, sino que le queda aún el natural deseo de inquirir dicha causa, por lo cual no es todavía perfectamente feliz. Así pues, para la perfecta felicidad se requiere que el entendimiento llegue a la esencia misma de la primera causa, y de este modo obtendrá su perfección por la unión a Dios como al objeto en que únicamente consiste la felicidad del hombre.

[Suma Teológica I.a II.ae, q. III, art. 8]

- Ejemplos de aplicación de métodos de decisión

Ejemplo 1:

Modelamiento: Aplicación de reglas de inferencia

Dando por supuestas las siguientes afirmaciones:

- a) Toda perfección alcanzable por el hombre está determinada por la perfección del objeto de su conocimiento (deseo).
- b) La máxima perfección (felicidad) se alcanza con el conocimiento del objeto más perfecto.
- c) Dios es el objeto más perfecto.
- d) El objeto más perfecto (la primera causa) colma completamente el deseo del hombre.

Nos quedamos con el siguiente argumento:

P1) Si el hombre conoce a Dios, entonces no le queda algo por desear.

P2) Si no le queda algo por desear, entonces es perfectamente feliz.

Por consiguiente,

C) Si el hombre conoce a Dios, entonces es perfectamente feliz.

Ahora, este argumento es claramente correcto por simple aplicación de la regla de inferencia del silogismo hipotético, a saber: Dadas las oraciones cualesquiera P, Q y R, se tiene que:

(Si (P implica Q) y (Q implica R), entonces (P implica R)).

Ejemplo 2:

Modelamiento. Diagrama de Venn

P1) Todo hombre que conoce a Dios es un hombre que colma su deseo (no le queda algo por desear).

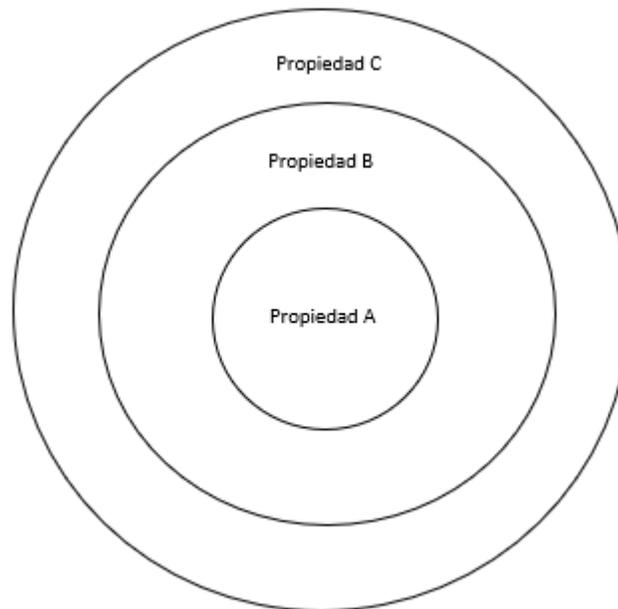
P2) Todo hombre que colma su deseo (no le queda algo por desear) es perfectamente feliz.

C) Todo hombre que conoce a Dios es perfectamente feliz.

O sea, la perfecta felicidad del hombre está en el conocimiento de Dios o la primera causa.

El silogismo tiene la forma (muy conocida por válida) siguiente:

Todo A es B y Todo B es C, por tanto, Todo A es C; todos los enunciados son universales y afirmativos. Si representamos esto mediante diagramas de Venn, nos encontramos con tres círculos concéntricos:



El círculo interior representa todos los objetos del universo (hombres o en el caso más general, seres vivos) que poseen la propiedad A; el que le sigue en extensión representa todos los objetos que poseen la propiedad B y el más externo representa los objetos que poseen la propiedad C. Como todos los objetos que se encuentran en el círculo más interno deben estar también dentro del círculo más externo, todo objeto que tiene la propiedad A tiene la propiedad C.

Evaluación de la Unidad 1: Procedimientos para evaluar argumentos

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes elaboren un tutorial o texto instructivo sobre cómo aplicar un método de razonamiento para evaluar si un argumento es o no correcto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar y contrastar métodos de razonamiento para abordar un concepto o problema filosófico.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Comparan métodos de razonamiento filosófico.
- Explican la utilidad y el objetivo de los métodos de razonamiento que evalúan argumentos.
- Identifican la secuencia de pasos para aplicar métodos de razonamientos que evalúan argumentos.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

REFLEXIONAR FRENTE A PREGUNTAS

Se sugiere trabajar en torno a las preguntas centrales de la unidad para que seleccionen solo una de ellas. Algunas son: ¿Por qué los temas en filosofía son preguntas? ¿Qué métodos usa la filosofía para dar respuesta a las preguntas filosóficas? ¿Cómo evaluar las respuestas filosóficas?

Responden por escrito individualmente, usando la información y el apoyo bibliográfico del curso. Luego, todos los que eligieron la misma pregunta se reúnen en grupos para comparar y compartir sus respuestas.

Como trabajo de síntesis, se les pide que elaboren juntos una respuesta “ideal” que integre los diferentes aportes. Finalmente, un representante de cada grupo presenta al curso su respuesta ideal.

TUTORIALES PARA EVALUAR ARGUMENTOS

El profesor les plantea el siguiente desafío: “Los métodos de razonamiento que nos permiten evaluar si un argumento es o no correcto, en general, resultan complejos y difíciles de aprender”. Se propone que elaboren un tutorial o texto instruccional que se pueda utilizar como una guía simple y efectiva para enseñar uno de los métodos de evaluación de razonamiento estudiados. Los destinatarios de este tutorial pueden ser futuros estudiantes de esta asignatura y, en general, cualquier alumno o persona que necesite distinguir si un argumento es correcto o incorrecto.

Conexión interdisciplinaria:

Herramientas de la argumentación
Lengua y literatura [3° Medio OA 8]

Evaluación crítica de textos
Lengua y literatura [4° Medio OA 3]

Se organizan en grupos de trabajo, ser guiados por las siguientes instrucciones:

- Revisan los distintos métodos de evaluación argumentativa estudiados en el curso para seleccionar uno, de acuerdo con sus intereses.
- Buscan en la web un software para construir tutoriales (en la sección de Recursos hay algunos enlaces).
- Para guiar el trabajo, se sugiere utilizar rúbricas y mostrarlas a la clase para verificar que comprendan correctamente los criterios que se usará para evaluar y, a la vez, los usen para monitorear su propio trabajo.

PRESENTACIÓN DE LOS TUTORIALES

Los distintos grupos presentan sus tutoriales a la clase. Se sugiere realizar un proceso de coevaluación y evaluación según los mismos criterios de la rúbrica utilizada, para efectos formativos. Para guiar la coevaluación, se puede asignar a un grupo paralelo para que evalúe la presentación de sus compañeros, de modo que cada grupo pueda realizar el proceso de coevaluación.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Si los estudiantes no pueden acceder herramientas digitales para hacer el tutorial, pueden construir un texto instructivo. Hay sugerencias al respecto en la sección Recursos.
- ✓ El docente puede adecuar la actividad a las necesidades específicas de sus alumnos, dando flexibilidad acerca del texto instructivo a realizar (evaluarlo de manera oral, y no escrita; flexibilizar su longitud, etc.).

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre la elaboración de tutoriales:

- <https://link.curriculumnacional.cl/https://es.wikihow.com/escribir-un-tutorial>
- <https://link.curriculumnacional.cl/http://elearningmasters.galileo.edu/2017/10/04/5-herramientas-gratuitas-screencast-efectivos/>

Texto instructivo

¿Qué es?

Un texto de instrucciones contiene una secuencia de pasos o acciones que permiten alcanzar un objetivo o elaborar producto.

Algunos ejemplos:

Cómo enviar stickers en Whatsapp

Para descargar y enviar stickers, sigue estos pasos:

1. Abre un chat individual o de grupo.
2. En el campo para escribir texto, toca Emoji > Stickers.
3. Para añadir un paquete de stickers, toca Añadir.
4. En la ventana emergente Stickers, toca Descargar, que aparece al lado del paquete de stickers que quieras descargar. Si se te indica, toca DESCARGAR. Cuando la descarga se complete, aparecerá un tic verde al lado del paquete descargado.
5. Toca Atrás. ←
6. Busca y toca el sticker que quieras enviar.
 - Por favor, ten en cuenta que al tocar el sticker, este se enviará automáticamente.

Extraído de Whatsapp Web
(<https://link.curriculumnacional.cl/https://faq.whatsapp.com>).

Cómo hacer sopaipillas

Ingredientes

- 1 taza de zapallo cocido y molido
- 3 cucharadas de manteca derretida
- 1 cucharadita de sal
- 2 tazas de harina
- ½ taza de leche o agua caliente
- ½ litro o más de aceite para freír

Cómo hacer sopaipillas:

Preparación

Lo primero que hay que tener en cuenta para saber cómo hacer sopaipillas, es hacer un “volcán” con la harina dejando un hueco al medio. Vierta al centro la manteca derretida con la leche o el agua, la sal y el zapallo previamente molido hasta formar una pasta suave, mezcle todo hasta formar una masa suave y elástica, esta no debe tener grumos y no se tiene que pegar a la mesa.

El siguiente paso es amasar la masa con un uslero o a mano, dejándola de aproximadamente 5mm de grosor, luego cortarla en círculos de 10 cm (esto es a gusto, pueden ser más gruesas y más pequeñas), se recomienda pincharlas con un tenedor para que, al momento de freírlas, la masa no se arruine.

El último paso es freír la masa en un sartén profundo y caliente con el aceite a fuego alto. Para probar el aceite, lance un pequeño trozo de masa, debe burbujear y flotar en la superficie. Coloque de 2 a 3 sopaipillas y fríalas 1 minuto por lado, no se deben dorar demasiado. Una vez fritas, se sacan de la freidora y dejan en papel absorbente.

Extraído de:
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.guioteca.com/cocina/como-hacer-sopaipillas-un-alimento-tipico-chileno/>.

¿Qué características comunes poseen los textos leídos? Menciona **tres**:

Consideraciones para la evaluación

RÚBRICA ELABORACIÓN DE UN TUTORIAL

CRITERIOS	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
Características del género	Elaboran un tutorial que contiene un planteamiento del problema, una descripción de lo que se enseñará y una secuencia de pasos que permitan lograr el objetivo final.	Elaboran un tutorial que contiene una secuencia de pasos, pero sin un planteamiento del problema o una descripción de lo que se enseñará.	Elaboran un tutorial que contiene una secuencia de pasos, pero sin un planteamiento del problema ni una descripción de lo que se enseñará.
Secuencia	Elaboran una secuencia de pasos que contiene todas las etapas para aplicar un método de evaluación, y en un orden lógico y temporal respecto de las acciones a realizar.	Elaboran una secuencia de pasos que contiene etapas para aplicar un método de evaluación, aunque se salta un paso relevante. O bien, Incluyen todas las etapas, pero carecen de orden lógico o temporal respecto de las acciones a realizar en una ocasión.	Elaboran una secuencia de pasos que contiene algunas etapas para aplicar un método de evaluación, saltándose dos o más pasos relevantes. O bien, Incluyen todas las etapas, pero carecen de orden lógico o temporal respecto de las acciones a realizar en dos o más ocasiones.
Apoyo visual	Apoyan todos los pasos con imágenes o esquemas que retraten la acción a realizar.	Apoyan la mayoría de los pasos con imágenes o esquemas que retraten las acciones a realizar, omitiendo el apoyo visual en una ocasión.	Apoyan algunos de los pasos con imágenes o esquemas que retraten las acciones a realizar, omitiendo el apoyo visual en dos o más ocasiones.
Lenguaje	Utilizan un lenguaje descriptivo y claro, evitando las reiteraciones de ideas y acciones.	Utiliza un lenguaje descriptivo, aunque incurre en reiteraciones de ideas o acciones en una o dos ocasiones.	Utilizan un lenguaje en el que predominan secuencias narrativas y argumentativas más que descriptivas. O bien, Incurre en reiteraciones de ideas o acciones en tres o más ocasiones.

Elementos paraverbales	Utilizan una entonación centrada en facilitar la comprensión de sus destinatarios, utilizando entonaciones variadas, haciendo énfasis en momentos cruciales del discurso y utilizando un volumen que permita la audición de sus destinatarios.	Utilizan mayormente una entonación centrada en facilitar la comprensión de sus destinatarios. En tres ocasiones la entonación es uniforme o utiliza un volumen que impide la audición de sus destinatarios.	Utilizan escasamente una entonación centrada en facilitar la comprensión de sus destinatarios. En cuatro o más ocasiones, la entonación es uniforme o utiliza un volumen que impide la audición de sus destinatarios.
------------------------	--	---	---

Unidad 2

Unidad 2: Las fuentes primarias y secundarias nos ayudan a comprender los problemas filosóficos

Propósito de la unidad

La idea es que los estudiantes desarrollen herramientas de lectura analítica y crítica para profundizar en un tema o pregunta. Para hacerlo, se sugiere trabajar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo comprender un texto filosófico? ¿Cómo analizar críticamente un texto filosófico? ¿Cómo puede la lectura de los textos filosóficos influir en mi vida cotidiana?

Objetivos de Aprendizaje

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

OA b

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

Actividad 1: Estrategias de análisis de textos filosóficos

PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes apliquen estrategias de lectura crítica, activando conocimientos previos, identificando las ideas o conceptos clave, sintetizando la progresión temática del escrito y contrastando o considerando posibles analogías con el mundo actual y sus vivencias personales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE-

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

OA b

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

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUÉ ES LA LECTURA CRÍTICA?

El docente los invita a analizar críticamente un afiche publicitario polémico, a partir de la pregunta “¿Qué opinas del contenido presentado en esta publicidad?”. Se recomienda que use un afiche relacionado con el tema que eligieron para el seminario. Incentive a los alumnos a que argumenten sus respuestas con evidencias textuales.

Conexión interdisciplinaria:

Lectura crítica de textos
Lengua y literatura [3° Medio OA a]

Ejemplo:



The Coca-Cola Company (2014). Campaña "Destapa tu felicidad".

El docente anota las respuestas en la pizarra y genera criterios de análisis que se respaldan con la evidencia textual o interpretaciones de los jóvenes. Por ejemplo:

Criterio	Evidencia / Interpretación
SENTIDO DE PROGRESO	Se asocia con un título profesional. Si tienes un título estás progresando, si progresas eres feliz.
NOCIÓN DE FAMILIA	Tradicional (hombre, mujer, hija).
SENTIDO DE FELICIDAD	Para ser feliz, es necesario progresar en la vida.
LA PROPUESTA PUBLICITARIA ES ARRIESGADA	Puede generar rechazo, ya que es excluyente con los ciudadanos que no poseen título profesional.

Para finalizar, responden lo siguiente en una discusión colectiva: "¿Qué estilo de vida promueve esta publicidad?". El docente los estimula regularmente para que respalden sus respuestas con evidencia textual.

ANALIZAR A PARTIR DE CONCEPTOS CLAVE

El profesor destaca lo que hicieron, ya que analizaron críticamente el afiche y descubrieron contenidos implícitos que respaldan o perjudican las ideas desarrolladas. Luego entrega a cada alumno una copia de la primera lectura de esta unidad, según el tema elegido que decidieron trabajar durante el seminario. Se sugiere utilizar el fragmento *La vida contemplativa*, de la obra *Ética a Nicómaco* de Aristóteles.

El curso activa sus conocimientos previos, contestando en el cuaderno lo siguiente: "¿Qué entiendes por estilo de vida?", "¿Qué entiendes por vida contemplativa?". Después comparan sus respuestas con un compañero.

A continuación, el docente los desafía a leer críticamente de manera individual el primer párrafo del extracto y seleccionar tres conceptos clave que articulen la idea desarrollada. Cuando terminen, reflexionan en un plenario a los conceptos escogidos y seleccionan tres con los cuales se trabajará; se recomienda *felicidad*, *virtud* y *contemplación*.

Leen individualmente los siguientes párrafos, subrayan las tres palabras seleccionadas y anotan en su cuaderno las ideas que desarrollan los conceptos clave en cada párrafo. Después contrastan sus respuestas con un compañero.

Ejemplo, según los conceptos *felicidad, virtud y contemplación*:

Concepto (sujeto)	Idea (predicado)
La felicidad	<p>Párrafo 1: Es una actividad conforme a la virtud.</p> <p>Párrafo 1: Si es perfecta, es contemplativa.</p> <p>Párrafo 2: Está relacionada con la verdad.</p> <p>Párrafo 3: Es una actividad que se ama por sí misma.</p> <p>Párrafo 4: Del hombre consiste en el ocio.</p>
La virtud	<p>Párrafo 1: Mayor y principal es el entendimiento de las cosas bellas y divinas.</p> <p>Párrafo 2: Es la actividad más grata, y esta se realiza de acuerdo con la sabiduría.</p> <p>Párrafo 3: Transforma al sabio es un hombre que puede ejercitar la contemplación en compañía o soledad.</p> <p>Párrafo 4: Del entendimiento se relaciona íntimamente con el ocio.</p>
La vida contemplativa	<p>Párrafo 1: Por medio del entendimiento, se transforma en la mayor virtud.</p> <p>Párrafo 2: Es un acto excelente, continuo y placentero.</p> <p>Párrafo 3: Es ejercitada por el hombre sabio.</p> <p>Párrafo 3: No espera ningún resultado fuera de sí misma.</p> <p>Párrafo 4: Conlleva a la felicidad, y esta consiste en el ocio.</p>

INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

En grupos, responden una serie de preguntas sobre lo leído. El profesor los desafía a identificar qué párrafo (o párrafos) contiene la información solicitada en cada interrogante, según lo que leyeron:

- ¿Cuál es la importancia de la sabiduría en la búsqueda de la felicidad?
- Explica la noción aristotélica de virtud.
- Describe las características fundamentales del sabio.
- ¿Hay algún sabio en tu vida? ¿Cuáles son sus características y a qué se dedica?
- ¿Cuál es la diferencia entre contemplar y hacer? Si comparas este fragmento con nuestra época, ¿somos seres humanos de acción o contemplación?
- ¿Te consideras un ser contemplativo o un ser en que predomina la acción?
- Interpreta las siguientes citas y explícalas en un máximo de dos líneas:
 - i. “Parece también que la felicidad consiste en el ocio, pues nos esforzamos para reposar y guerreamos para estar en paz”.
 - ii. “Es probable que los que saben tengan una vida más agradable que los que buscan el saber”.
 - iii. “En la vida activa procuramos más o menos algo aparte de la acción”.

SÍNTESIS DEL TEXTO

El docente los desafía a trabajar de manera individual y sintetizar el fragmento leído en un número determinado de líneas (para este caso, se optó por seis). Se sugiere que articulen su escritura de acuerdo a la relación entre los tres conceptos clave trabajados.

Ejemplo basado en los conceptos *felicidad*, *virtud* y *contemplación*:

En este extracto, Aristóteles argumenta que la **felicidad** está regida por la **virtud** más elevada, ya que es una actividad que se logra por medio del ejercicio de la razón llamado **contemplación**. Justifica lo anterior, identificando tres propiedades de la **contemplación**: excelencia, continuidad y placer. Concluye que la **contemplación** nos permite alcanzar la sabiduría y, por ende, la máxima **virtud** y autonomía, lo que conduce a la **felicidad**. Se afirma que el requisito para acceder al ejercicio **contemplativo** es el estado de ocio.

REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

Para finalizar, los motiva a evaluar el texto y reflexionar en torno a las ideas trabajadas por el autor, luego de haberlo analizado, interpretado y sintetizado. Para ello, los desafía a responder lo siguiente:

- Evaluar el contenido planteado por la campaña de Coca-Cola, considerando la noción de *felicidad* planteada por Aristóteles.
- Evaluar la noción de *actividad contemplativa* formulada por Aristóteles y su aplicación en nuestras vidas, considerando el contexto sociocultural de nuestra época.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

El siguiente indicador de evaluación, entre otros, puede ser utilizado para evaluar formativamente la actividad:

- Analizan posturas presentes en textos filosóficos, identificando sus elementos centrales.

Aplican el análisis crítico del texto de acuerdo a la siguiente secuencia: análisis-interpretación-síntesis-evaluación. El docente puede adecuar y/o profundizar cada etapa según las dificultades o ventajas de los alumnos.

Antes de la clase, se recomienda que revise con el profesor de Lengua y literatura, las estrategias de lectura crítica que los jóvenes ya han trabajado o están trabajando, para complementar y potenciar el aprendizaje.

Los estudiantes pueden ejercitarse con otros conceptos clave, como *entendimiento*, *belleza* y *actividad*. Para profundizar en las habilidades de lectura crítica, el docente puede actuar de mediador entre la fuente filosófica y otras disciplinas (por ejemplo, el cine) para que apliquen juicios de evaluación a partir de criterios relativos al contenido de las fuentes.

Como actividad de desafío, se recomienda usar alguna de las películas sugeridas en la sección de Recursos (u otra que estime pertinente). Juntos, profesor y alumnos establecerán relaciones entre ella y el fragmento de Aristóteles, reflexionarán en torno a las posibles aplicaciones de la vida contemplativa en el mundo actual, compararán la idea aristotélica con lo observado en la película y decidirán con cuál visión se sienten más identificados.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Películas: *En busca de la felicidad* (2006, director: Gabriele Muccino) y *El guerrero pacífico* (2006, director: Victor Salva).

Textos sobre lectura crítica:

- Cassany, D. *Tras las líneas*
- Cassany, D. *Laboratorio lector*
- Galdames, V. *Tres momentos didácticos de la lectura*

Extracto sugerido para trabajar:

La vida contemplativa

Aristóteles

Si la felicidad es una actividad conforme a la virtud, es razonable que sea según la más excelente, y ésta será propia de lo mejor. Sea el entendimiento u otra cosa aquello que por naturaleza parece mandar y ser principal, y poseer la intelección de las cosas bellas y divinas; sea un ente divino también él mismo, o bien lo más divino que hay en nosotros; su actividad, según la virtud que le es propia, será la felicidad perfecta. Y ya hemos dicho que es contemplativa.

Esto parece estar de acuerdo con lo que antes dijimos y con la verdad. En efecto: esta actividad es la más excelente (pues también lo es el entendimiento, entre todo lo que hay en nosotros, y las cosas que el entendimiento conoce son las más excelentes de las cognoscibles); además, es la más continua, pues podemos contemplar continuamente, más que hacer cualquier otra cosa. Y pensamos que es menester que el placer se mezcle a la felicidad; ahora bien, la más grata de las actividades, conforme a la virtud, es la que se realiza de acuerdo con la sabiduría; parece, por tanto, que la filosofía encierra placeres admirables por su pureza y su firmeza, y es probable que los que saben tengan una vida más agradable que los que buscan el saber.

Por otra parte, la llamada suficiencia se encontrará principalmente en la vida contemplativa, pues al hombre sabio y al justo les hacen falta, como a los demás, las cosas necesarias para la vida; pero una vez provistos suficientemente de estas cosas, el justo necesita personas con las cuales y para con las cuales practique la justicia, y del mismo modo el hombre moderado, o el valiente, o cualquiera de los demás, mientras que el sabio, aun aislado, puede ejercitar la contemplación, y cuanto más sabio es, más. Acaso lo haría mejor en colaboradores; pero, sin embargo, es el hombre más suficiente... parece que sólo esta actividad se ama por sí misma, pues no tienen ningún resultado fuera de la contemplación, mientras que en la vida activa procuramos más o menos algo aparte de la acción.

Parece también que la felicidad consiste en el ocio (*σχολή*), pues nos esforzamos para reposar y guerreamos para estar en paz. (...) Ésta será, por tanto, la felicidad del hombre, si ha llenado la duración entera de su vida, pues ninguna cosa imperfecta pertenece a la felicidad.

Ética a Nicómaco X, 1177 a 12-b 6, b 24-26

Actividad 2: Analizar y relacionar ideas presentes en textos filosóficos

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes relacionen conceptos e ideas clave de un texto. Para ello, activarán conocimientos previos, identificarán las ideas o conceptos clave, interpretarán y sintetizarán lo leído. Asimismo, se pretende que comparen la postura ahí presente con la de otros autores y evalúen críticamente lo leído en relación con sus experiencias personales y el contexto del mundo actual.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

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.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ACTIVAR CONOCIMIENTOS

El docente los invita a seguir las instrucciones del video *Descubre tu ikigai: vivir con propósito* (se adjunta link en la sección de Recursos y sitios web) a partir de la pregunta: ¿Cuál es tu ikigai? Los incentiva a que comparen su resultado con un compañero.

Para continuar, se reúnen en grupos y trabajan en torno al siguiente desafío: “Postulen tres condiciones básicas para la vida humana y justifiquenlas con ejemplos de la vida actual”. Cada grupo presenta al curso sus tres condiciones y discuten sobre cuáles son las mejores.

Ejemplo:

Condición	Justificación y ejemplo de la vida actual
Vive en sociedad	El humano es un ser social, político y cultural que vive en comunidad. Por ejemplo: La junta de vecinos es una instancia de diálogo con varios propósitos, como resolver problemas o dificultades que surjan en un territorio común, o generar ideas que mejoren las condiciones de convivencia y calidad de vida de los residentes.
Necesita afecto e intelecto	El ser humano necesita de momentos afectivo-emocionales, como los vínculos familiares, amistades, etc., y practicar regularmente su habilidad intelectual, como en la vida escolar y la comunicación interpersonal. Por ejemplo: Si un jefe trata con amabilidad y respeto a sus empleados, lo más probable es que se sientan cómodos y comprometidos con la empresa, lo que incluso puede aumentar los niveles de producción.

Es un ser creativo, libre y participativo	El ser humano es creativo, posee habilidades y destrezas y, por medio de su libertad de acción, participa en la sociedad bajo una responsabilidad ética y moral, tanto con él como con los demás. Por ejemplo: Un profesor elabora material educativo para sus alumnos por medio de su libertad creativa e intelectual, con el propósito de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, entregándoles herramientas teóricas, socio-afectivas y actitudinales.
---	---

ANALIZAR A PARTIR DE CONCEPTOS CLAVE

El docente entrega a cada alumno una copia de la segunda lectura de esta unidad. Para un seminario sobre felicidad y vida buena, se sugiere *La condición humana*, fragmento de la obra homónima de Hannah Arendt. El curso activa en plenario sus conocimientos previos, respondiendo lo siguiente: ¿Cuál es la diferencia fundamental entre la vida humana y la de otras especies? Para finalizar, comparan sus respuestas con otro grupo.

Conexión interdisciplinaria:

Lectura crítica de textos
Lengua y literatura [3°Medio OA a]

Después, de manera individual, leen críticamente el primer capítulo del extracto (“Vita activa y la condición humana”). Contrastan las tres condiciones que propone la autora con las propuestas realizadas por sus grupos anteriormente. Luego, en plenario, exponen las diferencias y similitudes de las propuestas.

Ahora el profesor los desafía a que piensen en los conceptos clave del fragmento. Se sugiere trabajar en torno a *vita activa*, *condición humana* y *natalidad*. Tras definirlos, sintetizan lo leído en un mapa conceptual basados en las tres nociones. El docente les pide que seleccionen otros complementarios que apoyen a los conceptos clave.

Sugerencia para el docente:

Conceptos clave	Conceptos complementarios
VITA ACTIVA CONDICIÓN HUMANA NATALIDAD	Labor, trabajo, acción, mortalidad, pluralidad, libertad, contemplación, actividad

Para finalizar, interpretan las siguientes citas en grupos pequeños y exponen sus respuestas al curso:

- “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”.
- “Ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico”.

INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS DEL TEXTO

Siguen trabajando en grupos pequeños y leen críticamente el capítulo 2 (“La expresión vita activa”). Para iniciar la tercera etapa, el profesor los invita a hacer las siguientes actividades:

- Desarrollan la noción de *libertad* propuesta por Aristóteles y dan cinco ejemplos contemporáneos de estilos de vida que privan al ser humano de dicha libertad.
- Generan una tabla comparativa entre los cambios de la expresión *vita activa* en la época clásica y en la época medieval.
- Interpretan las siguientes citas:

Conexión interdisciplinaria:

Influencia del contexto de los autores en sus ideas.
Historia [OA d]

- i. “La enorme superioridad de la contemplación sobre la actividad de cualquier clase, sin excluir a la acción, no es de origen cristiano”.
 - ii. “De la misma manera que la guerra se libra por amor a la paz, así toda clase de actividad, incluso los procesos de simple pensamiento, deben culminar en la absoluta quietud de la contemplación”.
 - iii. “La superioridad de la contemplación sobre la actividad reside en la convicción de que ningún trabajo del hombre puede igualar en belleza y verdad al kosmos físico, que gira inmutable y eternamente sin ninguna interferencia del exterior, del hombre o dios”.
 - iv. “Tradicionalmente, por lo tanto, la expresión *vita activa* toma su significado de la *vita contemplativa*; su muy limitada dignidad se le concede debido a que sirve las necesidades y exigencias de la contemplación en un cuerpo vivo”.
- Justifican la idea presente en el último párrafo por medio de una síntesis global del texto.

Por último, identifican todas las menciones que hace Hannah Arendt de autores que se refieran a la expresión *vita activa*, y las anotan en una línea de tiempo según corresponda a las épocas: clásica, medieval, moderna o contemporánea.

LECTURA COMPARADA

El profesor los invita a releer los dos textos entregados en esta unidad (fragmentos de Aristóteles y Hannah Arendt) y los desafía a generar una tabla comparativa entre las características de la *vita contemplativa* desarrolladas por Aristóteles y las de *vita activa* desarrolladas por Arendt.

Ejemplo:

Aristóteles VIDA CONTEMPLATIVA	Arendt VITA ACTIVA
Acción virtuosa que, por medio del entendimiento, lleva a la felicidad.	Íntimamente relacionada con la condición básica de la existencia humana: natalidad y mortalidad.
Es una actividad excelente, continua y placentera.	Está compuesta por tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción.
La suficiencia se encuentra en la vida contemplativa, ya que no espera resultados fuera de sí misma.	Labor, trabajo y acción están enraizadas en la condición de natalidad, en especial la acción, que está presente en todas las actividades humanas, preservando así el legado del ser humano.
Es practicada por el hombre sabio, que es el más suficiente de todos, y su práctica consiste en el ocio, en contemplar las cosas bellas y eternas, lo que lleva a la felicidad.	Toma su significado de la <i>vita contemplativa</i> , ya que sirve a las necesidades y exigencias de la contemplación, que es superior a la <i>vita activa</i> , ya que ningún trabajo del hombre puede igualar en belleza y verdad al <i>kosmos</i> físico.

REFLEXIÓN GRUPAL Y EVALUACIÓN

Para finalizar, los jóvenes evalúan individualmente el texto y reflexionan sobre las ideas de la autora, luego de haber analizado, interpretado y sintetizado lo leído. El docente los desafía a responder lo siguiente:

- Evaluar la presencia de las tres actividades que conforman a la *vita activa* (labor, trabajo y acción) en la sociedad chilena.

- Reflexionar en torno a lo siguiente: En tu círculo familiar, ¿predomina la labor, el trabajo o la acción? Justifica tu respuesta con hechos o momentos ocurridos en los últimos dos años.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Relacionan conceptos centrales de teorías filosóficas.
- Comparan las similitudes y diferencias entre planteamientos de distintos pensadores.
- Relacionan textos filosóficos con el contexto sociocultural en el que fueron escritos.

Se recomienda hacer la actividad de inicio (*Descubre tu ikigai: vivir con propósito*) en un tiempo mínimo de 20 a 30 minutos, para que no se sientan presionados al realizar la secuencia instructiva.

Los alumnos también pueden trabajar el mapa conceptual desde conceptos particulares que deriven a los globales; por ejemplo: con los conceptos clave *labor, trabajo, acción*.

Respecto de la tabla de analogía y contraste entre *vida contemplativa* y *vita activa*, se recomienda que releen el fragmento de Aristóteles para reactivar los conocimientos de la Actividad 1.

De manera opcional, el docente puede usar alguna de las películas sugeridas en la sección de Recursos (u otra que estime pertinente) para profundizar con ellos en el análisis crítico. Así, establecen relaciones entre lo que vieron y el fragmento de Arendt, reflexionan sobre las condiciones humanas presentes en el filme, comparan lo que observaron en él con la noción aristotélica de *libertad* y evalúan si la visión de mundo de la película se asemeja al mundo actual.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Películas: *1984* (1984, director: Michael Radford) y *Blade Runner* (1982, director: Ridley Scott).
- Video *Descubre tu ikigai: vivir con propósito*:

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

Si no pueden acceder al video, se sugiere utilizar la siguiente guía:

¿Cuál es tu «ikigai»? ¿Para qué vives?



Las cuatro principales preguntas que deben contestar son:

1. ¿Qué es lo que amas hacer?
2. ¿Qué es lo que el mundo necesita de ti?
3. ¿En qué eres bueno?
4. ¿Pueden pagarte por lo que haces?

[Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://ununiversomejor.com/ikigai-la-razon-de-vivir/>]

- Fragmento de la obra *La condición humana* de Hannah Arendt.

Hannah Arendt (1906-1975, Alemania)

Filósofa y teórica política. Es reconocida, entre otras cosas, por su examen al origen de los totalitarismos y por defender el pluralismo y la libertad en el espacio político. En su obra *La condición humana*, rescata el valor de la *vita activa* en sus tres formas (labor, trabajo y acción) como condición fundamental para el desarrollo de los seres humanos.

Capítulo I La condición humana

1. VITA ACTIVA Y LA CONDICIÓN HUMANA

Con la expresión *vita activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales, porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra.

Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida.

Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un «artificial» mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales.

Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad.

La acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición –no sólo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*– de toda vida política.

(...) La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.

Estas tres actividades y sus correspondientes condiciones están íntimamente relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad. La labor no sólo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano. La acción, hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia. Labor y trabajo, así como la acción, están también enraizados en la natalidad, ya que tienen la misión de proporcionar y preservar –prever y contar con– el constante aflujo de nuevos llegados que nacen en el mundo como extraños. Sin embargo, de las tres, la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico [...]

2. LA EXPRESIÓN VITA ACTIVA

La expresión *vita activa* está cargada de tradición. Es tan antigua (aunque no más) como nuestra tradición de pensamiento político. Y dicha tradición, lejos de abarcar y conceptualizar todas las experiencias políticas de la humanidad occidental, surgió de una concreta constelación histórica: el juicio a que se vio sometido Sócrates y el conflicto entre el filósofo y la *polis*. Esto eliminó muchas experiencias de un pasado próximo que eran inaplicables a sus inmediatos objetivos políticos y prosiguió hasta su final, en la obra de Karl Marx, de una manera altamente selectiva. La expresión misma –en la filosofía medieval, la traducción modelo de la aristotélica *bios politikos*– se encuentra ya en san Agustín, donde como *vita negotiosa* o *actuosa*, aún refleja su significado original: vida dedicada a los asuntos público-políticos.

Aristóteles distinguió tres modos de vida (*bioi*) que podían elegir con libertad los hombres, o sea, con plena independencia de las necesidades de la vida y de las relaciones que originaban. Este requisito de libertad descartaba todas las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo, no sólo la labor, propia del esclavo, obligado por la necesidad a permanecer vivo y sujeto a la ley de su amo, sino también la vida trabajadora del artesano libre y la adquisitiva del mercader. En resumen, excluía a todos los que involuntariamente, de manera temporal o permanente, habían perdido la libre disposición de sus movimientos y actividades. Esas tres formas de vida tienen en común su interés por lo «bello», es decir, por las cosas no necesarias ni meramente útiles: la vida del disfrute de los placeres corporales en la que se consume lo hermoso; la vida dedicada a los asuntos de la *polis*, en la que la excelencia produce bellas hazañas y, por último, la vida del filósofo dedicada a inquirir y contemplar las cosas eternas, cuya eterna belleza no puede realizarse mediante la interferencia productora del hombre, ni cambiarse por el consumo de ellas.

La principal diferencia entre el empleo de la expresión en Aristóteles y en el medioevo radica en que el *bios politikos* denotaba de manera explícita sólo el reino de los asuntos humanos, acentuando la acción, *praxis*, necesaria para establecerlo y mantenerlo. Ni la labor ni el trabajo se consideraba que poseyera suficiente dignidad para constituir un *bios*, una autónoma y auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil, no podían ser libres, independientes de las necesidades y exigencias humanas. La forma de vida política escapaba a este veredicto debido al modo de entender los griegos la vida de la *polis*, que para ellos indicaba una forma muy especial y libremente elegida de organización política, y en modo alguno sólo una manera de acción necesaria para mantener unidos a los hombres dentro de un orden.

(...) Con la desaparición de la antigua ciudad-estado –parece que san Agustín fue el último en conocer al menos lo que significó en otro tiempo ser ciudadano–, la expresión *vita activa* perdió su específico significado

político y denotó toda clase de activo compromiso con las cosas de este mundo. Ni que decir tiene que de esto no se sigue que labor y trabajo se elevaran en la jerarquía de las actividades humanas y alcanzaran la misma dignidad que una vida dedicada a la política. Fue, más bien, lo contrario: a la acción se la consideró también entre las necesidades de la vida terrena, y la contemplación (el *bios theóretikos*, traducido por *vita contemplativa*) se dejó como el único modo de vida verdaderamente libre.

Sin embargo, la enorme superioridad de la contemplación sobre la actividad de cualquier clase, sin excluir a la acción, no es de origen cristiano. La encontramos en la filosofía política de Platón, en donde toda la utópica reorganización de la vida de la *polis* no sólo está dirigida por el superior discernimiento del filósofo, sino que no tiene más objetivo que hacer posible la forma de vida de éste. La misma articulación aristotélica de las diferentes formas de vida, en cuyo orden la vida del placer desempeña un papel menor, se guía claramente por el ideal de contemplación (*theoría*). A la antigua libertad con respecto a las necesidades de la vida y a la coacción de los demás, los filósofos añadieron el cese de la actividad política (*skhole*); por lo tanto, la posterior actitud cristiana de liberarse de la complicación de los asuntos mundanos, de todos los negocios de este mundo, se originó en la filosofía *apolitia* de la antigüedad. Lo que fue exigido sólo por unos pocos se consideró en la era cristiana como derecho de todos.

La expresión *vita activa*, comprensiva de todas las actividades humanas y definida desde el punto de vista de la absoluta quietud contemplativa, se halla más próxima a la *askholia* («inquietud») griega, con la que Aristóteles designaba a toda actividad, que al *bios politikos* griego. Ya en Aristóteles la distinción entre quietud e inquietud, entre una casi jadeante abstención del movimiento físico externo y la actividad de cualquier clase, es más decisiva que la diferencia entre la forma de vida política y la teórica, porque finalmente puede encontrarse dentro de cada una de las tres formas de vida. Es como la distinción entre guerra y paz: de la misma manera que la guerra se libra por amor a la paz, así toda clase de actividad, incluso los procesos de simple pensamiento deben culminar en la absoluta quietud de la contemplación. Cualquier movimiento del cuerpo y del alma, así como del discurso y del razonamiento, han de cesar ante la verdad. Ésta, trátase de la antigua verdad del Ser o de la cristiana del Dios vivo, únicamente puede revelarse en completa quietud humana.

Tradicionalmente y hasta el comienzo de la Edad Moderna, la expresión *vita activa* jamás perdió su connotación negativa de «*in-quietud*», *nec-otium*, *a-skholia*. Como tal permaneció íntimamente relacionada con la aún fundamental distinción griega entre cosas que son por sí mismas lo que son y cosas que deben su existencia al hombre, entre cosas que son *physei* y las que son *nomō*. La superioridad de la contemplación sobre la actividad reside en la convicción de que ningún trabajo del hombre puede igualar en belleza y verdad al *kosmos* físico, que gira inmutable y eternamente sin ninguna interferencia del exterior, del hombre o dios. Esta eternidad sólo se revela a los ojos humanos cuando todos los movimientos y actividades del hombre se hallan en perfecto descanso. Comparada con esta actitud de reposo, todas las distinciones y articulaciones de la *vita activa* desaparecen. Considerada desde el punto de vista de la contemplación, no importa lo que turbe la necesaria quietud, siempre que la turbe.

Tradicionalmente, por lo tanto, la expresión *vita activa* toma su significado de la *vita contemplativa*; su muy limitada dignidad se le concede debido a que sirve las necesidades y exigencias de la contemplación en un cuerpo vivo.

Hannah Arendt (2003). La condición humana

Actividad 3: Evaluar las ideas filosóficas de un texto

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes relacionen conceptos e ideas clave de un texto: para ello, activarán conocimientos previos, analizarán el contenido a partir de conceptos clave, interpretarán y sintetizarán citas, evaluarán la progresión temática del escrito y evaluarán críticamente lo leído en relación con sus experiencias personales y el contexto del mundo actual.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

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

DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

EJERCICIO DE LECTURA CRÍTICA

El docente los invita a realizar individualmente un análisis crítico de la entrevista *Dalai Lama, las 7 claves de la felicidad* a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la clave para la felicidad? ¿Cuál es el rol de la generación del siglo XXI? Los incentiva a que argumenten sus respuestas con fragmentos de la entrevista y sus experiencias personales.

Luego se reúnen en grupos y elaboran una definición universal para la palabra *felicidad*. Cuando todos los grupos terminen, la exponen a los otros grupos, buscando analogías y contrastes entre las definiciones.

ANALIZAR A PARTIR DE CONCEPTOS CLAVE

El docente entrega a cada alumno una copia de la tercera lectura de esta unidad. Para un seminario sobre la felicidad y la vida buena, se recomienda un fragmento de la obra *El temor y la felicidad* de Sergio Peña y Lillo. El curso activa sus conocimientos previos y responden en el cuaderno lo siguiente: En tu vida, ¿con qué asocias la palabra felicidad? Después comparan sus respuestas con un compañero.

A continuación, leen individualmente todo el texto y sintetizan en un máximo de tres líneas la propuesta de felicidad del autor; en plenario, reflexionan sobre la propuesta de Peña y Lillo y su crítica al mundo contemporáneo.

Conexión interdisciplinaria:

Lectura crítica de textos
Lengua y literatura [3° Medio OA a]

Para finalizar, anotan en su cuaderno casos de felicidad dionisiaca y apolínea en la vida contemporánea (o en sus vidas) y las comparan con un compañero.

INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS

En grupos, interpretan las siguientes citas:

- i. “Podría decirse que la búsqueda de la felicidad, algo tan ansiado y tan poco poseído, es el motor invisible que ha impulsado, subterráneamente, tanto la vida individual del hombre como el devenir de su historia”.
- ii. “El hombre contemporáneo, en efecto, busca la felicidad en lo más periférico de su psiquismo; en el goce fácil, en los logros materiales y en el afán de prestigio”.
- iii. “Hoy día resulta evidente que el exceso de tecnología de nuestro mundo conlleva un grave peligro de deshumanización. El utilitarismo, la masificación y la cultura de consumo han ido desvirtuando paulatinamente el sentido de lo individual frente a lo colectivo y han terminado, trágicamente, con el *utopismo científico* y el *mito del progreso*”.

Al finalizar, comparan sus interpretaciones con otro grupo y sintetizan en pocas líneas (cinco) la crítica que propone el autor sobre la época contemporánea, explicando los conceptos e ideas centrales.

Ejemplo:

El hombre contemporáneo no vive genuinamente la **felicidad**. La busca en el goce fácil, en lo material y el afán de prestigio, en un intento por compensar el vacío, la soledad y lo amenazante que significa vivir en esta época. Todo esto sumado a su **deshumanización** debido al exceso de tecnología, la preponderancia del utilitarismo, la masificación y la cultura de consumo, factores que han terminado desvirtuado la identidad **individual**, exaltando la **colectiva**.

PROGRESIÓN TEMÁTICA E INTERTEXTUALIDAD

Responden oralmente la siguiente pregunta: ¿Con qué objetivo piensas que Peña y Lillo, al desarrollar la idea de felicidad, cita a filósofos de la historia universal? El profesor los motiva a reflexionar sobre la importancia de una autoridad académica para respaldar las ideas propias.

En forma individual, interpretan las siguientes citas, considerando su función en la progresión temática del texto, y cómo la propuesta de Peña y Lillo las usa o integra:

- i. “¿Quién de vosotros, maestros y discípulos, se atrevería a impedir y prohibirnos la alegría?” –se pregunta Hölderlin, en los límites de su genio y su locura.
- ii. Ya Séneca enseñaba que todos los hombres quieren vivir felices, pero que en su búsqueda de la felicidad van a tientas y que no es fácil lograrla si han errado el camino.
- iii. Dice Ladislaus Boros que, si pudiéramos describir la felicidad, “habríamos descubierto la lengua para hablar sobre el cielo” y se lamenta del contraste que existe entre la habitual elocuencia del hombre para referirse al dolor y su pobreza expresiva para hablar de la alegría.
- iv. El bien, señaló Aristóteles, es casi indefinible, porque es diferente para los distintos hombres. Y Ortega decía que todo lo que el hombre hace lo hace para ser feliz y que, precisamente por eso, las *circunstancias* de su felicidad nos permiten conocer “el íntimo perfil de su yo”.
- v. “Vivimos en un mundo de placeres sin alegría” –ha dicho con desencanto Erich Fromm– y es posible esta falta de una genuina felicidad la que explica el anhelo compulsivo de goce excitante

y de diversión que caracteriza a nuestra época, en un intento tal vez de compensar el vacío, la soledad y la amenaza en que vive el hombre moderno.

REFLEXIÓN GRUPAL Y EVALUACIÓN

Los jóvenes evalúan el texto y reflexionan en torno a las ideas trabajadas por el autor, luego de haber analizado, interpretado y sintetizado lo leído. Para ello, el docente los desafía a responder lo siguiente:

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno.
Ciencias para la ciudadanía [OA h]

- Realizar un contraste entre la noción de felicidad que elaboraron al comienzo de la clase y la que propone Peña y Lillo.
- Evaluar críticamente la siguiente afirmación del autor: “El exceso de tecnología de nuestro mundo conlleva un grave peligro de deshumanización”.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Explican posturas presentes en textos filosóficos.
- Comparan las similitudes y diferencias entre planteamientos de distintos pensadores.

Para que les sea más fácil trabajar con la pregunta ¿Con qué objetivo crees que Peña y Lillo, al desarrollar la idea de felicidad, cita a otros filósofos?, puede presentarles como modelo un fragmento de texto filosófico en que se note la importancia de citar a un autor con peso académico o disciplinar, comparado con otro extracto donde la fuente citada no es un respaldo confiable.

Si les cuesta interpretar citas, pueden subrayar los conceptos clave de cada caso para descubrir la idea desarrollada por el autor.

Para profundizar con ellos en las habilidades de lectura crítica, el docente puede actuar de mediador entre la fuente filosófica y otras disciplinas (por ejemplo, el cine), a fin de que apliquen juicios de evaluación a partir de criterios relativos al contenido de las fuentes. Conviene usar alguna de las películas sugeridas en la sección de Recursos (u otra que estime pertinente) para que descubran cómo se relaciona con la idea de *felicidad* que postula de Peña y Lillo, reflexionen sobre los procesos deshumanizantes que se observan en el filme y analizan la crítica social que plantea respecto del uso de la tecnología en la vida del ser humano.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Películas: *Metrópolis* (1927, director: Fritz Lang) y *Sector 9* (2009, director: Neill Blomkamp).
- Video *Dalai Lama, las 7 claves de la felicidad*: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=po4QxZ-sOtw>
Si no pueden acceder al video, se sugiere utilizar la siguiente guía:

Las 10 claves del Dalai Lama para ser feliz en la vida

1. No olvides que el amor y las metas llevan consigo grandes riesgos.
2. Cuando pierdas o falles, no olvides la lección.
3. Sigue la teoría de las tres R: respeto a ti mismo, respeto a los demás y responsabilidad en todas tus acciones.
4. Recuerda que no tener todo lo que deseas es positivo.
5. Aprende las reglas para conocer cómo mejorarlas rápidamente.
6. Evita que una pequeña disputa haga peligrar una gran amistad.
7. Cuando te des cuenta de un error, realiza lo que sea necesario para corregirlo.
8. Mantén tus brazos abiertos al cambio, sin perder nunca tus valores.
9. Recuerda que, a veces, el silencio es la mejor respuesta.
10. Vive tu vida con pasión. Cuando seas mayor y vuelvas a recordar el pasado, lo disfrutarás una segunda vez.

[Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.guiaespiritualmente.com/espiritu-mente/las-10-claves-del-dalai-lama-para-ser-feliz-en-la-vida>]

- Fragmento de la obra *El temor y la felicidad* de Sergio Peña y Lillo.

Sergio Peña y Lillo (1932-2012, Chile)

Pensador, escritor y psiquiatra. Es reconocido por su prolífica obra que trata de temas médicos y también antropológicos y filosóficos. En su obra *El temor y la felicidad*, examina qué es la felicidad en el mundo actual y señala al temor como la experiencia que se le contrapone.

Capítulo 1 La felicidad

Es casi un lugar común decir que la felicidad es el objetivo último y el don más preciado de la existencia. Sin duda, la búsqueda de la felicidad es y ha sido siempre la gran meta, consciente o inadvertida, de todo el quehacer del hombre y, en cierto modo, el verdadero sentido de su vida. En todas las culturas, ha sido una preocupación constante de poetas y de místicos, ya que la felicidad es necesaria al alma como el oxígeno a la vida. “¿Quién de vosotros, maestros y discípulos, se atrevería a impedir y prohibirnos la alegría?” —se pregunta Hölderlin, en los límites de su genio y su locura. Incluso, en la historia jurídica de los derechos del hombre, al margen de la ambigüedad propia de las leyes sociales referidas a la ética, es curioso señalar que también se ha incluido el “derecho a la felicidad”⁷. Podría decirse que la búsqueda de la felicidad, algo tan ansiado y tan poco poseído, es el *motor* invisible que ha impulsado, subterráneamente, tanto la vida individual del hombre como el devenir de su historia; pero ¿qué es la felicidad? Es una pregunta tan obvia como enigmática, tan decisiva como difícil de contestar, como cuando se pregunta ¿qué es el hombre? O ¿cuál es el sentido de su existencia? La felicidad es un tema complejo y multifacético como la vida misma y constituye una de las interrogantes frente a las cuales el conocimiento científico y filosófico sólo puede delimitar la periferia o el contorno y cuyo misterio, insondable para la razón, se percibe mejor en la atmósfera intuitiva de los símbolos y de las metáforas.

La felicidad es indefinible, pero es también una evidencia irrefutable cuando se la ha experimentado. Dice Ladislaus Boros que, si pudiéramos describir la felicidad, “habríamos descubierto la lengua para hablar sobre el cielo” y se lamenta del contraste que existe entre la habitual elocuencia del hombre para referirse al dolor y su pobreza expresiva para hablar de la alegría. Pero si bien es imposible decir lo que la felicidad es, se puede, en

⁷ La Declaración de Independencia de los Estados Unidos (4 de julio de 1776) dice: “Todos los hombres tienen derechos inalienables, entre los cuales están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”.

cambio, indicar lo que no es, mostrando de este modo indirecto tanto lo que nos aleja de ella como lo que nos permite alcanzarla. Ya Séneca enseñaba que todos los hombres quieren vivir felices, pero que en su búsqueda de la felicidad van a tientas y que no es fácil lograrla, si han errado el camino. De hecho, cada cual parecería concebirla a su manera. Muchos la buscan en el éxito y en los logros exteriores; en la gloria y en el poder del mundo. Otros, en el placer y en la satisfacción sensual de los apetitos. Sólo algunos la perciben como el premio de la plenitud de una vida y de la autorrealización personal. El bien, señaló Aristóteles, es casi indefinible, porque es diferente para los distintos hombres. Y Ortega decía que todo lo que el hombre hace lo hace para ser feliz y que, precisamente por eso, las *circunstancias* de su felicidad nos permiten conocer “el íntimo perfil de su yo”. Tal vez ningún propósito humano defina mejor, con mayor hondura y sutileza, la calidad del *nivel de ser* de una vida, que su personal búsqueda de la felicidad.

Los griegos, maestros del pensamiento occidental, identificaron la felicidad con la virtud y con el conocimiento; vertientes complementarias de la sabiduría. La *felicidad helénica*, por lo mismo, lleva en su raíz una connotación moral; la doble ética del amor y del deber, un “estar bien”, a través del esfuerzo continuo de la inteligencia y de la voluntad. La cultura griega, como ninguna otra, percibió desde sus comienzos el vínculo intrínseco que existía entre la ética y la estética y expresó en una sola palabra, *Kalogatia*, la identidad de lo bueno y de lo bello⁸.

Como puede observarse, ya en el pensamiento grecorromano se perfila el contrapunto esencial del sentido de lo humano que, de un modo u otro, se ha mantenido a lo largo de la historia: la búsqueda del placer y de la perfección; la voluntad y el instinto, lo ascético y lo carnal. En el terreno específico de la felicidad, esta tensión se refleja en una *felicidad dionisiaca*, que obedece al agrado y al bienestar, y una *felicidad apolínea*, que brota de la armonía de la personalidad y de la plenitud de la vida.

Si pasamos ahora, en virtud de un *enroque* imaginario, en forma abrupta y sin transiciones, del mundo helénico al pensamiento contemporáneo, se produce una suerte de asombro y de perplejidad, no tanto por los avances increíbles de la ciencia y de la tecnología actual, como por la pobreza y la mezquindad de los valores que configuran nuestra civilización. Paradojalmente, el hombre moderno después de milenios de continuas y esforzadas conquistas morales, parecería todavía añorar, atraído por un vértigo diabólico de la naturaleza, los oscuros orígenes de su historia⁹. El hombre contemporáneo, en efecto, busca la felicidad en lo más periférico de su psiquismo; en el goce fácil, en los logros materiales y en el afán de prestigio. “Vivimos en un mundo de placeres sin alegría” –ha dicho con desencanto Erich Fromm– y es posiblemente esta falta de una genuina felicidad la que explica el anhelo compulsivo de goce excitante y de diversión que caracteriza a nuestra época, en un intento tal vez de compensar el vacío, la soledad y la amenaza en que vive el hombre moderno. Hoy día resulta evidente que el exceso de tecnología de nuestro mundo conlleva un grave peligro de deshumanización.

El utilitarismo, la masificación y la cultura de consumo han sido desvirtuando paulatinamente el sentido de lo individual frente a lo colectivo y han terminado, trágicamente, con el *utopismo científico* y el *mito del progreso*¹⁰. Esto no significa, por supuesto, que el hombre deba renunciar a los logros de la ciencia y la cultura, pero sí equilibrarlos con un paralelo ahondamiento de los valores espirituales para poder asumir, con responsabilidad, los riesgos que implica el conocimiento.

Sergio Peña y Lillo (1989). *El temor y la felicidad*

⁸ También Heidegger, en el pensamiento contemporáneo, ha señalado que la belleza no es sino “un modo de ser de la verdad”.

⁹ Para designar a la felicidad, los griegos utilizaron, además, un tercer vocablo: *eutijía*, que significa “buena fortuna”, aludiendo a una *felicidad* pasiva, que obedece a los acontecimientos gratificantes y que es, en cierto modo, similar a la *endaimunía*, que significa “tener un buen destino”.

¹⁰ Dice el Génesis que la descendencia de *Cain* edificó ciudades y le enseñó al hombre a tocar la cítara y la flauta y a forjar los metales, elaborando “instrumentos de bronce y de hierro”. La descendencia de *Set*, por el contrario, fue una generación orante “y comenzó a evocar el nombre de Yahvé” (Gén. 5, 4, 17-26). Resulta sin duda tentador ver en el simbolismo de estos textos una curiosa y premonitoria analogía con la tensión y la polaridad actual entre una civilización material y tecnológica y una cultura superior de los valores del espíritu.

Actividad 4: Construir una postura personal a partir de la discusión de un tema filosófico

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes construyan y desarrollen una postura personal ante algunos de los temas presentes en un texto, activando conocimientos previos, analizando el fragmento a partir de conceptos clave, interpretando y sintetizando lo leído, y que debatan con sus compañeros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

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.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

Duración: 16 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ACTIVAR CONOCIMIENTOS

Se reúnen en grupos y leen críticamente el artículo *¿Qué es el maltusianismo?* a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Están de acuerdo con la acción realizada por Thanos? Justifiquen su postura.
- Si hubiesen recolectado ustedes las 6 gemas, ¿qué hubieran hecho por el bien de la población?
- Piensen en algún hecho histórico, película o libro, donde se haya aplicado el maltusianismo. ¿Les pareció una acción adecuada? Justifiquen su postura.

Luego de abordar cada pregunta, exponen sus respuestas y las contrastan con las opiniones de otros grupos. Se sugiere que el docente actúe como mediador en una eventual discusión o debate basado en las dos primeras preguntas. Para la tercera pregunta, conviene que haga un mapa de relaciones entre los hechos, películas o libros que propongan los estudiantes.

ANALIZAR A PARTIR DE CONCEPTOS CLAVE

El profesor entrega a cada alumno una copia de la cuarta lectura de esta unidad. Para un seminario sobre la felicidad y la vida buena, se recomienda utilizar un fragmento de *El utilitarismo* de John Stuart Mill. El curso activa sus conocimientos previos, respondiendo en el cuaderno lo siguiente: “¿El fin justifica los medios?”. Luego comparan sus respuestas con un compañero.

Conexión interdisciplinaria:

Lectura crítica de textos
Lengua y literatura [3°Medio OA a]

Influencia del contexto de los
autores en sus ideas.
Historia [OA d]

Después siguen trabajando en grupos y leen el documento con una mirada crítica. El profesor los desafía a sintetizar brevemente (cuatro líneas) la idea desarrollada en el punto I del extracto, utilizando los conceptos *utilitarismo*, *placer*, *felicidad* y *dolor*.

Ejemplo:

La **felicidad** es un estado de **placer** ausente de **dolor**, y la infelicidad es ausencia de **placer** y presencia de **dolor**. El principio activo del **utilitarismo** sostiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la **felicidad**, e incorrectas cuando tienden al dolor. Por lo tanto, las cosas deseables tienden al **placer** y la evitación del **dolor**.

INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS

Responden de manera individual a los siguientes desafíos, enfocándose en momentos particulares del texto:

- Explique qué es el utilitarismo, considerando los puntos I, II y IV.
- Distinga y caracterice el *placer mental* y el *placer corporal* según el punto II. Luego señale qué tipo de placer persiguen los utilitaristas.
- Considerando el punto IV, aclare el principio de mayor felicidad y el criterio de moralidad.
- Explique la comparación de la *vida epicúrea* con la de *las bestias*, considerando el contenido global del texto.

Cuando terminen, reflexionan en plenario sobre las cuatro actividades y discuten sobre las respectivas respuestas, percibiendo analogías y contrastes.

POSTURA PERSONAL Y DISCUSIÓN

El docente divide el curso en cuatro grupos y asigna a cada uno, un tema a defender. Cada equipo debe construir una postura personal para debatir con otro. Se sugiere los siguientes temas, basados en los contenidos filosóficos del fragmento de John Stuart Mill:

- Placer mental
- Placer corporal
- Bien individual
- Bien colectivo

Luego les propone los siguientes pasos para que elaboren una postura sólida y capaz de soportar un debate argumentativo:

- a. Sintetizar la postura que desarrolla el autor sobre el tema designado.
- b. Crear una que defienda su tema.
- c. Buscar dentro y fuera del texto, argumentos a favor.
- d. Buscar dentro y fuera el texto, argumentos que puedan invalidar su postura.
- e. Pensar en contrargumentos que les permitan mantener su postura como la correcta.

Ejemplo:

Tema designado	
Pasos	Desarrollo
I. Postura del autor	
II. Postura del grupo (TESIS)	
III. Argumentos a favor (dentro y fuera del texto)	
IV. Argumentos (dentro y fuera el texto) que puedan invalidar nuestra postura	
V. Contrargumentos capaces de mantener nuestra postura como la correcta	

Posteriormente, los grupos debaten entre sí y, al finalizar, todos votan por cuál es la mejor propuesta y defensa de su postura. Se sugiere entregarles la siguiente rúbrica de evaluación:

Rúbrica debate filosófico				
Criterio	Muy logrado (4 pts.)	Logrado (3 pts.)	Medianamente logrado (2 pts.)	No logrado (1 pts.)
Coherencia: consistencia y claridad de las ideas para comprender el sentido de la argumentación.	El discurso es coherente, pues tanto los argumentos como sus ideas adyacentes se comprenden fácilmente y se relacionan con el tema designado.	El discurso es coherente, en general, aunque puede haber alguna idea menor que sea digresiva o a la que le falte información para comprender completamente su sentido.	El discurso presenta algunas ideas adyacentes digresivas, contradictorias o a las cuales les falta información para comprender su sentido, lo que afecta a la comprensión de la idea global.	El discurso presenta la mayoría de sus ideas con problemas de coherencia y no es posible comprender los argumentos planteados.
Argumentos: relación lógica con la tesis y nivel de desarrollo de estos.	El discurso presenta argumentos sólidos, completos y desarrollados de manera coherente con la tesis.	El discurso presenta, en general, argumentos sólidos, completos y desarrollados, aunque puede haber alguno que tenga menor desarrollo.	El discurso presenta en su mayoría argumentos generales o poco desarrollados; o algunos argumentos presentados corresponden a falacias o tienen fallas argumentativas.	El discurso presenta una argumentación débil, pues se centra en exposición de información; o bien, alguno o algunos de los argumentos corresponden a descalificaciones.
Contraargumentos: refutación lógica y desarrollada de los contradictores.	Los contraargumentos se desarrollan y refutan lógicamente.	Los contraargumentos presentados se refutan lógicamente pero parcialmente, pues a la refutación le falta desarrollo.	Los contraargumentos presentados se refutan mediante falacias o fallas argumentativas.	Los contraargumentos presentados no se refutan o se refutan mediante descalificaciones personales.
Recursos de persuasión: pertinencia con el tema y argumentos planteados.	El discurso incorpora recursos de persuasión que son pertinentes y se relacionan claramente con el tema y los argumentos planteados.	El discurso incorpora recurso o recursos de persuasión pertinentes con el tema y los argumentos, pero la relación de alguno de ellos con dichos elementos es poco clara.	El discurso incorpora algún o algunos recursos de persuasión que no son pertinentes al tema o a los argumentos planteados.	El discurso no incorpora recursos de persuasión.
Aspectos paraverbales: Recursos (volumen, articulación y ritmo) adecuados para aportar a la claridad del discurso y al propósito del discurso.	El discurso se presenta con un volumen, articulación y ritmo adecuados para que la audiencia comprenda sus ideas y apoyan el propósito del discurso.	El discurso se presenta de manera general con volumen, articulación y ritmo adecuados para que la audiencia comprenda sus ideas, aunque en ocasiones específicas el mensaje no se entiende completamente o no apoya el propósito del discurso.	El discurso se presenta con algunos problemas de volumen, ritmo o articulación, lo que afecta la comprensión de algunas de sus ideas y el propósito del discurso.	El discurso presenta frecuentes problemas de volumen, ritmo o articulación, lo que afecta la comprensión de varias de sus ideas y el propósito del discurso.
Interacción en el debate: asertividad y relación con los interlocutores durante las intervenciones durante el debate.	Interviene asertivamente en el debate, escuchando los puntos de vista divergentes y atendiendo a los turnos de habla establecidos.	Interviene en general asertivamente en el debate, aunque en alguna de sus intervenciones no respeta los turnos de habla establecidos.	Interviene de manera irregular en el debate, pues en varias ocasiones no respeta los turnos de habla establecidos.	Interviene inadecuadamente en el debate, pues no respeta ningún turno de habla o responde sin respeto a sus compañeros y compañeras.
			PUNTAJE TOTAL	

REFLEXIÓN GRUPAL Y EVALUACIÓN

Los estudiantes evalúan el texto y reflexionan individualmente sobre las ideas trabajadas por el autor, luego de haber analizado, interpretado y sintetizado lo leído. Para ello, el docente los desafía a responder lo siguiente:

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno.
Ciencias para la ciudadanía [OA h]

- Reflexionar en torno a lo siguiente: ¿En qué ayuda debatir sobre temas filosóficos?
- Realizar un contraste entre la *acción* llevada a cabo por Thanos y la idea de *felicidad y bien* planteada por Mill.
- Evaluar críticamente la siguiente cita, considerando tu opinión personal sobre la postura del autor:
“Un ser con facultades superiores necesita más para sentirse feliz, probablemente está sujeto a sufrimientos más agudos, y ciertamente los experimenta en mayor número de ocasiones que un tipo inferior. Sin embargo, a pesar de estos riesgos, nunca puede desear de corazón hundirse en lo que él considera que es un grado más bajo de existencia”.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Relacionan problemas filosóficos presentes en textos con su vida cotidiana y/o con fenómenos contemporáneos
- Argumentan y contra-argumentan planteamientos presentes en textos filosóficos
- Toman una postura razonada frente a problemas filosóficos.

Antes de iniciar la primera etapa, se sugiere preguntarles si han visto la película *Avengers: Infinity War*; si algunos no lo han hecho, se recomienda proyectarla durante la clase para que todos puedan relacionarla con el artículo de Victor Román y el fragmento de John Stuart Mill.

Cuando construyan posturas personales, conviene facilitarles textos y fuentes complementarias que los ayuden a generar argumentos a favor y contrargumentos.

Para profundizar con ellos en las habilidades de lectura crítica, puede utilizar alguna de las películas sugeridas en la sección de Recursos (*La vida es bella*, *Siete almas* u otra que estime pertinente) a fin de que la relacionen con el fragmento de John Stuart Mill; asimismo, podrán reflexionar en torno a las posibles aplicaciones en la película del principio de mayor felicidad y el criterio de moralidad, comparar la idea utilitarista del autor con lo observado en el filme y cuestionar la acción del protagonista en relación con el concepto de *bien* propuesto por la filosofía utilitarista.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Películas: *Avengers: Infinity War* (2018, directores: Anthony Russo, Joe Russo), *La vida es bella* (1997, director: Roberto Benigni) y *Siete almas* (2008, director: Gabriele Muccino).
- ¿Qué es el maltusianismo?, artículo de Victor Román.

¿Qué es el maltusianismo?

La filosofía de Thanos, el villano de Infinity War

Infinity War, la decimonovena la película del Universo Cinematográfico de Marvel, fue estrenada la semana pasada y ha sido un rotundo éxito de taquilla. Sin embargo, uno de los contenidos polémicos de la cinta es la filosofía de Thanos, el conflictuado villano de esta entrega.

En *Infinity War*, el objetivo del titán Thanos es recolectar las 6 piedras del infinito, gemas mágicas que, de acuerdo a la mitología de Marvel, tienen consciencia propia y, portadas al unísono, proveen de un poder infinito al que las posea. Pero aunque pueda hacer lo que desee con las 6 gemas, lo único que Thanos quiere hacer es “restablecer el balance en el universo”. ¿Cómo lo lograría? Eliminando a la mitad de la población del cosmos.

El villano púrpura argumenta que, mientras la población crece de manera exponencial, los recursos necesarios para sostener ese crecimiento lo hacen de manera lineal y eventualmente no existirá lo suficiente para todos. “Es un cálculo simple”, le dice en un momento a Gamora, su hija adoptiva: “Este universo tiene recursos finitos... Si la vida se deja sin control, la vida dejará de existir. Necesita corrección”, añade.

Ese discurso suena familiar

La propuesta de Thanos tiene su origen en la corriente filosófica del maltusianismo, una teoría demográfica, sociopolítica y económica propuesta por el economista y clérigo británico Thomas Malthus en el siglo XVIII.

Malthus, que vio de primera mano la pobreza que causó la revolución industrial, argumentó en su libro “Ensayo sobre el principio de la población”, que el ritmo de crecimiento de la población respondía a una progresión geométrica, mientras que el ritmo de aumento de los recursos para su supervivencia lo hacía en progresión aritmética. Exactamente lo mismo que predicaba el villano de Marvel. Por esta razón, cada cierto tiempo debían existir controladores biológicos (hambrunas, guerras, pandemias) que eviten el crecimiento desproporcionado de la población y la eventual extinción de la raza humana.

Lo terrible de esta teoría fue que, al igual que Thanos, hubo gente que la tomó al pie de la letra y desarrolló políticas que tuvieron resultados catastróficos.

El caso de Irlanda

Entre 1845 y 1849, Irlanda sufrió una de las hambrunas más grandes de la historia europea, la cual se originó por una plaga que infectó y arrasó los cultivos de papas, de las cuales dependía aproximadamente un tercio de la población irlandesa.

Las consecuencias de la plaga se sintieron más en Irlanda que en cualquier otra parte de Europa, en parte por las medidas que tomó Charles Trevelyan, el administrador británico de la isla. Trevelyan, influenciado por las ideas maltusianistas, evitó que se destinaran recursos a controlar la hambruna y rechazó la ayuda norteamericana de maíz, porque creía que esa calamidad era un “mecanismo efectivo para reducir la población excedente”.

Las decisiones de Trevelyan hicieron que cerca de un millón de irlandeses emigrasen y costaron la vida de aproximadamente un millón más. Además, cambiaron para siempre la forma en que Irlanda se relaciona con el gobierno británico.

Problemas con el maltusianismo

La principal crítica a esta corriente filosófica es que Malthus basó sus ideas luego de observar a otras especies, en especial a conejos. Sin embargo, los conejos no tienen la capacidad de los humanos para innovar y crear nuevas formas de obtener recursos.

Efectivamente, durante gran parte de nuestra historia, hemos tenido la capacidad intelectual para crear recursos que antes no existían. El desarrollo de la tecnología nos ha ayudado a poder seguir creciendo casi ininterrumpidamente. ¿Hemos puesto en peligro nuestro medio ambiente y a otras especies? Indudablemente, pero así como tuvimos la capacidad para destruir en busca de recursos, tenemos la capacidad y la voluntad para actuar inteligentemente y proteger lo que nos rodea. Esto requiere tomar medidas económicas, sociales y políticas duras. Pero eso es otro tema.

Finalmente, y regresando a *Infinity War*, esa es la principal crítica al actuar de Thanos. Con todo el poder que tuvo entre sus manos ¿Por qué no lo utilizó para crear más recursos o más planetas? ¿O por qué no simplemente redujo el tamaño de los individuos de manera que consuman menos, en vez de literalmente reducir la población? Probablemente porque un villano que encoge seres vivos no es tan terrorífico como uno genocida. O quizás sepamos por qué en la siguiente película de Marvel.

Víctor Román, Revista N+1, 30 de abril 2018

[Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://nmas1.org/news/2018/05/01/maltusianismo-tanos>]

- ¿Qué es el utilitarismo?, fragmento de la obra *El utilitarismo* de John Stuart Mill.

CAPÍTULO II
¿QUÉ ES EL UTILITARISMO?

I.- [Primeras aclaraciones: El utilitarismo plantea, como fundamento de la moral, la utilidad o la felicidad derivada de las acciones, y no constituye una teoría ética ni excesivamente austera ni demasiado voluptuosa.]

No merece más que un comentario de pasada, el despropósito, basado en la ignorancia, de suponer que aquellos que defienden la **utilidad** como criterio de lo **correcto** y lo incorrecto utilizan el término en aquel sentido restringido y meramente coloquial en el que la utilidad se opone al **placer**. Habrá que disculparse con los oponentes del utilitarismo por tan siquiera la impresión que pudiera haberse dado momentáneamente de confundirlos con personas capaces de tal absurda y errónea interpretación. Interpretación que, por lo demás, resulta de lo más sorprendente en la medida en que la acusación contraria, la de vincular todo al placer, y ello también en la forma más burda del mismo, es otra de las que habitualmente se hacen al utilitarismo.

Como ha sido atinadamente señalado por un autor perspicaz, el mismo tipo de personas denuncian esta teoría como “impracticablemente austera cuando la palabra ‘utilidad’ precede a la palabra ‘placer’, y como demasiado voluptuosa en la práctica, cuando la palabra placer precede a la palabra ‘utilidad’”. Quienes saben algo del asunto están enterados de que todos los autores, desde **Epicuro** hasta **Bentham**, que mantuvieron la teoría de la utilidad, entendían por ella no algo que ha de contraponerse al placer, sino el propio placer junto con la liberación del dolor y que, en lugar de oponer lo útil a lo agradable o a lo ornamental, han declarado siempre que lo útil significa, entre otras, estas cosas.

Con todo, la masa común, incluyendo la masa de escritores no sólo de los diarios y los periódicos sino de libros de peso y pretensiones, están cometiendo continuamente este trivial error. Habiéndose apoderado de la palabra “utilitarista”, pero sin saber nada de la misma sino como suena, habitualmente expresan mediante ella el rechazo o el olvido del placer en alguna de sus formas: de la belleza, el ornato o la diversión. Por lo demás, no sólo se utiliza erróneamente este término por motivos de ignorancia, a modo de censura, sino, en ocasiones, de forma elogiosa, como si implicase superioridad respecto a la frivolidad y los meros placeres del momento. Y este uso viciado es el único en el que la palabra es popularmente conocida y aquel a partir del cual la nueva generación está adquiriendo su única noción acerca de su significado. Quienes introdujeron la palabra, pero durante muchos años la descartaron como una apelación distintiva, es posible que se sientan obligados a recuperarla si al hacerlo esperan contribuir de algún modo a rescatarla de su completa degradación. El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas 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 de 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.

II.- [El utilitarismo distingue entre diferentes tipos de placeres y da preferencia a los mentales sobre los corporales, por lo tanto, no puede ser calificado de indigno o despreciable.]

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. Desde luego que no considero que los epicúreos hayan derivado, en modo alguno, de forma irrefutable su teoría de lo que se sigue de la aplicación del principio utilitarista. Para hacerlo de un modo adecuado, sería necesario incluir muchos elementos **estoicos**, así como **cristianos**. Con todo, no existe ninguna teoría conocida de la vida epicúrea que no asigne a los placeres del intelecto, de los sentimientos y de la imaginación, y de los sentimientos morales, un valor mucho más elevado en cuanto a placeres que a los de la pura sensación.

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 podían 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 a otro, simplemente en cuanto a 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, ese 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 prefiere, 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.

Ahora bien, es un hecho incuestionable que quienes están igualmente familiarizados con ambas cosas y están igualmente capacitados para apreciarlas y gozarlas, muestran realmente una preferencia máximamente destacada por el modo de existencia que emplea las capacidades humanas más elevadas. Pocas criaturas humanas consentirían en transformarse en alguno de los animales inferiores ante la promesa del más completo disfrute de los placeres de una bestia. Ningún ser humano inteligente admitiría convertirse en un necio, ninguna persona culta querría ser un ignorante, ninguna persona con sentimientos y conciencia querría ser egoísta y depravada, aun cuando se le persuadiera de que el necio, el ignorante o el sinvergüenza pudieran estar más satisfechos con su suerte que ellos con la suya. No cederían aquello que poseen y los otros no, a cambio de la más completa satisfacción de todos los deseos que poseen en común con estos otros. Si alguna vez imaginan que lo harían es en casos de desgracia tan extrema que, por escapar de ella, cambiarían su suerte por cualquier otra, por muy despreciable que resultase a sus propios ojos. Un ser con facultades superiores necesita más para sentirse feliz, probablemente está sujeto a sufrimientos más agudos, y ciertamente los experimenta en mayor número de ocasiones que un tipo inferior. Sin embargo, a pesar de estos riesgos, nunca puede desear de corazón hundirse en lo que él considera que es un grado más bajo de existencia.

IV.- [El criterio de la moralidad lo constituyen las reglas que aseguran una existencia feliz, en la mayor medida, a todos los seres humanos.]

Me he detenido en este punto por ser un elemento necesario para una concepción perfectamente adecuada de la Utilidad o Felicidad considerada como la regla directriz de la conducta humana. Sin embargo, no constituye en modo alguno una condición indispensable para la aceptación del criterio utilitarista, ya que tal criterio no lo constituye la mayor felicidad del propio agente, sino de la mayor cantidad total de felicidad. Si puede haber alguna posible duda acerca de que una persona noble pueda ser más feliz a causa de su nobleza, lo que sí no puede dudarse es de que hace más felices a los demás y que el mundo en general gana inmensamente con ello. El

utilitarismo, por consiguiente, sólo podría alcanzar sus objetivos mediante el cultivo general de la nobleza de las personas, aun en el caso de que cada individuo sólo se beneficiase de la nobleza de los demás y la suya propia, por lo que a la felicidad se refiere, contribuya a una clara reducción del beneficio. Pero la simple mención de algo tan absurdo como esto último hace superflua su refutación.

Conforme al Principio de la Mayor Felicidad, tal como se explicó anteriormente, el fin último, con relación a la cual todas las demás cosas son deseables (ya estemos considerando nuestro propio bien o el de los demás), es una existencia libre, en la medida de lo posible, de dolor y tan rica como sea posible en goces, tanto por lo que respecta a la cantidad como a la calidad, constituyendo el criterio de la calidad y la regla para compararla con la cantidad, la preferencia experimentada por aquellos que, en sus oportunidades de experiencia (a lo que debe añadirse su hábito de auto-reflexión y auto-observación), están mejor dotados de los medios que permiten la comparación. Puesto que dicho criterio es, de acuerdo con la opinión utilitarista, el fin de la acción humana, también constituye necesariamente el criterio de la moralidad, que puede definirse, por consiguiente, como “las reglas y preceptos de la conducta humana” mediante la observación de los cuales podrá asegurarse una existencia tal como se ha descrito, en la mayor medida posible, a todos los hombres. Y no solo a ellos, sino, en tanto en cuanto la naturaleza de las cosas lo permita, a las criaturas sentientes en su totalidad.

John Stuart Mill (1984), *El utilitarismo*

Evaluación de la Unidad 2: Infografía de la aplicación de estrategias de análisis crítico

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes elaboran individual o grupalmente una infografía que represente el análisis crítico de un texto filosófico a elección. Además, relacionan su producto con la cotidianidad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Explicar textos filosóficos que aborden un problema presente en la historia de la filosofía, considerando sus antecedentes, principales planteamientos, supuestos y contexto sociocultural.

OA b

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

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Explican posturas presentes en textos filosóficos.
- Argumentan planeamientos centrales presentes en textos filosóficos.
- Analizan posturas presentes en textos filosóficos, identificando sus elementos y argumentos centrales.
- Evalúan críticamente planteamientos presentes en textos filosóficos.
- Relacionan problemas filosóficos presentes en textos con su vida cotidiana y/o con fenómenos contemporáneos.

Duración: 8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El profesor comienza activando los conocimientos previos de los jóvenes sobre los principales contenidos analizados en la unidad: “¿Cuál es la idea de felicidad desarrollada en los cuatro autores analizados en este seminario?”.

REFLEXIÓN INICIAL

Luego los desafía a que, mediante una lluvia de ideas, propongan las principales interrogantes que la unidad les instó a reflexionar. Las anota en la pizarra y las distribuye en diversos grupos, de acuerdo a conceptos clave que resulten globalizantes.

Ejemplo:

Felicidad	Condición humana	Acción humana	Contemplación
Dolor	Calidad de vida	Deshumanización	Utilitarismo

Luego les recuerda los textos filosóficos que analizaron críticamente durante el desarrollo de la unidad, para que identifiquen con cuál de ellos se relacionan las interrogantes que les surgieron.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INFOGRAFÍA

De entre todas las interrogantes anotadas en la pizarra, eligen la que les parezca más significativa o representativa para su experiencia durante la unidad. Cuando todos se hayan decidido, el docente los desafía a planificar y diseñar una infografía. Para ello, deberán rellenar la siguiente plantilla:

Ítem	Contenido
I. Interrogante seleccionada	
II. Texto filosófico, leído en la unidad, con el que se vincula la interrogante	
III. Síntesis de la idea desarrollada por el autor del texto filosófico	
IV. Conceptos clave que articulan la idea desarrollada en el texto filosófico	
V. Argumentos base que sostienen la idea desarrollada en el texto filosófico	
VI. Citas relevantes para responder la interrogante seleccionada	
VII. Evaluación crítica, realizada por el estudiante, del texto filosófico seleccionado	

PRODUCCIÓN DEL TEXTO INFOGRÁFICO

Los estudiantes elaboran un texto infográfico a partir de la plantilla de planificación y diseño. Se recomienda dar opciones de formato para que escojan uno (oficio: 21.5cm x 33cm, cartulina escolar: 44cm x 63cm, diseño manual, digital, etc.), o bien elegir el mismo para todos a fin de evitar diferencias por las condiciones materiales de la entrega.

EVALUACIÓN

Los estudiantes entregan al profesor su infografía, quien las evaluará con una rúbrica. Si se estima adecuado, otro evaluador puede usar esa rúbrica (otros miembros del establecimiento o de la comunidad, etc.).

Luego reflexionan y evalúan su experiencia en esta unidad. Para ello, el docente los desafía a lo siguiente:

- Reflexiona sobre en qué ayuda analizar textos filosóficos de modo crítico.
- Evalúa críticamente las diversas ideas de felicidad desarrolladas por los autores de esta unidad.
- Evalúa críticamente la relevancia del contenido de esta unidad en tu vida personal.

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno.
Ciencias para la ciudadanía [OA h]
Lectura crítica de textos
Lengua y literatura [3°Medio OA a]

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Conviene que explique detenidamente el género y les muestre textos modelo, antes de que planifiquen y diseñen la infografía.
- ✓ El profesor decide si la actividad es grupal o individual.
- ✓ Puede establecer los contenidos y elementos mínimos que exigirá, o sugerir un número mínimo de elementos, como citas textuales, argumentos base y/o conceptos clave.
- ✓ Hay que compartir con los estudiantes la pauta de evaluación antes de que diseñen produzcan y entreguen su infografía.
- ✓ Podrán compartir los textos infográficos entre los integrantes del curso y/o difundirlos en el establecimiento mediante revistas, diarios murales, redes sociales, etc., si el colegio cuenta con esos canales de difusión y comunicación.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos explicativos sobre qué es una infografía:

- ¿Qué es, para qué y cómo hacer una infografía?
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=lkxd0Lz6x2w>
- ¿Qué es una infografía y para qué sirve?
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=Mr2D8UtaHEs>

Páginas web instruccionales sobre las características del género y sobre cómo producir una infografía:

<https://link.curriculumnacional.cl/https://piktochart.com/es/blog/como-crear-una-infografia-guia-completa/> https://link.curriculumnacional.cl/https://www.canva.com/es_mx/aprende/que-es-una-infografia-como-se-hace/
<https://link.curriculumnacional.cl/https://venngage.com/blog/como-hacer-una-infografia-en-5-pasos/>
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.webempresa.com/blog/que-es-una-infografia.html>
<https://link.curriculumnacional.cl/http://www.ofifacil.com/ofifacil-infografias-que-es-definicion-como-se-hacen.php>

Modelos de texto infográfico

en caso de un APOCALIPSIS ZOMBIE

05 consejos para sobrevivir a la infección

1. Evite ser mordido

En caso de una mordida, **mutile inmediatamente** el área afectada y **comunique** este hecho a su grupo. El no avisar puede perjudicar al grupo entero.
Tome las medidas necesarias para **quitarse la vida** antes de la transformación. Tome en cuenta causarse un **gran daño cerebral**.

mutile 

comunique 

suicídese 

2. Evacúe en grupo

Olvídese del **dinero** y los **bienes materiales**. Ya no tendrán valor. Deje todo y busque un **refugio seguro lejos de zombies**. Procure viajar **siempre en grupo**. Permanecer en grupo **aumentará** sus probabilidades de sobrevivir.

 = 80%  = 10%

4. Acumule provisiones

Es recomendable almacenar la mayor cantidad posible de **agua, comida** y otros artículos de interés.

3. NO se haga el héroe

No sea estúpido. Si valora su vida, **escóndase**. No se enfrente a un zombie a menos que sea totalmente necesario.

5. Ármese con todo

Se recomienda poseer tantas **armas de fuego** como sean posibles. En caso de no tener una, tenga en cuenta otras opciones de corto alcance.

Recuerde: La efectividad de estas armas depende del buen manejo de éstas.

¿Qué hacer en caso de un enfrentamiento inminente?

NO entre en pánico

Mantenga la calma, entrar en pánico solo **alertará y atraerá** a más zombies.



NO muestre compasión

Si bien podrían serlo antes, los zombies **ya no son** su familia o amigos. Dejarse dominar por sus sentimientos podría costarle la vida.



No negocie con ellos

Los zombies **no son capaces** de pensar. No les ofrezca nada a cambio de no ser mordido.



Ataque directo a la cabeza

Un disparo a la cabeza es **100% efectivo**. Si no posee un arma de fuego, procure causar un **gran daño cerebral** con un arma de corto alcance.



La intimidación no es efectiva

No trate de intimidarlos.



Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.pinterest.co.uk/pin/34691859600219809/>

FREDDIE MERCURY

la voz inmortal

FARROKH BULSARA
ALIAS FREDDIE MERCURY
Cantante, músico y compositor

Nació
el 5 de setiembre de 1946
en la isla Zanzibar, Tanzania, África Oriental

Murió
el 24 de noviembre de 1991
en Londres, Inglaterra

14 discos con la banda Queen y 2 como solista

Compuso más de **60** canciones

SABÍAS QUE...
Parte de su personalidad quedó descrita en una de sus frases:
"El exceso es parte de mi naturaleza (...) Realmente necesito el peligro y la emoción. No tengo miedo de irme a los extremos".

SU VOZ
Un estudio científico señaló que tenía un peculiar vibrato: una increíble capacidad de modular su voz.

TRAYECTORIA MUSICAL

1953 A los 7 años inició sus clases de piano en un internado de la India

1964 Se mudó a Inglaterra con su familia. Conoció a Roger Taylor y Brian May, con quienes formó el grupo Queen

1973 Emy y Elektra Records grabaron el álbum debut y homónimo "Queen", uno de los discos más aplaudidos

1975 Nació "Bohemian Rhapsody"; su inolvidable estilo operístico lo hizo ser el primero en las listas británicas

1980 Empezó su carrera como solista y en 1985 lanzó el disco "Mr. Bad Guy"

INOLVIDABLES

- Bohemian Rhapsody (1975)
- We Will Rock You (1977)
- We are the champions (1977)
- Don't Stop Me Now (1978)
- I Want To Break Free (1984)

Fuentes: freddiemercury.com, ncbi.nlm.nih.gov Investigación y redacción: Ardeño Jairo Pérez y Julia Castillo Diseño: Alberto Nava Contreras

Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://infografiasencastellano.com/2016/09/05/freddie-mercury-infografia-infographic-2/>

Rúbrica para la evaluación

Rúbrica para la infografía				
Criterio	Muy logrado (4 pts.)	Logrado (3 pts.)	Medianamente logrado (2 pts.)	No logrado (1 pts.)
Aspecto formal: Trabaja durante las horas de clases.	El estudiante trabaja de manera regular durante todas las sesiones.	El estudiante trabaja de manera regular en casi todas las sesiones.	El estudiante trabaja de manera regular en, al menos, la mitad de las sesiones.	El estudiante trabaja de manera regular en menos de la mitad de las sesiones.
Aspecto formal: Presenta el trabajo en la fecha solicitada y en el formato adecuado.	El estudiante presenta la infografía en el tiempo solicitado y con el formato adecuado.	El estudiante se retrasa levemente en la entrega de la infografía o se escapa ligeramente del formato adecuado.	El estudiante no presenta la infografía en el tiempo solicitado o no cumple con el formato adecuado.	El estudiante no presenta la infografía en el tiempo solicitado ni cumple con el formato adecuado.
Aspecto disciplinar: Presenta la interrogante seleccionada.	La presentación de la interrogante es clara y visible a simple vista.	La presentación de la interrogante posee pequeños problemas de claridad y/o visibilidad.	La presentación de la interrogante posee problemas de claridad y/o visibilidad.	La presentación de la interrogante no es clara ni visible a simple vista.
Aspecto disciplinar: Presenta el texto filosófico vinculado a la interrogante y sintetiza la idea desarrollada por el autor.	Presenta el texto filosófico con claridad y sintetiza exitosamente la idea desarrollada por el autor.	Presenta leves problemas de claridad en la presentación del texto filosófico y/o sintetiza con ligeras dificultades la idea desarrollada por el autor.	Presenta leves problemas de claridad en la presentación del texto filosófico y sintetiza con ligeras dificultades la idea desarrollada por el autor.	La presentación del texto filosófico no es clara ni sintetiza correctamente la idea desarrollada por el autor.
Aspecto disciplinar: Menciona los conceptos clave que articulan la idea del autor y menciona los argumentos base que articulan esa idea.	Los conceptos clave y los argumentos que articulan la idea del autor son presentados adecuadamente.	La mención de los conceptos clave y/o los argumentos que articulan la idea del autor, presentan pequeños problemas de claridad y precisión.	Los conceptos clave y/o los argumentos que articulan la idea se alejan levemente de la propuesta real del autor.	Los conceptos clave y los argumentos que articulan la idea se alejan de la propuesta real del autor.
Aspecto disciplinar: Utiliza citas textuales al momento de responder la interrogante seleccionada, y evalúa críticamente la propuesta del autor.	Las citas textuales ayudan a responder la interrogante inicial y el estudiante evalúa críticamente la propuesta del autor.	Se evidencia pequeños problemas al utilizar las citas textuales para responder la interrogante inicial y/o en la evaluación crítica desarrollada por el estudiante.	Se evidencia problemas importantes al utilizar las citas textuales para responder la interrogante inicial y/o en la evaluación crítica desarrollada por el estudiante.	Se evidencia problemas graves al utilizar las citas textuales para responder la interrogante inicial y en la evaluación crítica desarrollada por el estudiante.

<p>Aspecto disciplinar: La información es complementada con el uso de colores, gráficas, imágenes y elementos paratextuales que mejoran la apreciación y entendimiento de la infografía.</p>	<p>Los colores, gráficas, imágenes y elementos paratextuales mejoran la apreciación y el entendimiento de la infografía.</p>	<p>Algún factor, como el uso de colores, gráficas, imágenes y/o elementos paratextuales, dificulta la apreciación y el entendimiento de la infografía.</p>	<p>Varios factores, como el uso de colores, gráficas, imágenes y/o elementos paratextuales, dificultan la apreciación y el entendimiento de la infografía.</p>	<p>No se evidencia el uso de colores, gráficas, imágenes y elementos paratextuales, o dificultan notoriamente la apreciación y el entendimiento de la infografía.</p>
			<p>PUNTAJE TOTAL</p>	

Unidad 3

Unidad 3: La lectura y el diálogo permiten investigar el devenir de un problema filosófico

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes adquieran herramientas para profundizar en un tema o pregunta, a partir del ejercicio del diálogo filosófico. Se sugiere trabajar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo dialogar filosóficamente? ¿Cómo afecta el contexto sociocultural en el desarrollo de un problema filosófico? ¿Cómo se modifica la comprensión de un concepto filosófico a través del tiempo? ¿Cómo impactan en la sociedad las distintas comprensiones filosóficas de un concepto?

Objetivos de Aprendizaje

OA 3

Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

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

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

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: Ideas filosóficas del pasado, vigentes hoy

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes apliquen categorías y distinciones de la filosofía, a problemas que enfrentan hoy los individuos y la sociedad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

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

ACTITUDES

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

DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

TEMAS FILOSÓFICOS DE AYER Y HOY

El docente introduce la idea de que, a pesar de que la sociedad cambia a lo largo del tiempo, ciertas preocupaciones, preguntas o problemas persisten. Para ilustrarlo, plantea algunas preguntas de reflexión como:

- ¿De qué depende el bienestar de cada uno?
- ¿Cuál es el origen de los males de la sociedad?
- ¿Qué es más relevante: el bien de cada uno o el bien de la comunidad?
- ¿Cómo jerarquizamos nuestros deseos?

Es importante que guíe la reflexión hacia las categorías y distinciones con las que se quiera trabajar; por ejemplo: hacia el carácter terapéutico de la filosofía estoica en contraste con otras tradiciones filosóficas. Con estas preguntas, se introduce los temas centrales de la filosofía estoica, destacando que se trata de una serie de cuestiones que aún preocupan a las personas en el siglo XXI.

Los alumnos describen los modos de vida y concepciones del bienestar a través de la historia. Se sugiere guiar la comparación con la siguiente actividad:

2. El docente extrae y/o adapta dos o tres afirmaciones del texto a leer para discutir las con los alumnos; por ejemplo:

Afirmaciones	¿Qué pensamos al respecto?
“Una buena organización política permite a cualquier ciudadano ser feliz”.	
“El florecimiento humano no puede lograrse a menos que deseo y pensamiento, tal como están estructurados hoy, se transformen considerablemente”.	
“La tradición griega no influye mucho en la visión de felicidad de la sociedad contemporánea”.	

Durante la lectura:

En esta fase, se puede hacer detenciones en puntos cruciales del texto, para resumir las ideas leídas hasta el momento, clarificar dudas, formular preguntas y predecir la información que vendrá. Por ejemplo:

- ¿Qué es lo más importante que se ha dicho sobre el tema?
- A partir de lo leído, ¿qué entendemos por el concepto “X”?
- ¿Qué dudas surgen a partir del planteamiento del autor?
- ¿Cuál creen que será la postura del autor respecto de la sociedad actual?

Después de la lectura:

Es muy importante realizar actividades que permitan rescatar y comprender la información central del texto, como la siguiente:

¿Qué piensan los siguientes autores respecto de la felicidad y la política?		
Aristóteles	Epicuro	Lucrecio

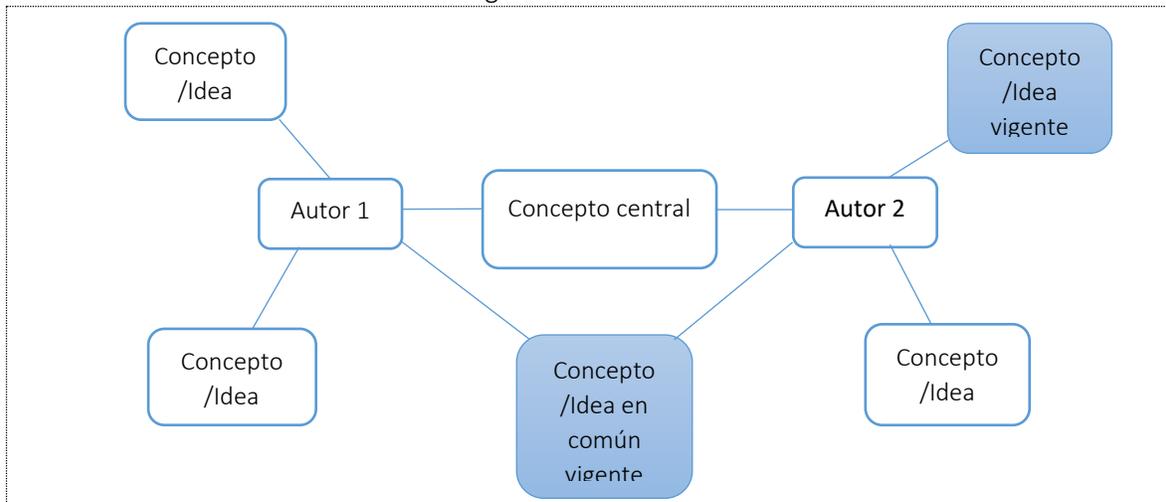
ELABORACIÓN PLENARIA DE UN MAPA MENTAL

Basados en la revisión del texto de M. Nussbaum, los jóvenes elaboran un mapa mental en grupos, a partir de la selección de autores, ideas y distinciones mencionados en el texto. El mapa mental consiste en explicitar la influencia de la filosofía helenística en la actualidad, teniendo como pregunta base: ¿qué ideas helenísticas siguen presentes en la actualidad? Los alumnos deben exponer las ideas filosóficas y luego destacar las que subsisten:

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno
Ciencias para la ciudadanía [OA h]

Pueden basarse en un modelo como el siguiente:



ELABORACIÓN INDIVIDUAL DE UN MAPA MENTAL

Construyen individualmente un nuevo mapa mental que denote la vigencia de ideas filosóficas relacionadas con el tema del Seminario. Como continuación del ejercicio con la filosofía helenística, se propone usar *El Manual* de Epicteto.

Se sugiere pedirles los siguientes pasos:

1. Elegir los conceptos de *El Manual* con los que se trabajará. Se sugiere incorporar, a lo menos, “filosofar”, “desear”, “deliberar”, “libertad”, “virtud”, “cuerpo”. Pueden elegir otros conceptos según la importancia que le atribuyan o su interés.
2. Elaborar un borrador en el que definen esos conceptos, establezcan relaciones entre ellos y destaquen aquellas ideas que siguen vigentes.
3. Revisar el borrador de acuerdo a los criterios establecidos por el docente (ver pauta para evaluar mapas mentales). También puede seleccionarse tres mapas del curso y hacer una retroalimentación conjunta a partir de la pauta de evaluación.
4. Elaborar el producto final. Se sugiere utilizar una lámina más grande, tipo hoja de block o papel kraft.
5. Exponer sus mapas mentales frente al curso.

Pauta para evaluar mapas mentales

	Criterios	Muy bueno	Bueno	Suficiente	Insuficiente
1	Hay un número acotado de palabras clave.				
2	De las palabras clave se desprenden las ideas derivadas. Las conexiones son pertinentes.				
3	Se observa una sola idea o imagen que sintetiza el tema general del mapa.				
4	La estructura y ubicación de los conceptos permite identificar a simple vista lo central y lo menos relevante.				
5	El mapa destaca las ideas o conceptos que están presentes en la actualidad.				
6	Las ideas centrales se enlazan con ideas derivadas, por medio de ramas de forma irradiante.				
7	Temas y subtemas están articulados y jerarquizados.				
8	Destaca las palabras clave, utilizando colores para reforzar la estructura.				
9	Utiliza el color para diferenciar los temas y sus relaciones, y para resaltar contenido.				
10	Utiliza formas, iconos o elementos visuales para orientar al observador y hacer más clara la relación entre ideas.				

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Explican un problema filosófico en autores, estableciendo sus variaciones y continuidades a lo largo de diferentes autores y/o épocas.
- Comparan las similitudes y diferencias entre planteamientos de distintos pensadores.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Páginas con modelos de mapas mentales:
 - <https://link.curriculumnacional.cl/http://www.queesunmapamental.com>
 - <https://link.curriculumnacional.cl/http://benpensante.com/aprende-a-hacer-un-mapa-mental-en-un-minuto/>
- Para estrategias de comprensión lectora: Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*.

Extracto de Nussbaum, M. *La terapia del deseo*:

Martha Nussbaum (1947, Estados Unidos)

Filósofa que ha concentrado su interés en temas de filosofía antigua, filosofía política y la ética. Es reconocida, entre otros aspectos, por sus aportes en la teoría de la justicia, la valorización de las emociones, la recuperación de la ética antigua y su defensa de los derechos de la mujer. En su obra *La terapia del deseo*, examina la concepción ética de Aristóteles y de otras escuelas helenísticas.

“El aristotelismo pone condiciones muy exigentes para lograr la buena vida, haciendo depender en varios sentidos la actividad virtuosa de unas condiciones materiales y educacionales que escapan al control del individuo. Pero Aristóteles le asigna precisamente a la política la tarea de brindar esas condiciones a la gente: la buena organización política es aquella que <<permita a cualquier ciudadano prosperar más y llevar una vida feliz>> (Pol. 1324a23-25). Las escuelas helenísticas, por el contrario, ¿no promueven lo que se considera como bienestar rebajando simplemente las miras de la gente, negando que las condiciones materiales tengan importancia y renunciando al trabajo política que pudiera propiciar una más amplia distribución de esas condiciones? Epicuro instaba a retirarse por completo de la vida de la ciudad y los escépticos abogaban por una obediencia acrítica a la fuerza de las convenciones vigentes. Incluso entre los estoicos, cuyo compromiso con el valor intrínseco de la justicia es palmario, oímos hablar menos de cómo cambiar la realidad política de la esclavitud que de cómo ser verdaderamente libre con ella, aun cuando uno pueda ser (políticamente) un esclavo; menos sobre estrategias para eliminar el hambre y la sed que sobre la insignificancia de los bienes corporales en una vida de sabiduría; menos de cómo modificar las existencias estructura de clases y las relaciones económicas que (como sostenía Aristóteles) explicaban aquellas que acerca de la indiferencia del sabio ante esas distinciones mundanas. En las tres escuelas por igual, la persona verdaderamente buena y virtuosa se considera radicalmente independiente de los factores materiales y económicos: realizar plenamente la propia humanidad exige únicamente un cambio interior. Pero, ¿no es esto en realidad falso? ¿No es el mundo interior mismo, al menos en parte, funciones de las condiciones sociales y materiales? Y el hecho de que no reconozcan esto, ¿no disminuye el interés de las ideas helenísticas para el pensamiento contemporáneo? (Piénsese al respecto en cómo Marx acabó desviando su interés por Epicuro, tema de su tesis doctoral, hacia Aristóteles, el mentor clásico de su obra de madurez, una vez que la importancia del análisis de clase y de las condiciones materiales del florecimiento humano se le hicieron patentes).

Concluiré diciendo que esta crítica tiene algún fundamento. Pero el simple contraste que acabo de trazar entre cambio material/institucional y cambio interior de creencias y deseos es demasiado simplista como para reflejar adecuadamente la relación entre Aristóteles y sus sucesores helenísticos. Porque lo cierto es que tanto Aristóteles como los pensadores helenísticos insisten en que el florecimiento humano no puede lograrse a menos que deseo y pensamiento, tal como están habitualmente estructuras dentro de la sociedad, se transformen considerablemente. (Ambos sostienen, por ejemplo, que a la mayoría de la gente se le enseña a valorar en exceso el dinero y la posición y que eso corrompe las relaciones, tanto personales como sociales.). Y tampoco parece fuera de lugar la atención más insistente y minuciosa prestada a esos cambios internos por las escuelas helenísticas, dado el vigor de su diagnóstico de las profundidades de los problemas. Cualquier planteamiento político viable –hoy como ayer– debe ocuparse también, como aquellas escuelas, de la crítica y la formación del pensamiento valorativo y sus preferencias.

Además, la atención helenística al mundo interior no excluye, sino que de hecho lleva directamente a prestar atención a los males de la sociedad. Uno de los logros más impresionantes de la filosofía es haber mostrado irrefutablemente con detalle cómo las condiciones sociales conforman la emoción, el deseo y el pensamiento. Una vez mostrado eso, y tras explicar que el deseo y el pensamiento, tal como se hallan hoy configurados, están deformados, nuestros filósofos se ocupan, naturalmente, de las estructuras sociales por cuya mediación, esos

elementos han adquirido forma, así como de su reforma. Ante todo —como Aristóteles, pero con argumentos más detallados—, se ocupan de la educación. Sus terapias filosóficas describen y dan forma a un nuevo enfoque conceptual de las prácticas educativas; y en su representación de la relación entre maestro y discípulo representan también un ideal de comunidad. Aquí, al menos, parecen lograr un resultado igualitario que habría resultado inalcanzable en el mundo que les rodea.

También en otros aspectos dan nueva forma a las instituciones sociales que, a su modo de ver, impiden el florecimiento humano. Epicuro y Lucrecio llevan a cabo un ataque a ultranza a la religión convencional; Lucrecio reconstruye las prácticas sociales en los ámbitos del amor, el matrimonio y la crianza. Como quiera que sus tesis pretenden ser no sólo correctas sino también eficaces causalmente, pretenden estar contribuyendo a la revolución que describen. En los estoicos griegos encontramos una teoría política ideal que trata de eliminar las diferencias de género y clase, e incluso eliminar la significatividad moral de las fronteras locales y nacionales. En los estoicos romanos —junto con varios tipos diferentes de teorías políticas, tanto monárquicas como republicanas (estas últimas, de gran influencia práctica, tanto en la propia Roma como en revoluciones republicanas muy posteriores)— encontramos argumentos que se enfrentan a realidades políticas consolidadas con atrevidas críticas en temas como la esclavitud, las relaciones entre géneros, la tolerancia étnica y el concepto mismo de ciudadanía. La idea de respeto universal de la dignidad humana en cada persona concreta, con independencia de su clase, sexo, raza y nación —idea que desde entonces ha estado siempre en el centro de todo pensamiento político avanzado dentro de la tradición occidental— es, originalmente, una idea estoica. La relación de dicha idea con el distanciamiento estoico debe examinarse con atención. Pero entretanto podemos decir que estudiar el mundo interior y su relación con las condiciones sociales es al menos una tarea necesaria, si no suficiente, para toda filosofía política que aspire a ser práctica. La filosofía helenística nos brinda una ayuda inapreciable para desempeñar esa tarea”.

[Nussbaum, M. (2003) *La terapia del deseo*. Teoría y práctica en la ética helenística. Barcelona: Paidós, p 30-32]

- Epicteto (1995) *El Manual* (P. Ortiz, trad.). Madrid: Gredos.

Epicteto (s. I, Antigua Grecia)

Filósofo representante de la escuela estoica. Interesado principalmente en cuestiones éticas y en comprender cuál es la mejor manera de vivir la vida. Rescata el valor de la libertad y distingue entre las cosas que dependen de nosotros y aquellas que no, asignando sólo a las primeras valor moral. En la obra *Manual*, se recogen máximas y enseñanzas morales de Epicteto.

Conceptos mínimos por considerar para la actividad:

Filosofar

“Quieres devenir filósofo. Prepárate desde ahora a ser ridiculizado y persuádate de que las gentes ordinarias quieren de ti burlarse y decirte: <<¡De un día para otro se volvió filósofo! ¿De dónde acá tanta arrogancia?>>. Desde ti, que no haya soberbia; pero ataréate fuertemente en las máximas que mejores te hayan parecido y las más bellas. Y recuerda que, si perseveras en tus propósitos, aquellos que en principio se burlaron de ti, enseguida te aceptarán; mientras que si cedes a sus insultos, serás doblemente burlado”.

Desear

“No pidas que las cosas lleguen como tú las deseas, sino deséalas tal como lleguen, y prosperarás siempre”.

Deliberar

“En todo asunto, antes de emprenderlo, mira bien lo que lo precede y lo que le sigue, y sólo después de tal examen, empréndelo. Si no observas esta conducta, tendrás en principio placer en lo que hagas, pues no tendrás en cuenta lo que sigue, pero al final, cuando aparezcan las dificultades, estarás lleno de confusión. Querías vencer en los juegos olímpicos. También yo, en verdad, pues ¡vaya, que hermoso! Pero examina bien, de antemano, lo que precede y lo que sigue a una empresa semejante. Puedes emprenderla después de este examen. Tendrás que someterte al régimen disciplinario y alimenticio y abstenerte de golosinas, hacer ejercicios en las horas señaladas, haga frío o calor; beber agua y vino, sólo moderadamente; en una palabra, es preciso librarse sin

reserva al ejercicio diario como si del médico se tratase, y después de todo esto, participar en los juegos. Allí, puedes ser herido, descoyuntadas las piernas, ser humillado, y, después de todo esto, ser vencido. Cuando hayas sopesado todo esto, ve, si tú quieres, hazte atleta. Si no tomas precauciones, sólo harás tonterías y payasadas como los niños que tan pronto como son atletas son futbolistas, ahora son, llevados por los medios de comunicación, comediantes y un instante después representan tragedias. Así también tú: serás tan pronto atleta como futbolista, después de todo aquello, filósofo, y, en el fondo de tu alma, no serás nada. Como un payaso, imitarás todo lo que quisieras hacer, y cada vez te gusta algo distinto, pues a nada de esto has llegado con reflexión, sino que actúas temerariamente, sin ninguna consideración ni guía, sino por el sólo azar y capricho. Así es como muchos, habiendo visto o escuchado hablar a un filósofo como Eufrates (aunque ¿quién es capaz de hablar como él?), quieren también ellos hacerse filósofos. Amigo mío, considera primero la naturaleza del asunto que emprenderás, y luego examina tu propia naturaleza, para ver si ella es tan fuerte como para llevar esa carga. ¿Quieres correr la maratón, o ser jugador de fútbol? Mira tus brazos, considera tus muslos, examina tu región lumbar, pues no nacimos todos para la misma cosa. ¿Quieres ser filósofo? Piensa si al abrazar tal oficio, ¿podrás comer como los otros, beber como ellos, renunciar como ellos a los placeres? Debes velar, trabajar, apartarte de tus familiares y amigos, soportar el desdén del joven esclavo, las burlas de todos, ser excluido de honores, cargos, magistraturas; en una palabra, hasta del menor asunto. Reflexiona sobre ello y ve si tú quieres pagar a este precio la tranquilidad, la libertad, la constancia. Si no, aplícate a otra cosa, y no hagas como los niños, no seas hoy filósofo y mañana político, luego negociante y después ministro. Estas cosas no concuerdan. Es preciso que seas sólo un hombre, y un solo hombre más o menos lúcido; es preciso que te apliques a lo que tu alma desea, o a lo que tu cuerpo anhela: es preciso que trabajes en adquirir bienes interiores, o bienes exteriores, es decir que es preciso que soportes el carácter de un filósofo, o el de un hombre común. ¿Cuál es tu principio rector?”.

Libertad

“La enfermedad es un obstáculo para el cuerpo, pero no para la voluntad, a menos que ésta esté debilitada. “Soy discapacitado. He aquí un impedimento para mis pies, pero en lo absoluto para mi voluntad. Para todos los accidentes que te lleguen, dítele de este modo, y encontrarás que este es un impedimento para cualquiera otra cosa, y no para ti”.

Virtud

“En cada cosa que se presente, recuerda entrar en ti mismo y buscar allí alguna virtud que tengas para hacer uso adecuado de este objeto. Si ves a un joven o a una niña bellos, encontrarás para tales objetos, una virtud; abstenerse. Si es algo que fatiga, algún trabajo encontrarás; coraje; si son injurias, afrentas, encontrarás; resignación y paciencia. Si así te acostumbras a desplegar, en cada accidente, la virtud que la naturaleza te ha dado para el combate, tus fantasías no te cautivarán nunca”.

Cuerpo

“Un signo cierto de un espíritu incapaz es el de ocuparse mucho tiempo en el cuidado del cuerpo, asimismo como en el ejercicio, la bebida, el comer y en otras necesidades corporales. Estas cosas no deben ser lo principal, sino lo accesorio de nuestra vida, y es preciso hacerlas como al pasar: toda nuestra aplicación y nuestra atención debe estar puesta en las cosas de nuestro pensamiento”.

Actividad 2: El texto como diálogo

PROPÓSITO

Esta actividad busca que los estudiantes reflexionen en torno a la historicidad del pensamiento, basados en la lectura de una pieza filosófica que denota el carácter dialógico de los problemas filosóficos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3

Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

OA b

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

ACTITUDES

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

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

REFLEXIÓN INICIAL SOBRE EL TEXTO COMO DIÁLOGO

El profesor introduce la idea del texto como instancia de diálogo. Para ello, se recomienda plantear las siguientes preguntas:

- ¿Has querido dialogar alguna vez con alguien del pasado?
- ¿Qué tipo de textos te permitirían entrar en diálogo con alguien del pasado?
- ¿En qué sentido podemos hablar del texto filosófico como un diálogo con autores?

¿QUIÉNES DIALOGAN EN ESTE TEXTO?

Los jóvenes trabajan de manera individual con un extracto cuyo autor dialoga con un filósofo del pasado; por ejemplo: un fragmento de *Cómo esclarecer nuestras ideas*, de Charles Peirce.

Luego de leerlo, identifican a los filósofos que nombra y las ideas que señala de cada uno. Para cada idea, distinguen cómo el autor del texto entra en diálogo con ella (en qué está de acuerdo, qué critica, qué le parece). Se sugiere utilizar un cuadro como el siguiente:

Pensador	Idea	¿Qué piensa el autor del texto acerca de la idea?

Después se juntan en plenario para revisar que hayan comprendido el extracto y completado la tabla correctamente.

¿CÓMO DIALOGO YO CON EL TEXTO?

Vuelven a leer el texto y se detienen especialmente en el último párrafo (punto 6) para identificar sus ideas centrales. Luego hacen un comentario sobre cada una. Se sugiere utilizar una estructura como la siguiente:

¿Qué dice el autor?	¿Qué pienso yo al respecto?

DIÁLOGO SOBRE EL TEXTO

Como cierre, el docente los invita a una discusión plenaria breve sobre las ideas propuestas por el autor y los comentarios que ellos hicieron. Se sugiere que debatan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Vale la pena buscar la verdad o es mejor estar engañado, pero feliz?
- ¿Se puede ser uno mismo sin pensar de manera autónoma?
- ¿Se puede ser libre sin saber reflexionar?
- ¿Qué piensas de las siguientes citas?:
 - “Es de mucho más valor tener pocas ideas, pero claras, que muchas y confusas”.
 - “La claridad tiene una menor utilidad para el hombre con una vida ya hecha, cuyos errores han tenido ya en gran medida sus consecuencias, que para el que tiene todo el camino por delante”.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Identifican planteamientos centrales en textos filosóficos.
- Analizan posturas presentes en los textos y determinan sus elementos centrales.
- Toman postura frente a ideas filosóficas, respondiendo razonadamente a ellas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Lectura: Extracto de Peirce, Ch. S. (1988). "Cómo esclarecer nuestras ideas" (J. Vericat, trad.). En: Charles S. Peirce, *El hombre, un signo*. J. Vericat (tr., intr. y notas). Barcelona: Crítica.

Charles Peirce (1839-1914, Estados Unidos)

Filósofo, científico y lógico. Es reconocido por ser el fundador del pragmatismo y por sus aportes al desarrollo de la semiótica contemporánea. En su obra *Cómo esclarecer nuestras ideas* estudia el concepto de *claridad y distinción* y examina cómo proceder desde la lógica para tener completamente claros los contenidos de un concepto y así evitar la fijación de las ideas oscuras o y/o confusas.

I. Claridad y distintividad

1. Cualquiera que haya hojeado un moderno tratado común de lógica recordará, sin duda, la doble distinción entre concepciones claras y oscuras, y entre distintas y confusas. Durante cerca de dos siglos ha reposado en los libros, sin modificación ni perfeccionamiento alguno, y ha sido considerada, en general, por los lógicos como una de las perlas de sus doctrinas.

2. Una idea clara se define como aquella captada de manera tal que se la reconoce dondequiera que uno la encuentra, sin que se la confunda con ninguna otra. Se dice que es oscura si no alcanza esta claridad.

Es éste, más bien, un bonito retazo de terminología filosófica; con todo, dado que lo que se está definiendo es claridad, hubiese deseado que los lógicos hubiesen dado una definición un poco más llana. No poder nunca dejar de reconocer una idea, no pudiendo confundirla bajo ninguna circunstancia con ninguna otra, por más que pueda presentarse bajo una forma recóndita, implicaría, ciertamente, una tal prodigiosa fuerza y claridad de pensamiento de aquellas que raramente se dan en este mundo. Por otra parte, difícilmente parece merecer el nombre de claridad de aprehensión el mero llegar a estar familiarizado con la idea, reconociéndola sin vacilar en los casos habituales, ya que, después de todo, no pasa ello de ser un sentimiento subjetivo de habilidad que puede ser totalmente erróneo. Supongo, sin embargo, que cuando los lógicos hablan de "claridad", lo que significan no es más que una tal familiaridad con una idea, ya que consideran de tan poco mérito esta cualidad que necesita complementarse con otra, que llaman distintividad.

3. Una idea distinta se define como aquella que no contiene nada que no esté claro. Esto es lenguaje técnico; los lógicos entienden por contenidos de una idea todo aquello que está contenido en su definición. De manera que, según ellos, captamos una idea de modo distinto cuando podemos dar una definición precisa de la misma en términos abstractos. Los lógicos profesionales dejan el tema aquí; y no me permitiría molestar al lector con lo que ellos tienen que decir, de no constituir esto un patético ejemplo de amodorramiento de la actividad intelectual durante un larguísimo tiempo, en el que, desconsiderando negligentemente la ingeniería del pensamiento moderno, nunca soñaron siquiera en aplicar sus enseñanzas al perfeccionamiento de la lógica. Es fácil mostrar que la idea de que la perfección de aprehensión reside en la familiaridad y en la distintividad abstracta es algo que tiene su auténtico lugar en filosofías extinguidas ya hace mucho tiempo; y que es el momento, ahora, de formular el método de alcanzar una claridad más perfecta del pensamiento, tal como lo vemos y admiramos en los pensadores de nuestro tiempo.

4. Cuando Descartes emprende la reconstrucción de la filosofía, su primer paso es el de permitir (teóricamente) el escepticismo, descartando la práctica de los escolásticos de considerar la autoridad como la fuente última de verdad. Hecho esto, busca una fuente natural de los verdaderos principios, y piensa haberla encontrado en la mente humana; pasando así del modo más directo, tal como expuse en mi primer artículo, del método de la autoridad al del apriorismo. La autoconciencia tenía que proveernos de nuestras verdades fundamentales, decidiendo a la vez lo que era agradable a la razón. Pero, evidentemente, dado que no todas las ideas son verdaderas, se percató de que la primera condición de la infalibilidad es la de que tienen que ser claras. No llegó

sin embargo a caer en la cuenta de la diferencia entre una idea que parece clara y la que realmente lo es. Confiando como confiaba en la introspección, incluso en lo que respecta al conocimiento de las cosas externas, ¿por qué iba a cuestionar su testimonio en lo que respecta a los contenidos de nuestras propias mentes? Pero supongo que fue entonces, al ver que hombres que parecían ser completamente claros y positivos mantenían, con todo, opiniones contrapuestas en relación con principios fundamentales, cuando se vio obligado a afirmar que la claridad de ideas no bastaba, sino que éstas necesitaban ser también distintas, es decir, no tener nada que no estuviese claro sobre las mismas. Lo que probablemente quería decir con ello (ya que no se explicó con precisión) es que las ideas tenían que superar la prueba del examen dialéctico; que ellas no sólo tienen que parecer claras de partida, sino que la discusión no ha de poder alumbrar puntos de oscuridad en relación con las mismas.

5. Esta fue la distinción de Descartes, que, como se ve, estaba a la altura de su filosofía. Leibniz, de alguna manera, la desarrolló. Este enorme y singular genio fue tan notable por lo que vio como por lo que dejó de ver. Una idea perfectamente clara para él era la de que un mecanismo no podía funcionar de manera perpetua sin estar alimentado de alguna forma de energía; con todo, no entendió que la maquinaria de la mente, sólo puede transformar pero nunca originar conocimiento a menos que se la alimente con los hechos de la observación. Se le escapó así el punto más esencial de la filosofía cartesiana, a saber, que el aceptar proposiciones que nos parecen perfectamente evidentes es algo que, sea o no lógico, no podemos dejar de hacer. En lugar de considerar así la cuestión, lo que intenta es reducir los primeros principios de la ciencia a dos clases, la de los que no pueden negarse sin auto-contradicción, y la de los que se derivan del principio de razón suficiente (sobre el que hablaremos más tarde), sin percatarse aparentemente de la gran diferencia entre su posición y la de Descartes. De ahí que recayese en las viejas trivialidades de la lógica, y, sobre todo, que las definiciones abstractas pasasen a ocupar un importante papel en su filosofía. Era completamente natural, por lo tanto, que, al observar que el método de Descartes operaba bajo la dificultad de que puede que nosotros suframos la impresión de tener aprehensiones claras de ideas, que, en verdad, son muy borrosas, no se le ocurriese otro remedio mejor que el de exigir una definición abstracta para todo término importante. En consecuencia, al adoptar la distinción de nociones claras y distintas, describía esta última cualidad como la aprehensión clara de todo lo contenido en la definición; desde entonces los libros han reproducido continuamente sus palabras. No hay peligro alguno de que su quimérico esquema se sobrevalore de nuevo alguna vez. Nunca se puede aprender nada nuevo analizando definiciones. Con todo, mediante este procedimiento podemos poner en orden nuestras creencias existentes, y el orden es un elemento esencial de toda economía intelectual como de cualquier otra. Puede aceptarse, por tanto, que los libros tienen razón al hacer de la familiaridad con una noción el primer paso hacia la claridad de aprehensión, y, del definirla, el segundo.

Pero al omitir toda mención a una perspicuidad más elevada del pensamiento, simplemente reflejan una filosofía desintegrada hace ya unos cien años. Aquel tan admirado "ornamento de la lógica" —la doctrina de la claridad y la distintividad— puede ser algo bastante bonito, pero ya es hora de relegar esta antigua *bijou* a nuestra vitrina de objetos curiosos, y de revestirnos de algo más apto a los usos modernos.

6. La auténtica primera lección que tenemos derecho a pedir cuando nos enseñe la lógica es la de cómo esclarecer nuestras ideas. Es una de las más importantes, sólo despreciada por aquellas mentes que más la necesitan. Saber lo que pensamos, dominar nuestra propia significación, es lo que constituye el fundamento sólido de todo pensamiento grande e importante. Lo aprenden mucho más fácilmente los de ideas parcas y limitadas; siendo éstos mucho más felices que los que inútilmente se regodean en una suntuosa ciénaga de conceptos. Una nación, es verdad, puede superar a lo largo de generaciones las desventajas de una riqueza excesiva de lenguaje y de su concomitante natural, una vasta e insondable profundidad de ideas. La podemos encontrar en la historia, perfeccionando lentamente sus formas literarias, desprendiéndose por fin de su metafísica, y alcanzando un nivel excelente en todos los ámbitos de la vida mental, gracias a una infatigable paciencia que con frecuencia es una compensación. No ha girado aún la página de la historia que nos diga si un tal pueblo prevalecerá o no, a la larga,

sobre aquel otro cuyas ideas (al igual que las palabras de su lenguaje) son pocas, pero las domina maravillosamente. Sin embargo, es incuestionable que, para un individuo, es de mucho más valor tener pocas ideas pero claras, que muchas y confusas. Difícilmente se puede persuadir a un joven para que sacrifique la mayor parte de sus pensamientos con vistas a salvar el resto; una cabeza embrollada es de lo menos apto para ver la necesidad de un tal sacrificio. Lo normal es que podamos sólo compadecernos de él como de una persona con un defecto congénito. El tiempo le ayudará; pero la madurez intelectual respecto de la claridad más bien tiende a llegar tarde. Da la impresión de ser esto una organización desafortunada de la naturaleza, tanto más cuanto que la claridad tiene una menor utilidad para el hombre con una vida ya hecha, cuyos errores han tenido ya en gran medida sus consecuencias, que para el que tiene todo el camino por delante. Es terrible ver cómo una sola idea confusa, una sola fórmula sin significación, oculta en la cabeza de un joven, actúa, a veces, como la obstrucción de una arteria por materia inerte, impidiendo el riego cerebral y condenando a su víctima a perecer en la plenitud de su vigor intelectual y en medio de la abundancia intelectual. Hay muchos hombres que durante años han acariciado como su afición favorita la vaga sombra de una idea, demasiado insignificante como para ser positivamente falsa, y que, sin embargo, la han amado apasionadamente, la han hecho su compañera día y noche, y, entregándole energía y vida, han abandonado en aras de ella todas sus otras ocupaciones, viviendo en suma con ella y para ella, hasta transformarse en carne de su carne y sangre de su sangre; y que, de repente, despiertan una brillante mañana y encuentran que se ha ido, que se ha evaporado limpiamente, como la bella Melusina de la fábula, y con ella la esencia de su vida. Yo mismo he conocido a un tal hombre, ¿y quién puede decir cuántas historias de círculos cuadrados, de metafísicos, de astrólogos, y quién sabe qué, pueden expresarse en esta vieja historia germana [¡francesa!]?

Actividad 3: Diálogo socrático

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes realicen un diálogo socrático a partir del tema filosófico trabajado en el Seminario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

OA b

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

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 conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ENTENDIENDO EL DIÁLOGO SOCRÁTICO

El docente puede comenzar abordando una discusión cotidiana. Para ello, genera un diálogo argumentativo sobre un tema de interés actual, o proyecta un video que incluya una discusión en la que se confronten puntos de vista (ver sugerencias en Recursos).

A partir de lo anterior, los estudiantes caracterizan la discusión cotidiana en conjunto. Se sugiere utilizar un cuadro como el siguiente:

Discusión cotidiana	CRITERIOS	Diálogo socrático
	¿Cómo exponen sus puntos de vista?	
	¿De qué forma se ordena o se orienta las interacciones entre los participantes?	
	¿Qué temas se aborda?	
	¿Qué lenguaje se usa?	

Leen individualmente tres fragmentos de diálogos socráticos para analizarlos y extraer sus características. Se sugiere que el docente contextualice los extractos para que los alumnos puedan relacionar el tipo de diálogo y su contenido, con el entorno en el que fueron escritos. Puede orientar el análisis a partir de las preguntas propuestas al final de cada fragmento.

Conexión interdisciplinaria:
Influencia del contexto de los autores en sus ideas
Historia [OA d]

Ejemplo 1

La acusación de corrupción

Veamos cuál es la acusación jurada de estos –y ya es la segunda vez que nos la encontramos– y démosle un texto, como a la primera. El acta diría así: "Sócrates es culpable de corromper a la juventud, de no reconocer a los dioses de la ciudad y, por el contrario, sostiene extrañas creencias y nuevas divinidades".

La acusación es ésta. Pasemos, pues, a examinar cada uno de los cargos.

Se me acusa, primeramente, de que corrompo la juventud.

Yo afirmo, por el contrario, que el que delinque es el propio Meleto, al actuar tan a la ligera en asuntos tan graves como es convertir en reos a ciudadanos honrados; abriendo un proceso como hombre de bien y simulando estar preocupado por problemas que jamás le han preocupado. Y que esto sea así, voy a intentar hacérselo ver.

- ¿Cómo enfrenta Sócrates su acusación?
- ¿Qué estrategias utiliza para defenderse?

Ejemplo 2

El "diálogo interrogativo" como ejercicio argumentativo

Sócrates: ...si se recibe injusticia, tampoco se debe responder con la injusticia, como cree la mayoría...

Critón: Es evidente.

Sócrates: ¿Se debe hacer mal, Critón, o no?

Critón: De ningún modo se debe, Sócrates.

Sócrates: ¿Y responder con el mal cuando se recibe mal es justo, como afirma la mayoría, o es injusto?

Critón: De ningún modo es justo.

Sócrates: Pues el hacer daño a la gente en nada se distingue de cometer injusticia.

- ¿Qué postura defiende Sócrates?
- ¿Qué función cumplen sus preguntas? ¿Qué efecto tienen sobre Critón?

Ejemplo 3

Sócrates: Y si yo hubiera replicado: Menón, dime, te lo suplico; ¿en qué consiste que las abejas no se diferencian entre sí y son todas una misma cosa?; ¿podrías satisfacerme?

Menón: Sin duda.

Sócrates: Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque haya muchas y de muchas especies, todas tienen una esencia común, mediante la que son virtudes; y el que ha de responder a la persona que sobre esto le pregunte, debe fijar sus miradas en esta esencia, para poder explicar lo que es la virtud. ¿No entiendes lo que quiero decir?

Menón: Se me figura que lo comprendo; sin embargo, no puedo penetrar, como yo querría, todo el sentido de la pregunta.

Sócrates: ¿Solo respecto de la virtud, Menón, crees tú que es una para el hombre, otra para la mujer, y así para todos los demás? ¿O crees que lo mismo sucede respecto de la salud, la magnitud, la fuerza? ¿Te parece que la salud de un hombre sea distinta que la salud de una mujer? ¿O bien que la salud, donde quiera que se halle, ya sea en un hombre, ya en cualquiera otra cosa, en tanto que salud, es en todo caso de la misma naturaleza?

Menón: Me parece que la salud es la misma para la mujer que para el hombre.

Sócrates: ¿No dirás otro tanto de la magnitud y de la fuerza, de suerte que la mujer que sea fuerte, lo será a causa de la misma fuerza que el hombre? Cuando digo la misma fuerza, entiendo que la fuerza, en tanto que fuerza, no difiere en nada de sí misma, ya se halle en el hombre, ya en la mujer. ¿Encuentras tú alguna diferencia?

Menón: Ninguna.

Sócrates: Y la virtud ¿será diferente de sí misma en su cualidad de virtud, ya se encuentre en un joven o en un anciano, en una mujer o en un hombre?

Menón: No lo sé, Sócrates; me parece que con esto no sucede lo que con lo demás.

Sócrates: ¡Pero qué! ¿No has dicho que la virtud de un hombre consiste en administrar bien los negocios públicos, y la de una mujer en gobernar bien su casa?

Menón: Sí.

Sócrates: ¿Y es posible gobernar una ciudad, una casa o cualquiera otra cosa, si no se administra conforme a las reglas de la sabiduría y de la justicia?

Menón: No, verdaderamente.

- ¿Qué idea de virtud tiene Sócrates?
- ¿Qué función cumplen las preguntas de Sócrates? ¿Qué efecto ejercen sobre Menón?

Completan la segunda columna del cuadro comparativo, a partir de los criterios señalados. Para terminar, contestan de modo plenario: ¿Qué ventajas posee el diálogo socrático en la discusión filosófica?

PREPARACIÓN DEL DIÁLOGO SOCRÁTICO

Los estudiantes recrean un diálogo socrático en grupos pequeños y eligen un concepto o problema filosófico de su interés, relacionado con el tema trabajado durante el seminario. Tienen que incorporar sus propias ideas y también incluir ideas filosóficas de otros autores respecto del tema. Para ello, se sugiere los siguientes pasos:

Conexión interdisciplinaria:

Diálogo argumentativo
Lengua y literatura [3°Medio OA 8]

1. Elegir un tema. Por medio de un diálogo inicial, pueden plantear algunos conceptos o problemas filosóficos, como “La importancia de los bienes materiales para ser feliz” o “El valor de los amigos en la felicidad”.

2. Determinar posturas a favor y en contra. Podrán basarse en las ideas de los autores revisados en clases y en las propias creencias de los jóvenes. Este paso es importante, pues les permitirá reunir y organizar el contenido del diálogo.

A favor	En contra
<i>¿En qué consiste esta postura?</i>	<i>¿En qué consiste esta postura?</i>
<i>¿Cuáles son sus argumentos?</i>	<i>¿Cuáles son sus argumentos?</i>
<i>¿En qué ideas o creencias se basa?</i>	<i>¿En qué ideas o creencias se basa?</i>
AUTORES CITADOS:	AUTORES CITADOS:

3. Organizar el diálogo. Pueden considerar las respuestas del cuadro comparativo de la primera parte:

- ¿De qué forma se ordenarán los puntos de vista? ¿Quién representará cada uno?
- ¿Cómo serán las interacciones entre los participantes? ¿Quién preguntará? ¿Quién responderá?
- ¿Cómo será el lenguaje?

4. Escribir el diálogo. Pueden basarse en las preguntas de los diálogos socráticos, como:

“¿Y responder con el mal cuando se recibe mal es justo, como afirma la mayoría, o es injusto?”

“¡Pero qué! ¿No has dicho que la virtud de un hombre consiste en administrar bien los negocios públicos, y la de una mujer en gobernar bien su casa?”

“¿Y es posible gobernar una ciudad, una casa o cualquiera otra cosa, si no se administra conforme a las reglas de la sabiduría y de la justicia?”

RECREACIÓN DEL DIÁLOGO

Representan sus diálogos frente al curso. Es importante que la ensayen, considerando entonación, pausas, gestos, uso de la voz y del espacio, y formalidad en el lenguaje.

Durante las presentaciones, el docente puede proponer que el curso evalúe si el grupo sigue o no la estructura del diálogo socrático, y que planteen fortalezas y debilidades de cada exposición.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Participan en diálogos, aplicando estrategias de argumentación para profundizar en algún problema filosófico.
- Relacionan textos filosóficos con el contexto sociocultural en el que fueron escritos.

La recreación de un diálogo socrático debe propiciar un ejercicio genuino de reflexión filosófica entre los jóvenes. Es muy importante el clima en aula.

También es esencial que todos participen; el profesor puede modificar algunas partes según las necesidades específicas que observe en sus estudiantes.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Castro Faune, C. (2012). El diálogo socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. En *Bajo palabra. Revista de filosofía*, Época 2, Nº. 7, p. 441-452.
- Ejemplos de diálogos argumentativos y discusiones:
 - Escena de la película *Gold Will Hunter*:
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=SDGPjQgzZY0>
 - Escena de la película *Valiente*:
https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=FWHi_mLzZ4Y
- Ejemplo de diálogo socrático:
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=Va8rm4dyfHA>

Actividad 4: Disputa medieval

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes descubran y apliquen la estructura de la cuestión disputada a partir de metodología inductiva, para organizar ideas sobre el problema filosófico del Seminario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

OA b

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

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

- 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 empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿CÓMO DEFENDEMOS UNA IDEA?

El docente reflexiona con sus alumnos respecto de las dificultades y desafíos que les supone defender una idea. Se sugiere guiar la reflexión con las siguientes preguntas:

- ¿Defendemos usualmente nuestras ideas frente a los demás? ¿Cómo?
- ¿Nos gusta recibir críticas o cuestionamientos acerca de nuestras ideas? ¿Nos hacemos cargo de ellas cuando las recibimos?
- ¿Cuánto nos ayuda preparar nuestras respuestas al momento de defender una idea?

LA ESTRUCTURA DE LA DISPUTATIO

El profesor selecciona artículos de la Suma Teológica para los alumnos; se sugiere que trabajen con artículos breves, en lo posible relacionados con el tema del Seminario (ver sugerencias en Recursos y sitios web). Leen individualmente varios artículos e identifican la estructura de la *disputatio* a partir de ellos. Completan el siguiente un cuadro sobre dicha estructura:

Pasos	¿En qué consiste?

ELABORAR UNA ARGUMENTACIÓN EN FORMA DE DISPUTATIO

Tras identificar la estructura y sus elementos, se reúnen en grupos pequeños y elaboran una *disputatio*. Para ello:

- El docente selecciona fuentes relacionadas con el tema del Seminario.
- En plenario, profesor y alumnos formulan preguntas que permitan respuesta “sí-no”.
- Dos grupos defenderán posturas contendoras (unos trabajarán contestando “sí” y otros, “no”).

Conexión interdisciplinaria:

Diálogo argumentativo
Lengua y literatura [3°Medio OA 8]

CONFRONTACIÓN DE LAS DISPUTATIO

Para confrontar las *disputatio*, se escribe la pregunta en la pizarra. Los dos grupos pasan adelante, exponen sus argumentaciones y el resto del curso los evalúa. Se sugiere trabajar con la siguiente rúbrica:

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno
Ciencias para la ciudadanía [OA h]

Rúbrica de coevaluación para la disputa filosófica

Criterios	Básico	En desarrollo	Competente
Preparación	La actuación del grupo muestra poca evidencia de preparación del material para la discusión. (evidencias: lecturas, apuntes, ideas o esquemas escritos o no).	La actuación del grupo muestra evidencias de preparación, pero son insuficientes para conducir la discusión de manera clara. (evidencias: lecturas, apuntes, ideas o esquemas escritos o no).	La actuación del grupo muestra evidencias de preparación de los materiales necesarios para la discusión, lo que facilita su desarrollo. (evidencias: lecturas, apuntes, ideas o esquemas escritos o no).
Calidad de las intervenciones	Las intervenciones muestran escasa comprensión del tema, de los contenidos relacionados que ya estudiaron o de las indicaciones del docente.	Algunas intervenciones muestran falta de preparación, falta de comprensión o interés en las intervenciones y preguntas de otros.	Las intervenciones reflejan comprensión de los temas, coherencia con observaciones hechas por otros y son enriquecidas con otras opiniones.
Respeto por los demás	La presentación desestima las opiniones vertidas por otros, sin consideración seria.	En algunas ocasiones se observa muestras de desinterés o falta de respeto en las opiniones vertidas por otros durante la discusión.	El grupo escucha con atención las opiniones y observaciones de otros, incorporándolas en la respuesta o en observaciones subsiguientes sobre el tema.
Lenguaje	Se expresa de manera poco clara y/o poco coherente y/o desordenada, lo que ayuda a comprender el contenido.	Algunas de las intervenciones son poco claras, coherentes o desordenadas, lo que dificulta comprender las ideas y argumentos.	Se expresa de manera clara, ordenada y coherente en todo momento, lo que facilita comprender las ideas y argumentos.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Usan y analizan conceptos e ideas de filósofos para debatir.
- Participan en discusiones, buscando refutar y defender tesis de un mismo autor.

Si lo estima pertinente, puede darles espacio para la creatividad cuando identifiquen la estructura de la *disputatio*, permitiéndoles introducir nuevos elementos.

Antes del trabajo grupal, conviene que elaboren en conjunto la *disputatio* a partir de un tema cotidiano, guiados por el profesor, quien registra en la pizarra los momentos centrales:

- o Cómo contestará a la pregunta (sí o no)
- o Las objeciones que podría enfrentar
- o Respuestas a las objeciones

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Tomás de Aquino, *Suma Teológica*. Primera sección de la segunda parte (*Prima secundae*). Selección sugerida: *Las pasiones: Cuestión 38: De los remedios de la tristeza o dolor*.

De los remedios de la tristeza o dolor

Corresponde a continuación tratar de los remedios del dolor o tristeza (q.35 intr). Esta cuestión plantea y exige respuesta a cinco problemas:

- ¿Se mitiga el dolor o tristeza por cualquier delectación?
- ¿Se alivia con el llanto?
- ¿Por la compasión de los amigos?
- ¿Por la contemplación de la verdad?
- ¿Con el sueño y los baños?

Artículo 1: ¿Se mitiga el dolor o tristeza por cualquier delectación?

Objeciones por las que parece que no toda delectación mitiga cualquier dolor o tristeza.

1. En efecto, la delectación no mitiga la tristeza sino en cuanto le es contraria, pues *las medicinas actúan por los contrarios*, como dice II *Ethic*. Pero no toda delectación es contraria a cualquier tristeza, como se ha dicho anteriormente (q.35 a.4). Luego no toda delectación mitiga cualquier tristeza.

2. Lo que produce tristeza no mitiga la tristeza. Pero algunas delectaciones producen tristeza, porque, como dice IX *Ethic.*, *el malo se entristece por haberse deleitado*. Luego no toda delectación mitiga la tristeza.

3. Dice San Agustín en IV *Confess.* que él huyó de su patria, en la que acostumbraba a conversar con su amigo fallecido, *porque sus ojos le buscaban menos allí donde no tenían costumbre de verse*. De lo cual se puede concluir que aquellas cosas en las que nuestros amigos muertos o ausentes se relacionaron con nosotros se nos hacen gravosas por el dolor de su muerte o ausencia. Pero su comunicación con nosotros fue principalmente en cosas placenteras. Luego las mismas delectaciones nos resultan molestas cuando estamos afligidos. Por consiguiente, no toda delectación mitiga cualquier tristeza.

Contra esto: está lo que dice el Filósofo en VII *Ethic.*, que *la delectación, si es intensa, ahuyenta la tristeza, tanto la contraria como cualquier otra*.

Respondo: Como consta por lo dicho anteriormente (q.23 a.4; q.31 a.1 ad 2), la delectación es cierto reposo del apetito en el bien conveniente, mientras la tristeza proviene de aquello que es contrario al apetito. De ahí que la delectación sea a la tristeza en los movimientos apetitivos lo que el reposo es a la fatiga en los cuerpos, fatiga que proviene de alguna transmutación no natural, pues la misma tristeza implica cierta fatiga o enfermedad de la potencia apetitiva. Y así como todo reposo del cuerpo constituye un remedio contra cualquier fatiga proveniente de cualquier causa no natural, así toda delectación es un remedio para mitigar la tristeza, sea cual fuere su procedencia.

A las objeciones:

1. Aunque no toda delectación es contraria a toda tristeza según la especie, lo es, sin embargo, según el género, como se ha dicho anteriormente (q.35 a.4). Y, por tanto, por parte de la disposición del sujeto, toda tristeza puede mitigarse con cualquier delectación.

2. Las delectaciones de los malos no les causan tristeza en el presente, sino en el futuro; es decir, en cuanto los malos se arrepienten de los males de que se alegraron. Y a esta tristeza se pone remedio con las delectaciones contrarias.

3. Cuando existen dos causas que inclinan a movimientos contrarios, ambas se impiden mutuamente, y, sin embargo, finalmente, triunfa aquella que es más fuerte y duradera. Ahora bien, en el que se entristece de aquellas cosas en las que acostumbraba a deleitarse juntamente con el amigo muerto o ausente, se encuentran dos causas que producen movimientos contrarios. Porque el pensamiento de la muerte o de la ausencia del amigo inclina al dolor, mientras el bien presente inclina a la delectación. Por consiguiente, ambos se atenúan mutuamente. Pero, no obstante, como el sentimiento de lo presente mueve con más fuerza que el recuerdo de lo pasado, y el amor de sí mismo es más duradero que el amor de otro, de aquí que, finalmente, la delectación ahuyenta la tristeza. Por eso San Agustín añade un poco más adelante que *su dolor cedía el paso a la misma clase de placeres de tiempos anteriores*.

Artículo 2: ¿Se alivia el dolor o la tristeza con el llanto?

Objeciones por las que parece que el llanto no alivia la tristeza.

1. Ningún efecto disminuye su causa. Pero el llanto o gemido es efecto de la tristeza. Luego no disminuye la tristeza.

2. Así como el llanto o gemido es efecto de la tristeza, así la risa es efecto de la alegría. Pero la risa no disminuye la alegría. Luego el llanto no alivia la tristeza.

3. En el llanto se nos representa el mal que nos contrista. Pero la imaginación de la cosa que contrista aumenta la tristeza, como la imaginación de lo deleitable aumenta la alegría. Luego parece que el llanto no alivia la tristeza.

Contra esto: está lo que dice San Agustín en *IV Confess.*, que cuando se dolía de la muerte de su amigo, *sólo en los gemidos y en las lágrimas hallaba algún descanso*.

Respondo: Las lágrimas y gemidos alivian naturalmente la tristeza por dos razones. En primer lugar, porque todo lo nocivo que se guarda en el interior aflige más, pues la atención del alma se concentra más sobre ello, pero cuando se manifiesta al exterior, entonces la atención del alma en cierto modo se desparrama sobre las cosas exteriores, y así disminuye el dolor interior. Y, por eso, cuando los hombres que se hallan atribulados manifiestan su tristeza exteriormente por el llanto o gemido, o también por la palabra, se mitiga su tristeza. En segundo lugar, porque la operación que conviene al hombre según la disposición en que se encuentra le es siempre deleitable. Ahora bien, el llanto y los gemidos son operaciones que convienen al hombre entristecido o con dolor, y, por tanto, se le hacen deleitables. Así, pues, puesto que toda delectación alivia de alguna manera la tristeza o dolor, como se ha dicho ([a.1](#)), se sigue que la tristeza se alivia por el llanto y los gemidos.

A las objeciones:

1. La relación de causa a efecto es contraria a la relación de lo que contrista al contristado, pues todo efecto es conveniente a su causa, y, por consiguiente, le es deleitable, mientras que lo que contrista es contrario al contristado. Y por eso la relación del efecto de la tristeza con el contristado es contraria a la que con el mismo tiene lo que contrista. Y así, por razón de dicha contrariedad, la tristeza se mitiga por su efecto propio.

2. La relación de efecto a causa es semejante a la relación de lo deleitable al que se deleita, porque en uno y otro caso hay conveniencia. Ahora bien, todo lo semejante produce aumento en su semejante. Y por eso, la risa y otros efectos de la alegría aumentan la alegría, a menos que accidentalmente haya un exceso.

3. La imaginación de la cosa que contrista, de suyo, está ordenada a aumentar la tristeza, pero por lo mismo que el hombre se imagina hacer lo que le conviene en tal estado, resulta de esto cierta delectación. Y por la misma razón, si a uno se le escapa la risa en unas circunstancias en que le parece debería llorar, se duele de ello, como de hacer lo que es impropio, según dice Tulio en *II De tuscul. quaestionibus*.

Artículo 3: ¿Se mitigan el dolor y la tristeza por la compasión de los amigos?

Objeciones por las que parece que el dolor del amigo que se compadece no mitiga la tristeza.

1. Los efectos de los contrarios son contrarios. Pero como dice San Agustín en VIII *Confess.*: *Cuando el gozo es de muchos, en cada uno de ellos es el gozo más abundante, porque se enfervorizan y se inflaman unos a otros.* Luego, por la misma razón, cuando muchos se entristecen a la vez, parece que la tristeza es mayor.

2. La amistad exige que se devuelva amor por amor, como dice San Agustín en IV *Confess.* Pero el amigo que se conduele se duele del dolor del amigo afligido. Luego el dolor mismo del amigo que se conduele es causa de nuevo dolor para el amigo que ya se dolía de su propio mal. Y así, duplicado el dolor, parece crecer la tristeza.

3. Todo mal del amigo contrista como mal propio, porque *el amigo es otro yo*. Pero el dolor es un mal. Luego el dolor del amigo que se conduele aumenta la tristeza del amigo a quien compadece.

Contra esto: está lo que dice el Filósofo en IX *Ethic.*, que *el amigo que se compadece en las tribulaciones consuela*.

Respondo: El amigo que se conduele en las tribulaciones es naturalmente consolador. De lo cual da dos razones el Filósofo en IX *Ethic.* La primera de ellas es porque, siendo propio de la tristeza el apesadumbrar, implica la idea de cierto peso, del cual procura aligerarse quien lo sufre. Así, pues, cuando alguien ve a otros contristados de su propia tristeza, se hace como una ilusión de que los otros llevan con él aquella carga, como si se esforzaran en aliviarle del peso, y, por eso, lleva más fácilmente la carga de la tristeza, como también ocurre en la transportación de las cargas corporales. La segunda y mejor razón es que, por el hecho de que sus amigos se contristan con él, entiende que le aman, lo cual es deleitable, como se ha dicho anteriormente ([q.32 a.5](#)). Luego, mitigando toda delectación la tristeza, según se ha indicado antes ([a.1](#)), se sigue que el amigo que se conduele mitiga la tristeza.

A las objeciones:

1. La amistad se manifiesta en uno y otro caso, esto es, alegrándose con el que se alegra y condoliéndose con el afligido. Y, por consiguiente, ambas cosas se hacen deleitables por razón de la causa.

2. Aún más: La contemplación de la del amigo de suyo contristaría, pero la consideración de su causa, que es el amor, más bien deleita.

3. La respuesta es evidente por lo dicho.

Artículo 4: ¿Se mitigan el dolor y la tristeza por la contemplación de la verdad?

Objeciones por las que parece que la contemplación de la verdad no mitiga el dolor.

1. En efecto, dice Eclo 1,18: *Quien aumenta el saber, aumenta también el dolor.* Pero el saber pertenece a la contemplación de la verdad. Luego la contemplación de la verdad no mitiga el dolor.

2. La contemplación de la verdad pertenece al entendimiento especulativo. Pero el entendimiento especulativo no mueve, como dice III *De anima*. Siendo, pues, el gozo y el dolor movimientos del alma, parece que la contemplación de la verdad no contribuye nada a la mitigación del dolor.

3. El remedio de la enfermedad debe aplicarse donde está la enfermedad. Pero la contemplación de la verdad está en el entendimiento. Luego no mitiga el dolor corporal, que se halla en el sentido.

Contra esto: está lo que dice San Agustín en *Soliloq.*: *Parecíame que si aquel resplandor de la verdad se descubriese a nuestras mentes, o que yo no habría de sentir aquel dolor, o que, ciertamente, lo habría tenido por nada.*

Respondo: Como se ha indicado anteriormente ([q.3 a.3](#)), la mayor delectación consiste en la contemplación de la verdad. Ahora bien, toda delectación mitiga el dolor, según se ha dicho antes ([a.1](#)). Por consiguiente, la contemplación de la verdad mitiga la tristeza o el dolor, y tanto más cuanto más perfectamente es uno amante

de la sabiduría. Y por eso los hombres se alegran en medio de las tribulaciones por la contemplación de las cosas divinas y de la futura bienaventuranza, según aquello de Sant. 1,2: *Tened, hermanos míos, por sumo gozo el caer en diversas tribulaciones*. Y lo que es más, semejante gozo se encuentra en medio de los tormentos corporales, como el mártir Tiburcio, que, *andando con los pies desnudos sobre carbones encendidos*, dijo: *Paréceme que camino sobre rosas en el nombre de Jesucristo*.

A las objeciones:

1. *Quien aumenta el saber, aumenta también el dolor*, ya por la dificultad y el defecto de encontrar la verdad, ya por el hecho de que por la ciencia el hombre conoce muchas cosas contrarias a su voluntad. Y así, por parte de las cosas conocidas, la ciencia causa dolor; mientras, por parte de la contemplación de la verdad, causa delectación.

2. El entendimiento especulativo no mueve el ánimo por parte de la cosa contemplada, pero sí lo mueve por parte de la misma contemplación, que es un bien del hombre y, naturalmente, deleitable.

3. En las potencias del alma se produce una redundancia desde la superior a la inferior. Y conforme a esto, la delectación de la contemplación, que está en la parte superior, redundando en el sentido para mitigar el dolor que padece.

Artículo 5: ¿Se mitigan el dolor y la tristeza por el sueño y los baños?

Objeciones por las que parece que el sueño y los baños no mitigan la tristeza.

1. En efecto, la tristeza reside en el alma. Pero el sueño y el baño conciernen al cuerpo. Luego en nada contribuyen a la mitigación de la tristeza.

2. El mismo efecto no parece ser producido por causas contrarias. Pero tales cosas, siendo corporales, son contrarias a la contemplación de la verdad, que es, como se ha dicho ([a.4](#)), causa de la mitigación de la tristeza. Luego la tristeza no se mitiga por tales cosas.

3. La tristeza y el dolor, en cuanto pertenecen al cuerpo, consisten en una cierta alteración del corazón. Pero tales remedios parecen ser propios más bien de los sentidos y miembros externos que de la disposición interior del corazón. Luego la tristeza no se mitiga por ellos.

Contra esto: está lo que dice San Agustín en IX *Confess.*: *Había oído que el baño es llamado así porque arroja del alma la tristeza*. Y más adelante: *Me dormí y desperté, y hallé en gran parte mitigado mi dolor*. Y cita lo que se dice en un himno de San Ambrosio, que *el sueño restablece los miembros debilitados para el trabajo, alivia las mentes fatigadas y libera a los angustiados de su pena*.

Respondo: Como se ha indicado anteriormente ([q.37 a.4](#)), la tristeza es contraria según su especie al movimiento vital del cuerpo. Y por eso aquellas cosas que restablecen la naturaleza corporal a su debido estado de movimiento vital son contrarias a la tristeza y la mitigan. Además, por el hecho de que mediante estos remedios vuelve la naturaleza a su debido estado, son causa de delectación; pues esto es lo que produce la delectación, según se ha dicho anteriormente ([q.31 a.1](#)). Luego por estos remedios corporales se mitiga la tristeza, ya que toda delectación la mitiga.

A las objeciones:

1. La debida disposición del cuerpo, en cuanto percibida por el sentido, causa delectación, y, consiguientemente, mitiga la tristeza.

2. Como se ha indicado anteriormente ([q.31 a.8](#)), las delectaciones contrarias se impiden mutuamente, y, sin embargo, toda delectación mitiga la tristeza. Por lo tanto, no hay inconveniente en que la tristeza se mitigue por causas que se impiden mutuamente.

3. Toda buena disposición del cuerpo redundando en cierto modo en el corazón como en el principio y fin de los movimientos corporales, según dice el libro *De causa motus animalium*.

Evaluación de la Unidad 3: Disertación filosófica

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes elaboren una disertación sobre un tema de interés personal relacionado con el tema del Seminario y la expongan a sus compañeros, siguiendo la estructura de la disertación filosófica y considerando autores para apoyar o contrastar sus ideas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida, como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

OA b

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

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

- Elaboran una visión personal frente a problemas filosóficos, apoyándose en ideas de filósofos y/o usándolas como contraparte.
- Argumentan planteamientos centrales presentes en textos filosóficos.
- Analizan posturas presentes en textos filosóficos, identificando sus elementos centrales.
- Participan en diálogos, aplicando estrategias de argumentación para profundizar en algún problema filosófico.
- Debaten, utilizando y analizando conceptos e ideas de filósofos.
- Participan en discusiones, buscando refutar y defender tesis de un mismo autor.

Duración:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ELECCIÓN DE UN PROBLEMA

Cada joven plantea un problema relacionado con los temas trabajados durante el Seminario. Para elegirlo, se les sugiere:

- Utilizar sus conocimientos filosóficos previos y su experiencia durante el Seminario.
- Elegir un problema que tenga significado personal y pueda conectarse con su propia experiencia.
- Definir rigurosamente el problema.

ELABORACIÓN DE LA DISERTACIÓN

Elaboran individualmente su disertación filosófica (el profesor establece antes su extensión). La disertación filosófica es un texto argumentativo similar al ensayo, pero en formato acotado, y consta de tres partes:

1. Introducción:

- No debe comprender más de 1/4 de la extensión total.
- En ella se debe dar enfoque al problema: es el momento de problematizarlo y delimitarlo (problema o pregunta), aportando diferentes enfoques filosóficos, según el tema.

2. Desarrollo:

- Aquí tiene lugar la reflexión propiamente tal en torno al problema o pregunta.
- Deben incluir autores e ideas con los cuales entrar en diálogo, como apoyo o contraparte de su visión personal.
- Deben elaborar un discurso propio, sin confundirlo con la mera expresión de opiniones personales. Aquí deben aparecer la argumentación, el análisis y la reflexión crítica, de los cuales comienza a surgir la solución o punto de vista.

Conexión interdisciplinaria:

Contrastar y evaluar diversas teorías científicas que expliquen un mismo fenómeno
Ciencias para la ciudadanía [OA h]

3. Conclusiones:

- Recogen la síntesis de los resultados de la reflexión; dichos resultados pueden incluir preguntas subsecuentes.

DIÁLOGO O EXPOSICIÓN

Como actividad de cierre, exponen sus disertaciones frente a sus compañeros, quienes les plantean preguntas y comentarios. Además, retroalimentan a su compañero con la rúbrica para evaluar disertaciones filosóficas (ver Consideraciones para la evaluación).

Conexión interdisciplinaria:

Diálogo argumentativo
Lengua y literatura [3°Medio OA 8]

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ El profesor decide la extensión que exigirá; se sugiere 1 o 2 páginas como máximo. También establece desde el comienzo cuántos autores tienen que incluir en la propia disertación, como contraparte o apoyo de su idea personal.
- ✓ Si falta tiempo para que todos expongan, pueden disertar en grupos o el docente elige al azar a algunos jóvenes para que lo hagan frente a los demás.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre la disertación filosófica:

- Méndez, J. (2018). “La disertación: una herramienta para la enseñanza de la filosofía”. *Paideia*, 112, p. 201-213.
- García Moriyón, F. (2014). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Consideraciones para la evaluación

RÚBRICA PARA LA DISERTACIÓN FILOSÓFICA

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	CRITERIO DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN (MÁX. 10)
1. Uso de la lengua: Ortografía y gramática. Utiliza la lengua de manera correcta, sin cometer faltas de ortografía y/o expresión. Presentación: formal y correcta.	No comete errores gramaticales y/o faltas de puntuación u ortografía (0,20 por falta).	1
	Presentación limpia. Nombre y páginas. Sin tachones.	0,5
		1,5 puntos
2. Organización y estructura: Está bien organizada, dividida claramente en secciones identificables y las ideas están conectadas. Hay introducción, desarrollo y conclusión.	Introducción anticipa tesis. ¿Aporta pregunta(s)?	0,5
	Continuidad argumentativa. ¿Hay un planteamiento y desarrollo lógico?	1
	Conclusión. ¿Contesta a la pregunta planteada?	0,5
		2 puntos
3. Calidad del pensamiento: Análisis e ideas: Analiza de forma crítica, distinguiendo las tesis principales y el orden de la argumentación, y relaciona los problemas con lo planteado por otros filósofos o corrientes filosóficas. Argumenta y razona sus opiniones con claridad y coherencia.	Usa términos filosóficos y los define correctamente. Utiliza ejemplos.	1
	Se centra en el tema y no pierde el hilo argumental.	1
	Establece distintas posiciones teóricas o posturas filosóficas.	1
	Aporta argumentos y contraargumentos.	1
	Reflexión personal.	1
		5 puntos
4. Rigor y consistencia: Selecciona y sistematiza información obtenida tanto en libros específicos como internet, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías para consolidar y ampliar la información. Se apoya en conocimientos.	Citas y referencias a obras centrales de autores históricos y/o actuales.	0,5
	Cita fuentes utilizadas: libros y url's.	0,5
	Especifica la relación con otras asignaturas.	0,5
		1,5 puntos

Fuente: Méndez, J. (2018). "La disertación: una herramienta para la enseñanza de la filosofía". *Paideia*, 112, p. 211

Unidad 4

Unidad 4: La filosofía permite la construcción metódica de visiones personales

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes sean capaces de desarrollar visiones propias acerca de las preguntas filosóficas, tomando postura a partir de las distintas respuestas dadas. Para ello, se sugiere trabajar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo construir una visión filosófica propia? ¿Cómo expresar por escrito ideas filosóficas? ¿Cómo incorporar el aporte de la filosofía en la construcción de una postura personal?

Objetivos de Aprendizaje

OA 5

Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

OA d

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

Actividad 1: ¿Cómo es el ensayo filosófico?

PROPÓSITO

Esta actividad permitirá a los estudiantes conocer la organización, el propósito y la estructura del ensayo filosófico, con el fin de utilizarlo como modelo para escribir su propio texto. El foco de la actividad está en la lectura de un ensayo y el análisis de sus características.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- 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 uno mismo y por los demás.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

CONOCER EL PROYECTO DE ESCRITURA Y EL MODELO A ESCRIBIR

Los alumnos observan portadas de ensayos filosóficos pertenecientes a diferentes épocas, y sus temas. A partir de ellos, comentan:

- ¿Por qué los filósofos escriben ensayos?
- ¿Qué pretenden lograr en los otros?

El profesor expone brevemente el proyecto de escritura a realizar, el tiempo de duración y la ruta de trabajo. Lo puede graficar en un organizador como el siguiente:

<p>Conexión interdisciplinaria: Producción de textos Lengua y literatura [3°Medio OA 6 y 4°Medio OA 5] Producción de textos Inglés [3°Medio OA 2 y 4°Medio OA 2]</p>
--

RUTA DE TRABAJO: ESCRITURA DE UN ENSAYO



Luego leen individualmente el ensayo que servirá como modelo. Se sugiere que sea breve y tenga una estructura definida para que los ayude a escribir (ver sugerencia en Recursos y sitios web). Además,

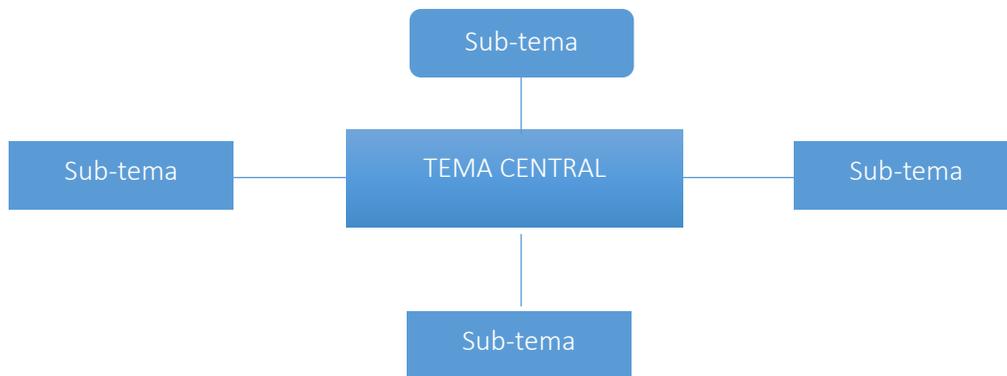
es importante que ese modelo no trate el tema trabajo durante el seminario, para que lo usen efectivamente como ejemplo, sin apropiarse que incluya.

Antes de comenzar la lectura, el docente puede activar los conocimientos previos con las siguientes actividades:

1. Cuadro de anticipación: Consiste en un grupo de afirmaciones que pueden comentar en equipos. La idea es que manifiesten su acuerdo o desacuerdo frente a ellas, sobre la base de los temas tratados en el texto.

AFIRMACIONES	De acuerdo	En desacuerdo
1. A veces, el lenguaje nos engaña.		
2. Las palabras están relacionadas con los objetos que designan.		
2. Los números, al igual que las palabras, contienen una visión de mundo.		
3. Ni las palabras ni los números designan algo que los sentidos no puedan percibir.		

2. Organizador gráfico con los temas o conceptos clave que tratará el texto: El docente puede proyectar un organizador con los conceptos clave como el siguiente, para que los alumnos tengan una idea más clara.



Durante la lectura, el docente puede preguntarles:

- ¿Qué concepto importante se puede destacar de este párrafo?
- ¿Qué función cumple respecto del texto?
- ¿Qué plantea el autor en el párrafo final?

ANALIZAR EL GÉNERO A ESCRIBIR

Mediados por el profesor, describen los aspectos formales del texto y rescatan la información de contenido. Pueden guiarse por un cuadro como el siguiente:

Título del texto:	
Autor:	
¿Qué propósito comunicativo posee el texto?	
¿Cómo es su lenguaje? ¿A quiénes podría dirigirse?	
¿Qué elementos paratextuales se observa? (títulos, subtítulos, notas al pie, uso de negritas, etc.).	
¿Qué propósito cumple cada párrafo?	
¿Cuál es la postura del autor?	
¿Qué argumentos usa?	
¿Con qué autores y conceptos respalda su postura?	

Luego realizan la misma actividad en parejas, utilizando otro texto de extensión y estructura similares.

Para cerrar, el docente puede proponer las siguientes preguntas:

- ¿Qué características comunes poseen los textos leídos?
- ¿Qué aspectos significativos los diferencian?
- ¿Qué elementos debe poseer un ensayo filosófico?
- ¿Cómo está planteada la tesis propuesta por el autor?

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

El siguiente indicador de evaluación, entre otros, puede ser utilizado para evaluar formativamente la actividad:

- Reconocen la estructura del ensayo filosófico.

Es importante que entiendan qué tipo de respuestas elaborarán para completar la tabla; para ello, el docente les explica los conceptos desconocidos y ejemplifica con otros tipos de texto.

El ensayo modelo debe ser claro y con una estructura fácil de identificar, para que la usen como referencia al escribir.

La actividad puede repetirse varias veces, con textos de estructura similar que permitan comparar los ensayos y reconocer sus características estables.

Se sugiere dar a conocer los criterios de evaluación al presentar el proyecto, para que los orienten durante todo el proceso.

Si están familiarizados con el género (ensayo), se puede reforzar el análisis crítico del ejemplo leído con preguntas como las siguientes:

- ¿Qué palabras del ensayo denotan creencias o ideas del autor?
- ¿Con qué argumentos podría refutarse su postura?

Para que entiendan mejor su estructura y organización, cabe comenzar con otro género más simple, como la columna de opinión. Así pueden analizarlos comparativamente, por medio de un recuadro como el siguiente:

COLUMNA DE OPINIÓN	CRITERIOS	ENSAYO
	Estructura	
	Propósito comunicativo	
	Temas	
	Destinatarios	

RECURSOS Y SITIOS WEB

Títulos de ensayos:

Bergson, H. *Ensayo sobre la risa*

Arendt, H. *Ensayos de comprensión*

Bacon, F. *Ensayos*

Ortega y Gasset, J. *Teoría de Andalucía*

Sugerencia de ensayo modelo

Gottlob Frege (1848-1925, Alemania)

Matemático, lógico y filósofo. Se lo reconoce como uno de los fundadores de la lógica moderna y por sus aportes al desarrollo de la filosofía analítica, entre los cuales destacan su intento de reducir la aritmética a la lógica, y su distinción entre sentido y referencia. En su ensayo *El número*, examina qué son los números y qué designan.

El Número¹¹

Gottlob Frege

Mis esfuerzos en arrojar luz sobre las cuestiones que rodean la palabra 'número' y las palabras y signos para números individuales parecen haber concluido en un completo fracaso. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido totalmente en vano. Precisamente porque estos han fallado, nosotros podemos aprender algo de ellos. Las dificultades presentadas por estas investigaciones suelen ser en gran medida subestimadas. Cualquiera que pueda considerar un número de una serie de objetos del mismo tipo muestra que él está de tal modo lejos de tener una comprensión real que él aún no tiene incluso un atisbo de la tarea implicada.

Antes que nada, nosotros necesitamos arribar a una comprensión acerca de las palabras 'número', 'numeral', 'palabra de número' (*number-word*). En la vida diaria uno a menudo llama a los numerales números. En el contexto presente, debemos excluir este modo de hablar. Lo más simple parece ser entender por un numeral un signo que designa un número y por una palabra de número una palabra que designa un número. Por lo tanto,

¹¹ Ensayo incluido en la edición inglesa del *Nachlass: Posthumous Writings*, pág. 265-266.

los numerales y las palabras de número tendrán el mismo rol, a saber, aquel de designar un número; sólo que el vehículo usado será diferente.

¿Qué son, entonces, los números mismos? ¿Qué tipo de cosa es esa que se pretende designar mediante una palabra de número o un numeral? Obviamente no se trata de nada que pueda ser percibido por los sentidos. Un número no puede ser ni oído, ni probado, ni visto, ni sentido. Resulta desconcertante hablar de números amarillos o calientes o amargos, justo como lo sería si uno decidiese hablar de puntos amarillos o calientes o amargos en geometría. Nosotros podemos buscar descubrir algo acerca de los números mismos a partir del uso que hacemos de los numerales y de las palabras de número. Los numerales y las palabras de número son usados, del mismo modo que los nombres de objetos, como nombres propios. La oración 'Cinco es un número primo' es comparable con la oración 'Sirio es una estrella fija'. En estas oraciones, un objeto (cinco, Sirio) es presentado como cayendo bajo un concepto (número primo, estrella fija) (un caso del ser subsumido de un objeto bajo un concepto). Por un número, entonces, hemos de comprender un objeto que no puede ser percibido por los sentidos. Incluso los objetos de la geometría, como puntos, líneas rectas, superficies, etc., no pueden realmente ser percibidos por los sentidos.

Estas investigaciones son especialmente difíciles debido a que en el mismo acto de llevarlas a cabo (de conducir las) somos fácilmente desorientados, engañados, por el lenguaje: por el lenguaje que es, después de todo, una herramienta indispensable para llevarlas a cabo. En efecto, uno podría pensar que el lenguaje tendría primero que ser liberado de todas las imperfecciones lógicas antes de que fuese empleado en tales investigaciones. Pero, por supuesto, el trabajo necesario para hacer esto puede este mismo sólo ser hecho mediante el uso de esta herramienta, a pesar de todas sus imperfecciones. Afortunadamente, como un resultado de nuestro trabajo lógico, hemos adquirido un criterio por medio del cual nos son dados a conocer estos defectos. Un tal criterio está en operación incluso en el lenguaje, aunque pueda ser obstruido por los muchos rasgos ilógicos que se encuentran también en operación en el lenguaje.

Desde nuestra más temprana educación en adelante, estamos tan acostumbrados a usar la palabra 'número' y las palabras de número que no consideramos nuestro modo de usarlas como algo que se encuentre necesitado de justificación. A los matemáticos les parece indigno preocuparse de tales asuntos de niños. Pero se encuentran entre ellos los más diferentes y contradictorios enunciados acerca de los números. En efecto, cuando uno ha estado ocupado con estas cuestiones por un largo tiempo, uno llega a sospechar que nuestro modo de usar el lenguaje es desorientador, que las palabras de número no son nombres propios de objetos en absoluto y que las palabras como 'número', 'número cuadrado' y el resto no son palabras de concepto (*concept-words*); y que en consecuencia una oración como 'Cuatro es un número cuadrado' simplemente no expresa que un objeto es subsumido bajo un concepto y de esta manera precisamente no puede ser interpretada del mismo modo que la oración 'Sirio es una estrella fija'. Pero ¿cómo entonces ha de ser interpretada?

Actividad 2: ¿Qué ideas plantearemos en nuestro ensayo filosófico?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes formulen una tesis filosófica respecto del tema trabajado durante el seminario y que, a partir de ella, profundicen en las ideas sobre las cuales construirán su escrito.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

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

- 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.
- 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 uno mismo y por los demás.

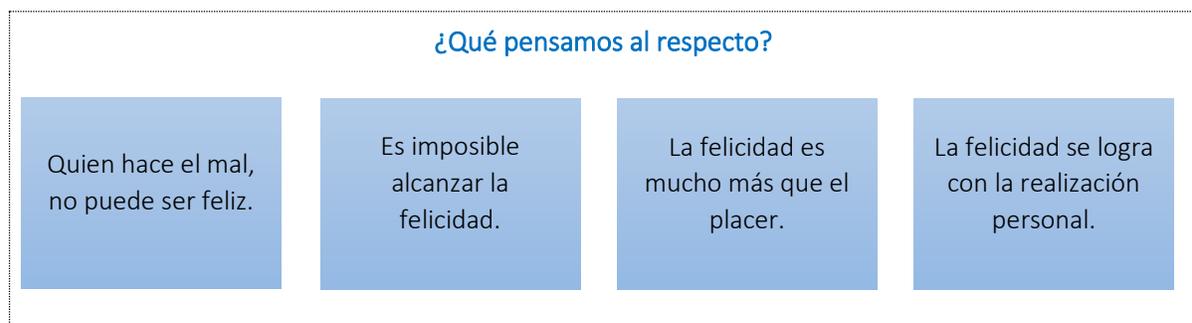
DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ELABORAR UNA TESIS FILOSÓFICA

Leen en conjunto algunos problemas filosóficos relacionados con el tema del seminario. El profesor puede mediar la actividad con un organizador gráfico (o imágenes que resuman tales problemas) como el siguiente:



Posteriormente, los jóvenes plantean sus posturas en forma personal. Para ayudarlos, se les puede pedir que dividan la hoja del cuaderno en dos y que registren en cada columna, argumentos a favor o en contra de uno de los problemas; así notarán en cuál hay más argumentos.

Expresan oralmente su postura y argumentos para contrastar su propio punto de vista con el de los compañeros.

El profesor les muestra algunos ejemplos de tesis filosóficas:

Ejemplo 1

“En la actualidad todo puede ser arte y nada lo es, según el soberano capricho de los espectadores, elevados, en razón del naufragio de todos los patrones estéticos, al nivel de árbitros y jueces que antaño detentaban sólo ciertos críticos”.

Vargas Llosa, M. (1997). *Caca de elefante*. Diario El País, España.

Ejemplo 2

“La obra de Hannah Arendt desde *Los orígenes del Totalitarismo* contiene, a mi ver, una defensa de la dignidad humana: el principio sobre el que se sostiene no sólo el mundo, sino toda comunidad política; y es desde la noción de “banalidad del mal” que se aproxima al carácter completamente novedoso y absoluto del régimen nazi, del totalitarismo y de sus posibilidades permanentes”.

López, M. (2010). *Arendt, Eichmann y la banalidad del mal*. Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXVI 742 marzo-abril 287-292. ISSN: 0210-1963.

Los estudiantes responden:

- ¿Qué poseen en común?
- ¿Cómo es su organización gramatical?
- ¿Qué partes posee?

Escriben sus propias tesis. Pueden autoevaluar su trabajo con la siguiente lista de cotejo:

CRITERIOS	Sí	No
¿Mi tesis corresponde a una afirmación que propone algo sobre el tema?		
¿Evita incluir argumentos en el enunciado?		
¿Plantea una postura debatible?		
¿Se relaciona con los problemas planteados por los autores leídos?		

Luego comparten algunas tesis y las evalúan según los criterios de la tabla mediados por el docente, quien retroalimenta su trabajo.

INVESTIGAR ACERCA DEL TEMA ELEGIDO

Tras definir su planteamiento, investigan individualmente el tema y a autores con los que se vincula su tesis. Se sugiere guiarlos por medio de los siguientes pasos:

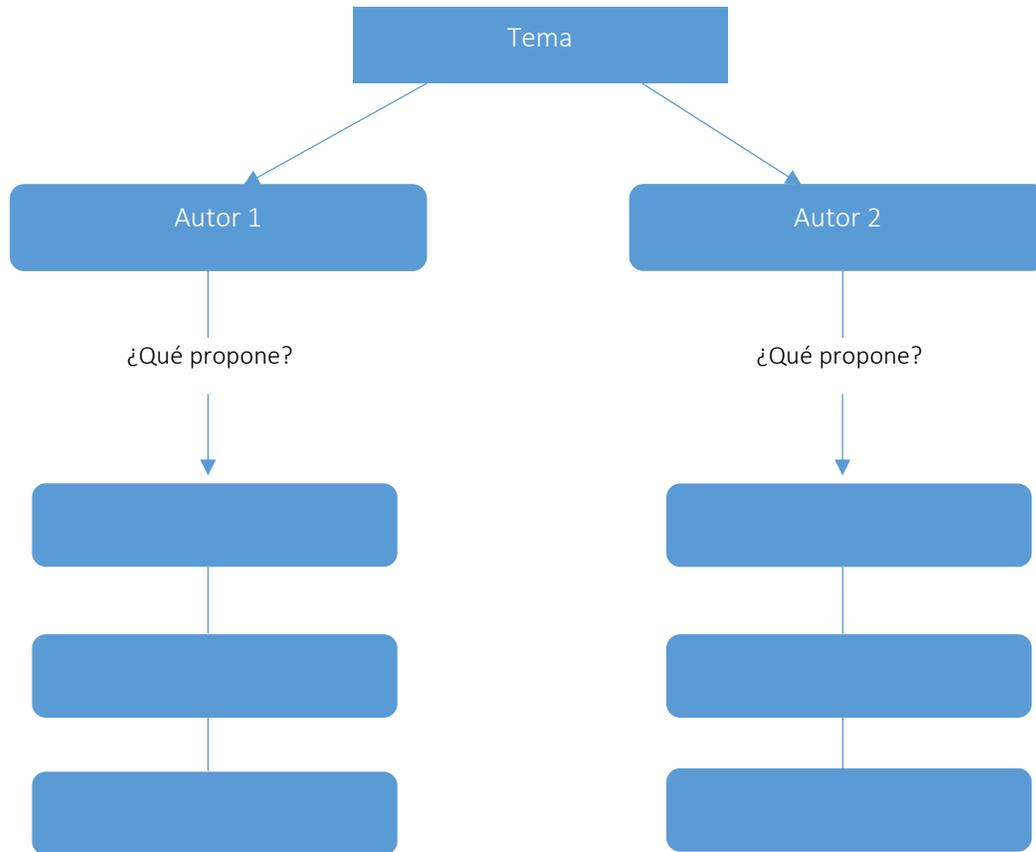
1. Delimitar el tema a investigar. Esto los ayuda a aclarar su tema para elegir con mayor precisión a los autores o fuentes. Pueden orientarse con estas preguntas:

¿Cuál es mi tesis?	
¿Con qué tema o temas se relacionan?	
¿Qué autor o autores abordan estos temas?	

2. Investigar acerca del tema. En el contexto de la unidad, implica revisar los textos leídos en clases, buscar citas que apoyen la tesis o recurrir a nuevas fuentes. Les puede proponer estrategias como subrayar ideas principales, tomar apuntes de lo leído, etc.

Conexión interdisciplinaria:
Argumentación y uso de fuentes
Educación Ciudadana [OA c]

3. Organizar la información. Hacerlo los ayuda a comprender el tema y encontrar fácilmente los contenidos vistos; así se enfocarán después en escribir, no en generar ideas. El docente puede mediar este momento con el siguiente organizador:



Al terminar, pueden compartir temas e ideas recabadas, y explicar las dificultades que enfrentaron durante la investigación.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Toman una postura personal frente un problema filosófico, por medio de una tesis.
- Comparan críticamente argumentos filosóficos de diversos autores respecto de un problema.

Es importante que la postura que adopten sea debatible y abordable mediante dos o tres argumentos, por lo que se sugiere leerlas en voz alta y escribirlas en la pizarra para hacer ajustes o sugerencias.

Si abordaron con profundidad a autores y textos, su proceso de investigación será más breve; igualmente, deben hacerlo para tener claridad al escribir.

El docente tiene que ayudarlos respecto de las formas y normativas de las citas (autores y obras) para que entiendan cómo incluir las ideas de otros pensadores en sus textos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Normativa de cita APA (<https://link.curriculumnacional.cl/https://normasapa.com>).

Normativa de cita MLA

(<https://link.curriculumnacional.cl/https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/normasmla>).

Actividad 3: ¿Cómo escribir un texto filosófico?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes planifiquen la escritura del ensayo filosófico y que redacten su primer borrador.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

OA d

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

ACTITUDES

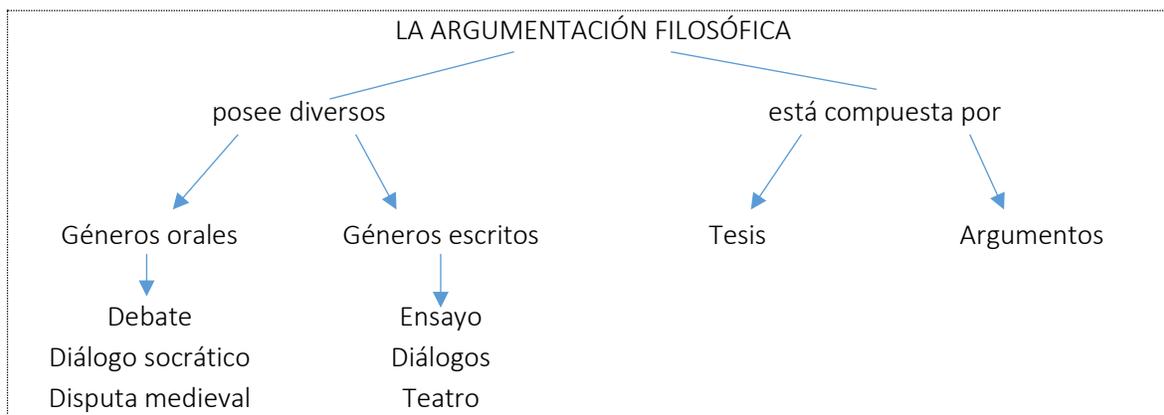
- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

Duración: 10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ESTRUCTURA DEL ENSAYO FILOSÓFICO

Con la ayuda de un organizador, recuerdan las características del ensayo y las vinculan con los conceptos de argumentación en filosofía, como se grafica aquí:



El profesor Los desafía: ¿Cómo escribimos un argumento? Ellos proponen ejemplos de cómo elaborar y escribir argumentos, a partir de lo aprendido durante el seminario. Se puede registrar dichos ejemplos en la pizarra.

Luego elaboran individualmente los argumentos que apoyarán sus tesis, orientando su trabajo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué razones apoyan mi tesis? / ¿Cómo puedo sostener mi tesis?
- ¿Qué conceptos clave necesito para sostenerla?
- ¿Qué ideas o conceptos apoyan mis razones?
- ¿Qué ideas puedo proponer a partir de los conceptos clave?
- ¿Cuántas ideas necesito?
- ¿Qué contraargumentos se podría plantear?

El profesor modela y/o muestra ejemplos de introducciones y conclusiones¹² como los que siguen:

Ejemplos de introducciones

Ejemplo 1

“Mucha gente opina que no se puede luchar contra el totalitarismo sin comprenderlo. Afortunadamente, esto no es cierto; si lo fuese, nuestro caso no tendría esperanza. La comprensión (*understanding*), diferenciada de la información correcta y del conocimiento científico, es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin final, en constante cambio y variación, por medio de la cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella, esto es, intentamos sentirnos a gusto en el mundo”.

Ejemplo 2

“¿Qué significa la risa? ¿Qué hay en el fondo de lo risible? ¿Qué puntos en común encontraríamos entre la mueca de un payaso, un juego de palabras, un enredo de vodevil, una escena de fina comedia? ¿Qué destilación nos dará la esencia, siempre la misma, a la que tantos y tan variados productos le deben su indiscreto olor o su delicado perfume? Los más grandes pensadores, desde Aristóteles, han afrontado este pequeño problema que siempre se resiste al esfuerzo, se resbala, huye y se vuelve a erguir, impertinente desafío lanzado a la especulación filosófica”.

Bergson, H. (2001). *Ensayo sobre la risa*. Ediciones Godot, Buenos Aires, Argentina.

Ejemplos de conclusiones

Ejemplo 1

“Podríamos por fin referir la racionalidad representacional de las emociones al proceso de socialización que nos ha equipado con los guiones paradigmáticos indispensables para hacer posible su objetividad relativa. Y la racionalidad estratégica de las conductas emocionales a la función que les asignó su economía biológica: ‘llenar el vacío dejado por la razón pura en la determinación de la acción y la creencia’”. (Rodríguez, 1998).

¹² Para más ejemplos, puede consultarse el libro *Cómo se escribe*, de María Teresa Serafini.

Ejemplo 2

“Vivimos en uno de los grandes almacenes transparentes en los que nos vigilan y nos manejan como si fuéramos clientes transparentes. Sería necesario escapar de estos grandes almacenes. Deberíamos volver a convertir los grandes almacenes en una casa; es más, en un centro festivo en el que merezca la pena vivir”. (Byun-Chul Han, 2017).

Después de leer, contestan en grupos las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen en común los ejemplos de introducción y conclusión?
- ¿En qué aspectos cumplen con su propósito comunicativo?
- ¿Qué los diferencia?

Sobre esa base, planifican individualmente la escritura del ensayo, considerando cada una de las partes definidas en clases. Es importante recordar qué función cumple cada parte del ensayo, tomando en cuenta el análisis realizado en la Actividad N°1. También se los puede guiar con una tabla como la siguiente:

Conexión interdisciplinaria:

Producción de textos

Lengua y literatura

[3°Medio OA 6 y 4°Medio OA 5]

Producción de textos

Inglés [3°Medio OA 2 y 4°Medio OA 2]

PLANIFICACIÓN DE UN ENSAYO FILOSÓFICO

Tema (problema filosófico):		
<p>Introducción</p> <p>Aquí debes presentar tu escrito, contextualizar el tema y plantear la tesis.</p>		<p>Para tener en cuenta:</p> <p>Evita iniciar tu texto con: “En este ensayo argumentaremos en torno a...”.</p> <p>Prefiere comenzar con un juicio general del tipo: “Uno de los principales dilemas de nuestra sociedad se relaciona con...”.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>Aquí debes plantear tus argumentos, incluyendo citas y explicaciones de ser necesario. Cada párrafo debe contener una idea central diferente.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Conexión interdisciplinaria: Argumentación y uso de fuentes Educación Ciudadana [OA c]</p> </div>		<p>Para tener en cuenta:</p> <p>Procura que tus argumentos abarquen distintos aspectos de la tesis; así evitarás que tus argumentos se confundan.</p> <p>De igual manera, es importante que cada argumento se desarrolle en un párrafo diferente.</p>
<p>Conclusión</p> <p>Aquí debes sintetizar la nueva información que se aporta en cada uno de los argumentos planteados. Esta parte también permite plantear nuevas preguntas y problemas que se desprendan del tema tratado.</p>		<p>Para tener en cuenta:</p> <p>Evita repetir información planteada en la introducción, o repetir textualmente argumentos abordados en el desarrollo.</p> <p>Procura incluir y sintetizar las ideas nuevas que planteaste en el desarrollo. Puedes parafrasearlas o simplificarlas.</p>

Para finalizar, pueden coevaluar su planificación de escritura de acuerdo a los siguientes criterios:

CRITERIOS
✓ La introducción, ¿contiene una contextualización del problema abordado?
✓ La tesis, ¿es explícita y coherente con el problema planteado en la introducción?
✓ Los argumentos propuestos, ¿se relacionan con la tesis?
✓ ¿Los argumentos contienen explicaciones que aclaran y desarrollan el significado de algo?
✓ ¿Los argumentos contienen citas que precisan y aportan información nueva?
✓ ¿Los argumentos son desarrollados en párrafos diferentes ?
✓ ¿La conclusión recoge la nueva información planteada en los argumentos?
✓ ¿Propone nuevos problemas que surgen del tema abordado?

Conviene que el profesor lea en voz alta o que proyecte algunas de las planificaciones que hicieron y las retroalimente según los criterios mencionados.

ESCRITURA DEL PRIMER BORRADOR

En esta fase, es muy importante que consideren los aspectos discursivos, la coherencia global y local, y el uso de un lenguaje académico a lo largo de todo el escrito. El profesor puede mostrar ejemplos de párrafos argumentativos con y sin conectores:

Ejemplo 1

“Al corregir las pruebas de galera de un libro mío, me sorprendí al advertir la grafía "sicológico" **donde** yo había puesto "psicológico". **Porque** aun cuando una editorial se haya jurado una determinada política lingüística, no puede imponérsela a los escritores, **que** generalmente tienen sus propias ideas sobre el idioma. No ya la dirección de una editorial, sino tampoco la propia Real Academia de Madrid tiene derecho a hacerlo, **pues al fin de cuentas** las normas de ese cuerpo son la consagración de las modalidades impuestas por el pueblo y los escritores”.

Sábato, E. *Psicología con "P"*

¿Qué función cumplen los conectores destacados?

Ejemplo 2

“Al corregir las pruebas de galera de un libro mío, me sorprendí al advertir la grafía "sicológico". Yo había puesto "psicológico". Aun cuando una editorial se haya jurado una determinada política lingüística, no puede imponérsela a los escritores. Generalmente tienen sus propias ideas sobre el idioma. No ya la dirección de una editorial, sino tampoco la propia Real Academia de Madrid tiene derecho a hacerlo. Las normas de ese cuerpo son la consagración de las modalidades impuestas por el pueblo y los escritores”.

¿Cómo cambia el párrafo sin los conectores presentes en el fragmento anterior?

Los estudiantes explican la diferencia entre que haya o no conectores, y señalan la función que cumplen los conectores presentes. En parejas, intercambian sus escritos, encierran en un círculo los conectores utilizados y agregan un conector cuando haga falta, según corresponda.

A continuación, redactan el primer borrador de su ensayo individual, considerando el uso de conectores. Pueden guiarse por un esquema como el siguiente:

ESCRITURA DE UN ENSAYO FILOSÓFICO BORRADOR

A partir de la información que usaste para planificarlo, redacta el primer borrador de tu texto; estructúralo en introducción, desarrollo y conclusión, y une ideas con conectores. Puedes guiarte por los sugeridos en la columna izquierda.

CONECTORES	
<p>Para iniciar un tema:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> A propósito de Con respecto a En cuanto a </div> <p>Para plantear puntos de vista:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px;"> A mi parecer... Se puede plantear... Según mi punto de vista... </div>	
<p>Para ordenar el discurso:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> En primer lugar/ En segundo lugar Por un lado/ Por otro lado </div> <p>Para incluir causas:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Pues Debido a que Porque </div> <p>Para incluir explicaciones:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px;"> Es decir, Esto es, A saber, </div>	
<p>Para incluir consecuencias:</p> <div style="background-color: #a0c0ff; padding: 5px;"> Por consiguiente, De esta manera, En suma, En consecuencia, </div>	

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Estructuran un texto filosófico, considerando introducción, desarrollo y conclusión.
- Incorporan argumentos a favor y en contra en el desarrollo de su tesis, problematizando en torno a ellos.
- Argumentan en torno a un problema filosófico actual, utilizando métodos de argumentación filosóficos.

Tal vez los estudiantes más aventajados comiencen a redactar y se salten muchos de los pasos propuestos. Por ello, es importante dar a conocer la relevancia de cada momento del proceso.

Asimismo, es fundamental detenerse en quienes presentan más dificultades o se enfrentan por primera vez a una tarea similar. Por ende, el profesor debe modelar y leer ejemplos en esta etapa del proceso.

También es importante que tengan a mano, durante todo el proceso, el ensayo modelo de la Actividad N°1 y los criterios de evaluación.

Si redactan con fluidez, pueden ampliar sus posibilidades de escritura con algunas de las siguientes actividades:

- o Incluir contraargumentos que refuercen en el mismo ensayo. La argumentación dialéctica aumenta la complejidad de la tarea y la enriquece. Pueden sumar contrargumentos a cada argumento esbozado para fortalecer el razonamiento que proponen.
- o Inclusión pertinente y coherente de tecnicismos propios del tema que se está abordando.
- o Diversificar los conectores utilizados, incluyendo nexos y frases de mayor complejidad.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Serafini, M. (2008). *Cómo se escribe*. Argentina: Paidós.

Actividad 4: ¿Cómo corregir y editar nuestro texto?

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes reescriban su primer borrador y editen su texto final.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Formular una tesis filosófica con respecto a un problema relevante para su contexto, a partir de una investigación sobre diversas perspectivas filosóficas presentes en la historia de la filosofía.

OA d

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

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

EVALUACIÓN DE LOS ENSAYOS CON UNA RÚBRICA

Los jóvenes traen a la clase el primer borrador que redactaron durante la Actividad 3. Tienen a mano la rúbrica que recibieron al comenzar la unidad, para evaluar el ensayo. El docente elige un borrador al azar y lo evalúa en forma plenaria. Se sugiere aplicar la siguiente rúbrica:

RÚBRICA ESCRITURA DE UN ENSAYO

CRITERIOS	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
Estructura	Escribe un texto estructurado en el que se distingue todas las partes del ensayo : introducción, desarrollo y conclusión. Cada parte cumple con su propósito comunicativo.	Escribe un texto en el que se distingue dos de las partes del ensayo: introducción, desarrollo o conclusión. O bien, Dos de las tres partes cumplen su propósito comunicativo.	Escribe un texto en el que se distingue solo una de las partes del ensayo. O bien, Escribe un texto cuyas ideas no permiten distinguir introducción, desarrollo y conclusión. O bien, Las partes no cumplen con su propósito comunicativo.
Punto de vista o tesis	Plantea una tesis que cumple con todas las características: afirmación gramaticalmente completa, debatible y no incluye argumentos.	Plantea una tesis con dos de las características anteriores: afirmación gramaticalmente completa, debatible y que no incluye argumentos.	Plantea una tesis con una de las características anteriores. O bien, Entrega información general vinculada al tema, que no constituye una postura al respecto.
Argumentación	Incluye tres argumentos que abordan diferentes aspectos de la tesis.	Incluye dos argumentos que abordan diferentes aspectos de la tesis, pero el tercero es similar a los anteriores o inexistente.	Incluye un argumento que aborda un aspecto de la tesis, pero los otros son similares al primero o inexistentes.
Coherencia	Escribe un texto con información que permite desarrollar las ideas, evitando digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. Se puede reconstruir fácilmente el sentido global.	Escribe un texto con información que permite abarcar las ideas, pero no las desarrolla en su totalidad. O bien, Escribe un texto con ideas inconexas o información contradictoria. O bien, Se puede reconstruir con dificultad el sentido global.	Escribe un texto con información que no permite desarrollar ideas. O bien, Escribe un texto con ideas inconexas e información contradictoria. O bien, No se puede reconstruir el sentido global del texto.
Cohesión	Escribe un texto con un uso variado de conectores (al menos tres por párrafo), que unen en forma lógica los enunciados, evitando repeticiones.	Escribe un texto con uso de conectores (dos por párrafo) que unen en forma lógica los enunciados, evitando repeticiones. Se detecta un máximo de 3 errores.	Escribe un texto con escaso uso de conectores (uno por párrafo) que unen en forma lógica los enunciados, evitando repeticiones. Se detecta 4 o más errores.

Luego de que el profesor haya modelado en algunos de los borradores cómo usar la rúbrica, los estudiantes intercambian sus ensayos y se aplican la rúbrica mutuamente. Además, cada alumno redacta un breve comentario acerca del borrador que leyó.

REESCRITURA DEL ENSAYO

Cada uno lee en silencio la evaluación que hizo y los comentarios que recibió de su compañero sobre su escrito. Pueden orientarse con algunas preguntas:

- ¿Qué aspectos positivos incluye mi texto?
- ¿Cuáles debo mejorar? Menciona tres importantes.
- Vuelve a leerlo. ¿Qué aspectos mejorarías?

Conexión interdisciplinaria:

Producción de textos
Lengua y literatura
[3°Medio OA 6 y 4°Medio OA 5]
Producción de textos
Inglés [3°Medio OA 2 y 4°Medio OA 2]

Reescriben su texto, considerando los criterios de la rúbrica. Antes, al inicio del proceso, se debe acordar el formato. Si se les pidió entregar el escrito a mano o a computador, deben saber qué tipo de letra, tamaño de la fuente, presencia de títulos, subtítulos, normativas de cita, portada, bibliografía, etc., se requiere; es esencial ajustar todos esos aspectos durante esta etapa.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente la actividad:

- Desarrollan una tesis filosófica propia, con referencias a autores y textos filosóficos.
- Evalúan ensayos, identificando aspectos positivos y aspectos por mejorar.

Durante el trabajo en grupos, es fundamental que registren por escrito las actividades de coevaluación; es decir, que redacten un comentario sobre el texto de sus pares, usando los criterios de la rúbrica. Podrán corregir su texto con mayor certeza si se basan en esa observación.

Comentar el trabajo de otros es una buena instancia para comparar puntos de vista y argumentos. Se puede agrupar todos los escritos con temas o autores en común y abordarlos críticamente.

PUBLICACIÓN Y COMENTARIOS

Se sugiere dos soportes para publicar los ensayos. Ambos incluyen un momento en el que realizan comentarios y/o preguntas a los ensayos de los compañeros:

<u>Galería de ensayos</u>	<u>Cuenta de Instagram</u>
<p>Los autores de los ensayos ilustran brevemente el sentido de su ensayo mediante una imagen (dibujada o extraída de un diario o revista), e incorporan una breve reseña acerca de su contenido. Lo exponen en una hoja de block en la sala de clases para que sus compañeros puedan ver todas las imágenes y reseñas del curso. Los autores de los ensayos presentan sus escritos a partir de las imágenes y la reseña que hicieron.</p> <p>El grupo formula opiniones y preguntas, que pueden quedar registradas en un cuaderno o papeles adhesivos tipo <i>post-it</i> en la hoja de block.</p>	<p>Se puede hacer una versión similar, pero en una cuenta Instagram del curso. En ella publican una imagen que responda al sentido del ensayo o lo ilustre, y que contenga una breve reseña en su entrada.</p> <p>Los integrantes del curso pueden dejar sus opiniones sobre el contenido del ensayo en los comentarios de la foto.</p> <p>En la evaluación, se debe precisar qué se espera de los comentarios para que sepan cómo plantearlos (por ejemplo: tienen que incluir argumentos de acuerdo a los temas que aborda el ensayo o según los contenidos de la clase).</p>

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- ✓ Durante la exposición física o virtual, cabe generar instancias de argumentación oral para que reafirmen o discutan los puntos de vista de sus compañeros; sería un buen momento para corroborar que comprendieron correctamente a los autores revisados a lo largo del seminario, antes de efectuar de la evaluación sumativa.
- ✓ Para priorizar la revisión crítica de los puntos de vista propuestos por los demás, podrían aplicar evaluación final en parejas o tríos, a partir del ensayo de uno de los integrantes.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Cuenta de Instagram: @filosofianivelusuario

Rúbrica para la evaluación

CRITERIOS	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
Imagen	Selecciona o elabora una imagen coherente con el problema planteado en el ensayo. Se puede distinguir al menos dos elementos relacionados con los conceptos del ensayo.	Selecciona o elabora una imagen que se acerca al problema planteado en el ensayo, aunque solo posee un elemento relacionado con el ensayo.	Selecciona o elabora una imagen que aborda el problema planteado solo en términos generales y carece de elementos relacionados con el ensayo.
Reseña	Escribe una reseña en la que sintetiza los principales temas de su ensayo, incluyendo la tesis.	Escribe una reseña en la que se sintetiza algunos de los dos aspectos anteriores: temas o tesis.	Escribe una reseña en la que se aborda el ensayo en términos generales, sin referirse a sus temas ni a la tesis. O bien, No realiza una reseña.
Fundamentación	Fundamenta la selección de la imagen y la información entregada en la reseña, mediante dos argumentos vinculados al contenido del ensayo.	Fundamenta la selección de la imagen y la información mediante dos argumentos generales que no se vinculan con el contenido del ensayo. O bien, Fundamenta con un argumento vinculado al contenido del ensayo.	Fundamenta la selección de la imagen y la información mediante un argumento general que no se vincula con el contenido del ensayo. O bien, No fundamenta.
Comentarios a otros trabajos	Opina acerca de los trabajos de sus compañeros, se basa en dos de los criterios de la pauta de evaluación.	Opina acerca de los trabajos de sus compañeros, se basa en uno de los criterios de la pauta de evaluación.	Opina acerca del trabajo de sus compañeros, basado en criterios que no se relacionan con los de la pauta. O bien, No opina.

Proyecto interdisciplinario

Manual de orientación

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos se define como una propuesta de enseñanza que se organiza en torno a un problema o necesidad que se puede resolver, aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Para encontrar la solución, los estudiantes movilizarán conocimientos, habilidades y actitudes durante todo el proceso hasta llegar a una solución que se expresa en un producto. Los proyectos surgen desde sus propias inquietudes e intereses, potenciando así su motivación por aprender y su compromiso frente al propio aprendizaje.

¿Por qué fomenta el trabajo interdisciplinario?

La complejidad de un problema real o necesidad es la razón que justifica la participación y conexión de distintos saberes y disciplinas. Por ejemplo, los proyectos STEM se desarrollan sobre problemas o necesidades que vinculan ciencia, tecnología, matemática e ingeniería para su solución.

¿Cómo se relaciona con las Habilidades para el siglo XXI?

La metodología de proyecto permite que los estudiantes potencien estas habilidades y actitudes, ya que, por ejemplo, su procedimiento los organiza para que busquen juntos una solución, los desafía para que flexiblemente encuentren una respuesta nueva al problema y para que reflexionen con otros desde diferentes perspectivas, generando así el trabajo colaborativo, la comunicación y el pensamiento crítico y creativo.

¿Cuáles son los elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos?

Pregunta o problema central

Los problemas que se aborda en un proyecto se vinculan con situaciones reales y significativas para los estudiantes. Se relacionan con sus inquietudes e intereses y los motivan a explorar y participar activamente en la búsqueda responsable de una solución.

Indagación sostenida

Cuando se enfrentan a un problema desafiante, comienza el proceso de búsqueda para construir soluciones. Durante este proceso, los alumnos hacen nuevas preguntas, utilizan recursos y profundizan los conocimientos.

Autenticidad

Los proyectos tienen un contexto auténtico. Por ejemplo: los estudiantes resuelven problemas que enfrentan las personas fuera de la escuela, pero también pueden centrarse en problemas auténticos dentro de ella. Los proyectos pueden tener un impacto real en los demás, como cuando los alumnos atienden una necesidad en su escuela o comunidad (por ejemplo: diseñar y construir un huerto escolar, mejorar un parque comunitario, ayudar a los inmigrantes locales); también pueden crear algo que otras personas usarán o experimentarán. Un proyecto puede tener autenticidad personal si refleja las preocupaciones, los intereses, las culturas, las identidades y los problemas de los estudiantes en sus vidas.

Voz y elección del estudiante

Los alumnos deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, proponer soluciones durante el trabajo en equipo y expresarse por medio de los productos que crean. Participan activamente en un proyecto, desde el momento en que identifican el problema hasta que divulgan el producto; así fortalecen su compromiso y motivación con el propio aprendizaje.

Metacognición

A lo largo de un proyecto los estudiantes –junto con el docente– deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo. La reflexión puede ocurrir de manera informal, como parte de la cultura y el diálogo en el aula, pero también debe ser una parte explícita de los diarios del proyecto, la evaluación formativa programada, las discusiones en los puntos de control del proyecto y las presentaciones públicas de su trabajo. La reflexión sobre el proyecto en sí, cómo se diseñó e implementó, los ayuda a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y a mejorar la forma de aplicar esta metodología.

Crítica y revisión

Los estudiantes deben estar abiertos a dar y recibir comentarios constructivos acerca del trabajo propio y el de sus compañeros, lo que permite mejorar los procesos y productos del proyecto. Idealmente, tiene que hacerlo según protocolos formales y con el apoyo de rúbricas. Los invitados o expertos externos también pueden ayudar, brindando un punto de vista auténtico y real. La crítica y revisión del trabajo propio permite a los alumnos evaluar los resultados de su aprendizaje, fortaleciendo la evaluación formativa.

Producto público

A diferencia de otras metodologías, en el Aprendizaje Basado en Proyectos la respuesta o solución a la pregunta o problema se expresa en un "producto", que puede ser un artefacto tangible, multimedial o digital, una presentación sobre la solución a un problema, un desempeño o evento, entre otras opciones. Al finalizar el proyecto, los estudiantes tienen que poder presentarlo públicamente; eso aumenta su motivación, ya que no se reduce a un intercambio privado entre profesor y alumno. Esto tiene un impacto en el aula y en la cultura escolar, pues ayuda a crear una "comunidad de aprendizaje", en la cual los estudiantes y los maestros discuten lo que se está aprendiendo, cómo se aprende, cuáles son los estándares de desempeño aceptables y cómo se puede mejorar el desempeño de los alumnos. Finalmente, hacer que el trabajo de los alumnos sea público es una forma efectiva de comunicarse con los pares y los miembros de la comunidad.

¿Qué debo considerar antes de la ejecución de un proyecto?

- Incorporar en la planificación anual de la asignatura una o más experiencias de proyectos, tomando en cuenta el tiempo semanal de la misma.
- Si la asignatura es de 2 horas a la semana, se recomienda incorporar un proyecto acotado o abordar toda una unidad de aprendizaje mediante esta metodología.
- Si la asignatura es de 6 horas semanales, se recomienda destinar un tiempo fijo a la semana (por ejemplo, 2 horas) para el proyecto.
- La planificación anual también debe incorporar la exhibición pública de los proyectos. Se recomienda que sea una instancia en que se invite a los padres, familias, expertos y otros

miembros de la comunidad (se sugiere solicitar a la dirección del establecimiento que reserve un día para llevar a cabo la actividad).

- Identificar en los Objetivos de Aprendizaje, tópicos, necesidades o problemas que se pueda abordar interdisciplinariamente con dos o más asignaturas.
- Si el proyecto involucra a dos o más asignaturas, los profesores deben planificarlo juntos y solicitar un tiempo adecuado para ello a su jefe técnico o al director.
- Una vez hecha esta planificación e iniciado el año escolar, se debe explicar a los estudiantes en qué consiste esta metodología, exponerles los tópicos que se identificó en las Bases Curriculares y pedirles que, a partir de ello, propongan problemas o preguntas que se puede resolver o responder mediante un proyecto.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos requiere de un trabajo grupal y colaborativo. Cada integrante del grupo debe asumir un rol específico, el cual puede ir rotando durante la ejecución del proyecto.

¿Cómo se organiza y ejecuta el proyecto?

Para organizar el proyecto, se presenta una ficha con diferentes componentes que ayudarán a ejecutarlo. A continuación, se explica cada uno de esos componentes.

Resumen del proyecto

Síntesis del tema general, el propósito y el resultado esperado del proyecto.

Nombre del proyecto

Se recomienda incluir un subtítulo que evidencie el tema o el contenido que se trabaja en el proyecto.

Problema central

En esta sección, se expone un párrafo de la pregunta o problema que se quiere resolver por medio del proyecto. Se recomienda explicar cuál es el tema que se va a resolver y por qué el proyecto puede hacerlo o desarrollar reflexiones profundas en los alumnos.

Propósito

Se explica el objetivo general y específico del proyecto.

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Conocimientos

En esta sección, se explica cuáles son los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura que se desarrollará en el proyecto. Se espera que sean interdisciplinarios, por lo que se recomienda incorporar los OA de las otras asignaturas involucradas.

Tipo de Proyecto Interdisciplinario

Es importante aclarar qué aspectos de las distintas disciplinas se aplicará en el proyecto. Esta sección busca que el docente exponga y explique tales relaciones de manera que sea más fácil guiar el trabajo interdisciplinario. Para esto, conviene que se coordine con los profesores de las otras áreas disciplinares.

Producto

Todo proyecto debe tener como resultado un producto; es decir, algún objeto, aparato, informe, estudio, ensayo, disertación oral, escrita, visual, audiovisual o multivisual para que los estudiantes divulguen el trabajo realizado.

Habilidades y actitudes para el siglo XXI

Es importante que el docente resalte que esta metodología pretende que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes del siglo XXI, que son transversales a todas las áreas del currículum. Esto permite que profesores y alumnos sean conscientes de que ellas van más allá de los conocimientos y habilidades disciplinares.

Recursos

Se tiene que describir los componentes, insumos de trabajo, bibliografía o elementos fundamentales para el proyecto.

Etapas

Hay que planificar el proyecto según fases de trabajo, considerando el tiempo destinado al mismo en la planificación anual.

Cronograma semanal

Es importante planificar el avance del proyecto clase a clase; en una sola se puede desarrollar más de una etapa, o una etapa puede durar más de una clase. Lo importante es que la planificación sea clara y ordenada para que profesor y alumnos trabajen de la manera más regular posible, considerando los avances u obstáculos que puedan encontrar en el desarrollo del proyecto.

Evaluación formativa y sumativa

En esta sección, el docente tiene que especificar con qué criterios se evaluará el proyecto y qué instrumentos se aplicará, tanto en la dimensión formativa como en la sumativa. Es importante recordar que la retroalimentación es un componente esencial del proyecto, por lo que profesor debe señalar cómo llevará a cabo dicho proceso.

Difusión final

Dependiendo del objetivo del proyecto, se sugiere que cuando lo terminen, los alumnos dediquen algún tiempo para difundirlo a la comunidad escolar.

Proyecto: Diálogo entre generaciones

Resumen del Proyecto

El proyecto “Diálogo entre generaciones” toma como punto de partida lo rápido que está envejeciendo la población chilena y la exclusión social a la que, en muchos casos, se somete a los adultos mayores. Por otra parte, considera lo importante que es incorporar a la tercera edad para su bienestar y el desafío que supone aumentar su inclusión y participación.

Con este marco, se busca que los estudiantes se comuniquen y establezcan vínculos con los adultos mayores de la comunidad, dialogando en torno a fenómenos sociales y/o culturales que tienen como trasfondo ciertas comprensiones de conceptos filosóficos.

El propósito final es que valoren el aporte de dialogar con otra generación en las discusiones, y reflexionen sobre los desafíos que supone incluir a los adultos mayores en la sociedad y en las discusiones cotidianas. Se busca que preparen y lleven a cabo una conversación con adultos mayores de la comunidad, y que compartan con su experiencia y conclusiones con sus compañeros.

Nombre del Proyecto	DIÁLOGO ENTRE GENERACIONES
Tipo de Proyecto Interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario de Filosofía ▪ Educación Ciudadana
Antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acuerdo a las proyecciones demográficas para las próximas décadas, el grupo etario conformado por las personas mayores de 60 años será el único que aumentará (Ministerio de Desarrollo Social, 2012). Sin embargo, como nos advierte el Servicio Nacional del Adulto Mayor, “este proceso no ha sido asumido por la sociedad en su conjunto, persistiendo, y en algunos casos potenciándose, espacios y discursos que estigmatizan y excluyen la vejez.” (SENAMA, 2015). ▪ La OMS ha relevado la importancia de una activa convivencia social como un determinante universal del bienestar (WHO, 2009), pues el bienestar en la vejez tiene una estrecha relación con la integración social. Existe un estrecho vínculo entre falta de participación y: <ul style="list-style-type: none"> ○ Altos niveles de ansiedad, baja autoestima, estados depresivos (Barg et al, 2006) ○ Insatisfacción con la vida y deterioro cognitivo (Holwerda et al 2012; Miranda-Castillo et al, 2010). ○ El abuso de alcohol y riesgo suicida (Jané-Llopis & Gabilondo (Eds.), 2008). ▪ “Se enfatiza en la necesidad de un nuevo contrato social intergeneracional ante el desafío del creciente envejecimiento de las sociedades, donde las personas mayores sean ciudadanos y ciudadanas activas, a la vez que un recurso de participación social real. Por lo tanto, uno de los desafíos para las generaciones futuras es promover un nuevo contrato intergeneracional” (Osorio, 2006).

Problema central

¿Cuánto incorporamos a los adultos mayores en la sociedad? ¿Cómo puede ser el diálogo filosófico una herramienta para la inclusión de los adultos mayores? ¿Qué beneficios y desafíos tiene incorporar a los adultos mayores en la sociedad y en nuestros diálogos cotidianos?

Propósito

Los estudiantes reflexionarán sobre el tipo de vínculo y comunicación que poseen actualmente con los adultos mayores y sobre el lugar que estos ocupan en la sociedad, para que así conversen con ellos de cómo entienden algunos fenómenos y conceptos a fin de propiciar la comunicación y la empatía entre generaciones.

Objetivos de Aprendizaje**SEMINARIO DE FILOSOFÍA****Conocimiento y comprensión**

OA 3 Analizar el devenir de un problema filosófico presente en la historia de la filosofía, considerando sus continuidades, cambios e impactos en la sociedad, y utilizando diversas formas de expresión.
OA 4 Participar activamente en diálogos filosóficos sobre preguntas y/o conceptos filosóficos, y su relación tanto con su vida como con fenómenos sociales y culturales contemporáneos.

EDUCACIÓN CIUDADANA**Conocimiento y comprensión**

OA 2 Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad.
OA 5 Relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemas de la democracia como la desigualdad y la superación de la pobreza, la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otras.

Preguntas

- ¿Cómo nos relacionamos con los adultos mayores?
- ¿Hasta qué punto están incluidos o excluidos de la sociedad?
- ¿Qué beneficios y qué desafíos plantea la inclusión de los adultos mayores en la sociedad?
- ¿Cómo incluir a los adultos mayores en las discusiones que hay actualmente en la sociedad?
- ¿Qué instancias de diálogo tenemos con adultos mayores?
- ¿Sobre qué conceptos tenemos ideas diferentes/comunes?
- ¿Cómo es un diálogo filosófico? ¿En qué se diferencia de un diálogo cotidiano?

Producto público

- Una instancia de diálogo con adultos mayores en la que se discuta algunos fenómenos sociales y los conceptos cotidianos relacionados con la filosofía subyacente (como libertad, igualdad y solidaridad).
- Una presentación oral final que refleje la experiencia realizada; debe incluir:
 - Fotos y/o videos de la conversación.
 - Preguntas que fueron exitosas en el diálogo.
 - Caracterización desde la experiencia: ¿Cómo debe ser el diálogo intergeneracional?
 - Conclusiones finales en torno a las preguntas del proyecto.

Habilidades y actitudes para el Siglo XXI

- Comunicación
- Trabajo colaborativo
- Responsabilidad personal y social
- Ciudadanía local y global

Recursos

- Lugar para el diálogo: comodidades y espacio suficiente para sentar a los participantes.
- Biblioteca o internet para investigar acerca de los fenómenos y conceptos que se discutirá.
- Elementos audiovisuales para videgrabar el evento y/o tomar fotografías.
- Optativo: Café, té, galletas.

Etapas

- Fase 1: Reflexión en torno a preguntas que guían el desarrollo del proyecto. Para finalizar, elaboran una respuesta grupal para cada una.
- Fase 2: Diseño de una instancia de diálogo:
 - Elección de fecha y lugar
 - Elaboración del cronograma
 - Elección de conceptos filosóficos para discutir (se sugiere incluir libertad, igualdad y solidaridad) y los fenómenos sociales y/o culturales con los que se relacionan.
 - Elaboración de preguntas que se usará para conducir el diálogo.
 - Elección de invitados
- Fase 3: Investigación sobre las distintas concepciones que hay en torno a los conceptos elegidos, los fundamentos filosóficos que exista tras ellas y su relación con fenómenos sociales y/o culturales. Pueden hacerla mediante entrevistas y/o apoyarse con textos.
- Fase 4: Ensayo del diálogo: prueban con los compañeros las preguntas que prepararon para el diálogo.
- Fase 5: Invitación al diálogo a quienes participarán (adultos mayores de la familia y/o comunidad).
- Fase 6: Ejecución del diálogo.
- Fase 7: Difusión del proyecto y las conclusiones obtenidas a partir de él, acerca de los beneficios y desafíos que tiene la inclusión de los adultos mayores en la sociedad.

Cronograma semanal

- Semana 1: Reflexión en torno a preguntas del proyecto. Para finalizar, elaborar una respuesta grupal para cada una de ellas (Fase 1).
- Semana 2: Diseño de la instancia de diálogo (Fase 2).
- Semana 3: Investigación sobre los conceptos filosóficos a discutir (Fase 3)
- Semana 3: Continuación de la investigación sobre los conceptos filosóficos, práctica del diálogo e invitación a los participantes (Fases 3, 4 y 5)
- Semana 5: Ejecución del diálogo (Fase 6)
- Semana 6: Difusión de los resultados del proyecto y las conclusiones (Fase 7)

Evaluación Formativa

Los estudiantes elaborarán una bitácora que irán completando en cada una de las etapas. Al final del proyecto, evaluarán qué fue bueno y qué se pudo mejorar en las diferentes fases.

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa se efectuará al momento de la difusión; los compañeros coevaluarán el trabajo realizado por el grupo, con una rúbrica.

Difusión final

El resultado del proyecto se difundirá por medio de una presentación del diálogo realizado, que incorpore entrevistas a los participantes, fotos y/o videos del evento. Además, en dicha presentación se dará a conocer las conclusiones generales extraídas de la experiencia y una nueva respuesta a la pregunta guía del proyecto: “¿Qué beneficios y qué desafíos plantea la inclusión de los adultos mayores en la sociedad?”.

Criterios de evaluación

- Participan activamente en el diseño, la ejecución y difusión de una instancia de diálogo con adultos mayores de la comunidad.
- Investigan conceptos filosóficos (como libertad, equidad y solidaridad), indagando en sus diversas concepciones y en sus relaciones con fenómenos sociales y/o culturales.
- Reflexionan sobre el lugar que ocupan los adultos mayores dentro de la sociedad, el tipo de vínculo que poseen con ellos, sus diferencias conceptuales con ellos, y los beneficios y desafíos que supone incluirlos más en la sociedad y en las discusiones que se dan en ella.
- Dialogan en torno a conceptos filosóficos (como libertad, equidad y solidaridad) y su relación con fenómenos sociales y/o culturales.
- Trabajan en equipo, asumen responsablemente roles y tareas, colaboran con otros y aceptan consejos y críticas para construir una comunidad activa.

Propuesta de pauta para la coevaluación

Descriptor	Muy bien logrado	Logrado	Por lograr
Explicitan las fases del proyecto y lo que el grupo hizo en cada una de ellas.			
Relatan la experiencia de diálogo llevada a cabo, con apoyo de imágenes y/o videos.			
Comparten reflexiones en torno a los beneficios y desafíos que implica incluir a los adultos mayores, contrastando su respuesta con la dada inicialmente.			
Todos los integrantes del grupo participan en la presentación.			
La presentación es atractiva y clara.			

Bibliografía

DIDÁCTICA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama.
- Castro Faune, 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 Moriyón, 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. & 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. & Jéldrez, E. (Coord.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Universidad de Chile.
- Swartz, R. et al. (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 UNIDAD 1

- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- De Aquino, T. (1964). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- De Hipona, A. (2007). *Confesiones. (Libros en red)*.
- Epicuro (2003). *Carta a Meneceo* (J. Cano Cuenca, Trad.) Madrid: Instituto de Estudios Clásicos “Lucio Anneo Séneca”.
- Heidegger, M. (2008). “¿Qué es metafísica?” (P. Ramis M., trad.) En *Revista Filosofía* N°19. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Nietzsche, F. (1994). *Aurora*. Madrid: M. E. Editores.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *¿Qué es filosofía?* Obras Completas, Tomo VII. Madrid: Revista de Occidente.
- Schopenhauer, A. (2018). *El arte de sobrevivir*. Madrid: Herder.
- Séneca. (1944). *De la vida bienaventurada*. En *Tratados morales* (J. M. Gallegos, ed.), Tomo I. México: UNAM.
- Stuart Mill, J. (1984) *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.

UNIDAD 2

- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Peña y Lillo, S. (1989). *El temor y la felicidad*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Stuart Mill, J. (1984). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.

UNIDAD 3

- Epicteto (1995). *El Manual* (P. Ortiz, trad.). Madrid: Gredos.
- De Aquino, T. (1964). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Madrid: Paidós.
- Peirce, Ch. (1988) “Cómo esclarecer nuestras ideas”. (J. Vericat, trad.) En: Charles S. Peirce. *El hombre, un signo*. J. Vericat (tr., intr. y notas). Barcelona: Crítica.
- Platón (1981). *Diálogos I*. Apología; Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hipias menor; Hipias mayor; Laques; Protágoras. Madrid: Gredos.
- Platón (1983). *Diálogos II*. Gorgias; Menéxeno; Eutidemo; Menón; Crátilo. Madrid: Gredos.

UNIDAD 4

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.
- Bacon, F. (1870). *Ensayos de moral y de política*. (A. Roda Rivas, Trad.). Madrid: M. Minuesa.
- Bergson, H. (2001). *Ensayo sobre la risa*. Buenos Aires: Godot.
- Frege, G. (1981). *Posthumous Writings*. London: Blackwell.
- Ortega y Gasset, J. (1927). *Teoría de Andalucía y otros ensayos*. Madrid: Revista de Occidente.

PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

- Barg, F. et al. (2006). A Mixed-Methods Approach to Understanding Loneliness and Depression in Older Adults. *Journal of Gerontology: Social Sciences*. 61B, 6, 329-339.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Holwerda, T. et al. (2012). “Feelings of loneliness, but not social isolation, predict dementia onset: results from the Amsterdam Study of the Elderly (AMSTEL)”. *J. Neurol. Neurosurg Psychiatry*. 0: 1-8.
- Jané-Llopis, E., & Gabilondo, A. (Eds). (2008). “Mental Health in Older People”. Consensus paper. Luxembourg: European Communities.
- Larmer, J.; Mergendoller, J; Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *Informe de Política Social*. Envejecimiento. Santiago: Autor.
- Osorio, P. (2006) “Exclusión generacional: La Tercera Edad”. *Revista Mad*, N°14. Departamento de Antropología. Universidad de Chile.

- Servicio Nacional del Adulto Mayor. (2015). *Inclusión y exclusión social de las personas mayores en Chile*. Opiniones, expectativas y evaluaciones de la población chilena sobre la inclusión y exclusión social de las personas adultas mayores. Santiago: Autor.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.
- World Health Organization [WHO]. Europe. (2009). “Mental health, resilience and inequalities”. Dr Lynne Friedli. Obtenido el 3 de agosto de 2013 de:
https://link.curriculumnacional.cl/http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/100821/E92227.pdf

Ejemplos de iniciativas de inclusión social de la tercera edad:

Acción intergeneracional comunitaria, Fundación Cerro Navia Joven
(<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.cnjoven.cl/>)

Anexos

RÚBRICA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Desempeño individual	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Se hace responsable de sí mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo. No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto. No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo. Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente. Realiza algunas tareas pero necesita que se le recuerde al respecto. Completa la mayoría de las tareas a tiempo. A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo. Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto. Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto. Completa la totalidad de las tareas a tiempo. Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.
<p>2</p> <p>Ayuda al equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas. No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones. No da retroalimentación útil a los otros. No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas. A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones. Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil. A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos. Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas. Da retroalimentación efectiva (específica, factible y apoyadora) a los otros para que puedan mejorar su trabajo. Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.
<p>3</p> <p>Respeto a otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos) No reconoce o respeta otras posturas. 	<ul style="list-style-type: none"> En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo. En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática. 	<ul style="list-style-type: none"> Es educado y amable con sus compañeros de equipo. Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.

RÚBRICA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Analiza la pregunta clave e inicia la indagación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solo ve los aspectos superficiales de la pregunta clave o solo un punto de vista de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica algunos aspectos centrales de la pregunta clave, pero puede no ver sus complejidades ni considerar variados puntos de vista. Realiza preguntas complementarias acerca del tema o acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan, pero no indaga lo suficiente en ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta clave, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla. Realiza preguntas complementarias que permiten enfocar o ampliar la indagación, si es que se necesita. Hace preguntas complementarias para lograr la comprensión acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Recopilar y evaluar información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es incapaz de integrar la información para responder la pregunta clave; recopila muy poca o demasiada información y esta es irrelevante o viene de muy pocas fuentes. Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Intenta integrar la información para responder la pregunta clave; pero puede ser muy poca o demasiada información y/o viene de muy pocas fuentes o de algunas irrelevantes. Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Integra suficiente información relevante para responder la pregunta clave. Esta información proviene de múltiples y variadas fuentes. Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Uso de evidencia y sus normas de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave sin cuestionar si su razonamiento es válido. • Usa la evidencia sin considerar cuán sólida esta es. • Confía en "su instinto" para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia y necesidad de un razonamiento válido y evidencia sólida, pero no los evalúa de forma cuidadosa al formular respuestas a la pregunta clave. • Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto, soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave considerando si es que el razonamiento es válido y la evidencia es relevante y suficiente. • Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas. • Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Presentación de productos y la respuesta a la pregunta clave.</p> <p>Justifica sus elecciones, considera alternativas y sus implicancias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular. • No es capaz de dar razones válidas o evidencia adecuada para defender elecciones con el fin de responder la pregunta central o crear productos. • No considera ni respuestas alternativas, ni distintos diseños del producto o diferentes puntos de vista para responder a la pregunta clave. • No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa. • Explica opciones tomadas al responder la Pregunta clave o la creación de productos, pero algunas razones no son válidas o carecen de evidencia que las apoye. • Entiende que puede haber alternativas de respuestas a la pregunta de manejo o diseños para productos, pero no los considera cuidadosamente. • Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea. • Justifica sus elecciones al responder la pregunta central o al crear productos dando razones válidas con evidencia que las respalde. • Reconoce las limitaciones de una sola respuesta a la pregunta central o al diseño del producto (cómo puede no ser completa, certera o perfecta) y considera perspectivas alternativas. • Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.

RÚBRICA DE PENSAMIENTO CREATIVO E INNOVACIÓN

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Definición del desafío creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede solo "seguir instrucciones" sin comprender el propósito de la innovación o considerar las necesidades e intereses del público objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación, pero no considera a cabalidad las necesidades e intereses del público objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación (¿quién necesita esto? ¿por qué?) • Desarrolla perspicacia acerca de las necesidades e intereses del público objetivo.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Identifica fuentes de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo). • No ofrece nuevas ideas durante las discusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo). • Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, empresas, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo). • Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.
<p>3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Generación y selección de ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece dentro de los parámetros ya existentes; no usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Selecciona una idea sin evaluar su calidad. • No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada. • No considera ni usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla algunas ideas originales para los productos, utilizando una o dos veces las técnicas de generación de ideas. • Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa. • Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada. • Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales. • Considera y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto, pero no busca esta retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto. • Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada. • Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto. • Busca y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto y así cumplir de una mejor manera con las necesidades del público objetivo.

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Presentación de productos y respuestas a las preguntas centrales.</p> <p>Presentación del trabajo a los usuarios o público objetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación. • Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia). • Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.
<p>5</p> <p>Originalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único. • Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales. • Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es novedoso, único y sorprendente; muestra un toque personal. • Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorprendidas.
<p>6</p> <p>Valor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No es útil o valioso para el público objetivo/usuario. • No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada. • No queda claro si es que el producto sería práctico o viable. 	<ul style="list-style-type: none"> • El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada. • Es práctico y viable.
<p>7</p> <p>Estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional. • Contiene tres o más elementos que nos son coherentes entre sí, dificultando su comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo. • Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito. • Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.

Nota: El término "producto" se usa en esta rúbrica como un término que abarca el resultado del proceso de innovación durante un Proyecto. Un producto puede ser un objeto construido, una propuesta, presentación, solución a un problema, servicio, sistema, obra artística o literaria, un invento, un evento, una mejora a un producto existente, etc.

RÚBRICA DE DISEÑO DEL PROYECTO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>1</p> <p>Metas de aprendizaje del estudiante: conocimiento esencial, comprensión y habilidades para alcanzar el éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las metas de aprendizaje del estudiante no son claras ni específicas: el proyecto no está enfocado en los estándares. El proyecto no abarca, evalúa o demuestra el desarrollo de habilidades para el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en los estándares derivados del conocimiento y de la comprensión, pero puede referirse a muy pocas o demasiadas metas o metas sin mucha importancia. Las habilidades para el éxito están presentes, pero pueden ser demasiadas para ser enseñadas y evaluadas de manera adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en la enseñanza de habilidades y conocimiento importante enfocado en los estudiantes. Estos conocimientos se ajustan a los estándares y representan conocimientos centrales de las asignaturas. Las habilidades para el éxito se abordan de manera explícita para ser enseñadas y evaluadas, como los son el pensamiento creativo, la colaboración, la creatividad y la gestión del proyecto.
<p>2</p> <p>Problema o pregunta desafiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto no se enfoca en un problema o pregunta central (es más parecido a una unidad con varias tareas); o el problema o pregunta es muy fácil de resolver o de responder para que la existencia del proyecto se justifique. El problema o pregunta inicial no gira en torno a una pregunta que sea esencial para el proyecto o presenta graves fallas como, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> >Tiene una sola y/o simple respuesta. >No es motivante para los estudiantes (suena demasiado compleja o académica, como si viniera de un libro y, por ende, es atractiva solo para el profesor). 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central, pero el nivel de desafío puede ser inapropiado para los estudiantes a quienes va dirigido. La pregunta inicial para el proyecto se relaciona con el mismo, pero no captura su problema o pregunta central (puede ser más como una temática más amplia). La pregunta inicial cumple con algunos de los criterios presentes en la columna de "incluye las características" pero carece de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central con un desafío apropiado. El proyecto se enmarca en una pregunta inicial que es: <ul style="list-style-type: none"> >Abierta: hay más de una respuesta correcta. >Comprensible e inspiradora para los estudiantes. >Alineada con las metas de aprendizaje. Para responder esta pregunta los estudiantes deberán obtener las habilidades, conocimiento y comprensión adecuados.
<p>3</p> <p>Indagación constante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto es más bien una actividad de hacer o construir cosas que un proceso extendido de indagación. No existe un proceso para que los estudiantes generen preguntas que guíen la indagación. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es limitada (puede ser breve y ocurrir solo una o dos veces en el proyecto; la búsqueda de información es la tarea principal; no existen preguntas realmente profundas). Los estudiantes generan preguntas, pero mientras algunas pueden ser cubiertas, otras no son usadas para guiar la indagación y, por ende, no afectan el camino que toma el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es sostenida a lo largo del tiempo y es rigurosa académicamente (los estudiantes hacen preguntas, buscan e interpretan datos, desarrollan y evalúan soluciones o construyen evidencia para obtener respuestas y generar nuevas preguntas). A lo largo del proyecto, la indagación está conducida por preguntas generadas por parte de los estudiantes que son fundamentales para el desarrollo del proyecto.

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>4</p> <p>Autenticidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se asemeja a un trabajo en clases tradicional; carece de tareas, herramientas y contexto del mundo real. No genera un impacto real en el mundo ni habla de los intereses personales de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta algunas características auténticas, pero estas pueden ser limitadas o ser lejanas a las necesidades del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta un contexto auténtico y tareas y herramientas del mundo real; cumple estándares de calidad, genera un impacto en el mundo y habla sobre las preocupaciones, intereses o identidades personales de los estudiantes.
<p>5</p> <p>Voz y elección del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> No se les da oportunidad a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones que afecten el contenido o proceso del proyecto; el proyecto está dirigido por el docente. O bien, se espera que los estudiantes trabajen de manera demasiado independiente sin una guía adecuada por parte del docente y/o que trabajen de esta manera antes de que sean capaces de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se les dan pocas oportunidades a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones de mediana importancia (decidir cómo dividir tareas dentro del grupo o qué sitio web usar para investigar). Los estudiantes trabajan, en cierta medida de manera independiente del docente, pero podrían hacer más por sí solos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen oportunidades para expresar su voz y tomar decisiones acerca de los temas importantes (temas a investigar, preguntas, textos y recursos usados, gente con quien trabajar, productos a ser creados, uso del tiempo, organización de las tareas). Los estudiantes tienen oportunidades para tomar responsabilidades significativas y trabajar lo más independientemente del profesor como sea apropiado hacerlo, pero de manera guiada.
<p>6</p> <p>Reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente no participan en conjunto de la reflexión acerca de qué y cómo los estudiantes aprenden acerca del diseño del proyecto y su gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de algún tipo de reflexión acerca del proyecto y luego de la culminación del mismo, pero no de forma regular o en profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de una reflexión profunda y comprensiva tanto durante el proyecto como después de su culminación. Reflexionan también acerca de cómo aprenden los estudiantes, el diseño del proyecto y su gestión.
<p>7</p> <p>Crítica y revisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes obtienen retroalimentación limitada o irregular acerca de sus productos y el trabajo en progreso y esta retroalimentación es solo por parte de él, no de los pares. No se requiere su utilización o los estudiantes no saben cómo utilizarla para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso, pero este espacio para la retroalimentación puede carecer de estructura o solo existir una vez. Los estudiantes leen o reciben oralmente la retroalimentación acerca de su trabajo, pero no la usan para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee regular y estructuradamente a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso por parte de los pares, los docentes y de otros fuera de la clase, si la ocasión lo amerita. Los estudiantes usan la retroalimentación acerca de su trabajo para revisarlo y mejorarlo.
<p>8</p> <p>Producto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes no hacen de su producto algo público que se presente a una audiencia o que se ofrezca a la gente más allá de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público solo para los compañeros y el docente. Los estudiantes presentan productos pero no se les pide que expliquen cómo trabajaron ni qué aprendieron. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público al presentar, mostrar u ofrecerlo a la gente más allá de la clase. Se les pregunta a los estudiantes que expliquen las razones que justifican sus elecciones, su proceso de indagación, cómo trabajaron, qué aprendieron etc.

RÚBRICA DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Explicación de las ideas e información</p>	<ul style="list-style-type: none"> No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento. La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo). No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos. Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia. Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia. Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.
<p>2</p> <p>Organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. No incluye una introducción y/o conclusión. Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes. Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes. Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.
<p>3</p> <p>Mirada y lenguaje corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> No mira a la audiencia, lee las notas o láminas. No usa gestos o movimientos. Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso). Usa ropa inapropiada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo. Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso. Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas. Utiliza gestos y movimientos naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Posee una presentación personal acorde a la ocasión.

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Voz</p>	<ul style="list-style-type: none"> No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uhh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona. Usa muletillas. Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento. 	<ul style="list-style-type: none"> Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés. Rara vez usa muletillas Adapta el discurso al contexto y la tarea. Domina el registro formal cuando su uso es necesario.
<p>5</p> <p>Elementos de ayuda para la presentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> No usa elementos de audio, visuales o de medios. Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés. Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.
<p>6</p> <p>Respuesta a las preguntas de la audiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas) 	<ul style="list-style-type: none"> Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa. Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.
<p>7</p> <p>Participante en presentaciones de equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo. Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.