

Filosofía

**Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas**

**FORMACIÓN DIFERENCIADA
HUMANÍSTICO-CIENTÍFICA**

**Nivel 1 y 2
Educación Media**



Filosofía

**Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas**

**FORMACIÓN DIFERENCIADA
HUMANÍSTICO-CIENTÍFICA**

**Nivel 1 y 2
Educación Media**

DECRETO EN TRÁMITE

Estimados profesores, profesoras y equipos directivos:

Me complace presentar esta nueva versión de los Programas de Estudio para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que busca actualizar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de quienes, bajo esta modalidad, buscan retomar sus trayectorias educativas y finalizar la escolaridad.

Los programas que a continuación se presentan ofrecen un marco de acción claro para la gestión pedagógica de docentes y equipos directivos, permitiéndoles orientar su trabajo según las circunstancias específicas en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las características, necesidades e intereses de los y las estudiantes.

Bajo dicha perspectiva, continuar fortaleciendo la cobertura y abogar por la mejora continua de la EPJA contribuye significativamente a cumplir con la importante misión que tenemos como país de avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y flexible, que confiera herramientas apropiadas para los desafíos actuales, y promueva el desarrollo de capacidades conducentes a un mayor bienestar y una mejor calidad de vida en nuestra sociedad.

Los Programas están organizados según los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares de la EPJA, en línea con los aprendizajes significativos que demandan las Habilidades del Siglo XXI. En este esfuerzo, se potencia la formación integral, permitiendo el desenvolvimiento efectivo de cada estudiante en contextos cada vez más exigentes, observando la perspectiva de ciclo vital y de trayectoria educativa.

En esa clave, estos Programas de Estudio no solo ayudan a concretar el anhelo de las personas jóvenes y adultas de finalizar su etapa escolar, sino que también les forma en oficios para el trabajo, y los alienta para que prosigan estudios superiores y enriquezcan su quehacer. Todo esto está mediado por un proceso pedagógico virtuoso, que reconoce las experiencias y proyecto de vida de cada joven y persona adulta como referencias significativas para el trabajo con los contenidos.

Como todo nuestro sistema, la educación para personas jóvenes y adultas afronta desafíos importantes que requieren rigurosidad y empatía. Les invito a seguir orientando su acción pedagógica en esos términos, que quizás son todavía más críticos tratándose de esta modalidad de enseñanza. La EPJA desarrolla una contribución invaluable en el propósito de garantizar e incluso actualizar el derecho a la educación en nuestro país y, de este modo, brindar nuevas oportunidades a quienes desean aportar con sus conocimientos y habilidades al desarrollo de un país donde nadie quede atrás.



Nicolás Eduardo Cataldo Astorga
Ministro de Educación de Chile

Filosofía

**Programa de Estudio para la Educación
de Personas Jóvenes y Adultas**

**FORMACIÓN DIFERENCIADA
HUMANÍSTICO-CIENTÍFICA**

Nivel 1 y 2 de Educación Media

Documento aprobado por el Consejo Nacional de Educación
mediante el Acuerdo N° 158/2025

DECRETO EN TRÁMITE

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Primera edición: 2026



Contenidos

PRESENTACIÓN

- 8** Nociones básicas
- 10** Habilidades y Actitudes para el siglo XXI

CONSIDERACIONES GENERALES

- 16** Perfil de Egreso
- 18** Contextualización Curricular
- 19** Inclusión y Diversidad

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PROGRAMAS DE ESTUDIO EPJA

- 22** Organización Modular del Programa de Estudio
- 22** Módulos Obligatorios
- 25** Módulos Electivos
- 26** Aprendizaje Basado en Proyectos
- 29** Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas
- 30** Orientaciones para Evaluar los Aprendizajes
- 32** Referencias

PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

- 36** Enfoque de la Asignatura
- 37** Estructura Curricular
- 38** Objetivos de Aprendizaje
- 38** Conocimientos Esenciales

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS

- 42** Orientaciones Didácticas y Pedagógicas
- 47** Visión panorámica de los Módulos del Nivel 1 y 2 de Educación Media
- 48** Visión panorámica de los Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos Esenciales

MÓDULOS OBLIGATORIOS DE LA ASIGNATURA

54 Módulo Obligatorio 1

- 54** Visión panorámica
- 57** Actividad de desempeño 1
- 64** Actividad de desempeño 2
- 73** Actividad de desempeño 3
- 80** Actividad de desempeño 4

86 Módulo Obligatorio 2

- 86** Visión panorámica
- 89** Actividad de desempeño 1
- 95** Actividad de desempeño 2
- 100** Actividad de desempeño 3
- 108** Actividad de desempeño 4

114 Módulo Obligatorio 3

- 114** Visión panorámica
- 117** Actividad de desempeño 1
- 124** Actividad de desempeño 2
- 134** Actividad de desempeño 3
- 140** Actividad de desempeño 4

148 Módulo Obligatorio 4

- 148** Visión panorámica
- 151** Actividad de desempeño 1
- 158** Actividad de desempeño 2
- 165** Actividad de desempeño 3
- 171** Actividad de desempeño 4

MÓDULOS ELECTIVOS DE LA ASIGNATURA

180 Módulo Electivo 1

- 180** Visión panorámica

190 Módulo Electivo 2

- 190** Visión panorámica

BIBLIOGRAFÍA

- 202** Bibliografía
- 203** Sitios web

Presentación

Las Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) de habilidades y actitudes que se integran con conocimientos esenciales, para la comprensión de grandes ideas consideradas relevantes en cada asignatura. El presente programa de estudio es una propuesta de organización curricular que define y desarrolla actividades de desempeño para que los y las estudiantes construyan los aprendizajes establecidos para cada nivel de enseñanza.

Al Ministerio de Educación le corresponde la tarea de elaborar programas de estudio que orienten la implementación de las Bases Curriculares en aquellos establecimientos que no han optado por la elaboración de programas propios. Estos instrumentos constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases Curriculares. Además, son una herramienta para apoyar a los y las docentes en el logro de los Objetivos de Aprendizaje y propósitos formativos declarados en cada asignatura y nivel.

Los programas de estudio corresponden a una propuesta que los establecimientos pueden implementar. También pueden ser un referente para aquellas instituciones educativas que deseen elaborar programas de estudio propios, pues son instrumentos que responden a las múltiples realidades educativas provenientes de distintos contextos y que dan origen a una diversidad de aproximaciones didácticas, metodológicas y organizacionales. Estas se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los programas de estudio proponen al docente una organización de los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos esenciales y grandes ideas de acuerdo con el tiempo disponible dentro del año escolar. Además, son una orientación acerca de cómo desarrollar una comprensión profunda y significativa. Se trata de una estimación temporal aproximada y de carácter propositivo, por lo tanto, puede ser adaptada por las y los docentes de acuerdo con la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Para apoyar la implementación de las Bases Curriculares, los programas proporcionan orientaciones disciplinares, didácticas y criterios de evaluación formativa que pueden utilizarse como apoyo para las actividades de desempeño sugeridas. Estas actividades permiten a los y las estudiantes poner en “uso” el conocimiento esencial. Para ello, aplican los procedimientos que definen a las habilidades y actitudes declaradas en los Objetivos de Aprendizaje. En consecuencia, las actividades de desempeño permiten construir aprendizajes y recoger evidencias de comprensión. Además, se enriquecen con recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para docentes y estudiantes. Se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión, lo que implica establecer conexiones desde la experiencia de los y las estudiantes al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento. Las actividades de desempeño de los programas ilustran un modelo para que cada docente, en su establecimiento, pueda construir nuevas actividades acordes con las diversas realidades.

Nociones básicas

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes Nucleares

Los **Objetivos de Aprendizaje** de estas Bases Curriculares establecen los desempeños terminales esperables para una asignatura determinada en cada nivel escolar y evidencian, de forma clara y precisa, cuál es el aprendizaje que la o el estudiante debe lograr. Se refieren a las habilidades y actitudes fundamentales de cada asignatura, y se constituyen en el núcleo del aprendizaje.

Las **habilidades** son definidas como procesos estratégicos centrales para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Favorecen la transferencia educativa, es decir, la capacidad para utilizar el conocimiento y aplicarlo a nuevos contextos.

Las **actitudes** son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Las actitudes que conforman los Objetivos de Aprendizaje se desprenden de los cuatro ámbitos del marco de Habilidades para el siglo XXI, y su inclusión responde a criterios de pertinencia para ser trabajadas integradamente con las habilidades. En los niveles de Enseñanza Básica, se prioriza el desarrollo de actitudes que fomentan la autonomía y la proactividad, mientras que en los niveles de Enseñanza Media predominan aquellas que fomentan la responsabilidad personal y social de los y las estudiantes.

Las actitudes y habilidades se integran en la construcción de los Objetivos de Aprendizaje nucleares, lo que evidencia su interdependencia y su importancia para una formación integral, que permita a las y los estudiantes contar con una combinación de valores, disposiciones, habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos del futuro¹.

¹ OECD (2020). Op. Cit., pág. 5.

Conocimientos esenciales

Los conocimientos esenciales refieren a una red conceptual coherente y rica en conexiones, que permite construir la comprensión sobre los fenómenos y el mundo. El conocimiento entendido como comprensión, permite a los y las estudiantes refinar, transformar o reemplazar ideas preexistentes que han adquirido en su experiencia cotidiana, y moverse con flexibilidad entre visiones generales, detalles, generalizaciones y ejemplos sobre los fenómenos que estudian.

Los conocimientos esenciales son prioritarios e imprescindibles, pues constituyen una base que permite avanzar de manera progresiva en el aprendizaje de cada asignatura, y construir nuevos conocimientos.

Propósito formativo

Los propósitos formativos de cada asignatura definen las finalidades educativas que se busca desarrollar a partir de los Objetivos de Aprendizaje y conocimientos esenciales en cada nivel. Entregan el para qué del aprendizaje y buscan evidenciar cómo cada área contribuye al logro de los objetivos generales de la Educación Media, definidos en la Ley General de Educación.

En estas Bases Curriculares, las **grandes ideas** operan como propósito formativo de cada nivel y orientan la comprensión y la articulación de los Objetivos de Aprendizaje y los conocimientos esenciales.

Enfoque de la asignatura

Explica los principios, teorías y conceptos disciplinares desde los cuales se han construido los aprendizajes de la asignatura. Se presenta una visión actualizada de dichos elementos de acuerdo con el desarrollo de las disciplinas. Se explicitan también los énfasis teóricos y las perspectivas desde las cuales se espera que los y las docentes y estudiantes aborden los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en los Objetivos de Aprendizaje. Asimismo, en esta sección se explican los enfoques didácticos que permiten orientar la implementación de la asignatura en el aula. Esto último se sustenta en los conceptos, teorías y principios pedagógicos de la enseñanza de cada disciplina.

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, las que internacionalmente se conocen como **Habilidades para el siglo XXI** y que responden a los diversos requerimientos del mundo actual, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, aprender, relacionarse con los demás, comunicarse, usar la tecnología, trabajar, participar en la sociedad, desarrollarse como persona y desarrollar la creatividad, entre otras².

Las Habilidades para el siglo XXI son el foco formativo central que propende a la formación integral de los y las estudiantes. Corresponden a un marco de habilidades y actitudes transversales a todas las asignaturas y a partir de las cuales cada una define sus propios aprendizajes disciplinares. Se presentan organizadas en torno a cuatro ámbitos: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para trabajar y Maneras para vivir en el mundo.

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 **consciencia**, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

Continúa →

Maneras de pensar

Desarrollo de la creatividad y la innovación

Las personas 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. En este ámbito, la enseñanza implica asumir que este tipo de pensamiento puede desarrollarse en todas las instancias de aprendizaje y en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Para lograr esta última, es importante que las y los docentes consideren que es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los distintos niveles.

2 El conjunto de habilidades seleccionadas para las Bases Curriculares de EPJA corresponden a una adaptación de distintos modelos (Binkley et al., 2012; Fadel et al., 2016). Se han organizado en cuatro categorías: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para trabajar y Maneras para vivir en el mundo.

- ▶ 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 consciencia 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.

Desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, mediante la evaluación de su contenido y pertinencia; cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios; y 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, además de favorecer 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.

Desarrollo de la metacognición

Corresponde al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite auto-gestionarlo 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 sí 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, favorece el desarrollo de autoestima, disciplina, capacidad de perseverar y tolerancia a la frustración.

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.

Maneras de trabajar

Desarrollo de la comunicación

La comunicación, ya sea escrita, oral o multimodal, requiere crear estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera efectiva. La comunicación permite desarrollar empatía, autoconfianza, valoración de la interculturalidad, así como adaptabilidad, creatividad y 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 adoptarían individualmente. 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 compromete, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como el liderazgo, la responsabilidad, perseverancia, apertura de mente hacia lo distinto, aceptación y valoración de las diferencias, autoestima, tolerancia a la frustración y empatía.

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.

Herramientas para trabajar

Desarrollo de la alfabetización digital

Promueve el desarrollo del pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, y el interés por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, mediante el uso responsable de la tecnología para hacer frente a nuevos desafíos, como la ciberseguridad y el autocuidado. La utilización de esta como herramienta de trabajo supone dominar las posibilidades que ofrece, así como darle un uso creativo e innovador que, a la vez, promueva el pensamiento crítico. La alfabetización digital apunta también a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI. Para ello, son útiles las herramientas que entrega la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología.

Desarrollo del uso de la información

Dice relación con la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la clasificación, la integración, la gestión, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, y la comunicación de la información. Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar. Tiene además siempre en cuenta tanto los aspectos éticos y legales que la regulan, como el respeto a los demás y a su privacidad. Promueve también el acceso, uso responsable, aplicación eficaz y evaluación crítica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su uso creativo de acuerdo con distintos propósitos, atendiendo a las características y convenciones de diversos contextos multiculturales.

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 uno mismo y por los demás.
- ▶ **Participar** asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- ▶ **Tomar decisiones razonadas** y que contribuyan al bien común, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- ▶ **Actuar con honestidad**, responsabilizándose por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Maneras de vivir en el mundo

Desarrollo de la ciudadanía local y global

La ciudadanía se refiere a la participación del individuo en su contexto desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica, medioambiental, entre otras dimensiones. Por ello, es necesaria la interacción eficaz con las instituciones públicas y con iniciativas que apoyen la cohesión social. La participación también implica reflexionar y tener un juicio crítico acerca de los mensajes de los medios de comunicación masiva, de modo de adoptar una postura razonada ante ellos. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia, la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, como los derechos humanos y la igualdad, así como asumir sus responsabilidades como tal. En este sentido, el respeto a los demás, a su privacidad, y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia y se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Desarrollo del plan de vida y carrera

La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere la capacidad de adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Para el logro de objetivos personales, es necesario establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, tener autonomía para ampliar los aprendizajes, poseer autocritica, reflexionar críticamente y disponerse a integrar las retroalimentaciones recibidas. Por otra parte, para lograr estas metas se requiere interactuar con los demás de manera flexible, con la capacidad de trabajar en equipo y negociar para la búsqueda de soluciones. Esto permite el desarrollo de liderazgo, responsabilidad, ejercicio ético del poder y el respeto a las diferencias en ideas y valores.

Desarrollo de responsabilidad personal y social

La responsabilidad personal y social se interrelacionan constantemente. En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción permiten que las personas se desarrollen de una manera integral. Por otra parte, el compromiso con la propia persona se traduce, a su vez, en una manera sana y activa de relacionarse con los demás, lo que entrega confianza a los otros y permite comunicarse de una manera asertiva, empática, libre de prejuicios, que acepte los distintos puntos de vista y contribuya a mejorar la sociedad en la que vive. Estas habilidades apuntan a ser consciente de sí mismo y de los otros, además de realizar acciones concretas que den cuenta de la responsabilidad que tiene el individuo con su vida y con su entorno.

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.

Perfil de Egreso

La formación habilita al estudiante para conducir su propia vida en forma autónoma, plena 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.

Los y las estudiantes que egresan de la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas han desarrollado los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en el currículum nacional y transfieren sus aprendizajes a distintos ámbitos: social, cultural, cívico, laboral, intelectual y personal. A partir de dichos aprendizajes, son capaces de alcanzar sus metas académicas y laborales; además de construir un proyecto de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses, actuando con autonomía y responsabilidad.

El marco de Habilidades para el siglo XXI, los Objetivos Generales de la Ley General de Educación y las Bases Curriculares para la EPJA definen un conjunto de diez competencias que reúnen habilidades, actitudes y conocimientos que los y las estudiantes han adquirido al finalizar el Segundo Nivel de Educación Media de la modalidad. Estas competencias se organizan según los ámbitos de las Habilidades para el siglo XXI, y su relación de tributación con las habilidades y actitudes nucleares de los Objetivos de Aprendizaje. La competencia 1 se refiere al dominio disciplinar de las asignaturas que los estudiantes deberán alcanzar al finalizar la Educación Media.

Dominio disciplinar

1. Aplica conocimientos y habilidades disciplinares de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, geografía y ciencias sociales e idioma extranjero inglés en contextos que impliquen aprendizaje y desarrollo personal.

Maneras de pensar

2. Gestiona el proceso de aprendizaje personal por medio de habilidades de metacognición, reflexión y comunicación, demostrando autonomía, motivación y una sólida autoestima y confianza en las propias capacidades para mejorar y enriquecer su desarrollo personal y cognitivo.
3. Identifica problemas, elabora argumentos, considera nuevas ideas, y propone soluciones creativas e innovadoras ante los desafíos que enfrenta.
4. Piensa de manera crítica y elabora puntos de vista y opiniones propias, utilizando evidencia y con una actitud abierta, dispuesta a cuestionar los supuestos y a reconsiderar las propias visiones.

Maneras de trabajar

5. Trabaja de manera colaborativa con otras personas en la resolución de problemas y en el desarrollo de proyectos. Demuestra habilidades interpersonales de comunicación, gestión y monitoreo del trabajo, la capacidad para asumir roles, reconocer fortalezas y aceptar debilidades, y una actitud perseverante para alcanzar los objetivos propuestos.
6. Se comunica efectivamente con otras personas en lengua materna y en una lengua extranjera, con diferentes propósitos y en diversos contextos, por medio de habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal, demostrando capacidad de escuchar y comprender distintos mensajes, y una valoración positiva del lenguaje como fuente de enriquecimiento cultural y personal.

Herramientas para trabajar

7. Utiliza Internet y las herramientas digitales de manera efectiva y eficiente. Demuestra habilidades de búsqueda, selección, manejo y producción de información, y capacidad para resolver tareas, además de reconocer los aspectos éticos y legales involucrados en el acceso y uso de la información en ambientes digitales.
8. Demuestra compromiso y capacidad de autogestionar el aprendizaje en las diversas instancias de formación que enfrenta, por medio de habilidades que le permitan desenvolverse en distintos roles y contextos y planificar un proyecto de vida personal y laboral en el tiempo. Desarrolla una disposición favorable al aprendizaje a lo largo de la vida.

Maneras de vivir en el mundo

9. Se relaciona de manera respetuosa, empática y constructiva con otras personas en las diversas instancias de intercambio y colaboración que enfrenta. Demuestra conciencia y reconocimiento de la propia cultura y la de los demás, y una actitud de rechazo a la violencia, la agresión y la discriminación.
10. Demuestra conciencia de los derechos y responsabilidades ciudadanas al relacionarse con sus pares, con la comunidad y con las instituciones públicas, mediante habilidades de interacción eficaz, de participación y toma de decisiones. Muestra un compromiso con el bien común, la cohesión social, los derechos humanos y los principios de la democracia, a nivel local y global.

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 la escuela y la comunidad escolar, el tipo de formación diferenciada que se imparte (Humanístico-Científica o Técnico-Profesional), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significatividad para los y las estudiantes desde sus propias realidades y facilita, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

El marco de habilidades y actitudes que define esta propuesta permite desarrollar aquellas que facilitan formas de pensar, de vivir en el mundo y de trabajar. Además, entrega herramientas para trabajar que definen el perfil de los y las estudiantes EPJA y que pueden ser utilizadas como estrategias para atender a las necesidades de contextualización de las diferencias que se presentan en las aulas. Los programas de estudio son una propuesta de diseño de clases, de actividades y de evaluaciones flexible, que puede modificarse, ajustarse y transferirse a diferentes realidades y contextos, entre otros:

- ▶ **DIVERSIDAD ETARIA.** Debido a que la edad de los y las estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas puede variar de los 15 a más de 50 años, las actividades propuestas se han diseñado desde un principio de flexibilidad que permita en las aulas ajustarse a las distintas necesidades y posibilidades de estudiantes que no han iniciado o han interrumpido su trayectoria formativa por un corto o un largo periodo de tiempo.
- ▶ **TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS.** De acuerdo con las distintas posibilidades originadas por el tipo de establecimiento en las que se implementa la modalidad, como Tercera jornada, Centros de Educación Integrada de Adultos, Establecimientos Educacionales al interior de Recintos Penitenciarios y al interior de Unidades Militares, la implementación didáctica de las actividades propuestas en el programa sugiere el uso de recursos y procedimientos tanto análogos como virtuales.
- ▶ **TRAYECTORIAS FORMATIVAS.** Por diversas razones las trayectorias formativas de los estudiantes EPJA se interrumpen. En consecuencia, la progresión de aprendizajes de las asignaturas que forman parte del Plan de Formación General en sus distintos Niveles de Educación Básica y Educación Media: Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias e Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Educación Ciudadana, pueden estar afectadas. Por lo tanto, puede ocurrir que la implementación de los programas de estudio se necesite realizar procesos previos de nivelación, que permitan a las y los estudiantes avanzar en su trayectoria formativa. La implementación del programa se ha diseñado en un tiempo estimativo que, de acuerdo con el plan de estudio, puede ajustarse a las necesidades formativas de los y las estudiantes.

Inclusión y Diversidad

En el trabajo pedagógico, es importante comprender que la diversidad se entiende en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento y/o de trayectorias escolares. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos:

- Desarrollar aprendizajes significativos que se relacionen con el contexto y la realidad de los estudiantes.
- Crear oportunidades inclusivas para desarrollar el aprendizaje en todos y todas.
- Favorecer y potenciar metodologías integradoras y colaborativas tales como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABRP).

Atender a la diversidad de estudiantes en sus contextos implica reconocer las necesidades educativas que poseen para así diseñar experiencias de aprendizaje a partir de tiempos, recursos y estrategias que permitan que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad. La experiencia y conocimiento que tengan las y los docentes sobre su asignatura y las estrategias que promuevan un aprendizaje profundo, son herramientas para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de los y las estudiantes.

Para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, el conocimiento de sus profesores y profesoras, así como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas, contribuyen a que todos desarrollen al máximo sus capacidades. Algunas orientaciones para considerar:

- Promover ambientes de aprendizaje inclusivos, donde cada estudiante sienta 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 y asegurar que los y las estudiantes puedan participar por igual en todas las actividades. Evitar relacionar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar diversos materiales, estrategias didácticas y actividades que se adecuen a las singularidades de los y las estudiantes y 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.

Orientaciones Pedagógicas Programas de Estudio EPJA

Todas las actividades siguen los pasos que caracterizan el proceso de aprendizaje para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: identificar la necesidad del aprendizaje; crear una estrategia y recursos para alcanzarlos; desarrollar la estrategia y evaluarla. Para aprender, necesitan saber cuál es el propósito de su aprendizaje, aplicar lo aprendido en la vida y ser agentes de su propio aprendizaje, por medio de su experiencia.

La etapa inicial del aprendizaje es de gran importancia. Si bien el o la estudiante puede no estar siempre consciente de lo que necesita aprender, la motivación y el compromiso por el aprendizaje, como un medio para adquirir autonomía y aprender a aprender, pueden operar como incentivos poderosos para encontrar un sentido al aprendizaje escolar. Asimismo, es relevante que participen en el proceso de diseño del aprendizaje. La literatura señala que, en el estudiantado adulto, compartir el control de las estrategias de aprendizaje lo hace más eficaz³. Hacerlos partícipes como agentes de su aprendizaje, satisface su necesidad de conocer y estimula su autoconcepto como los estudiantes independientes⁴.

3 Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge, pág. 148.

4 Ibídem.

Organización Modular del Programa de Estudio

Los programas de estudio correspondientes a las Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, proponen una estructura modular que organiza los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes, los conocimientos esenciales y las grandes ideas de cada asignatura de acuerdo con las Bases Curriculares aprobadas para la modalidad.

Los módulos se definen como bloques unitarios de aprendizaje que integran habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para adquirir desempeños flexibles en una determinada área o asignatura.

Todas las asignaturas, tanto del plan de Formación General como de Formación Instrumental cuentan con programas de estudio modulares para su implementación. En cuanto a la estructura, cada asignatura se organiza por nivel en cuatro módulos obligatorios y dos módulos electivos. Los primeros organizan los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos esenciales y grandes ideas de cada nivel, mientras que los segundos ofrecen oportunidades de profundizar en el desarrollo del OA y en la comprensión de las grandes ideas del nivel, por medio del desarrollo de proyectos o la resolución de problemas.

Módulos Obligatorios

En coherencia con las Bases Curriculares, los módulos obligatorios organizan los Objetivos de Aprendizaje, los conocimientos esenciales y las grandes ideas del nivel. Cada módulo presenta cuatro actividades de aprendizaje y evaluación que desarrollan, como foco principal, las habilidades y actitudes de los Objetivos de Aprendizaje del nivel. En las Bases Curriculares para EPJA, las habilidades son entendidas como conocimientos procedimentales que desarrollan destrezas de pensamiento y hábitos de mente que permiten pensar los contenidos en profundidad. Como señala David Perkins (2017)⁵, desarrollar habilidades permite a las y los estudiantes aprender a pensar sobre el conocimiento, ponerlo “en movimiento para hacer conexiones y predicciones”, además de darle forma “para crear nuevos productos y resultados creativos”.

5 Perkins, D. Prólogo a Swartz, R. et al. (2017). Op. Cit., pág. 8.

Organización del Aprendizaje en los Módulos Obligatorios

Los módulos obligatorios organizan el aprendizaje en torno al desarrollo de una actividad de desempeño y actividades de evaluación que se integran. Los elementos que componen estos módulos son:

Visión panorámica del módulo

La visión panorámica de cada módulo presenta la gran idea, los objetivos de aprendizaje y conocimientos esenciales que se necesitan desarrollar para cumplir el propósito formativo del módulo. Por último, se identifica el tiempo semanal y las horas de clase propuestas para abarcar su implementación.

Propósito del módulo

El propósito del módulo responde a tres interrogantes: ¿qué se espera que los y las estudiantes comprendan?, ¿cómo se evidenciará que han comprendido? y ¿cómo tributa el módulo al marco formativo de las Habilidades y Actitudes para el siglo XXI? Para responder a la primera interrogante se explica brevemente la gran idea que se pretende construir en el módulo. Luego, se relacionan explicativamente habilidades, actitudes y conocimientos esenciales que pondrá en uso el o la estudiante para finalmente detallar cómo estos se integran y tributan al marco de Habilidades y actitudes para el siglo XXI.

Ruta de aprendizaje

Secuencia de cuatro actividades de desempeño que describen sintéticamente qué habilidades –procedimientos estratégicos– y actitudes desarrollará el o la estudiante para poner en uso los conocimientos esenciales declarados en el módulo. Cada desempeño se construye identificando qué hace el estudiante –habilidad o procedimiento aplicado– y el conocimiento esencial que se moviliza. El conjunto de actividades de desempeño se integra coherentemente para dar cuenta del propósito formativo general declarado en el módulo.

Actividades de desempeño

Para organizar el desarrollo de las actividades propuestas se utilizan criterios didácticos transversales que guíen flexiblemente a las y los docentes, de modo que puedan transferir la propuesta a sus diferentes contextos. Los criterios utilizados se distinguen por su función didáctica, es decir, la finalidad formativa que se persigue a través de ellos:

- ▶ **SITUACIÓN EXPERIENCIAL.** Permite enmarcar de forma situada un determinado aprendizaje. Activa y engancha el conocimiento previo con el nuevo conocimiento para desarrollar un aprendizaje significativo.
- ▶ **CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.** Permite ilustrar cómo mediar, a través de una propuesta de selección de recursos y estrategias la adquisición y organización de nuevos conocimientos.
- ▶ **PRÁCTICA GUIADA.** Modela paso a paso la mediación que realiza el o la docente, a través de actividades individuales, plenarias o colaborativas que desarrollan los y las estudiantes, para profundizar en la comprensión de un determinado conocimiento.
- ▶ **PRÁCTICA INDEPENDIENTE.** Detalla las actividades individuales y/o colaborativas que desarrollan los y las estudiantes para realizar desempeños flexibles que permitan profundizar y evidenciar su comprensión. Permite monitorear el proceso de aprendizaje.
- ▶ **INTEGRACIÓN.** Corresponde a una actividad de síntesis que realiza el o la estudiante individualmente para evidenciar la comprensión del propósito declarado para la actividad. Por ejemplo, mediante el uso de ticket de salida.
- ▶ **ORIENTACIONES AL DOCENTE.** En esta sección se aclaran y precisan conceptos disciplinares que se han movilizado a lo largo del módulo. Se realizan sugerencias complementarias sobre el trabajo con adultos y/o estrategias didácticas que puedan facilitar su labor. Se sugieren estrategias para guiar la retroalimentación y la evaluación formativa compartiendo criterios, estrategias de retroalimentación y rúbricas.

Módulos Electivos

Los módulos electivos ofrecen oportunidades de profundizar en el desarrollo de las habilidades y actitudes de los Objetivos de Aprendizaje del nivel y en la comprensión de las grandes ideas. Se desarrollan por medio de metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas. Se organizan en torno a un tema que es planteado como problema o desafío y que permite ampliar el conocimiento esencial, profundizar en la comprensión de las grandes ideas y conectar con los intereses y experiencias de los y las estudiantes.

Los problemas y desafíos podrán ser adaptados a los contextos, intereses y experiencias vitales de los y las estudiantes.

Se sugiere considerar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda para el Desarrollo Sostenible de la Unesco como foco para orientar los problemas y proyectos a desarrollar en los módulos electivos. Estos temas son⁶:

- | | |
|--|---|
| 1. Fin de la pobreza | 10. Reducción de las desigualdades |
| 2. Hambre cero | 11. Ciudades y comunidades sostenibles |
| 3. Salud y Bienestar | 12. Producción y consumo responsable |
| 4. Educación de calidad ⁷ | 13. Acción por el clima |
| 5. Igualdad de género | 14. Vida submarina |
| 6. Agua limpia y saneamiento | 15. Vida de ecosistemas terrestres |
| 7. Energía asequible y no contaminante | 16. Paz, justicia e instituciones sólidas |
| 8. Trabajo decente y crecimiento económico | 17. Alianzas para lograr los objetivos |
| 9. Industria, innovación e infraestructura | |

Esta metodología debe promover un compromiso activo de la o el estudiante con el aprendizaje, lo cual se logrará si es que el proceso de enseñanza cumple con las siguientes características:

- El aprendizaje favorecido se conecta con sus necesidades o inquietudes;
- El o la estudiante sabe de antemano *qué* aprenderá;
- El o la estudiante considera que este aprendizaje es importante (*por qué* aprender);
- El o la estudiante sabe *cómo* ocurrirá este aprendizaje (plan de trabajo) e idealmente participa en su planeamiento.

6 Recuperado de: <https://es.unesco.org/sdgs>

7 Las Bases Curriculares de EPJA se encuentran alineadas con este objetivo N°4, en tanto apuntan al aprendizaje a lo largo de la vida, y a una educación de calidad para todos.

Estructura del Aprendizaje en los Módulos Electivos

Las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas son propuestas que permiten desarrollar habilidades y poner en uso el conocimiento, integrar aprendizajes y promover la curiosidad y la búsqueda activa y creativa de respuestas. Estas metodologías buscan que los y las estudiantes puedan transferir el conocimiento a distintas áreas y/o situaciones de la vida real, por medio de aprendizajes significativos y relevantes. En cada nivel se ilustran dos ejemplos, uno de ABP y otro de ABRP, que podrán servir de modelo para que las y los docentes puedan construir nuevos proyectos o problemas.

Tanto en la Resolución de problemas como en ABP se busca conectar los problemas y preguntas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Unesco, con el fin de reforzar su relevancia y transversalidad.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Consiste en la organización de las y los estudiantes en torno a una pregunta o desafío originado a partir de un problema real o que sea significativo, que puede ser concreto o abstracto. Mientras el problema sea más complejo, movilizará e integrará diferentes áreas de conocimiento, lo que favorece la interdisciplinariedad. Para su desarrollo, es deseable que las y los docentes se organicen y planifiquen el trabajo de manera conjunta entre los responsables de diferentes asignaturas.

Existe una serie de elementos que son requisitos para que el diseño de un proyecto permita maximizar el aprendizaje y la participación de las y 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 calidad⁸. Estos elementos son:

8 Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. United States: ASCD (Adaptación).

Conocimiento esencial, comprensión y habilidades

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

Se basa en un problema significativo para resolver o en una pregunta para responder. Esto en un nivel adecuado de desafío para alumnas y 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 y las estudiantes crean preguntas, encuentran y utilizan recursos, hacen cuestionamientos adicionales y desarrollan sus propias respuestas.

Autenticidad

El proyecto tiene como contexto el mundo real. Utiliza procesos, herramientas y estándares de calidad conectados con la realidad y tiene un impacto, ya que creará algo que será utilizado o experimentado por otros, y/o está conectado a las propias preocupaciones, intereses e identidades de las y los estudiantes.

Es importante saber en qué contexto del mundo real puede encontrarse un problema como el planteado y por qué el proyecto puede ser significativo.

Voz y elección del estudiante

Guiados por el o la docente, el proyecto permite a los y las estudiantes tomar algunas decisiones sobre los productos que crean, su funcionamiento y el uso del tiempo.

Gestión y autoorganización

El proyecto exige a los y las estudiantes desarrollar el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas; junto con tomar decisiones sobre el diseño y la implementación del proyecto en sus distintas etapas. Esto implica identificar las competencias y procedimientos que son necesarios para desarrollar un plan de trabajo adecuado al proyecto, y una exploración activa de los recursos y actividades con que cuentan para su desarrollo. Asimismo, reconocer las fortalezas y debilidades con que cuenta cada uno de los miembros para su desarrollo.

Evaluación y retroalimentación

El proyecto brinda oportunidades para que los y las estudiantes reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo. Incluye procesos de evaluación formativa y retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, para que revisen sus ideas y productos o realicen una investigación adicional.

Producto público

El proyecto requiere que los y las estudiantes demuestren lo que aprenden, mediante la creación de un producto que se presenta u ofrece a personas que se encuentran más allá del aula.

Considerando estos elementos, los programas proponen un diseño de ABP con la siguiente estructura:

- ▶ **PROBLEMA CENTRAL.** Se describe el problema que origina el proyecto. Busca despertar el interés, predisponer a él o la estudiante para el aprendizaje basado en problemas.
- ▶ **PROPÓSITO.** Propósito formativo del proyecto, es decir, qué se espera que aprendan los y las estudiantes con la realización de este.
- ▶ **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.** Identifica y/o registra qué Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y de otras asignaturas del nivel se integran para el desarrollo del proyecto.
- ▶ **PREGUNTAS.** Se proponen preguntas orientadoras, que servirán para diseñar las etapas del proyecto. Son preguntas centrales y generales.
- ▶ **TIPO DE PROYECTO.** Identifica el tipo de proyecto de acuerdo con las asignaturas que participan, por ejemplo, STEM o interdisciplinario.
- ▶ **PRODUCTO.** Identifica el producto que se espera construir colaborativamente en el proyecto para dar respuesta concreta al problema.
- ▶ **HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI.** Identifica cuáles son las habilidades y actitudes que se desarrollarán, y a qué ámbito pertenecen.
- ▶ **ETAPAS.** Se realiza un cronograma con las distintas etapas del proyecto. En él se establecen las características de cada etapa, qué hará el o la estudiante y cómo lo realizará. Cada etapa se apoya con recursos y/o ilustraciones.
- ▶ **EVALUACIÓN.** Se comparten criterios de evaluación y rúbricas que guíen y permitan monitorear el desarrollo de los aprendizajes durante la realización del proyecto. Los criterios y las rúbricas deben verificar los aprendizajes de los objetivos que se identificaron para el proyecto, de manera descriptiva y por nivel de logro.
- ▶ **DIFUSIÓN FINAL.** Describe cómo se difundirá el producto e incorporará a la comunidad escolar y/o local.
- ▶ **RECURSOS.** Nombra recursos y los clasifica según su tipo.

Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas

El modelo de Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas que presentan los programas de estudio se organiza en torno a un problema o desafío cognitivo para el que se busca encontrar una solución, mediante el uso del conocimiento y el desarrollo de habilidades. En los programas, un problema se define por una situación o pregunta que presenta restricciones y cuya respuesta no es evidente.

Al resolver problemas, las y los estudiantes utilizan procesos y estrategias que se relacionan con análisis crítico, investigación, evaluación y comunicación; planifican su trabajo y reflexionan sobre la solución que mejor responde a las restricciones que presenta el problema o desafío cognitivo. Como resultado, ponen en uso el conocimiento, lo amplían adquiriendo nuevos conceptos, principios e información, y desarrollan nuevas destrezas de pensamiento crítico y creativo⁹.

La resolución de problemas permite motivar y despertar el interés de los y las estudiantes, desarrolla la autonomía y el trabajo en equipo. Sin embargo, esto requiere que las situaciones o problemas sean significativos y relevantes, y que se puedan visualizar las posibles soluciones. Esta metodología requiere que la o el docente adquiriera un rol activo como guía para monitorear el desarrollo del proceso y orientar el trabajo de sus estudiantes.

El modelo que proponen los programas de estudio para el desarrollo del Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas se compone de los siguientes elementos:

- ▶ **TÍTULO.** Se plantea como una afirmación o pregunta que sintetiza el problema o desafío.
- ▶ **PROPÓSITO.** Busca despertar el interés, predisponer a el o la estudiante para el aprendizaje basado en problemas.
- ▶ **PREPARACIÓN.** Busca contextualizar a los y las estudiantes en la situación que se planteará y/o familiarizarlos con la resolución de problemas y su sistema de trabajo.
- ▶ **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.** Se expone el problema, considerando la contextualización de este en una situación significativa. Se define con claridad y precisión cuál es el problema; se distinguen conceptos centrales y restricciones que constituyen el problema.
- ▶ **POSIBLES SOLUCIONES.** Se describe cómo se regulará el trabajo colaborativo mediante estrategias que promuevan disposiciones actitudinales positivas y que permitan a los y las estudiantes involucrarse con el problema y buscar soluciones (por ejemplo, la perseverancia), y estrategias de mediación para compartir las soluciones. Se ilustran posibles soluciones.
- ▶ **INVESTIGACIÓN.** Describe cómo mediar el trabajo de investigación y el desarrollo de habilidades de indagación y evaluación; se ilustran recursos que se puedan utilizar y conocimientos disciplinares que se movilizan en la solución del problema.
- ▶ **EVALUAR LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA.** Describe cómo mediar estratégicamente las soluciones propuestas al problema, a partir de las habilidades y la evaluación de las posibles soluciones.
- ▶ **COMUNICACIÓN.** Describe cómo se mediará la comunicación individual y/o colaborativa del problema, según códigos de comunicación pertinentes y característicos de las disciplinas.

9 Swartz, R. (2017). *El Aprendizaje basado en el Pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del SXXI* (2017). España: SM. Figura 7-11. Pág. 232. (Adaptación).

Orientaciones para Evaluar los Aprendizajes

La evaluación, como un aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en estos programas con un foco formativo al servicio del aprendizaje de los y las 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 y las estudiantes. 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 y las 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 formativo, se requiere:

- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los y las estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que las y los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje mediadas por el o la docente.
- Procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los y las estudiantes, junto con evitar posibles sesgos y problemas de accesibilidad para ellos.
- Promover que los y las estudiantes 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 forma precisa 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 y las estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas.

El o la docente puede utilizar diferentes métodos para evaluar los Objetivos de Aprendizaje. Para esto, se sugiere emplear una variedad de medios y evidencias, como portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación grupales e individuales e informes, presentaciones, entre otros. 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 debe permitir que integren lo formativo y sumativo para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las salas de clases, es decir, utilizarse 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 y todas, considerando la diversidad como un aspecto inherente a 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 y las estudiantes—, para lo cual se requiere que todas las decisiones que tomen profesores y profesoras y los propios estudiantes se basen en la información o evidencia sobre el aprendizaje recogidas continuamente¹⁰.

Como parte de la evaluación formativa, los programas proponen en algunas de las actividades un conjunto de criterios que permiten evaluar el desempeño de los y las estudiantes en un determinado aprendizaje. Estos criterios permiten identificar el lugar en que se encuentran los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y la construcción de conocimientos, junto con entregar información que permita a la o el docente tomar decisiones pedagógicas para avanzar hacia el logro de los aprendizajes propuestos¹¹.

Los criterios de evaluación describen el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes en los y las estudiantes. En su conjunto, permiten evaluar la comprensión y disposición o inclinación a actuar de acuerdo con el marco de Habilidades y actitudes para el siglo XXI. Cuando se integran en el desarrollo de la clase, los criterios de evaluación permiten generar un mejoramiento continuo del aprendizaje¹².

10 Mineduc (2017). Presentación de Criterios de evaluación, calificación y promoción al Consejo Nacional de Educación. Fundamentos a la propuesta de actualización de criterios y normas de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de estudiantes de Educación Regular presentada por la Unidad de Currículum y Evaluación al Consejo Nacional de Educación. Santiago, pág. 74.

11 Para la construcción de los criterios, se han considerado las orientaciones de la Mesa Covid Universitaria y la normativa vigente para la atención a la diversidad, la inclusión y la flexibilidad en la respuesta educativa contenida en la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (Art. 1°, núm. i), y como referente los principios del Decreto N° 83 de 2015 y Decreto N° 67 de 2018.

12 Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis. Santiago de Chile, pág. 65.

Referencias

- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., & SWANSON, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J., BOSS, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. United States: ASCD.
- LEMOV, D. (2014). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MINEDUC (2017). *Presentación de Criterios de evaluación, calificación y promoción al Consejo Nacional de Educación*. Fundamentos a la propuesta de actualización de criterios y normas de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar de estudiantes de Educación Regular presentada por la Unidad de Currículum y Evaluación al Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14655>
- PROPUESTAS EDUCACIÓN MESA SOCIAL COVID-19 (2021). *Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- SWARTZ, R. (2017). *El Aprendizaje basado en el Pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. España: SM.
- UNESCO (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO, CENTRO DE INNOVACIÓN. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Recurso web disponible en: <https://innovaciondocente.udd.cl/metodologias-activas/>

Propósitos Formativos de la Asignatura de Filosofía

La asignatura Filosofía tiene como objetivo iniciar al estudiantado en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de los problemas filosóficos. Estos objetivos están intrínsecamente unidos y tienen como horizonte formativo que el o la estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo. De esta forma, se facilitará la indagación con rigor y espíritu crítico acerca de preguntas filosóficas actuales, y también el hacerse cargo de razonamientos y textos fundamentales de la tradición filosófica desde sus orígenes hasta nuestros días. Esta asignatura, además, es un espacio pertinente para promover actitudes y virtudes intelectuales necesarias para que las y los estudiantes logren un desarrollo integral. La capacidad de asombro, precisión argumentativa, detenerse y cuestionar aquello que aparece como dado y pensar por sí mismos, son disposiciones fundamentales para que avancen en el desarrollo de sus hábitos intelectuales, y con ello lograr fortalecer su autonomía y enriquecer a la comunidad en la que participan.

El desarrollo del pensamiento filosófico requiere que las y los estudiantes desarrollen principios y herramientas de argumentación, analicen métodos de razonamiento filosófico y evalúen problemas del área que sean pertinentes y significativos para su vida. La asignatura de Filosofía promoverá estos aprendizajes a fin de contribuir al fortalecimiento de la capacidad argumentativa, la construcción de posturas de parte de las y los estudiantes y su comprensión del mundo actual, con temas propios del mundo contemporáneo y la realidad sociopolítica, como bioética, inteligencia artificial, igualdad de género o impacto de la tecnología en la vida personal, son propicios para ser abordados desde esta asignatura. La lógica, por su parte, es considerada un instrumento de análisis filosófico o procedimiento racional que asegura la rigurosidad en la argumentación, por lo que se espera que los y las estudiantes apliquen sus principios en diálogos, producciones escritas, formulación de preguntas, entre otras actividades que lo requieran.

Enfoque de la Asignatura

La experiencia es el punto de partida del enfoque de la asignatura. Se busca ahondar en los problemas presentes en la experiencia vital de las personas jóvenes y adultas, además de analizar métodos de razonamiento y argumentación para cuestionar y sustentar visiones personales y sociales compartidas en el diálogo racional con otros. Se espera que el estudiantado logre desentrañar supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analizar críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la verdad, el bien, el sentido de la vida, la justicia, entre otras) y formar su propio juicio acerca de las mismas. La filosofía y el aprender a filosofar se arraigan en las experiencias vitales, significativas y pertinentes para los y las estudiantes; su punto de partida son estas vivencias y ciertas preguntas que el pensamiento, incluso sin mediar una reflexión temática o un conocimiento de autores, pueden llegar a plantearse. En este sentido, la filosofía se expresa como una actividad propia del ser humano y necesaria para su desarrollo integral, y no como una disciplina ajena a las preguntas y experiencias cotidianas. Con todo, debe evitar confundirse con el mero enunciado de experiencias; debe procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente. Por las razones presentadas, la asignatura presenta Objetivos de Aprendizaje amplios y contextualizables a intereses, necesidades, proyecciones y entorno de los y las estudiantes. Se espera que las y los docentes seleccionen autores, conceptos, temas y problemas, así como las metodologías de enseñanza-aprendizaje que estimen pertinentes y significativas para que sus estudiantes aprendan a filosofar.

Estructura Curricular

Las Bases Curriculares de Filosofía se articulan en torno a Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares, que se entrelazan con conocimientos esenciales del ámbito de los grandes problemas filosóficos de la realidad, la verdad, el ser humano, la acción humana en la sociedad y el conocimiento, que favorecen la comprensión de las grandes ideas de la asignatura. Estas operan como propósito formativo de cada nivel, orientando la comprensión y la articulación de los Objetivos de Aprendizaje y los conocimientos esenciales.

Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades nucleares de la asignatura se organizan en torno a dos ejes disciplinares:

- Pensamiento analítico
- Pensamiento crítico.

Los Objetivos de Aprendizaje integran actitudes de los ámbitos que organizan las Habilidades para el siglo XXI, de acuerdo con un criterio de pertinencia para ser trabajadas integradamente con las habilidades de la asignatura.

Pensamiento analítico

Corresponde a los objetivos que permiten al estudiantado aprender estrategias para desarrollar la comprensión de textos filosóficos, al identificar y relacionar los conceptos centrales que los articulan, así como la estructura argumentativa utilizada para construir y sostener una determinada postura en respuesta a las grandes interrogantes filosóficas.

El pensamiento analítico se interrelaciona con el desarrollo de actitudes que permiten a los y las estudiantes pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista, a partir de un trabajo autónomo de conocimiento de las distintas perspectivas filosóficas.

Pensamiento crítico

Corresponde a los objetivos que permiten a los y las estudiantes, a partir de preguntas significativas, reflexionar y evaluar distintas perspectivas, mediante la aplicación de principios, reglas y métodos propios de la filosofía para construir y comunicar, a través de la experiencia dialógica, una visión razonada de la realidad en la que vive.

El desarrollo del pensamiento crítico se interrelaciona con una disposición de empatía hacia otros, de modo que las y los estudiantes establezcan una actitud de apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

Objetivos de Aprendizaje

Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos Esenciales

Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:

- El saber filosófico. Origen, métodos, problemas de estudio y finalidad.
- El problema filosófico del ser: perspectivas filosóficas sobre la realidad y la verdad.
- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
- El problema filosófico ético moral: perspectivas ético-morales y cómo abordan problemáticas actuales.
- El problema filosófico del conocimiento humano: perspectivas sobre sus límites y posibilidades.

Orientaciones Didácticas y Pedagógicas

DECRETO EN TRÁMITE

Orientaciones Didácticas y Pedagógicas

Orientaciones didácticas

Las orientaciones que se presentan a continuación destacan elementos que son relevantes al momento de implementar el programa. Estas orientaciones se vinculan estrechamente con el logro de los Objetivos de Aprendizaje especificados en las Bases Curriculares.

El enfoque de la educación en Filosofía que orienta el programa se basa en la convicción de que la asignatura tiene por objeto formar personas que desarrollen la capacidad de asombro y admiración por la realidad; capaces de reconocer la verdad en diversos contextos a partir del pensamiento crítico; capaces de comprender escritos de diversos autores y juzgarlos según ciertos criterios y valores; capaces de elaborar, expresar y argumentar sus propias ideas mediante el lenguaje verbal, oral y escrito; capaces de empatizar y mantener un diálogo colaborativo con otras personas, siempre desde una mirada de respeto y cordialidad.

Ahora bien, es relevante considerar la posibilidad de que esta sea la primera vez que los estudiantes se enfrentan al estudio de la filosofía. Por ello, se propone que, al inicio, el docente introduzca la especificidad de la disciplina, cuidando que el acercamiento resalte la pertinencia de esta y de las preguntas filosóficas para sus vidas. En esta misma línea, al introducir un nuevo tema, se sugiere recurrir a situaciones cotidianas y/o experiencias de los estudiantes con las que tengan 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 el ámbito disciplinar, la enseñanza de la filosofía implica 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, es importante incorporar conceptos y teorías filosóficas al momento de profundizar y trabajar en torno a las preguntas centrales de cada módulo.

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 llevan a cabo las distintas actividades de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de la filosofía mediante el uso de imágenes, videos, noticias y expresiones artísticas, entre otros recursos.

Orientaciones para la evaluación en Filosofía

La evaluación ayuda tanto al docente como al estudiante a determinar las fortalezas y debilidades que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tienen un carácter de orientación y apoyo a dicho proceso, y permiten obtener información sobre los progresos, la comprensión y el aprendizaje de los conocimientos y las habilidades. Por ello, se recomienda evaluar constantemente el progreso de los aprendizajes del estudiantado, realizando actividades de refuerzo y/o desafío si fuese necesario, e incorporar instancias donde puedan evaluar su propio aprendizaje y reflexionar metacognitivamente acerca de este, 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?

Con esta información, se pueden tomar decisiones para modificar la planificación y adecuarla a las características y necesidades de los estudiantes. Por su parte, ellos podrán focalizar sus esfuerzos con la confianza de mejorar sus resultados a partir de la orientación que la evaluación proporciona.

En el aprendizaje de Filosofía, como en el de todas las asignaturas, es muy importante contar con criterios claros y conocidos por los estudiantes, lo que ayuda a transparentar la evaluación. En este programa, se proporcionan ejemplos de criterios y pautas de evaluación formativa, los que se recomienda contextualizar según la situación de aprendizaje específica. Se sugiere diversificar las propuestas realizando evaluaciones tanto individuales como colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

Para que la evaluación contribuya efectivamente a lograr los aprendizajes, se sugiere aplicar gradualmente los criterios o pautas de evaluación, tanto durante el desarrollo del proceso como en la presentación del producto. En estricto rigor, todas las actividades que se realizan deben ser evaluadas; solo así el docente puede asegurar su pertinencia para el logro de un OA. Estas evaluaciones no deben traducirse necesariamente en una calificación; su fin es proporcionar evidencia acerca del grado de avance en el logro del o los Objetivos de Aprendizaje y apoyar o reorientar el trabajo de los estudiantes en caso de ser necesario.

Para lograr un proceso de evaluación efectivo, es necesario realizar un diseño previo, para lo cual se sugiere responder a algunas preguntas como:

- ▶ ¿Cuáles son los Objetivos de Aprendizaje y/o metas que abarcará la evaluación?
- ▶ ¿Qué criterios son adecuados a las actividades efectivamente realizadas y los propósitos de la evaluación?
- ▶ ¿Qué evidencias en el trabajo de los estudiantes permiten demostrar los logros esperados?
- ▶ ¿Cuáles son los criterios para definir la calidad en un logro de aprendizaje?
- ▶ ¿Qué estrategias y procedimientos son los adecuados?
- ▶ ¿Quién o quiénes realizarán la evaluación?
- ▶ ¿En qué momentos se hará?
- ▶ ¿Cómo se comunicarán los resultados?

Orientaciones para un diagnóstico inicial

Para comenzar el curso, y cada nuevo módulo, es deseable que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de alcanzar los aprendizajes propios de la asignatura. Dada la heterogeneidad de las trayectorias escolares, orígenes socioculturales del estudiantado y la diversidad de contextos que presenta la EPJA, se sugiere que dichas actividades consideren en su diseño el aprendizaje situado como eje vertebrador. Esto implica que el diseño, aplicación, alcance y profundidad de estas acciones sean el resultado de la discusión y deliberación pedagógica de los equipos docentes. Es importante que cualquier apuesta en este sentido, sea viable, pensando en su concreción práctica, pertinente e inclusiva, permitiendo contar con elementos relevantes para tomar decisiones pedagógicas con respecto a los requerimientos de una nivelación de entrada. Dado este horizonte, se presentan a continuación algunas consideraciones como punto de partida.

¿Qué diagnosticar?

Siguiendo el diseño de las Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2024), el objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o comprensión que los estudiantes tienen de los conocimientos esenciales; los conceptos clave de los objetivos de aprendizaje; y/o el nivel de desarrollo de las habilidades de la asignatura. Puesto que los elementos listados deben combinarse en la planificación de la enseñanza, es recomendable que las actividades de diagnóstico contemplen, cuando sea oportuno, más de uno de estos elementos. Tener a la vista el nivel de proximidad con los aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes permite ajustar la planificación e identificar sus conocimientos previos, posibles dificultades y potencialidades. En el momento inicial del qué diagnosticar, se sugiere contemplar las vivencias y/o experiencias personales y laborales, relevando aquello que los estudiantes EPJA portan como saberes y habilidades de base. Tanto en asignaturas como Filosofía e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, podrían considerar las preguntas previas de los estudiantes, ya que las interrogantes y problematizaciones iniciales configuran importantes gatillantes para conocer, comprender, analizar y desarrollar otros desempeños necesarios para la apropiación de los contenidos del nivel. También es importante recoger información de cómo se autoperciben como estudiantes que se reinseran o que recién comienzan su escolarización en la EPJA, enfocándose en cómo aprenden, qué mecanismos reconocen sobre esto, para luego apoyar sus propios procesos metacognitivos de modo consciente.

¿Cómo diagnosticar?

Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Además de instrumentos tradicionales como una prueba escrita, hay múltiples alternativas para identificar y caracterizar la relación entre los estudiantes y las demandas formativas de la asignatura. Es recomendable que no se limiten a un solo formato, sino que estos sean diversificados, para pesquisar, por distintos medios, sus conocimientos previos. Diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de textos, imágenes u otros recursos audiovisuales, trabajo con fuentes, entre otras, de modo grupal o individual, son algunas de las alternativas para indagar en los aprendizajes de los estudiantes. Cada docente podría diseñar sus propias actividades de diagnóstico y nivelación, o bien utilizar y adaptar las de este programa para tal finalidad. De este modo, se podría, paralelamente, identificar las necesidades de los estudiantes respecto del análisis filosófico de textos y evaluar la comprensión de conceptos o contenidos en esos mismos textos. Teniendo a la vista los Objetivos de Aprendizaje del módulo, podrían incorporarse nuevas preguntas a alguna de las etapas propuestas o trabajarse muestras de los recursos pedagógicos en los que luego se profundizará (por ejemplo, un fragmento acotado de un texto) para examinar la comprensión de los estudiantes e identificar posibles brechas de aprendizaje. Con esta información los docentes podrán adaptar sus planificaciones con foco en aquellos conocimientos o habilidades que necesitan ser reforzados para el logro de los aprendizajes y considerar, desde luego, las fortalezas detectadas.

¿Cuándo diagnosticar?

Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial, o bien utilizar las primeras actividades de cada uno de ellos para tal finalidad. Contar con esta fotografía -indagar en las experiencias previas de los estudiantes con la asignatura; conocer sus intereses, motivaciones y aprehensiones; e identificar posibles brechas de aprendizaje, saberes previos y potencialidades- se traduce en un insumo fundamental. En este sentido, se podrían destinar algunas horas específicamente para esta tarea y luego ajustar la duración de los módulos. Otra alternativa, como se señaló, sería adaptar y/o extender el módulo con el que comienza el curso, para incluir en él un espacio para el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes. Sin perjuicio de lo anterior, estas actividades pueden tener lugar en cada uno de los módulos si el docente lo considera pertinente y necesario.

Orientaciones para la 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 estudiantes y que ayuden a hacer de la filosofía una disciplina pertinente a su vida.

El programa propone cuatro módulos obligatorios y dos módulos electivos, para los que se consideran actividades modélicas. Es importante que los docentes adapten la propuesta a su realidad educativa por medio de la planificación de las secuencias didácticas que respondan a sus necesidades, teniendo presente que las actividades sean variadas y estén en directa relación con los Objetivos de Aprendizaje. Para contextualizar, es necesario considerar las características, intereses y situaciones particulares de los estudiantes, así como también la infraestructura y los recursos disponibles en el establecimiento educacional.

Es importante que cada profesor adapte los diferentes elementos de su planificación (tiempos y apoyos, etc.) cuando en un curso con estudiantes que tengan necesidades educativas especiales; por ejemplo, en comprensión de textos o en el desarrollo de la argumentación. Se sugiere, para ello, modelar los procedimientos, sean estos de análisis de textos, argumentación, escritura, etc. Esto aporta orientación y seguridad a los estudiantes al momento de realizar tales actividades de manera autónoma.

Visión panorámica*

de los Módulos** del Nivel 1 y 2 de Educación Media

Módulos Obligatorios

Módulo Obligatorio 1 Nivel 1 y 2 EM

¿Por qué y para qué hacer filosofía en el mundo de hoy?

Módulo Obligatorio 2 Nivel 1 y 2 EM

¿Qué somos y para qué vivimos?

Módulo Obligatorio 3 Nivel 1 y 2 EM

¿Cómo la filosofía nos ayuda a construir nuestras propias visiones de mundo?

Módulo Obligatorio 4 Nivel 1 y 2 EM

¿Qué conocemos realmente?

Módulos Electivos***

Módulo Electivo 1 Nivel 1 y 2 EM

¿Cómo la filosofía nos ayuda a construir nuestras propias visiones de mundo?

Módulo Electivo 2 Nivel 1 y 2 EM

¿Qué conocemos realmente?

* Los Programas de Estudio de cada asignatura se organizan por nivel en cuatro módulos obligatorios y dos módulos electivos, de los cuales podrá cursarse al menos uno de acuerdo a las necesidades de las trayectorias formativas de las y los estudiantes.

** Se propone organizar flexiblemente los módulos con una duración de seis semanas cada uno para dar cuenta del cumplimiento de las 36 semanas lectivas del tiempo escolar de la modalidad.

*** En el Programa de Estudio de la asignatura se desarrollarán como opciones dos electivos que profundizan las grandes ideas abordadas en los Módulos Obligatorios.

Visión panorámica

de los Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos Esenciales

Módulo Obligatorio 1

Gran idea

La filosofía es una actividad de búsqueda racional inherente al ser humano.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

Conocimiento esencial

- El saber filosófico. Origen, métodos, problemas de estudio.
- El problema filosófico del ser: perspectivas filosóficas sobre la realidad y la verdad.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulo Obligatorio 2

Gran idea

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimiento esencial

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulo Obligatorio 3

Gran idea

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

Conocimiento esencial

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulo Obligatorio 4

Gran idea

El ejercicio filosófico nos permite construir visiones de mundo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimiento esencial

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulo Electivo 1 Aprendizaje Basado en Proyectos

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
(Pensamiento crítico)

Conocimiento esencial

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulo Electivo 2 Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas

El ejercicio filosófico nos permite construir visiones de mundo.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
(Pensamiento crítico)

Conocimiento esencial

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.

Tiempo estimado:

6 semanas (12 horas)

Módulos Obligatorios de la Asignatura

Módulo Obligatorio 1

Módulo Obligatorio 2

Módulo Obligatorio 3

Módulo Obligatorio 4

Módulo Obligatorio 1

Visión panorámica

Gran idea

La filosofía es una actividad de búsqueda racional inherente al ser humano.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. ([Pensamiento analítico](#))

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. ([Pensamiento analítico](#))

Conocimientos esenciales

- El saber filosófico. Origen, métodos, problemas de estudio.
 - El problema filosófico del ser; perspectivas filosóficas sobre la realidad y la verdad.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Propósito

En el módulo 1 de la asignatura de Filosofía del Nivel 1 o 2 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *la filosofía es una actividad de búsqueda racional inherente al ser humano* y, por tanto, a sí mismos. Para ello, atenderán al problema de qué es la filosofía, de manera que serán capaces de identificar sus principales características, cuestionar el lugar que ocupa en la vida de las personas y considerar su aporte en el mundo actual y en su propia vida. Para guiar esta comprensión, las actividades se desarrollarán de modo que el estudiante logre

responder las preguntas ¿por qué y para qué hacer filosofía en el mundo de hoy?

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo 1 desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Herramientas para trabajar y las Maneras de trabajar, específicamente, mediante el desarrollo del pensamiento analítico como herramienta para la comprensión del pensamiento filosófico, así como para la formulación de preguntas filosóficas significativas para la vida.

Ruta de Aprendizaje

¿Por qué y para qué hacer Filosofía en el mundo de hoy?

	Actividad de desempeño 1	Reconocen características principales de la filosofía, sus preguntas y algunas de sus problemáticas.
	Actividad de desempeño 2	Comprenden el asombro y los métodos filosóficos como elementos indispensables para filosofar.
	Actividad de desempeño 3	Representan la alegoría de la caverna como un ejemplo de problematización filosófica de la realidad.
	Actividad de desempeño 4	Analizan el concepto de verdad como un problema filosófico, y son capaces de relacionarlo con la vida cotidiana y experiencias personales.

Sobre el diagnóstico del módulo

Para comenzar cada nuevo módulo se recomienda que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de las y los estudiantes para alcanzar los aprendizajes de la asignatura. A continuación, se presentan algunas consideraciones para tener presente al respecto.

- **¿Qué diagnosticar?** El objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o comprensión que las y los estudiantes tienen de los conocimientos esenciales.
- **¿Cómo diagnosticar?** Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de textos u otros recursos audiovisuales, entre otras, en instancias grupales e individuales.
- **¿Cuándo diagnosticar?** Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial o bien utilizar las primeras actividades de él para tal finalidad.

Considerando los aprendizajes del presente módulo 1 se proponen algunos ejemplos de estrategias para realizar un diagnóstico: construcción de definiciones a partir de sus conocimientos previos o preconcepciones, caracterización del trabajo de filósofos y filósofas actuales, comparación de teorías filosóficas con situaciones de la vida cotidiana.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Reconocen características principales de la filosofía, sus preguntas y algunas de sus problemáticas.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

Conocimientos esenciales

- El saber filosófico. Origen, métodos, problemas de estudio.
-

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN
EXPERIENCIAL

Con el objetivo de indagar en los conocimientos previos sobre el concepto de filosofía, el docente promueve un diálogo mediante preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Por qué escogieron este electivo?
- ▶ ¿Qué diferencia la filosofía de otras asignaturas?
- ▶ ¿Qué temas o preguntas creen que aborda la filosofía?
- ▶ ¿Cuál creen que es el propósito de la filosofía o del filosofar?
- ▶ ¿Qué valor o importancia podría tener la filosofía para nuestras vidas?

CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO

Tras el diálogo anterior, y considerando las respuestas de los estudiantes, el docente coordina una lectura grupal de un fragmento de ¿Qué significa todo esto? de Thomas Nagel, con el objetivo de profundizar en la noción y características de la filosofía. Se sugiere que, previo a la lectura, el docente proporcione algunas preguntas claves para focalizar la comprensión y análisis del texto. Se podría utilizar un cuadro como el siguiente:

¿Qué significa todo esto? Thomas Nagel	
Identifique	Comprensión
1. Algunos problemas filosóficos	▶
2. El origen de la "materia prima" o el "centro" de la filosofía	▶
3. Diferencias entre la filosofía y otras ciencias	▶
4. Modo en que se hace filosofía	▶
Infiera	Análisis
5. Características de las preguntas filosóficas.	▶

Para la lectura guiada, el docente puede solicitar a un estudiante que lea el texto en voz alta al resto del curso. A medida que avanza la lectura, el docente formula preguntas basadas en el cuadro anterior para orientar a los estudiantes. Se sugiere que dibuje o proyecte el cuadro para completarlo con las respuestas de los estudiantes, o bien discuta las respuestas oralmente, para que ellos tomen apuntes en sus cuadernos.

Para complementar la comprensión del texto, el docente podría:

1. Señalar otros problemas filosóficos propios de la tradición y pedir a los estudiantes ejemplos de fenómenos contemporáneos que se relacionen con esos problemas;
2. Anotar las ideas de los estudiantes sobre aquellas “cuestiones enigmáticas” que serían el centro de la filosofía y aportar ejemplos de ellas, tanto de la tradición filosófica como de corrientes contemporáneas; y
3. Profundizar en las diferencias entre la filosofía y otras áreas del conocimiento pidiendo a los estudiantes que comparen entre objetivos de estudio y métodos de algunas asignaturas escolares. Además, el docente puede complementar esta caracterización de la filosofía indicando sus áreas para organizar o categorizar las respuestas de esta actividad.

Una vez finalizada la etapa de comprensión, el curso construye colaborativamente la respuesta al último requerimiento del cuadro, y el docente anota las respuestas en la pizarra. Se sugiere que, primero, les pida que elaboren una respuesta a partir de sus conocimientos previos y el texto de Nagel y, segundo, explicita o destaque las siguientes características:

Las preguntas filosóficas:

- ▶ **Interrogan los principios y/o fundamentos de un fenómeno.**
- ▶ **Son preguntas abiertas con más de una respuesta posible.**
- ▶ **Problematizan o ponen en duda lo que se presenta como “obvio” o “dado”.**
- ▶ **No son verificables empíricamente, a diferencia de las preguntas científicas.**

INTEGRACIÓN

Para finalizar la actividad, el docente podría pedirles que, en parejas y con los materiales que cuenten en ese momento, elaboren un afiche sencillo que presente explícitamente las características de la filosofía, de sus preguntas, y un ejemplo de estas últimas (elaborada por ellos o tomada de los ejemplos discutidos en la etapa de construcción de conocimiento).

Orientaciones al docente

Para introducir los conceptos disciplinares es importante relevar la naturaleza crítica y creadora de la filosofía. Tanto en los diálogos mediante los cuales los estudiantes comparten sus experiencias, como en la lectura del texto filosófico u otros recursos que el docente considere relevantes, se debe destacar que la pregunta y el problema constituyen el motor de la actividad filosófica. Examinar los supuestos, dudar del sentido común e interrogar aquello que se da por cierto son elementos esenciales de la práctica filosófica.

ACTITUDES

Dado que la situación experiencial apela a las propias biografías de los estudiantes respecto de su relación con la filosofía, se debe alentar a los estudiantes a trabajar con empatía y respeto por la diversidad. Ello permitirá que todos los estudiantes se animen a dar su opinión y/o narrar sus experiencias sin temor a ser juzgados. Además, en la práctica guiada, el docente debe destacar que la lectura guiada es un trabajo colaborativo en el que todos deben participar, ya sea leyendo, escuchando o aportando a la reflexión.

Orientaciones para guiar la clase

- Si existen las condiciones, el docente podría incluir, como alternativa o complemento a la situación experiencial, un video respecto de la importancia de la filosofía para la vida cotidiana (ver recursos). Además, puede recomendar a los estudiantes que profundicen buscando en YouTube el capítulo “La filosofía” del programa argentino “Mentira la verdad”. Al tratarse de recursos audiovisuales contemporáneos, estos podrían favorecer el interés tanto de jóvenes como de adultos.
- Las características de las preguntas filosóficas se pueden utilizar como indicadores de evaluación cuando se retroalimenten las respuestas durante la etapa de integración.
- Además del texto central sugerido, se incluyen dos fragmentos de filósofas chilenas que hacen referencia a la relevancia de la filosofía. De este modo, si el docente lo estima conveniente, estos textos podrían servir para profundizar, ampliar o modificar la práctica guiada.
- Si hay tiempo suficiente, en la etapa de integración el docente podría pedir que, voluntariamente, algunas parejas expliquen sus afiches. A partir de ello, reafirma los aprendizajes de la actividad y refuerza aquellos aspectos conceptuales que no fueron comprendidos con claridad.
- Si hubiese estudiantes extranjeros en el curso, y es pertinente, se sugiere que el docente integre sus experiencias. Por ejemplo, podría preguntarles si conocen filósofos de sus países de origen o si tuvieron clases de filosofía antes de llegar a Chile, a fin de promover el intercambio cultural y el enriquecimiento de los puntos de vista.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de esta actividad (en la etapa de integración), se propone la siguiente rúbrica de evaluación:

Criterios	Indicadores	Avanzado	Medio	Temprano	Inicial
Características de la actividad filosófica a partir del texto.	Comunicar elementos como la reflexión analítica, argumentación y problematización.	Comunica las características con claridad y de manera explícita, distinguiéndolas entre sí y vinculándolas con ideas del texto.	Comunica las características de manera algo confusa e implícita, sin distinguirlas con claridad y con escaso vínculo con el texto.	Comunica algunas características de manera confusa e implícita; confundiéndolas entre sí y sin relación con el texto.	No comunica característica de la filosofía a partir del texto.
Características de las preguntas filosóficas.	Describir características como el ser abiertas, no empíricas, analíticas y críticas.	Describe clara y explícitamente todas las características, comparándolas con otros tipos de preguntas.	Describe algunas características con cierta claridad.	Describe una característica con cierta claridad.	No describe las características de las preguntas filosóficas.
Ejemplos de preguntas filosóficas.	Incluye una pregunta coherente con las características filosóficas trabajadas.	Incluye una pregunta que cumple con todas las características discutidas en clases.	Incluye una pregunta que cumple parcialmente con más de una de las características discutidas en clases.	Incluye una pregunta que cumple parcialmente con una de las características discutida en clases.	No Incluye una pregunta filosófica.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos sobre las características y el valor de la filosofía

Video 1: ¿Para qué sirve la filosofía? Darío Sztajnszrajber (4:10 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=N5RH54gu12E>

Video 2: Filosofía para la vida cotidiana. Unboxing philosophy (6:57 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=gL4EoAF7MvM>

Video 3: ¿Para qué sirve la filosofía? Entrevista a Slavoj Žižek (1:25 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=eCjnmGf91h0>

Video 4: La filosofía. Mentira la verdad (28:59 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=EIBLH2t2QAY>

Anexo fuentes

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

Este libro es una breve introducción a la filosofía para gente que no sabe nada acerca del tema. La gente ordinariamente estudia filosofía cuando va a la universidad y, supongo, la mayoría de los lectores de este libro tendrá la edad de estudiantes universitarios o serán mayores. Pero eso no tiene nada que ver con la naturaleza del tema y yo estaría muy contento si el libro fuera también de interés para estudiantes inteligentes de preparatoria, con gusto por las ideas abstractas y los argumentos teóricos, en caso de que alguno de ellos lo leyera. Con frecuencia, nuestras capacidades analíticas están altamente desarrolladas antes de que hayamos aprendido mucho acerca del mundo y, alrededor de la edad de catorce años, muchas personas empiezan a pensar por sí mismas acerca de problemas filosóficos, acerca de lo que realmente existe, de si podemos saber algo, de si hay algo que sea realmente bueno o malo, de si nuestras vidas tienen significado, de si la muerte es el final. Se ha escrito sobre estos problemas por miles de años, pero la materia prima filosófica proviene directamente del mundo y de nuestra relación con él, no de los escritos del pasado. Esa es la razón por la cual tales problemas surgen una y otra vez en la cabeza de personas que no han leído acerca de ellos. Este libro es una introducción directa a nueve problemas filosóficos, cada uno de los cuales puede ser entendido por sí mismo, sin referencia a la historia del pensamiento. No discutiré los grandes escritos filosóficos del pasado o el trasfondo cultural de esos escritos. El centro de la filosofía descansa en ciertas cuestiones que la mente humana reflexiva encuentra naturalmente enigmáticas y la mejor manera de empezar el estudio de la filosofía es pensar directamente sobre ellas. Una vez que uno haya hecho eso, se encontrará en una mejor posición para apreciar el trabajo de otros que han tratado de resolver los mismos problemas. La filosofía es diferente de la ciencia y de las matemáticas. A diferencia de la ciencia, no descansa en experimentos u observación. Y, a diferencia de las matemáticas, no tiene métodos de prueba formales. La filosofía se hace simplemente haciendo preguntas, argumentando, poniendo a prueba ideas, pensando posibles argumentos en contra de ellas y preguntando cómo es que nuestros conceptos realmente funcionan. El principal interés de la filosofía es analizar y entender ideas muy comunes que usamos todos los días sin pensar sobre ellas. Un historiador podría preguntar qué sucedió en algún momento en el pasado, pero un filósofo preguntará: “¿qué es el tiempo?”. Un matemático podría investigar las relaciones entre los números, pero un filósofo se preguntará: “¿qué es un número?”. Un físico preguntará de qué están hechos los átomos o qué explica la gravedad, pero un filósofo preguntará cómo podemos saber que hay algo fuera de nuestras mentes. Un psicólogo podría investigar cómo un niño aprende un lenguaje, pero un filósofo preguntará: “¿qué hace que una palabra signifique algo?”. Cualquiera puede preguntarse si es bueno entrar a hurtadillas a ver una película sin pagar, pero un filósofo se preguntará: “¿qué hace a una acción buena o mala?”. No podríamos arreglárnosla en la vida sin dar por sentado las ideas de tiempo, número, conocimiento, lenguaje, correcto e incorrecto; en filosofía, sin embargo, investigamos precisamente esas cosas. El objetivo es empujar un poco más hondo nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos. Obviamente, esto no es fácil. Entre más básicas son las ideas que uno intenta investigar, son más escasas las herramientas con las que uno tiene que trabajar. No hay mucho que uno pueda asumir o dar por sentado. De este modo, la filosofía es una actividad en cierto grado desconcertante y pocos de sus resultados permanecen sin ser impugnados por largo tiempo.

Thomas Nagel, 1995.

**TEXTO 2: Extracto de *¿Por qué importa la filosofía en la universidad y en la cultura de nuestro tiempo?*
Comentario a Carlos Peña, de Diana Aurenque (2019)**

Con eso de la naturaleza paradójica de la filosofía me refiero a su deambular errante entre dos asuntos que parece le son propios: por un lado, entre el desarticular [...] y el “construir” sentido. La filosofía, como dijimos, es distinta a todos los demás saberes y no persigue construir o alcanzar nada distinto de sí; no busca servir a ningún propósito o ideal por valioso que éste sea, en tanto ésta es profundamente autorreferencial. Ahora bien, en cuanto ella no ocurre sin nosotros, sino que la filosofía es y somos en una unidad indisociable, contingente e inevitable, la filosofía demuestra una particularidad sinigual. En cuanto problematiza todo aquello que pueda constituir una certeza, creencia o saber de cualquier tipo y que asienta de algún modo nuestra forma de existir en el mundo, en la cultura o en la historia, evidentemente incomoda y molesta –pues pone en entredicho su autoridad y validez. Al mismo tiempo, sin embargo, [...] en esa invitación a dudar de todo, ocasiona una transformación que es ya crecimiento. [...] Ciertamente, la filosofía no garantiza respuestas, y la mayoría de las veces estamos más confusos –pero de algún modo, en toda esa confusión ganamos en perspectiva. La filosofía remueve toda pretensión de autoridad, control o garantía a una serie de certidumbres y convicciones –políticas, afectivas, económicas, religiosas o del tipo que sean– que articulan silenciosamente nuestras vidas; pero gracias a ello, recuperamos libertad.

TEXTO 3: Extracto de *¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar del siglo XXI? ¿Por qué importa la filosofía en el currículum escolar?*, de Sylvia Eyzaguirre (2019)

[...] no cabe duda de que parte del desarrollo de la persona tiene que ver con ser una persona libre, una persona autónoma, y eso exige una persona que se haga preguntas (pues una persona que es autónoma es un ser que tiene preguntas). Pero formar para hacerse preguntas es incentivar la curiosidad, y ésta es la condición de posibilidad para que haya algo así como conocimiento, algo así como ciencia. En efecto, si uno estudia una ciencia, si uno estudia física, química o filosofía o historia y no tiene preguntas, eso no nos sirve, eso no es auténtico, eso no tiene sentido. De alguna forma, es un mero repetir, que no está enraizado en lo más profundo del ser humano. Al respecto, creo que la filosofía también cumple una función fundamental, que es el despertar la curiosidad. El origen de la filosofía es la curiosidad, decía Aristóteles, y el saber surge de una curiosidad muy particular con respecto a determinadas preguntas que tienen que ver, al final del día, con quién soy yo y cuál es el sentido de mi existencia, para qué estoy yo en este mundo. Si bien la educación en Chile ha dejado fuera estas preguntas como parte de la formación que le tenemos que entregar a nuestros niños para hacerlos ciudadanos, yo creo que es una parte fundamental, porque esa parte es la que nos hace ser humanos. Es en la reflexión crítica respecto de lo que somos nosotros mismos donde podemos cultivar algo así como una humanidad, lo cual creo que es fundamental y esencial para el sentido del ciudadano en las democracias modernas. Eso hoy día no está consensuado políticamente y lo estamos dejando fuera de la formación que entregamos en las escuelas; creo que es fundamental incorporarlo, para atender a esa otra dimensión de la formación de un ciudadano en la democracia.

Actividad de desempeño 2

Propósito

Comprenden el asombro y los métodos filosóficos como elementos indispensables para filosofar.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. ([Pensamiento analítico](#))

Conocimientos esenciales

- El saber filosófico. Origen, métodos, problemas de estudio.
-

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para promover la activación de conocimientos previos, el docente pide a los estudiantes que, a partir de sus propios intereses y de las características de la filosofía estudiadas en la clase anterior (características, problemas, preguntas), reflexionen sobre las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué valor tiene esta asignatura en la EPJA?
- ▶ ¿Qué importancia tiene la filosofía en nuestras vidas?
- ▶ ¿Qué elemento(s) es(son) indispensable(s) para filosofar?

El docente anota en la pizarra las ideas de los estudiantes y, a continuación, indica que profundizarán en dos cuestiones fundamentales para filosofar: el asombro y los métodos.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Una alternativa para comprender el concepto de asombro como origen de la filosofía, es analizar un caso. El docente podría presentar uno de los ejemplos que el filósofo alemán Karl Jaspers (ver Recursos) da sobre las preguntas filosóficas de niños y niñas. Para ello, el curso se organiza en grupos, el docente proyecta o entrega el caso impreso y pide a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Conocen niños o niñas que hayan hecho ese tipo de preguntas?
- ▶ A partir de lo visto en la clase anterior, ¿por qué esas preguntas son filosóficas?
- ▶ A su juicio, ¿cuál es la actitud o la disposición que lleva al ser humano a filosofar?

Una vez terminado el tiempo asignado, el docente pide a algunos grupos que compartan sus respuestas, enfocándose principalmente en la última pregunta. Si los estudiantes no lograsen identificar el asombro como la actitud o disposición que da origen a la filosofía, lo puede señalar el docente. Es recomendable profundizar en la noción de asombro como uno de los motores que impulsan al ser humano a filosofar, por ejemplo, siguiendo el mismo texto de Jaspers en su explicación de la etimología de la palabra filosofía como distinta de la sabiduría; dando ejemplos de la actitud de Sócrates en los diálogos platónicos; y/o mostrando la siguiente cita de Aristóteles:

“Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego avanzando poco a poco y planteándose problemas mayores, como los cambios de la luna y los relativos al sol y a las estrellas, y la generación del universo. Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia”.

Para asentar la idea del asombro como origen de la filosofía y avanzar hacia la discusión de sus métodos, el docente comparte (proyectando, leyendo o entregando una copia impresa) uno de los siguientes fragmentos de un texto de Jaspers y Nagel, respectivamente:

“Comienzo no es lo mismo que origen. El comienzo es histórico [...]. Origen es, en cambio, la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar. Únicamente gracias a él resulta esencial la filosofía actual en cada momento y comprendida la filosofía anterior. Este origen es múltiple. Del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido, el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido, la cuestión de sí mismo”.

“La filosofía se hace simplemente haciendo preguntas, argumentando, poniendo a prueba ideas, pensando posibles argumentos en contra de ellas y preguntando cómo es que nuestros conceptos realmente funcionan”.

El docente puede animar un diálogo a partir de la pregunta:

- ▶ ¿Qué se podría inferir de estos fragmentos sobre los métodos de la filosofía?

PRÁCTICA GUIADA

Tras recoger y retroalimentar las inferencias de los estudiantes, el profesor introduce el concepto de método filosófico, destacando que a lo largo de la historia de la filosofía han existido distintas maneras de buscar las respuestas a sus interrogantes. Para introducir la siguiente etapa y dependiendo de si escogió el fragmento de Jaspers o Nagel, se sugiere presentar y explicar parte del contexto de Platón y Sócrates, incluyendo la idea de que en la antigua Grecia confluyen los conceptos de origen y comienzo de la filosofía, o bien destacando el papel de la argumentación y contraargumentación en los diálogos platónicos.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Los estudiantes se organizan en grupos para profundizar en la mayéutica socrática como método filosófico. Apoyados por el docente, quien monitorea el trabajo y resuelve las dudas que surjan, los grupos leen un fragmento del Eutifrón (ver Recursos) para discutir en torno a preguntas que avancen desde la comprensión al análisis filosófico del texto:

- ▶ ¿Qué discuten Sócrates y Eutifrón?
- ▶ ¿Qué rol juega cada uno de los interlocutores del diálogo?
- ▶ ¿Cuáles estrategias de análisis emplea Sócrates en sus preguntas?
- ▶ ¿Cuál es el propósito final de las preguntas de Sócrates? ¿A qué conclusión(es) llega?

Luego de la lectura, el docente recoge algunas de las respuestas, concentrándose en las últimas dos. Es importante asegurarse de que los estudiantes comprendan el método socrático como la búsqueda de la verdad a partir del diálogo, enfatizando ideas como la identificación de supuestos, la clarificación de conceptos, la evaluación de consecuencias, la concatenación lógica del discurso y la demostración de contradicciones.

INTEGRACIÓN

Para verificar los aprendizajes, a modo de evaluación formativa, los grupos redactan un texto breve (10-15 líneas o las que el docente estime convenientes) en el que expliquen con sus palabras cómo se hace filosofía, incorporando conceptos y vinculando ideas de los textos de Platón, Jaspers y Nagel. Los grupos entregan los textos al final de la clase, para retroalimentación del docente.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares, entenderemos que el origen y el modo de desarrollar el pensamiento filosófico son dos problemas distintos. Si bien tiende a existir coincidencia respecto de que el asombro o la admiración es el origen de la filosofía, no ocurre lo mismo con el modo en que debe desplegarse el pensamiento filosófico. Por ello, es conveniente insistir en que los métodos filosóficos son las diversas maneras que han utilizado los filósofos a lo largo de la historia del pensamiento humano para aproximarse al conocimiento. Por medio de estos han podido indagar, cuestionar, argumentar y responder a las preguntas fundamentales de la filosofía. Se espera que los estudiantes sepan reconocer las características propias de un método filosófico y, en último término, valorarlo como una característica fundamental de la filosofía.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo del trabajo autónomo y responsable, se sugiere que el profesor brinde espacios de reflexión personal y grupal en el que los estudiantes puedan evaluar su compromiso con la tarea asignada. Esto les permitirá gestionar su propio proceso de aprendizaje e identificar sus fortalezas y debilidades. Tal evaluación podría ser guiada por las preguntas:

- ▶ ¿De qué manera usamos responsablemente el tiempo asignado para realizar la tarea grupal?
- ▶ ¿Cómo nos organizamos para que todos los integrantes del grupo trabajen activamente para la resolución de la tarea?
- ▶ ¿De qué modo podríamos mejorar nuestro desempeño en actividades grupales?

Orientaciones para guiar la clase

Conexión interdisciplinar
Ciencias Naturales
OA 2 Nivel 1 y 2 EM

- Otra alternativa para introducir la discusión en torno al asombro es revisar el video “¿Cómo funciona el asombro?”, de Valentín Muro. Se pueden responder preguntas como “¿Por qué es necesario hacerse preguntas?” y “¿qué consecuencias tiene el asombro para la vida del ser humano?”.
- Si en la construcción de conocimiento el docente lo estima pertinente, podría solicitar que la lectura del texto de Jaspers se haga en parejas, previo a la formulación de las preguntas que guiarán la comprensión. Si escoge esta alternativa, es importante considerar un tiempo de revisión de las respuestas para retroalimentar a los estudiantes. En este caso, es fundamental que el docente monitoree la lectura de las parejas y brinde un apoyo adecuado.
- Si fuese necesario y existen las condiciones, los estudiantes podrían revisar un video sobre el “método” en otros campos (**ver Recursos**).
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría preguntar a los estudiantes por las características de la investigación científica (Ciencias Naturales: OA2 nivel 1 y 2 de Educación Media) y comparar los datos o información, y los instrumentos y materiales para la generación del conocimiento científico y filosófico.

- Si se estima necesario, el texto de Platón podría ser leído por el docente junto a los estudiantes. La lectura en voz alta y el análisis grupal del texto filosófico facilita la identificación de conceptos, las etapas del desarrollo del pensamiento y posibles relaciones con la vida cotidiana.
- En caso de que haya estudiantes extranjeros en el curso y sea pertinente, se sugiere que el docente organice grupos resguardando que estos compartan y trabajen con estudiantes chilenos, a fin de promover el intercambio cultural y el enriquecimiento de los puntos de vista.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para la evaluación y retroalimentación de la actividad de integración, se propone la siguiente rúbrica:

Criterios	Logrado	En proceso	Por mejorar	No logrado
Incorporación de conceptos filosóficos.	Incorpora pertinentemente conceptos filosóficos clave, destacando su significado dentro del texto.	Incorpora pertinentemente conceptos filosóficos clave, sin explicitar su significado dentro del texto.	Incorpora conceptos filosóficos, sin conectarlos adecuadamente ni explicitar su significado dentro del texto.	No incorpora conceptos filosóficos vistos en clases.
Vinculación de ideas sobre el método filosófico.	Vincula con claridad ideas sobre el método filosófico, explicitando puntos de convergencia y ejemplificando con citas.	Vincula con claridad ideas sobre el método filosófico, sin explicitar puntos de convergencia.	Vincula de manera poco clara una idea sobre el método filosófico.	No establece vinculación entre las ideas sobre el método filosófico.
Coherencia y claridad del texto elaborado.	El texto es claro y coherente: las ideas se organizan lógicamente, se utilizan conectores adecuados y se mantiene el foco del texto.	El texto es claro y coherente, aunque presenta problemas menores en la organización de ideas y/o el uso de conectores.	El texto no es suficientemente claro y coherente: las ideas no siguen una lógica clara y el uso de conectores presenta varios errores.	El texto es confuso: las ideas no se relacionan correctamente, el uso de conectores presenta muchos errores y se pierde el foco del texto.

RECURSOS Y SÍTIOS WEB

Video 1: ¿Cómo funciona el asombro? Valentín Muro (10:13 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=O6ltYfQXmeo>

Material audiovisual sobre el “método” en otros campos

Video 2: El método Montessori, 2017, Academia Play (2:28 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=nLflWQuswYg>

**Video 3: “Método de estudio Eplemar: ¿Cómo estudiar para un examen?”,
Profe JuanK (5:28 minutos)**

<https://www.youtube.com/watch?v=JHDVdu1ENxw>

**Video 4: Resumen definitivo del método Konmari ordenar con Marie Kondo”,
Efecto del orden (3:30 minutos)**

<https://www.youtube.com/watch?v=-wczBGGjWo>

Material para profundizar en la etimología de la palabra método

Sitio web: Etimología de Método, Etimologías de Chile

<http://etimologias.dechile.net/?me.todo>

Anexo Fuentes

TEXTO 1: Extracto de *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, de Karl Jaspers

[...] Pero el espíritu de la filosofía tiene otro origen. La filosofía brota antes de toda ciencia, allí donde despiertan los hombres. Representémonos esta filosofía sin ciencia en algunas notables manifestaciones.

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

Segundo. El pensar filosófico tiene que ser original en todo momento. Tiene que llevarlo a cabo cada uno por sí mismo. Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal,

originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. He aquí unos ejemplos.

Un niño manifiesta su admiración diciendo: «Me empeño en pensar que soy otro y sigo siendo siempre yo». Este niño toca en uno de los orígenes de toda certeza, la conciencia del ser en la conciencia del yo. Se asombra ante el enigma del yo, este ser que no cabe concebir por medio de ningún otro. Con su cuestión se detiene el niño ante este límite. Otro niño oye la historia de la creación: «Al principio creó Dios el cielo y la Tierra...», y pregunta en el acto: «¿Y qué había antes del principio?». Este niño ha hecho la experiencia de la infinitud de la serie de las preguntas posibles, de la imposibilidad de que haga alto el intelecto, al que no es dado obtener una respuesta concluyente.

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

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

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

[...] La historia de la filosofía como pensar metódico tiene sus comienzos hace dos mil quinientos años, pero como pensar mítico mucho antes. Sin embargo, comienzo no es lo mismo que origen. El comienzo es histórico y acarrea para los que vienen después un conjunto creciente de supuestos sentados por el trabajo mental ya efectuado. Origen es, en cambio, la fuente de la que mana en todo tiempo el impulso que mueve a filosofar. Únicamente gracias a él resulta esencial la filosofía actual en cada momento y comprendida la filosofía anterior. Este origen es múltiple. Del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del hombre y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí mismo. Representémonos ante todo estos tres motivos.

TEXTO 2: Método socrático en el Eutifrón de Platón

Sóc. — ¿Y tú, Eutifrón, por Zeus, crees tener un conocimiento tan perfecto acerca de cómo son las cosas divinas y los actos píos e impíos, que, habiendo sucedido las cosas según dices, no tienes temor de que, al promoverle un proceso a tu padre, no estés a tu vez haciendo, tú precisamente, un acto impío?

Eut. — Ciertamente no valdría yo nada, Sócrates, y en nada se distinguiría Eutifrón de la mayoría de los hombres, si no supiera con exactitud todas estas cosas. [...]

Sóc. — Exponme, pues, cuál es realmente ese carácter, a fin de que, dirigiendo la vista a él y sirviéndome de él como medida, pueda yo decir que es pío un acto de esta clase que realices tú u otra persona, y si no es de esta clase, diga que no es pío.

[...]

Eut. — Es, ciertamente, pío lo que agrada a los dioses, y lo que no les agrada es impío. [...]

Sóc. — ¡Ea! Examinemos lo que decimos. El acto agradable para los dioses, y el hombre agradable para los dioses, es pío, el acto odioso para los dioses, y el hombre odioso para los dioses, es impío. No son la misma cosa, sino las cosas más opuestas, lo pío y lo impío. ¿No es así?

Eut. — Así, ciertamente.

Sóc. — ¿Y nos parece que son palabras acertadas?

Eut. — Así lo creo, Sócrates; es, en efecto, lo que hemos dicho.

Sóc. — ¿No es cierto que también se ha dicho que los dioses forman partidos, disputan unos con otros y tienen entre ellos enemistades?

Eut. — En efecto, se ha dicho.

Sóc. — ¿Sobre qué asuntos produce enemistad e irritación la disputa? Examinémoslo. ¿Acaso si tú y yo disputamos acerca de cuál de dos números es mayor, la discusión sobre esto nos hace a nosotros enemigos y nos irrita uno contra otro, o bien, recurriendo al cálculo, nos pondríamos rápidamente de acuerdo sobre estos asuntos?

Eut. — Sin duda.

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

Eut. — Así es.

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

Eut. — ¿Cómo no?

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

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

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

Eut. — Muy necesariamente.

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

Eut. — Tienes razón.

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

Eut.— Ciertamente.

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

Eut.— Así es.

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

Eut.— Así parece.

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

Eut. — Es probable.

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

Actividad de desempeño

3

Propósito

Representan la alegoría de la caverna como un ejemplo de problematización filosófica de la realidad.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser: perspectivas filosóficas sobre la realidad y la verdad.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para comenzar a abordar las problemáticas filosóficas de la realidad y la verdad, el docente construye un plan de diálogo para plantear la pregunta por la realidad, a partir del problema de la confiabilidad de la información de algunos medios. Para ello, plantea el problema de informarse exclusiva o principalmente a través de redes sociales y las consecuencias que ello tiene para lo que percibimos como real. El docente podría preguntar a los estudiantes:

- ▶ ¿Usan redes sociales para informarse? ¿Cuáles?
- ▶ ¿Son confiables las redes sociales para informarnos, opinar y tomar decisiones? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué tan real es el mundo que conocemos a través de las redes sociales? ¿Es confiable? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué opinan sobre la frase “quienes se informan únicamente a través de redes sociales viven como atrapados dentro de una caverna que les impide conocer la realidad”?

Para ilustrar la última pregunta, los estudiantes revisan un video que explica y problematiza el concepto de “burbuja informativa” (**ver recursos**).

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Luego de discutir respecto de la confiabilidad de informarse por medio de redes sociales y plantear la duda sobre la realidad que ellas presentan, el profesor puede hacer una breve exposición sobre la pregunta por la realidad y el ser como un problema propio de la filosofía, particularmente de la ontología. Para esto, es recomendable que se apoye en los conocimientos previos de los estudiantes sobre las áreas de la filosofía, sus problemas y preguntas.

A continuación, el docente enfatiza la contraposición entre lo real y lo aparente mediante la presentación de esta problemática filosófica en el pensamiento de Platón y su representación en la alegoría de la caverna. Es recomendable relacionar la alegoría de la caverna con la noción de burbuja informativa, a partir de la tensión entre ignorancia y conocimiento que destaca el filósofo griego.

PRÁCTICA GUIADA

El docente guía la lectura de la alegoría de la caverna de Platón (ver Recursos), pidiendo sucesivamente a distintos estudiantes que lean en voz alta una parte de ella. Durante este proceso, el docente puede detenerse en las partes que requieran profundización e ir resolviendo las dudas que surjan en los estudiantes. El docente debe asegurarse de acompañar y facilitar el proceso de comprensión de lectura, en caso de que esto se requiera. Una vez terminada la lectura, el docente pide al curso responder algunas de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuáles serían las preguntas filosóficas centrales del texto?
- ▶ ¿Por qué, para Platón, la caverna no representa totalmente lo real?
- ▶ ¿Por qué Platón presenta una “alegoría” y no una explicación más “tradicional” de su perspectiva ontológica?

- ▶ ¿Qué supuestos sobre el conocimiento o el modo de alcanzar la verdad hay en el texto? ¿Cómo lograron identificarlos?
- ▶ ¿Cómo podrían argumentar que la frase “percibir el sol, no ya en imágenes en el agua o en otros lugares que le son extraños, sino contemplarlo como es en sí y por sí” sintetiza el planteamiento ontológico de Platón?

INTEGRACIÓN

Para verificar que los estudiantes logran conectar los aprendizajes con sus experiencias, se les puede pedir que, en grupos, entreguen por escrito lo siguiente:

- Un texto, con al menos dos argumentos y uso de conceptos filosóficos, para defender la siguiente frase: “Quienes se informan únicamente a través de redes sociales viven como atrapados dentro de una caverna que les impide conocer la realidad”.
- Una pregunta filosófica que problematice el informarse únicamente a través de redes sociales (o mediante un único medio, por ejemplo, el mismo periódico) y que incluya los conceptos de ser o realidad.

Orientaciones al docente

Sobre los conceptos disciplinares, entenderemos que la Alegoría de la caverna de Platón expresa la dualidad existente entre el conocimiento aparente (interior de la caverna) y el conocimiento real (exterior de la caverna). Ello se traduce en un dualismo epistemológico y otro ontológico: por un lado, el conocimiento del mundo de las ideas, compuesto por el conocimiento intelectual y el discursivo; y, por otro, el conocimiento del mundo sensible, basado en la opinión, y que está compuesto por la conjetura y la creencia.

ACTITUDES

Para desarrollar la actitud de la empatía y el trabajo colaborativo, el docente debe apoyar y fomentar la integración de las distintas interpretaciones del mito. Asimismo, debe procurar un ambiente de respeto para escuchar a los demás. Para ello puede utilizar frases como “*escuchemos atentamente a x*” o “*¿podría relacionar lo que acaba de decir usted con lo que dijo su compañero?*”. Es importante valorar a los estudiantes que participen, haciendo hincapié en los aportes, y guiar la interpretación de los símbolos para construir la interpretación global de la alegoría.

Orientaciones para guiar la organización de la actividad

Conexión interdisciplinar
Lengua y Literatura
OA 1 Nivel 1 EM

Conexión interdisciplinar
Educación Ciudadana
OA 3 Nivel 2 EM

- Si el docente no pudiese presentar el video sugerido en la situación experiencial, podría desarrollar más el plan de diálogo para conocer el uso que los estudiantes le dan a las redes sociales y avanzar progresivamente hacia la discusión sobre el tipo de realidad que construyen y presentan aquellas. Por el contrario, si contase con tiempo suficiente o quisiese explorar otro recurso, el docente podría utilizar el caso de “Cambridge Analytica” y el reportaje de BBC News sobre la posible manipulación en las elecciones presidenciales de Estados Unidos (**ver recursos**).
- Si no fue pertinente para el contexto la temática de informarse en redes sociales, el docente podría plantear los problemas de informarse solo a través de un canal de televisión o un solo diario, o bien otras alternativas que lleven al cuestionamiento de usar una única fuente de información.

- Otras alternativas para la situación experiencial es mostrar fragmentos de textos o películas que apunten al cuestionamiento de la realidad **(ver recursos)**.
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría conectar la situación experiencial con los conocimientos previos de los estudiantes sobre los problemas de la veracidad y consistencia de la información (Lengua y Literatura: conocimiento esencial nivel 1 de Educación Media) y de la Veracidad y fiabilidad de evidencias en distintas fuentes (Educación Ciudadana: OA3 nivel 2 de Educación Media).
- Se sugiere introducir –previo a la lectura del texto filosófico en la práctica guiada– el concepto platónico de “caverna” y su posible relación con lo conversado acerca de las redes sociales.
- Para reforzar la comprensión del mito de la caverna, y siempre que existan las condiciones para ello, los estudiantes podrían revisar un video seleccionado por el profesor o bien buscar videos en internet de manera autónoma **(ver recursos)**.
- El profesor puede profundizar el trabajo con el texto filosófico, invitando a los estudiantes a relacionar la alegoría de la caverna con los contenidos estudiados sobre la mayéutica y el método socrático. El primero, en la medida en que la alegoría simboliza un proceso gradual, interior y difícil de descubrimiento intelectual; el segundo, en tanto aplica principios claves del método socrático, como el diálogo, el cuestionamiento y la búsqueda de la verdad.
- Como alternativa o complemento a la instancia evaluativa, en caso de que se estime pertinente, los estudiantes podrían tener un espacio para reflexionar sobre experiencias personales análogas a las descritas en la alegoría. Estas reflexiones las podrían elaborar por escrito, a modo de ensayo, resguardando el uso de conceptos disciplinares, referencias directas al texto, la pertinencia de las comparaciones y la elaboración de preguntas filosóficas pertinentes para sus vidas.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para evaluar de manera formativa la etapa de integración, se sugiere que el docente utilice una pauta como la siguiente:

Criterio	Inicial	En desarrollo	Satisfactorio	Destacado
Uso de conceptos filosóficos.	No incluye conceptos filosóficos.	Incluye conceptos filosóficos, sin conectarlos adecuadamente con su experiencia ni explicitar su significado.	Incluye conceptos filosóficos clave, los conecta parcialmente con su experiencia, pero no explicita su significado.	Incluye pertinentemente los conceptos filosóficos, los conecta con su experiencia y explicita su significado.
Elaboración de argumentos.	Presentan ideas confusas que no vinculan la alegoría de la caverna con el concepto de burbuja informativa.	Elaboran argumentos que vinculan parcial y superficialmente la alegoría de la caverna con el concepto de burbuja informativa.	Elaboran argumentos claros que vinculan la alegoría de la caverna con el concepto de burbuja informativa, incluyendo ejemplos cotidianos o citas de los recursos estudiados.	Elaboran argumentos claros y distinguibles entre sí, que vinculan la alegoría de la caverna con el concepto de burbuja informativa, incluyendo ejemplos cotidianos y citas de los recursos estudiados.
Formulación de una pregunta filosófica.	Elabora una pregunta que no cumple con las características vistas en clases.	Elabora una pregunta que cumple parcialmente con algunas de las características discutidas en clases.	Elabora una pregunta que cumple con todas las características discutidas en clases y promueve la reflexión.	Elabora una pregunta que cumple con todas las características discutidas en clases, promueve la reflexión e incluye los conceptos de ser o realidad.

En caso de que se estime pertinente, esta rúbrica podría utilizarse para hacer una coevaluación y dar orientaciones y tiempo para que cada grupo retroalimente a otro.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos sobre los riesgos de informarse a través de redes sociales

Video 1: La burbuja informativa de las Redes sociales, Nano charlas (Capítulo 8), Universidad de Chile (5:06 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=Uj-5BbwwSXs>

Video 2: Cómo “Cambridge Analytica” analizó la personalidad de millones de usuarios de Facebook, BBC News Mundo (4:27 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=7831NGCIsrM>

Recursos complementarios para plantear la pregunta por la realidad

Textos literarios:

- La vida es sueño, de Calderón de la Barca.
- Un mundo feliz, de Aldous Huxley.

Películas:

- They Live (Están vivos o Sobreviven), de John Carpenter.
- Dark City (Ciudad en tinieblas), de Alex Proyas.
- Abre los ojos, de Alejandro Amenábar.
- The Truman Show (El show de Truman: Historia de una vida), de Peter Weir.
- Matrix, de Lana y Lily Wachowsky.

Videos sobre el mito de la caverna

Video 1, La Alegoría de la caverna de Platón, Alex Gendler (4:33 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=1RWOpQXTItA>

Video 2, La Alegoría de la caverna de Platón, Draw my life (4:37 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=pn4bkO53Z7Q>

Anexo de fuentes

TEXTO 1: Extracto de la *Alegoría de la caverna*, de Platón

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

—Me lo imagino.

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

—Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

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

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

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

—Indudablemente.

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

—Necesariamente.

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

—¡Por Zeus que sí!

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

—Es de toda necesidad.

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

—Mucho más verdaderas.

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

—Así es.

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

—Por cierto, al menos inmediatamente.

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

—Sin duda.

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

Actividad de desempeño

4

Propósito

Analizan el concepto de verdad como un problema filosófico, siendo capaces de relacionarlo con la vida cotidiana y experiencias personales.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser: perspectivas filosóficas sobre la realidad y la verdad.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente pide a los estudiantes que recuerden lo discutido en la actividad anterior sobre las limitaciones de informarse exclusiva o principalmente a través de redes sociales, y cómo ello se vincula con la pregunta filosófica por la realidad.

A continuación, con el propósito de introducir a los estudiantes en el problema filosófico de la verdad, se sugiere que los estudiantes vean un video de Deutsche Welle sobre las características y propósitos del uso de bots en redes sociales (**ver Recursos**). Se espera que la presentación del video (o del recurso que el docente estime conveniente) guíe a los estudiantes a preguntarse por la veracidad de la información que se difunde en las redes sociales y la influencia de estas últimas en la construcción de “verdades”. Para esto, después de ver el video se sugiere plantear algunas de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Conocen algún caso en el que el uso de bots en redes sociales haya distorsionado la información? Si es así, describan el caso.
- ▶ A propósito del uso de bots en campañas políticas o publicitarias, ¿qué tan confiables son las informaciones que circulan por las redes sociales? ¿En qué condiciones sería razonable confiar?
- ▶ A propósito del uso de bots u otros mecanismos, ¿piensan que las redes sociales “reflejan la verdad” o “construyen verdades”? ¿Por qué?

A medida que los estudiantes responden, el docente anota en la pizarra sus ideas principales.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Se sugiere que el docente vincule las respuestas sobre la confiabilidad y veracidad de la información que circula a través de las redes sociales, con el carácter estático o cambiante de aquello que se considera verdadero. Para ello, podría señalar que las ideas de “reflejar” o “construir” la verdad tienden a expresar, en el lenguaje común, el carácter “objetivo” o “subjetivo” (o relativo) de aquella. Si contase con tiempo suficiente, el docente podría complementar estas ideas mediante una breve presentación que contraste las teorías filosóficas de la verdad como correspondencia y como consenso. Se espera que, con este ejercicio, los estudiantes comprendan que la definición de “verdad” es problemática para la filosofía.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Para profundizar en el problema filosófico de la verdad, los estudiantes leen en grupos un texto de Friedrich Nietzsche. Antes de iniciar la lectura, el docente comenta el contexto histórico de este filósofo y sus diferencias con el contexto de Platón, estudiado en las actividades anteriores. Mientras la cultura dominante en la época platónica era religiosa y mítica, por lo que el pensamiento racional se presentaba como más confiable o certero, el contexto de Nietzsche es cientificista y racionalista, y este reacciona de manera de crítica contra el exceso de confianza en la razón.

Se sugiere que el docente oriente la lectura grupal de los textos mediante algunas de las siguientes indicaciones (que incluyen un requerimiento de síntesis de lo aprendido en el módulo):

- Buscar en internet o pedir apoyo al docente para comprender conceptos que sean confusos.
- Identificar el argumento principal del texto, explicando la relación entre lenguaje, realidad y verdad.
- Elaborar un argumento para apoyar o rechazar la postura de Nietzsche, incluyendo ejemplos de la vida cotidiana y contemplando las posibles consecuencias o implicancias del argumento elaborado para la vida cotidiana.
- Explicar, a base de lo estudiado en el módulo, la siguiente idea: “la filosofía es una actividad de búsqueda racional”, señalando explícitamente qué busca y cómo lo hace, e incluyendo ejemplos tomados de las actividades anteriores.

Luego de terminada la lectura y análisis del texto, cada grupo entrega al docente sus respuestas finales. El docente retroalimenta los textos para fortalecer la comprensión filosófica sobre el concepto de verdad.

Orientaciones al docente

Para explicar conceptos disciplinares, entenderemos que el problema de la verdad es un problema filosófico vinculado con el origen y la legitimidad del conocimiento. Se sugiere que el docente mencione explícitamente distintas perspectivas sobre la noción de verdad (correspondencia, coherencia, consenso, etc.) y ejemplifique con casos de la experiencia cotidiana cada una de tales nociones. Además, es importante que el concepto de verdad sea presentado como uno de los problemas esenciales de la filosofía y que ello la distinga de las ciencias, en tanto estas buscan la verdad, pero no se cuestionan necesariamente la naturaleza de esta última. De este modo, se espera que los estudiantes reconozcan el debate sobre la verdad, desde las experiencias más cotidianas, como un problema filosófico y, así, valoren la filosofía como una actividad propia del ser humano.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo de las actitudes de trabajo colaborativo y autogestionado, el docente puede fomentar la autorregulación de cada grupo flexibilizando el tiempo de trabajo y enfatizando que el resultado del trabajo grupal exige el compromiso de todos sus integrantes. El docente puede alentar la adopción de roles (un integrante podría tomar notas, otro leer para el grupo, otro presentar al resto del curso, etc.) al inicio de la actividad, para que todos los estudiantes se sientan invitados a tomar decisiones y tener a cargo ciertas funciones al interior del grupo.

Orientaciones para guiar la organización de la actividad:

Conexión interdisciplinar
Lengua y Literatura
OA 1 Nivel 1 EM

- Si el docente considera que el trabajo grupal de la situación experiencial tomaría demasiado tiempo, podría guiar un diálogo con el curso en torno a las preguntas sugeridas u otras que considere más pertinentes.
- Si no es posible proyectar el video, el docente podría plantear un diálogo con los estudiantes respecto de los bots, su naturaleza y usos en las redes sociales, con vistas a sus efectos sobre la “verdad”. Para ello, se recomienda buscar casos en las experiencias de los propios estudiantes. Si hubiese estudiantes poco familiarizados con las redes sociales, se debe preparar ejemplos para abordar de manera inclusiva la temática.
- Si no fue pertinente para el contexto la temática de informarse en redes sociales, el docente podría plantear otras alternativas para problematizar el concepto de “verdad”.
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, al igual que en la actividad anterior, el docente podría conectar y profundizar los problemas de la veracidad y consistencia de la información (Lengua y Literatura: Conocimiento esencial nivel 1 de Educación Media), pidiendo ejemplos y opiniones al curso.
- Para revisar diferentes perspectivas sobre el concepto de verdad, los estudiantes podrían revisar un video el respecto (**ver recursos**).
- Para el desarrollo de la situación experiencial o de construcción de conocimiento, en caso de que se resida en un contexto distinto al de las grandes ciudades de Chile o que se haya vivido durante largo tiempo en otro país, se puede invitar a reflexionar respecto de las grandes diferencias entre dichos contextos, y cómo la percepción sobre el sentido común, las relaciones sociales o los proyectos de vida puede ser tan distinta. Recogiendo esas experiencias, se puede introducir de buena forma la distinción entre “verdad objetiva” y “verdad subjetiva”.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación de la práctica guiada, el docente puede utilizar una pauta como la siguiente, y, a partir de ella, retroalimentar las respuestas de los grupos. Es importante destacar las fortalezas de las respuestas e indicar vías para fortalecer aquellos aspectos susceptibles de mejora.

Criterio	Inicial	En desarrollo	Satisfactorio
Identificación del argumento principal del texto.	Identifica parcialmente el argumento principal del texto; no se refiere explícitamente a la relación entre lenguaje, realidad y verdad.	Identifica el argumento principal del texto, menciona superficial o parcialmente la relación entre lenguaje, realidad y verdad.	Identifica con claridad el argumento principal del texto, describiendo de manera coherente y precisa la relación entre lenguaje, realidad y verdad.
Elaboración de un argumento a favor o en contra de la postura del texto.	Elabora un argumento débil o confuso que no permite distinguir la postura frente al texto, sin ejemplos ni referencia a consecuencias que se desprenden de aquel.	Elabora un argumento que permite distinguir la postura frente al texto, incluye ejemplos de la vida cotidiana y esboza algunas posibles consecuencias de aquel.	Elabora un argumento claro y bien fundamentado para posicionarse frente al texto, incluye ejemplos de la vida cotidiana y análisis explícito de las consecuencias de aquel.
Síntesis de lo aprendido a lo largo del módulo.	Explica la frase sin referirse explícitamente al propósito y métodos de la filosofía, y sin incluir ejemplos vistos en clases.	Explica la frase relacionando de manera superficial el concepto de “búsqueda racional” con el propósito y métodos de la filosofía, e incluyendo, sin suficiente coherencia, ejemplos vistos en clases.	Explica la frase con claridad, relacionando claramente en el concepto de “búsqueda racional” con el propósito y métodos de la filosofía, e incluyendo coherentemente ejemplos vistos en clases.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos sobre la "verdad".

Video 1, Los bots: manipuladores sociales, DW Español (1:42 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=io60z8SCGkl>

Video 2, ¿Cuántos amigos de verdad tienes? Cultura Nova (2:03 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=UrrQaeUKcas>

Video 3, ¿Qué es la verdad? Todo tiene un porqué. Entrevista a Darío Sztajnszrajber (11:33 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=DCxry5TPO1U>

Anexo fuentes

TEXTO 1, Extracto de “*Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*”, de Friedrich Nietzsche:

“¿Qué es una palabra? La reproducción en sonido de un impulso nervioso. Pero inferir, además, a partir de un impulso nervioso, la existencia de una causa fuera de nosotros, es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón [...]. Cómo [...] podríamos decir legítimamente: la piedra es dura, como si además captásemos lo “duro” de otra manera y no solamente como una excitación completamente subjetiva [...]. Dividimos las cosas en géneros, caracterizamos al árbol como masculino y a la planta como femenino: ¡qué extrapolación tan arbitraria! [...]. Los diferentes lenguajes, comparados unos con otros, ponen en evidencia que con las palabras jamás se llega a la verdad ni a una expresión adecuada, pues, en caso contrario, no habría tantos lenguajes. [...]. Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores, y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas.

[...]

¿Qué es entonces la verdad? Un dinámico tropel de metáforas, metonimias y antropomorfismos; en suma, un conjunto de relaciones humanas que, realzadas, plasmadas y adornadas por la poesía y la retórica, y tras un largo uso, un pueblo considera sólidas, canónicas y obligatorias; las verdades son ilusiones cuyo carácter ficticio ha sido olvidado; son metáforas cuya fuerza ha ido desapareciendo con el uso; monedas que han perdido su troquelado y que ya no son consideradas como tales sino como simples piezas de metal. Seguimos sin saber de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora sólo hemos hablado de la obligación que ha establecido la sociedad para garantizar su existencia: la obligación de ser veraz; lo que equivale a decir: de utilizar las metáforas en uso. Por consiguiente, hablando en términos morales, sólo hemos prestado atención a la obligación de mentir, en virtud de un pacto, de mentir de una forma gregaria, de acuerdo con un estilo universalmente válido. Ahora bien, el hombre olvida esta situación y, por ello, miente de un modo inconsciente y a causa de un uso secular —y merced a ese modo inconsciente, esto es, a ese olvido, accede al sentimiento de la verdad—.

Módulo Obligatorio 2

Visión panorámica

Gran idea

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. [\(Pensamiento analítico\)](#)

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. [\(Pensamiento crítico\)](#)

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. [\(Pensamiento crítico\)](#)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Propósito

En el módulo 2 de la asignatura de Filosofía del Nivel 1 o 2 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *la filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos*. En este módulo se busca reflexionar filosóficamente acerca de qué es el ser humano, mostrándolo desde la antropología filosófica, y dando cuenta de la diferencia que existe entre este y el resto de los animales. Se espera también que los alumnos reflexionen sobre la finalidad o sentido de la vida y tengan distintas aproximaciones a la pregunta: ¿para qué vivimos? En la propuesta didáctica del módulo, se sugiere ir de lo más concreto a lo más abstracto. Es decir, primero se reflexiona filosóficamente sobre las acciones, luego sobre el sentido de la vida humana y finalmente sobre conceptos más abstractos como su naturaleza o la libertad.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan habilidades para promover el desarrollo del pensamiento

crítico y creativo, con el fin de que los estudiantes sean capaces tanto de analizar y comprender conceptos filosóficos, como de elaborar posiciones fundamentadas al respecto. De este modo, se espera que se dé un espacio para reflexionar en torno a distintas teorías filosóficas que buscan dar cuenta de qué es el ser humano y cuál es su finalidad, promoviendo en ellos la elaboración de ideas propias que sean pertinentes y profundicen el tema de estudio.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo 2 desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de pensar, las Herramientas para trabajar y las Maneras de trabajar. Esto implica impulsar el desarrollo del pensamiento autorreflexivo y autónomo, como recurso fundamental para pensar con apertura a distintas perspectivas, siendo capaces de reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

Ruta de Aprendizaje

¿Qué somos y para qué vivimos?

●	Actividad de desempeño 1	Reflexionan en torno al sentido de las acciones humanas, a partir de la lectura de textos filosóficos, y la elaboración de una visión personal en la que aplican conceptos disciplinares.
●	Actividad de desempeño 2	Elaboran visiones personales y preguntas sobre el sentido de la vida a partir de una perspectiva filosófica.
●	Actividad de desempeño 3	Dialogan sobre perspectivas filosóficas respecto de la naturaleza humana, vinculando esta problemática con experiencias de la vida cotidiana y sus visiones personales.
●	Actividad de desempeño 4	Elaboran una posición respecto del problema filosófico de la libertad, considerando diversas perspectivas filosóficas y fortaleciendo sus argumentos con experiencias o ejemplos.

Sobre el diagnóstico del módulo

Para comenzar cada nuevo módulo se recomienda que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes de la asignatura. A continuación, se presentan algunas consideraciones para tener presente.

- **¿Qué diagnosticar?** El objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o desarrollo que los estudiantes tienen de las habilidades argumentativas.
- **¿Cómo diagnosticar?** Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de textos u otros recursos audiovisuales, entre otras, en instancias grupales e individuales.
- **¿Cuándo diagnosticar?** Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial, o bien utilizar las primeras actividades de este para tal finalidad.

Considerando los aprendizajes del presente módulo 2, se proponen algunos ejemplos de estrategias para realizar un diagnóstico: reconocimiento de la estructura de un texto argumentativo, evaluación del grado de persuasión de un texto argumentativo, simulación o evaluación de debates.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Reflexionan en torno al sentido de las acciones humanas, a partir de la lectura de textos filosóficos, y la elaboración de una visión personal en la que aplican conceptos disciplinares.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para plantear el problema sobre el sentido de las acciones humanas, el docente guía un diálogo con el curso, a partir de la decisión de los estudiantes de continuar su educación escolar en la modalidad EPJA, mediante algunas de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué momentos de tu vida te hicieron pensar que querías o necesitabas seguir estudiando en la modalidad EPJA?
- ▶ ¿Qué esperas que cambie en tu vida al terminar la educación escolar? ¿Cuál es el propósito de continuar tus estudios en esta modalidad?
- ▶ ¿Consideras que este proceso educativo es un fin en sí mismo o es un medio para lograr otras metas? Si piensas lo primero, ¿qué significa que sea un fin en sí mismo? Y si este proceso es un medio para otras metas, ¿cuáles son esas metas? ¿Son un fin en sí mismo o también son medios para otra cosa?
- ▶ ¿Piensas que es posible identificar acciones o actividades que sean un fin en sí mismas y no medios para otra cosa?

El docente sistematiza las reflexiones y experiencias compartidas por los estudiantes, con el objetivo de hacer visible una idea central: que no todas las acciones tienen el mismo propósito. Algunas se realizan como un medio para alcanzar otros objetivos, mientras que otras se viven como un fin en sí mismas, porque tienen sentido por el simple hecho de realizarlas. Esta distinción será clave para profundizar en la reflexión sobre el sentido de nuestras acciones y, más adelante, sobre el sentido de la vida.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para abordar las nociones aristotélicas de bienes, medios y fines, el docente podría partir explicando el contexto histórico y cultural del filósofo, y cómo este influyó en sus ideas. Se sugiere relevar, por ejemplo, las diferencias entre el contexto histórico de Platón y Aristóteles, ya que la relativa estabilidad política en que vivió este último influyó fuertemente en su mirada, más basada en la percepción, experiencia y observación empírica.

Una vez revisados los elementos de contexto fundamentales, se podría leer o proyectar extractos seleccionados de la Ética a Nicómaco (**ver recursos**), para analizarlos de manera colaborativa. Para la mediación y acompañamiento de la lectura, se sugieren preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Qué significa que "toda elección y actividad tiende a un determinado bien"? Describe un ejemplo cotidiano.
- ▶ ¿Cuál es el argumento que utiliza Aristóteles para señalar que hay acciones que son medios y otras que son fines en sí?
- ▶ ¿Cuál es el "fin supremo" al que se refiere Aristóteles y por qué sería un fin "perfecto"?
- ▶ ¿Qué supuesto relacionado con la naturaleza del ser humano subyace en el argumento de Aristóteles?

Es fundamental que el docente ayude a los estudiantes a atender o detenerse en aquellos pasajes que entregan información para identificar el argumento y los supuestos de Aristóteles. Para ello, puede destacar la importancia de marcas textuales o las premisas

que propone para llegar a una conclusión (por ejemplo, “el bien es aquello a lo que todas las cosas aspiran”, “llamamos perfecto a lo que siempre se elige por sí mismo”) y profundizar en conceptos clave para comprender el planteamiento (por ejemplo, medios, fines, fin supremo y felicidad).

PRÁCTICA GUIADA

A continuación, se invita a los estudiantes a reelaborar sus respuestas en la discusión de la situación experiencial, a partir del texto de Aristóteles. Para ello, se recomienda una consigna como la siguiente:

- **Siguiendo la propuesta de Aristóteles, argumente si asistir al colegio es para usted un medio para otra cosa o un fin en sí mismo. Para ello, utilice los conceptos propuestos en el texto e incluya ejemplos de su vida cotidiana.**

En esta actividad, lo fundamental es que los estudiantes apliquen los conceptos disciplinares estudiados y los puedan relacionar con sus puntos de vista, con sus experiencias y comprensiones de la vida. Se sugiere monitorear el trabajo y resolver posibles inquietudes que vayan surgiendo. Junto con esto, la actividad es evaluada con una pauta de autoevaluación, para que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Orientaciones al docente

Para unificar conceptos disciplinares, entenderemos que la noción de “fin” o “bien” en Aristóteles no debe reducirse a un objetivo práctico o utilitario, sino que forma parte de una estructura más amplia que da sentido a las acciones humanas. La distinción entre fines que se buscan como medios y aquellos que se desean por sí mismos —como la felicidad— permite explorar una concepción teleológica de la existencia, en la que toda acción humana está orientada hacia un propósito. Esta perspectiva resulta clave para abordar distintas concepciones antropológicas, en la medida en que plantea que la esencia del ser humano se encuentra en su capacidad de buscar un bien que justifique la vida en su totalidad.

ACTITUDES

Al inicio de la actividad, es importante valorar la decisión de continuar los estudios en la modalidad EPJA como una forma de perseverar respecto de metas que aportan tanto a la construcción de proyectos de vida personales como a la sociedad. Se espera, además, que los estudiantes desarrollen actitudes para trabajar con empatía y sean receptivos de las distintas definiciones que puedan surgir en torno al “supremo bien” o a la actividad más propia del ser humano. Para ello, el docente debe salvaguardar un ambiente que les genere confianza para hablar de sus experiencias personales.

Orientaciones para guiar el trabajo de texto

Conexión interdisciplinar
Responsabilidad Personal y
Social OA 3 Nivel 1 y 2 EM

- Si lo considera necesario y hubiese tiempo suficiente, el docente podría proyectar un video que recoja algunas experiencias sobre retomar los estudios en la modalidad EPJA (**ver recursos**), con el objetivo de diversificar las opiniones o para animar el diálogo.
- En la situación experiencial, en caso de que sea pertinente, se sugiere relevar la importancia de valorar la diversidad de género, cultural y social, dentro de la sala de clases, a propósito de sus experiencias de vida. La diversidad permite comprender fenómenos como la reinserción escolar desde una perspectiva más amplia, así como distinguir variables nuevas que permiten profundizar en los temas.
- Si el docente considera que hay condiciones para ello, podría proyectar un video que profundice en la perspectiva ética y política de Aristóteles (**ver recursos**).
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría referirse a que la identificación de medios y fines, tanto como la decisión de continuar la trayectoria en la EPJA, están vinculados con el desarrollo de planes de vida y proyectos personales, sociales y laborales (Responsabilidad Personal y Social: OA3 nivel 1 y 2 de Educación Media).
- Si el docente detecta oportunidades de profundización y cuenta con tiempo, podría pedir que, luego de la lectura de los textos en la etapa de práctica guiada, algunos estudiantes compartan sus respuestas con el resto del curso. El docente puede anotar las principales ideas en la pizarra, para hacer una síntesis del tema, destacando la importancia de elaborar posturas personales en el análisis y estudio de textos filosóficos.
- Se sugiere aprovechar la instancia autoevaluativa para monitorear las estrategias de comprensión de lectura de los estudiantes. En caso de que se requiera, se podrían implementar medidas como la lectura pausada y guiada en grupo, la revisión del contexto y la corriente filosófica, el trabajo con conceptos disciplinares, la realización de esquemas, entre otras posibilidades.
- La pauta de autoevaluación puede proveer al docente de información relevante respecto de las habilidades argumentativas de sus estudiantes. Es importante analizar dicha información para apoyar el aprendizaje y desarrollo de esas habilidades.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para la autoevaluación formativa de la etapa de práctica guiada, se sugiere la siguiente pauta de cotejo:

1. Comprensión del texto filosófico

- ☐ Comprendí claramente las ideas principales del texto.
- ☐ Comprendí parcialmente el texto, aunque tuve algunas dudas.
- ☐ No comprendí el texto y necesito más apoyo para interpretarlo.

2. Aplicación de conceptos filosóficos

- ☐ Utilicé correctamente conceptos clave como “fin”, “bien”, “felicidad” o “medio”.
- ☐ Usé algunos conceptos del texto, pero sin mucha profundidad.
- ☐ No logré incorporar conceptos filosóficos de forma clara en mi reflexión.

3. Capacidad de argumentación

- ☐ Fundamenté mi opinión con razones claras y bien explicadas.
- ☐ Di mi opinión, pero me faltó argumentar con más profundidad.
- ☐ No logré justificar mi postura de forma coherente.

4. Relación con la experiencia personal

- ☐ Logré vincular las ideas del texto con mi propia vida y experiencias.
- ☐ Hice algunas conexiones personales, aunque no muy desarrolladas.
- ☐ No logré relacionar el texto con mi experiencia personal.

5. Actitud frente al trabajo

- ☐ Me comprometí con la actividad, reflexioné con interés y autonomía.
- ☐ Hice la actividad con cierta disposición, pero sin mucha profundidad.
- ☐ No me comprometí con la actividad.

Luego de recibir las pautas de cotejo, es importante destinar tiempo para la retroalimentación. El docente podría retomar aquellos puntos que los estudiantes reportan -y él mismo evalúa- como menos logrados, para identificar las razones de ello y proponer estrategias para mejorar. Una actividad de retroalimentación como esta puede también incluir preguntas de metacognición y promover el intercambio de las estrategias utilizadas por los estudiantes para abordar la tarea.

RECURSOS Y SITIOS WEB

**Video 1, Educación de jóvenes y adultos: ¿por qué volver a estudiar?,
Educar Chile (7:56 minutos)**

<https://www.youtube.com/watch?v=LNKdERet18o>

Video 2, La ética y la política en Aristóteles, Unboxing Philosophy (9:55 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=qYU0hTprTAc>

Anexo Fuentes

TEXTO 1: extractos de *Ética a Nicómaco* de Aristóteles

Parece que toda arte y toda investigación, e igualmente toda actividad y elección, tienden a un determinado bien; de ahí que algunos hayan manifestado con razón que el bien es aquello a lo que todas las cosas aspiran. Aunque es claro que existe una diferencia entre los fines: en efecto, en unos casos hay actividades, mientras que en otros hay ciertas realizaciones que acompañan a éstas. En los casos en que acompañan a las actividades determinados fines, son mejores por naturaleza, las realizaciones que las actividades.

[...]

Pero, claro está, si en el ámbito de nuestras acciones existe un fin que deseamos por él mismo —y los otros por causa de éste— y no es el caso que elegimos todas las cosas por causa de otra (pues así habrá un progreso al infinito, de manera que nuestra tendencia será sin objeto y vana), es evidente que ese fin sería el bien e, incluso, el Supremo Bien. ¿Acaso, entonces, el conocimiento de éste tiene una gran importancia para nuestra vida y alcanzaremos mejor lo que nos conviene como arqueros con un blanco? Si ello es así, habrá que intentar captar, al menos mediante un bosquejo, cuál es este fin y a cuál de las ciencias o facultades pertenece.

[...]

Ya que todo conocimiento y elección tienden a un bien, expongamos, para resumir, qué es aquello a lo que decimos que tiende la Política y cuál es el más elevado de todos los bienes que se alcanzan mediante la acción. Pues bien, sobre el nombre hay prácticamente acuerdo por parte de la mayoría: tanto la gente como los hombres cultivados le dan el nombre de «felicidad» y consideran que «bien vivir» y «bienestar» es idéntico a «ser feliz». Pero sobre la felicidad —qué cosa es— ya disputan y la gente no lo explica de la misma manera que los sabios. En efecto, unos la consideran una de las cosas visibles y manifiestas, como el placer, la riqueza o el honor; otros, otra cosa —y a menudo una misma persona la tiene por cosas diferentes: la salud, cuando está enfermo, y la riqueza cuando es pobre—.

[...]

Puesto que parece que los fines son varios y algunos de éstos los elegimos por otros, como la riqueza, las flautas y, en general, los instrumentos, es evidente que no son todos perfectos, pero lo mejor parece ser algo perfecto. Por consiguiente, si hay sólo un bien perfecto, ése será el que busquemos, y si hay varios, el más perfecto de ellos. Ahora bien, al que se busca por sí mismo le llamamos más perfecto que al que se busca por otra cosa, y al que nunca se elige por causa de otra cosa, lo consideramos más perfecto que a los que se eligen, ya por sí mismos, ya por otra cosa. Sencillamente, llamamos perfecto lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa.

Tal parece ser, sobre todo, la felicidad, pues la elegimos por ella misma y nunca por otra cosa, mientras que los honores, el placer, la inteligencia y toda virtud, los deseamos en verdad, por sí mismos (puesto que deseáramos todas estas cosas, aunque ninguna ventaja resultara de ellas), pero también los deseamos a causa de la felicidad, pues pensamos que gracias a ellos seremos felices. En cambio, nadie busca la felicidad por estas cosas, ni en general por ninguna otra.

Actividad de desempeño 2

Propósito

Elaboran visiones personales y preguntas sobre el sentido de la vida a partir de una perspectiva filosófica.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente estimula a los estudiantes a recordar lo abordado en la actividad anterior, para asentar la idea aristotélica de que toda acción humana está orientada hacia un fin que se percibe como un bien, y que entre todos esos fines hay uno que se busca por sí mismo y da sentido a los demás: la felicidad. Esta idea plantea que nuestras decisiones y proyectos de vida expresan lo que consideramos valioso y digno de ser alcanzado. Para vincular esta reflexión con las experiencias de los estudiantes, se sugiere promover una conversación sobre qué entienden por felicidad (fin), cuáles acciones llevan a cabo para alcanzarla (medios) y cuáles razones pueden dar para sostenerlo. Para cerrar, el docente destaca que reflexionar sobre el fin último o sentido de la vida implica supuestos sobre la naturaleza humana.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para profundizar en el planteamiento de Aristóteles y desarrollar habilidades argumentativas, se sugiere que el docente introduzca conceptos argumentativos como descripción, definición, tesis, argumentos y supuestos (**ver recursos**). A continuación, se comparten o proyectan fragmentos de la *Ética a Nicómaco* (**ver Recursos**) en los que Aristóteles se refiere a la noción de vida contemplativa como fin último. Luego de leerlos, pide a los estudiantes que identifiquen la tesis, argumento y supuesto de los fragmentos.

PRÁCTICA INDEPENDIENTE

Los estudiantes se dividen en grupos. A base del planteamiento aristotélico sobre la felicidad, cada grupo reflexiona y discute la pregunta “¿Cuál es el sentido de la vida?”, con el propósito de llegar a una respuesta común y luego presentarla al resto del curso. Si el docente lo estima pertinente, los estudiantes podrían utilizar dispositivos digitales o algunos fragmentos de textos que él haya seleccionado (y entregado previamente), para buscar posturas filosóficas que apoyen sus respuestas.

La discusión grupal debe estar orientada por las siguientes preguntas, que luego guiarán el orden de la puesta en común:

- ▶ ¿Por qué el sentido de la vida es una pregunta filosófica? (Introducción)
- ▶ ¿Cuál sería el sentido de la vida? (Tesis)
- ▶ ¿Por qué ese sería el sentido de la vida? (Argumentos y ejemplos)

INTEGRACIÓN

Una vez finalizado el tiempo asignado, cada grupo presenta al curso las respuestas a las preguntas y el docente retroalimenta cada uno de los puntos (introducción, tesis y argumentos). Para la identificación de cada uno de estos y su respectiva retroalimentación, el docente puede animar al resto del curso a interrogar a cada grupo para que explique con más claridad su tesis y sus argumentos. Esto implica establecer reglas para el diálogo, como capacidad de escuchar, respeto por opiniones distintas a las propias, espíritu crítico y asertividad en las intervenciones.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares, es importante vincular la reflexión sobre el sentido de la vida con preguntas vigentes desde los inicios de la tradición filosófica: ¿Por qué existimos? ¿Qué propósito tiene la vida? ¿Qué le da significado a nuestra existencia? Además, se pueden relevar características de las posibles respuestas a estas preguntas según la época histórica. Por ejemplo, mientras en la Antigüedad el foco está puesto en la naturaleza, la virtud y la búsqueda de la sabiduría, en la Edad Media hay un enfoque más teológico, vinculado con la palabra de Dios y la salvación.

ACTITUDES

A partir del trabajo de discusión grupal, es posible fortalecer las actitudes relacionadas con las Maneras de trabajar. El docente debe procurar que los estudiantes trabajen colaborativamente, que discutan respetuosamente e incluyan los distintos puntos de vista de cada integrante, con empatía y respeto por la diversidad. El apoyo del docente para la búsqueda de acuerdos no debiese limitar la autonomía de cada grupo para ejecutar esta tarea. En este sentido, es preciso mantener un correcto equilibrio entre brindar orientaciones pertinentes y respetar la autorregulación de cada grupo.

Orientaciones al docente

- Otra alternativa para indagar en la idea de “sentido” es retomar el diálogo de la situación experiencial de la actividad anterior (por qué decidieron continuar sus estudios en la modalidad EPJA) y, a partir de ella, reflexionar sobre el sentido de las acciones y la vida. En este caso, el docente podría complementar la conversación con el texto “Sentido y sinsentido” de Carla Cordua **(ver recursos)**.
- Si se cuenta con tiempo para ello, el docente podría mostrar la charla del filósofo Julián Baggini “¿Existe un verdadero tú?” **(ver recursos)**, la cual expone el contrapunto entre una visión del yo como esencia fija y otra como construcción cambiante. Esta problemática permite profundizar en la pregunta por el sentido de la vida y la naturaleza del ser humano.
- Para profundizar en las perspectivas filosóficas sobre el sentido y la felicidad, el docente podría invitar a los estudiantes a revisar fuera de clases el capítulo del programa argentino “Mentira la verdad” dedicado al tema **(ver recursos)**.
- Para la conformación de grupos de trabajo, en caso de que haya estudiantes extranjeros en el curso y sea pertinente, se sugiere que el docente promueva el trabajo conjunto con estudiantes chilenos, a fin de promover el intercambio cultural y el enriquecimiento de los puntos de vista.
- En la etapa de práctica independiente, si el docente permite el uso de dispositivos digitales para buscar información adicional, se debe considerar que no necesariamente todos los estudiantes tienen las habilidades para ello, por lo que es necesario identificar cuán familiarizados están con esa actividad y brindar los apoyos necesarios (por ejemplo, en la selección de fuentes confiables, la correcta referenciación de ellas, etc.).

- En la etapa de práctica independiente, si el docente decide entregar a cada grupo una selección de textos para complementar las discusiones, se sugiere seleccionar fragmentos cuya extensión se adecue a los tiempos, intereses y conocimientos previos de los estudiantes. El docente debe monitorear el proceso de aprendizaje y resolver las dudas que vayan surgiendo.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para retroalimentar la presentación oral de cada grupo, se podría usar una pauta como la siguiente:

Criterios	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr	No logrado
Introducción.	Se señala de forma explícita por qué el sentido de la vida es una pregunta filosófica, mencionando características de estas.	Se señala de forma explícita por qué el sentido de la vida es una pregunta filosófica, mencionando una característica de estas.	Se señala de forma confusa e implícita por qué el sentido de la vida es una pregunta filosófica, sin mencionar características de estas.	No se señala por qué el sentido de la vida es una pregunta filosófica.
Tesis y argumentos.	Se señala cuál es el sentido de la vida y se presentan argumentos claros, vinculados con lo visto en clases y complementados con ejemplos de la vida.	Se señala cuál es el sentido de la vida y se presentan argumentos sin relación clara con lo visto en clases y acompañados con algunos ejemplos.	Se presentan ideas poco precisas y no conectadas sobre el sentido de la vida y se presentan argumentos confusos sin relación con lo visto en clases.	No se observan argumentos ni ideas que traten de justificar una postura o perspectiva sobre el tema.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video 1, ¿Existe un verdadero tú? Julian Baggini (12:03 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=Q80MfH7xPPE>

Video 2, Mentira la verdad I: la felicidad, Canal Encuentro (25:44 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=72YDY5IXPXo>

Recursos para la elaboración de ensayos

Recurso 1, ¿Cómo escribir un ensayo?, Universidad de Chile

<https://aprendizaje.uchile.cl/recursos-para-leer-escribir-y-hablar-en-la-universidad/profundiza/profundiza-la-escritura/como-escribir-un-ensayo/>

Recurso 2, Argumentación filosófica

<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/filosofia-argumentacion-filosofica-1>

Anexo Fuentes

TEXTO 1: Fragmentos de *Ética a Nicómaco* de Aristóteles

Si la felicidad es una actividad de acuerdo con la virtud, es razonable (que sea una actividad) de acuerdo con la virtud más excelsa, y ésta será una actividad de la parte mejor del hombre. [...] Y esta actividad es contemplativa, como ya hemos dicho.

[...] En efecto, esta actividad es la más excelente (pues el intelecto es lo mejor de lo que hay en nosotros y está en relación con lo mejor de los objetos cognoscibles); también es la más continua, pues somos más capaces de contemplar continuamente que de realizar cualquier otra actividad. Y pensamos que el placer debe estar mezclado con la felicidad, y todo el mundo está de acuerdo en que la más agradable de nuestras actividades virtuosas es la actividad en concordancia con la sabiduría. Ciertamente, se considera que la filosofía posee placeres admirables en pureza y en firmeza, y es razonable que los hombres que saben pasen su tiempo más agradablemente que los que investigan.

Esta actividad es la única que parece ser amada por sí misma, pues nada se saca de ella excepto la contemplación, mientras que de las actividades prácticas obtenemos, más o menos, otras cosas, además de la acción misma.

TEXTO 2: *Sentido y sinsentido*, Carla Cordua

¿Cómo puede ser que lo que tiene sentido lo pierda? El sentido y el sinsentido no son, pues, cualidades indelebles, permanentes, de las cosas. Los triángulos siempre tienen tres lados y la materia ocupa un espacio en todas las circunstancias. Pero el sentido les pertenece o falta a las cosas de otra manera desde que puede abandonarlas sin que ellas dejen de ser lo que eran. Una institución que tuvo un papel en el pasado remoto puede haber perdido su antigua función y, con ella, su sentido. Al punto que, aunque la institución persiste en la existencia, ya nadie comprende por qué se encuentra aquí todavía. [...] El sentido y el sinsentido están estrechamente ligados a nuestras estimaciones y evaluaciones, en las que siempre es posible ya coincidir, ya disentir. [...]

Actividad de desempeño

3

Propósito

Dialogan sobre perspectivas filosóficas con respecto a la naturaleza humana, vinculando esta problemática con experiencias de la vida cotidiana y sus visiones personales.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente invita a los estudiantes a compartir las ideas centrales que surgieron en la clase anterior, en la que desarrollaron una postura grupal sobre el sentido de la vida. A partir de este intercambio, propone una pregunta que busca estimular el diálogo, tensionando y profundizando las ideas ya discutidas: ¿puede el sentido de la vida acordado por el grupo alcanzarse de forma plenamente individual o es necesario el vínculo con otros y la vida en comunidad?

A la luz de las posturas que emerjan en el diálogo, el docente sistematiza en la pizarra las ideas más relevantes que surgieron en la discusión. Destaca cómo algunas posturas priorizan la autonomía individual en la búsqueda del sentido, mientras que otras subrayan la necesidad del otro y del entorno social para que la vida tenga significado. Si en el diálogo solo se señalase una de estas posturas, el docente podría explicitar la otra para establecer el contrapunto. A partir de esto, introduce la tensión entre lo individual y lo comunitario, destacando que el modo en que se responde a esta cuestión revela concepciones más profundas sobre la naturaleza humana. Esta mediación permite abrir el espacio para conectar con nuevos contenidos o pensadores que exploran estas dimensiones, e invita a los estudiantes a seguir cuestionando y afinando sus propias ideas, entendiendo la filosofía como una búsqueda en diálogo permanente con los otros.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El docente plantea el problema de la sociabilidad humana a base de las perspectivas sobre la naturaleza humana y la vida en comunidad de Hobbes y Rousseau. El profesor podría hacer una breve exposición de los contextos de cada autor y/o presentar un video para familiarizar a los estudiantes con las ideas principales de ambos filósofos (**ver recursos**). Para fortalecer la comprensión de ambos autores y preparar el seminario socrático a realizarse en la práctica guiada, el docente desarrolla las tres siguientes etapas:

- **Lectura y análisis guiado:** Se proyecta o entrega fragmentos breves y significativos de El Leviatán y El Contrato Social (**ver recursos**). Se realiza una lectura comentada para comprender y contrastar conceptos clave como: estado de naturaleza, contrato social, libertad, seguridad, guerra y paz, etc.
- **Conexión con la realidad:** El docente entrega a cada estudiante o grupo una noticia o situación social contemporánea (violencia, desigualdad, cooperación, protesta social, etc.). Cada estudiante o grupo debe reflexionar individualmente sobre cómo se puede interpretar esta situación desde las perspectivas de Hobbes y Rousseau, aplicando los conceptos clave previamente discutidos.
- **Formulación de preguntas:** Los estudiantes formulan preguntas abiertas y provocadoras -que conectan los conceptos clave con las noticias entregadas- para ser discutidas en el seminario, tales como:
 - ▶ ¿Bajo qué condiciones el ser humano parece regresar al estado de naturaleza? ¿Es deseable?
 - ▶ ¿En qué medida el ser humano necesita un control externo (autoridad) para convivir en paz? ¿Es posible prescindir de ese control?

- ▶ ¿Bajo qué ejemplos actuales es posible sostener que somos naturalmente buenos y la sociedad nos corrompe (y viceversa)?
- ▶ ¿Cuál de las perspectivas filosóficas parece explicar mejor el comportamiento humano en la sociedad actual?
- ▶ ¿Qué límites tiene o debiese tener la libertad en relación con lo colectivo? ¿Cómo conciliar lo individual y lo colectivo?
- ▶ ¿Son sostenibles los supuestos sobre la naturaleza humana que subyacen a los argumentos de Hobbes y Rousseau?

PRÁCTICA GUIADA

Una vez finalizada la etapa de preparación, el docente modera el seminario socrático recordando que no se trata de “ganar” una discusión, sino de indagar colectivamente en torno a una pregunta compleja, escuchando activamente y argumentando con respeto.

Durante el diálogo se anima a los estudiantes a:

- Usar los conceptos filosóficos revisados.
- Fundamentar sus opiniones con ejemplos de la vida cotidiana o de las noticias.
- Establecer vínculos entre las posturas de los autores y sus propias experiencias o puntos de vista.
- Identificar tensiones o contradicciones en las teorías o en sus propias ideas.

El docente realiza una síntesis de las ideas principales discutidas, destacando acuerdos, desacuerdos y nuevas preguntas que hayan surgido.

INTEGRACIÓN

Para verificar aprendizajes y fortalecer el pensamiento analítico, se puede invitar a los estudiantes a escribir una reflexión individual breve, respondiendo: *¿Qué pensabas antes y qué piensas ahora sobre el ser humano, la vida en sociedad y/o la felicidad? ¿Por qué?* Para ello podrían utilizar el siguiente *ticket* de salida:

Antes pensaba...	Ahora pienso...

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares, entenderemos que las reflexiones sobre la naturaleza y sociabilidad humana tienen una larga trayectoria como problema filosófico. En este sentido, se pueden contrastar algunas perspectivas que señalan que el ser humano vive en comunidad por su propia naturaleza, y otras que definen la vida social moderna más bien como algo artificial. Ambas perspectivas coinciden, no obstante, en vincular la vida en comunidad con una naturaleza o esencia humana para explicar la conveniencia o inconveniencia de ello.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo de las actitudes apropiadas para vivir en el mundo, se recomienda que el docente aliente un diálogo que exija la construcción de opiniones razonadas sobre las noticias de la situación experiencial, con el fin de fortalecer el respeto a los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

Orientaciones para el trabajo de texto

Conexión interdisciplinar
Historia, Geografía y Ciencias Sociales OA Nivel 1 EM

- Durante el desarrollo de esta actividad, es relevante que el docente vincule las conversaciones y análisis respecto del carácter social del ser humano, con la relevancia de resguardar la diversidad de género, cultural y social, a propósito de las experiencias de vida que vayan compartiendo los estudiantes.
- En la construcción del conocimiento, es el docente quien decide el modo de apropiación de las ideas filosóficas sugeridas. Dependiendo del tiempo, la actividad podría ser una lectura en voz alta compartida o bien una lectura por fragmentos con preguntas intercaladas, para que los estudiantes comprendan las ideas principales de Hobbes y Rousseau. Asimismo, los textos incluidos en los recursos son una sugerencia, por lo que queda a criterio del docente la extensión, los fragmentos o citas con las que los estudiantes trabajarán.
- Es importante que, en la etapa de formulación de preguntas para el seminario socrático, el docente monitoree, acompañe y apoye a los estudiantes. Para ello, puede recordarles las características de las preguntas filosóficas, aclarar conceptos de los autores o modelar interrogantes, dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Además, se recomienda que, si no surge espontáneamente por parte del curso, el docente plantee la pregunta sobre los supuestos sobre la naturaleza humana que subyacen a los argumentos de Hobbes y Rousseau, para profundizar en las habilidades analíticas y en la comprensión de conceptos filosóficos.
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría referirse al concepto de multiculturalismo en el contexto chileno (Historia, Geografía y Ciencias Sociales: conocimiento esencial nivel 1 de Educación Media). Podría, por ejemplo, preguntar qué saben sobre el concepto de multiculturalismo y cómo este complejiza las tensiones entre lo individual y lo comunitario; o pedir que reflexionen sobre las implicancias que tendrían las posturas de Hobbes y Rousseau en sociedades multiculturales como la chilena.
- Para facilitar la comparación entre los autores, se puede recurrir a recursos disponibles en YouTube, en los que se explican de modo sencillo las similitudes entre los filósofos contractualistas (**ver recursos**).

EVALUACIÓN FORMATIVA

A fin de orientar la evaluación formativa de la etapa de integración, es recomendable que el docente retroalimente oportunamente los tickets de salida. Puede hacerlo destacando aspectos generales, como cuáles fueron los principales cambios en el pensamiento de los estudiantes y cuáles, sus razones. Basado en este análisis, el docente puede reforzar aquellas ideas o argumentos que identifique como menos comprendidos o apropiados, y destacar aquellos aspectos aprendidos que enriquecieron las perspectivas personales de los estudiantes.

Si el docente así lo prefiriese, podría convertir las orientaciones del diálogo socrático en indicadores de evaluación, como en el siguiente recuadro:

Criterio	Inicial	Intermedio	Avanzado
Uso de conceptos filosóficos.	No usa conceptos vistos en clases.	Usa conceptos vistos en clases de manera medianamente pertinente y/o confundiendo su significado.	Usa pertinentemente los conceptos vistos en clases explicitando su significado.
Uso de ejemplos.	No señala ejemplos de la vida cotidiana o de las noticias revisadas para fundamentar sus opiniones.	Señala ejemplos de la vida cotidiana o de las noticias revisadas para fundamentar sus opiniones, sin vincularlos con los conceptos filosóficos.	Señala distintos ejemplos de la vida cotidiana o de las noticias revisadas para fundamentar sus opiniones, vinculándolos con los conceptos filosóficos.
Desarrollo de ideas.	No establece vínculos entre las posturas filosóficas revisadas y sus opiniones, ni evalúa la coherencia (y posibles contradicciones) de las ideas discutidas.	Establece vínculos entre las posturas filosóficas revisadas y sus opiniones, o evalúa la coherencia (y posibles contradicciones) de las ideas discutidas.	Establece vínculos claros entre las posturas filosóficas revisadas y sus opiniones, y evalúa la coherencia (y posibles contradicciones) de las ideas discutidas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video 1, Contractualistas: Hobbes, Locke, Rousseau, Estado de naturaleza, Resúmenes Entelekia (10:05 minutos)

https://www.youtube.com/watch?v=lvRnVmL_L9U

Anexo fuentes

TEXTO 1, Extracto de *Leviatán* de Thomas Hobbes

En los capítulos precedentes se ha expuesto todo lo referente a la naturaleza humana, que consiste en las capacidades naturales del cuerpo y de la mente, pudiendo resumirse todas ellas en estas cuatro: fuerza corporal, experiencia, razón y pasión.

En este capítulo resulta adecuado considerar en qué estado de seguridad nos ha situado nuestra propia naturaleza y lo que probablemente nos ha dejado sobrevivir y defendernos contra la violencia de los demás. En primer lugar, si consideramos las distintas diferencias que existen en fuerza o conocimiento entre hombres de edad madura, y la facilidad con que, quien es más débil en fuerza o ingenio, o en ambos puede aniquilar el poder del más fuerte, dado que es necesario poca fuerza para quitar la vida de un hombre, entonces llegaremos a la conclusión de que teniendo simplemente en cuenta la naturaleza, los hombres deben reconocer la igualdad existente entre ellos.

Asimismo, considerando las grandes diferencias existentes entre los hombres dada la diversidad de sus pasiones, puesto que algunos son vanidosos y pretenden una preferencia y superioridad entre sus semejantes, no sólo cuando tienen la misma capacidad, sino también cuando son inferior[es], hemos de reconocer que forzosamente aquellos hombres que son moderados y no pretenden más que la igualdad natural, deberán oponerse a la fuerza de otros que intenten subyugarles.

De esto procede la desconfianza general existente entre los hombres y su mutuo temor.

También, dado que debido a sus sentimientos naturales los hombres son agresivos entre sí de diversas formas, al pensar cada uno bien de sí mismo, y al odiar el ver lo mismo en otros, necesitan provocarse con palabras y demás signos de desprecio y de odio, que son el resultado de las comparaciones; hasta que, finalmente, se ven obligados a establecer su superioridad mediante la potencia y fuerza corporal.

Además, considerando que los apetitos de muchos hombres los llevan a un mismo y único fin, que no puede a veces disfrutarse en común ni dividirse, se desprende que sólo lo disfrutará el más fuerte y que hay que luchar para probar quién es más fuerte. De esta forma, la mayoría de los hombres, a falta de garantías acerca de ventajas, por motivos de vanidad o rivalidad o apetito, quieren provocar al resto —que de otra forma se hubiera contentado con la igualdad.

Teniendo en cuenta que las exigencias de la naturaleza hacen a los hombres querer y desear [...] lo que es bueno para ellos, y evitar lo que resulta penoso, especialmente la muerte, ese terrible enemigo de la naturaleza, con la cual esperamos perder todo el poder y también los mayores dolores corporales al perderlo, no resulta, pues, contrario a la razón que un hombre trate de preservar de la muerte y del dolor su cuerpo y extremidades. Lo que no es contrario a la razón es llamado derecho o jus; o sea, la libertad no culpable de usar nuestro poder y habilidad naturales. Constituye, por tanto, un derecho natural que cada hombre pueda conservar con todas sus fuerzas su propia vida y sus miembros.

Dado que un hombre tiene derecho a perseguir un fin, pero ese fin no se puede lograr sin emplear los medios, esto es, sin las cosas necesarias para el fin, resulta lógico pensar como razonable y adecuado que un individuo se sirva de todos los medios y realice cualquier acción necesaria para conservar su cuerpo.

Igualmente, cada hombre tiene derecho natural a juzgar por sí mismo sobre la necesidad de los medios y la gravedad del peligro. Pues sería contrario a la razón que yo juzgara un peligro propio y que otro individuo no pudiera juzgar el suyo. Por la misma razón, si un hombre puede juzgar las cosas que me conciernen, yo también puedo juzgar lo que le concierne a él. En consecuencia, resulta razonable que yo juzgue si su propuesta me beneficia o no.

Lo mismo que el juicio del hombre puede ser empleado, por derecho natural, en su propio beneficio, asimismo se emplean correctamente la fuerza, los conocimientos y la habilidad de cada hombre cuando se usan para uno mismo; pues de otra forma ningún hombre tendría derecho a su propia conservación.

Todo hombre tiene derecho, por naturaleza, a todas las cosas, es decir, a hacer lo que oiga a quien escuche, a poseer, emplear y disfrutar todas las cosas que desee y pueda. Al ver todas las cosas que desea tiene, pues, que considerarlas buenas para él según su propio juicio, puesto que las desea; puede entonces tender a conservarlas una u otra vez [...] Y por esta razón se puede decir que *Natura dedit omnia omnibus*; o sea, que la Naturaleza ha dado todas las cosas a todos los hombres, entendiéndose que *ius y utile*, derecho y beneficio, son lo mismo.

Viendo, pues, que a la recíproca agresividad natural del hombre se añade el derecho de todos los hombres a todas las cosas, se da la situación de que un hombre ataque con derecho a otro y que éste tenga derecho a resistir; con lo cual los hombres viven en un perpetuo estado de desconfianza y estudiando cómo molestarse mutuamente; con lo cual el estado de los hombres en esta libertad natural es el estado de guerra. Pues la guerra es simplemente el momento en que se ha declarado suficientemente de palabra o de hecho la voluntad y la intención de emplear la fuerza; de modo que el momento en que no existe guerra se llama paz.

Este estado de hostilidad y de guerra es tal, que por su misma naturaleza se destruye al matarse los hombres entre sí (como sabemos, tanto por la experiencia de las naciones salvajes de nuestros días como por las historias de nuestros antepasados, de los antiguos habitantes de Alemania y de otros países ahora civilizados, donde encontramos que la gente vivía poco y sin las comodidades y beneficios de la vida que facilitan y proporcionan la paz y la vida social); por ende, ese deseo de vivir en un estado tal como el estado de libertad y el derecho de todos respecto a todos, se contradice a sí mismo, puesto que cada hombre desea por imperativo natural su propio bien, al cual se opone este estado en el que hemos de suponer el respeto o contención entre hombres iguales por naturaleza y capaces de destruirse entre sí.

Si se considera este derecho de protegernos a nosotros mismos mediante nuestra prudencia y fuerza, resulta proceder del peligro, y ese peligro es igualdad de fuerzas entre los hombres; razón de más para que un hombre evite esa igualdad antes de que sobrevenga el peligro y antes de que exista la necesidad de luchar. Por tanto, un hombre que tiene a otro en su poder para regirle y gobernarle, para hacerle bien o causarle mal, tiene derecho a tomar las precauciones que le plazcan aprovechándose de su poder actual, para garantizar su seguridad frente al otro en el porvenir. Por tanto, quien ha sometido ya a su adversario, o se ha apoderado de alguien que, bien por su corta edad, bien por debilidad, es incapaz de resistirle, puede adoptar, según el derecho natural, las más estrictas precauciones posibles a fin de que ese menor o una persona semejante, débil y sometida, esté regida y gobernada por él en el futuro. Viendo, pues, que siempre buscamos nuestra propia seguridad y conservación, si abandonamos voluntariamente la vigilancia y le consentimos que reúna fuerzas y se convierta en nuestro enemigo, actuamos de forma contradictoria con nuestras intenciones. De ello cabe colegir que el poder irresistible es justo en el estado de naturaleza.

TEXTO 2, Extracto de “Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres” de Jean-Jacques Rousseau

Hay, además, otro principio del que Hobbes no se ha percatado y que, dado al hombre para suavizar en ciertas circunstancias la ferocidad de su amor propio, o el deseo de conservarse antes del nacimiento de ese amor, temple el ardor que tiene por su bienestar mediante una repugnancia innata a ver sufrir a su semejante. No creo que haya que temer ninguna contradicción al conceder al hombre la única virtud natural que el detractor más extremado de las virtudes humanas se vio obligado a reconocerle. Hablo de la piedad, disposición conveniente a unos seres tan débiles y sometidos a tantos males como somos; virtud tanto más universal y tanto más útil al hombre cuanto que precede en él al uso de toda reflexión, y tan natural que las bestias mismas dan a veces signos sensibles de ella. Sin hablar de la ternura de las madres por sus hijos, y de los peligros que arrostran para protegerlos, todos los días observamos la repugnancia que los caballos tienen a pisotear un cuerpo vivo; un animal no pasa sin inquietud junto a un animal de su especie muerto; hay incluso algunos que les dan una especie de sepultura; y los tristes mugidos del ganado al entrar en un matadero anuncian la impresión que reciben del horrible espectáculo que los hiere. Con placer vemos al autor de la *Fábula de las abejas*, forzado a reconocer al hombre como un ser compasivo y sensible, salir, en el ejemplo que de ello nos da, de su estilo frío y sutil, para ofrecernos la patética imagen de un hombre encerrado que percibe fuera a una bestia feroz arrancando del regazo de su madre a un niño, destrozando bajo su dentadura asesina los débiles miembros y desgarrando con sus uñas las entrañas palpitantes de ese niño. ¡Qué horrible agitación no experimente ese testigo de un suceso en el que ningún interés personal tiene! ¡Qué angustias no sufre ante esta visión por no poder llevar ningún socorro a la madre desvanecida ni al hijo moribundo!

Tal es el movimiento puro de la naturaleza, anterior a toda reflexión: tal la fuerza de la piedad natural, que tanto les cuesta todavía destruir a las costumbres más depravadas, pues todos los días vemos en nuestros espectáculos enternecerse y llorar por las desgracias de un infortunado que, si estuviera en el puesto del tirano, agravaría más aún los tormentos de su enemigo, igual que el sanguinario Sila, tan sensible a los males que no había él causado, o que ese Alejandro de Feres que no se atrevía a asistir a la representación de ninguna tragedia por miedo a que le vieran gemir con Andrómaca y Príamo, mientras escuchaba sin emoción los gritos de tantos ciudadanos que degollaban todos los días por orden suya.

Actividad de desempeño

4

Propósito

Elaboran una posición con respecto al problema filosófico de la libertad, considerando diversas perspectivas filosóficas y fortaleciendo sus argumentos con experiencias o ejemplos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del ser humano: esencia y sentido de la vida humana.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

El docente inicia la actividad señalando que, relacionado con la pregunta por la esencia o naturaleza de la vida humana, un nuevo problema relevante se relaciona con la definición de la libertad y con la discusión respecto de si el ser humano es libre. Para acercar esta problemática a las experiencias de los estudiantes, el docente abre un diálogo para identificar experiencias propias (como postular a un trabajo, continuar sus estudios en EPJA, iniciar una relación amorosa, ir a vivir a otro país, entre otras posibilidades) y reflexionar en torno a preguntas como:

► ¿Cuáles de esas acciones fueron decididas libremente? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

A continuación, el docente invita a los estudiantes a identificar la estructura argumentativa de las respuestas que dieron. Toma como ejemplo la respuesta de un estudiante y modela el análisis de la estructura argumentativa, destacando la distinción entre premisas y conclusión.

Ejemplo:

¿La decisión de volver a estudiar fue libre?

Sí, fue una decisión que tomé por mí misma.

¿Y por qué piensas eso?

Porque quiero terminar mi educación, conseguir un mejor trabajo y dar un buen ejemplo a mis hijos. Nadie me obligó.

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

Ejemplo de esquema

Premisa 1: Lo hice por iniciativa propia.

Premisa 2: Tengo metas personales claras (educación, trabajo, familia).

Premisa 3: No hubo coacción externa.

(etc.)

Conclusión: Fue una decisión libre.

Tras esta revisión y aplicación de conceptos elementales de lógica, el docente explicita la importancia que esta tiene para validar la elaboración, desarrollo y mejoramiento de los métodos filosóficos para la construcción de visiones de mundo.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Los estudiantes analizan en grupos pequeños un extracto de una teoría filosófica sobre la libertad del ser humano (**ver recursos**). El docente pide que identifiquen conceptos centrales, la tesis o postura del autor y argumentos (considerando premisas y conclusiones).

PRÁCTICA GUIADA

Luego de la lectura, el docente guía un diálogo con el curso, con el propósito de aplicar las herramientas de argumentación revisadas y reelaborar sus planteamientos de la situación experiencial. Para ello, puede plantear preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Cuál es la postura de cada filósofo respecto de la libertad humana?
- ▶ ¿Qué argumentos esgrimen y en cuáles premisas se basan para defender esa postura?
- ▶ ¿De qué manera esas posturas filosóficas tensionan nuestras ideas previas sobre la libertad?

Es importante que el docente aliente a todos los estudiantes a participar en el diálogo. De ese modo, podrá retroalimentar las respuestas, complementarlas o problematizarlas para suscitar la discusión. Para evaluar esta etapa, el docente puede apoyarse en una pauta comunicada previamente a los estudiantes (**ver Evaluación formativa**).

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares, entenderemos que el problema de la libertad en filosofía es uno de los temas más complejos y debatidos, ya que toca cuestiones fundamentales sobre la naturaleza del ser humano, la ética, la responsabilidad y la existencia misma. Este problema se centra en el concepto de libre albedrío y su relación con factores como la causalidad, el determinismo, y las limitaciones sociales o individuales. Con los nuevos desarrollos tecnológicos, como la inteligencia artificial y el análisis de datos masivos, surgen preguntas que el docente podría incorporar en las discusiones, tales como: ¿En qué medida nuestras decisiones están influidas por algoritmos y sesgos?, ¿es la libertad de acción real si nuestras decisiones pueden predecirse o manipularse?

ACTITUDES

En esta actividad, los estudiantes son invitados a pensar con flexibilidad para reelaborar sus propias ideas o puntos de vista sobre el ser humano, a partir de la revisión y cuestionamiento a las definiciones de la naturaleza de este. Asimismo, se espera que los estudiantes desarrollen un pensamiento que se abra hacia otros puntos de vista con empatía, que resguarde la diversidad social, cultural y de género, y que reflexione en torno al valor de la vida en sociedad.

Orientaciones para el desarrollo de la clase

- Durante la situación experiencial, es relevante que el docente explicita la importancia de resguardar la diversidad de género, cultural y social, a propósito de las experiencias de vida que compartan los estudiantes. En caso de que un grupo grande de estudiantes, por ejemplo, haya vivido una experiencia de migración, se sugiere orientar la conversación filosófica sobre la libertad en elecciones como esas.

- Para el trabajo con textos filosóficos, en caso de que sea pertinente, se sugiere que los grupos estén compuestos por estudiantes extranjeros y chilenos, a fin de promover el intercambio cultural.
- Dependiendo del tiempo disponible, el docente podría entregar fragmentos más breves de los textos filosóficos sugeridos, profundizar solo en uno o incluir otros. Lo relevante es que los estudiantes puedan profundizar en el problema filosófico de la libertad y conectarlo con sus propias ideas previas.
- En la etapa de Construcción de conocimiento, el docente decide si cada grupo lee un solo texto o una selección más breve de ambos. Lo importante es que en el diálogo que sigue todos los estudiantes tengan a la vista ambas posturas filosóficas.
- Si es pertinente para el contexto y es de interés para los estudiantes, el docente puede incluir la problemática de las tecnologías digitales y su influencia sobre las acciones y la subjetividad humana.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar el desarrollo del diálogo en la práctica guiada, se sugiere una rúbrica de evaluación como la siguiente:

Criterio	Avanzado	Intermedio	Incipiente	Insuficiente
Identificación de la postura del autor.	Identifica claramente la postura del autor, localizándola en el texto y señalando los conceptos fundamentales que la acompañan.	Identifica la postura del autor, pero no la localiza en el texto o no señala los conceptos que la acompañan.	Identifica de manera vaga y con algunos errores la postura del autor.	No identifica la postura del autor.
Comprensión de argumentos y premisas del texto.	Explica con sus palabras los argumentos y premisas del texto para sostener su postura.	Explica con sus palabras los argumentos del texto para sostener su postura, pero no las premisas.	Explica de manera confusa los argumentos y las premisas del texto.	No explica los argumentos y las premisas del texto.
Argumentación personal y uso de conceptos filosóficos.	Argumenta cómo las posturas filosóficas discutidas tensionan sus ideas previas, mencionando conceptos, argumentos y premisas de los textos.	Argumenta cómo las posturas filosóficas discutidas tensionan sus ideas previas, mencionando dos de los siguientes elementos: conceptos, argumentos o premisas.	Argumenta cómo las posturas filosóficas discutidas tensionan sus ideas previas, mencionando uno de los siguientes elementos: conceptos, argumentos o premisas.	No argumenta ni utiliza conceptos filosóficos.
Apertura a otros puntos de vista.	Participa activamente en el diálogo, mostrando empatía por otras perspectivas y planteando respetuosamente sus puntos de vista.	Participa activamente en el diálogo, pero se muestra reticente a oír otras perspectivas.	Participa marginalmente en el diálogo y se muestra reticente a oír otras perspectivas.	No participa activamente en el diálogo.

Anexo Fuentes:

TEXTO 1, “*Parerga y Paralipomena*”, de Schopenhauer

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

Entonces, no quedaría duda alguna de que, por mucho que el curso de las cosas se presente como puramente causal, en el fondo no lo es; antes bien, todas esas casualidades están rodeadas de una necesidad hondamente oculta, de la que el azar es un simple instrumento.

Lanzar una mirada en ella ha sido siempre el anhelo de toda mántica. De la mántica efectiva que hemos recordado no solo se sigue que todos los acontecimientos se producen con completa necesidad, sino también que de algún modo están determinados y fijados objetivamente ya de antemano, por cuanto al vidente se le aparecen como algo presente: lo cual, sin embargo, se podría atribuir a la mera necesidad de su ocurrencia como consecuencia del curso de la cadena causal.

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

TEXTO 2, *El existencialismo es un humanismo*, de Sartre (1973)

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

El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. Pero ¿qué queremos decir con esto, sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa? Pues queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir.

El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será, ante todo, lo que habrá proyectado ser. No lo que querrá ser. Pues lo que entendemos ordinariamente por querer es una decisión consciente que para la mayoría de nosotros es posterior a lo que el hombre ha hecho de sí mismo. Yo puedo querer adherirme a un partido, escribir un libro, casarme; todo esto no es más que la manifestación de una elección más original, más espontánea que lo que se llama voluntad. Pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que es. Así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. Hay dos sentidos de la palabra subjetivismo, y nuestros adversarios juegan con los dos sentidos. Subjetivismo, por una parte, quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo y, por otra, imposibilidad para el hombre de sobrepasar la subjetividad humana. El segundo sentido es el sentido profundo del existencialismo. Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos. Si, por otra parte, la existencia precede a la esencia y nosotros quisiéramos existir al mismo tiempo que modelamos nuestra imagen, esta imagen es valedera para todos y para nuestra época entera. Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera. Si soy obrero, y elijo adherirme a un sindicato cristiano en lugar de ser comunista; si por esta adhesión quiero indicar que la resignación es en el fondo la solución que conviene al hombre, que el reino del hombre no está en la Tierra, no comprometo solamente mi caso: quiero ser un resignado para todos; en consecuencia, mi proceder ha comprometido a la humanidad entera. Y si quiero, hecho más individual, casarme, tener hijos, aun si mi casamiento depende únicamente de mi situación, o de mi pasión, o de mi deseo, con esto no me encamino yo solamente, sino que encamino a la humanidad entera en la vía de la monogamia. Así, soy responsable para mí mismo y para todos, y creo cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome, elijo al hombre.

Módulo Obligatorio 3

Visión panorámica

Gran idea

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. ([Pensamiento analítico](#))

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. ([Pensamiento analítico](#))

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. ([Pensamiento crítico](#))

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: perspectivas ético-morales y como abordan problemáticas actuales.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Propósito

En el módulo 3 de la asignatura de Filosofía del Nivel 1 y 2 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan, a partir del diálogo con sus compañeros, *que la filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca del ser humano y el mundo en que vivimos*. Los problemas filosóficos que se abordarán y profundizarán de manera colectiva serán éticos y morales.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan habilidades analíticas y críticas a partir del estudio de textos, la argumentación y la realización de diálogos sobre distintos problemas éticos. De este modo, se busca promover el

intercambio reflexivo y constructivo de ideas, con el fin de que los estudiantes logren pensar críticamente con autonomía y de manera creativa.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo 3 desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Herramientas para trabajar, las Maneras de trabajar y las Maneras de pensar, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico como recurso fundamental para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, y con la flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

Ruta de Aprendizaje

¿Cómo la Filosofía nos ayuda a construir nuestras propias visiones de mundo?

	Actividad de desempeño 1	Distinguen los conceptos de ética y moral en situaciones de la vida cotidiana, a partir de la lectura de textos filosóficos.
	Actividad de desempeño 2	Participan en un diálogo sobre un problema moral, aplicando conceptos disciplinares de diversas perspectivas éticas, así como principios y herramientas para la construcción colaborativa de conocimiento.
	Actividad de desempeño 3	Reelaboran su punto de vista sobre el bien común, resguardando los marcos de un diálogo riguroso y respetuoso, así como el uso de conceptos disciplinares.
	Actividad de desempeño 4	Participan en un diálogo y comparten visiones personales sobre una controversia contemporánea, basados en perspectivas filosóficas.

Sobre el diagnóstico del módulo

Para comenzar cada nuevo módulo se recomienda que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes de la asignatura. A continuación, se presentan algunas consideraciones para tener presente.

- **¿Qué diagnosticar?** El objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o comprensión que tienen los estudiantes de los conocimientos esenciales.
- **¿Cómo diagnosticar?** Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de textos u otros recursos audiovisuales, entre otras, en instancias grupales e individuales.
- **¿Cuándo diagnosticar?** Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial, o bien utilizar las primeras actividades de este para tal finalidad.

Considerando los aprendizajes del presente módulo 3, se proponen algunos ejemplos de estrategias para realizar un diagnóstico: lluvia de ideas o cuadro comparativo sobre los conceptos de ética y moral, análisis y discusión de dilemas morales, juegos de rol.

Actividad de desempeño

1

Propósito

Distinguen los conceptos de ética y moral en situaciones de la vida cotidiana, a partir de la lectura de textos filosóficos.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. (**Pensamiento analítico**)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

DECRETO EN TRÁMITE

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para comenzar y conectar con aprendizajes previos, el docente pide a los estudiantes que mencionen algunos de los problemas discutidos en torno al sentido de la vida, la naturaleza del ser humano y la libertad. Si las respuestas no logran establecer un vínculo con temas que susciten debates éticos, como la convivencia en comunidad, el respeto a los otros y la discriminación a ciertas personas o grupos en nombre de la naturaleza humana, el docente puede establecer esa conexión.

A continuación, el docente señala que el foco de esta unidad es, específicamente, la reflexión filosófica sobre los fundamentos y posibles soluciones a algunos de esos problemas. Para motivar el diálogo, el docente podría mostrar un video en el que se señalan algunos problemas contemporáneos que exigen una reflexión ética, como la intolerancia (**ver recursos**). Tras revisar el video, se pueden plantear preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Conocen o han padecido algunos de los ejemplos de intolerancia que menciona Adela Cortina en el video? ¿Qué opinan al respecto?
- ▶ A propósito de lo que se señala en el video, ¿por qué es importante que nuestras acciones no dañen a otros?
- ▶ ¿Están de acuerdo con Adela Cortina cuando señala que “no todas las opiniones son respetables”? ¿Qué opiniones piensan que deben ser erradicadas de nuestra vida cotidiana?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En esta etapa, se espera que los estudiantes logren distinguir entre los conceptos de ética y moral. Para ello, el docente guía la lectura de un fragmento de *Ética para Amador* de Fernando Savater (**ver recursos**). Pide a distintos estudiantes que lean cuando él indique. A medida que avanza la lectura, el docente podría hacer algunas de las siguientes preguntas para facilitar la comprensión del texto:

- ▶ ¿Cuál es la motivación de la mayoría de las cosas que hacemos?
- ▶ ¿En qué circunstancias esas motivaciones son insatisfactorias?
- ▶ ¿En qué casos no bastan ni órdenes ni costumbres para justificar una acción?
- ▶ ¿En qué situaciones “piensan dos veces lo que van a hacer” en lugar de dejarse llevar por la “costumbre” o el “capricho”?
- ▶ ¿En qué experiencias o situaciones se han preguntado si sus acciones son buenas o malas?
- ▶ ¿Qué es la moral y qué es la ética?

Luego de analizar el texto, el docente puede consolidar la distinción entre ética y moral exponiendo la diferencia que suele hacerse en filosofía. Para esto, en caso de que sea pertinente, puede apoyarse en el planteamiento de Adela Cortina (**ver recursos**).

INTEGRACIÓN

En grupos, los estudiantes seleccionan un caso que clasifique como problema moral. Pueden seleccionar la experiencia de algún integrante o una noticia actual. Tras la identificación del caso, cada grupo:

- Relata por escrito el caso para contarlo al resto del curso.
- Argumenta por qué el caso relatado es un problema moral.
- Argumenta cómo enfrentarían ese caso desde una perspectiva ética.

Tras esto, el docente selecciona, dependiendo del tiempo disponible, a algunos grupos para compartir su trabajo y asentar la comprensión de conceptos y la conexión de ellos con casos reales.

Orientaciones al docente:

Para introducir conceptos disciplinares, se sugiere enfatizar que, en el lenguaje cotidiano, ética y moral suelen usarse como sinónimos, pero que en filosofía se hace una distinción. Mientras que la moral sería la dimensión “práctica” (las costumbres, hábitos o la “moral vivida”), la ética correspondería a la dimensión “reflexiva” (análisis, cuestionamiento o la “moral pensada”). Puede ser conveniente clasificar la ética como una rama de la filosofía con una larga trayectoria y que ha estimulado el desarrollo de diversas perspectivas para problematizar y prescribir la conducta humana. Asimismo, es importante destacar que no todas las costumbres o hábitos son, necesariamente, objetos de reflexión ética.

ACTITUDES

Se sugiere enfatizar en las habilidades vinculadas con Maneras de vivir en el mundo. A lo largo del desarrollo de las actividades, es necesario destacar la importancia del respeto a la diversidad cultural, los derechos humanos y el bien común. A propósito de esto último, los ejemplos incluidos podrían ser oportunidades para reflexionar sobre el impacto que las decisiones de los estudiantes tienen en el bien común.

Orientaciones para guiar el trabajo

Conexión interdisciplinar
Historia, Geografía y Ciencias Sociales Nivel 1 EM

Conexión interdisciplinar
Educación Ciudadana Nivel 2 EM

- Si el docente estima pertinente plantear el problema de la vida en comunidad desde un enfoque latinoamericano, podría proyectar un video sobre “ética intercultural” en lugar de la entrevista a Adela Cortina (**ver recursos**).
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría retomar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el concepto de multiculturalismo en el contexto chileno (Historia, Geografía y Ciencias Sociales: conocimiento esencial nivel 1 de Educación Media) y los Derechos Humanos (Educación Ciudadana: conocimiento esencial nivel 2 de Educación Media). En este caso, sería importante situar la discusión sobre la intolerancia en el marco de la diversidad cultural propia de las sociedades contemporáneas y el rol de los derechos humanos para la convivencia pacífica.
- Para estimular el uso de tecnologías de la información, el docente puede pedir a los estudiantes que busquen otros videos en YouTube, que se refieran a la diferencia entre ética y moral, para compararlos con la distinción hecha en clases. Si el acceso a internet fuese limitado, el docente podría entregar a los estudiantes una pequeña selección de textos que se refieran a tal diferencia.
- Durante la etapa de integración, se sugiere tener a la vista que no todas las costumbres o hábitos son necesariamente objetos de reflexión ética; por ejemplo, las que no afectan a terceros ni tienen consecuencias relevantes. Algunos criterios de costumbres que sí pueden convertirse en problemas morales:
 - ▶ **afectan el bienestar de otras personas o seres vivos;**
 - ▶ **implican discriminación, exclusión o desigualdad;**
 - ▶ **impactan negativamente el medioambiente y la vida en comunidad.**

- Durante la etapa de integración, debido a que posiblemente haya controversias y se requiera mediación en el diálogo, se sugiere tener a la vista las 10 reglas que debe tener una discusión crítica (**ver recursos**). Estas pueden ser entregadas y revisadas junto a los estudiantes, previo a la realización de la actividad, para que sirvan como orientación. En este marco, se puede aprovechar de recordar conceptos de lógica revisados en el módulo anterior.
- El cierre de la actividad contempla que al menos algunos grupos compartan sus reflexiones. No obstante, es importante que el docente pueda retroalimentar a todos los grupos. Para ello, podría recolectar las respuestas para revisarlas, proponer una actividad de coevaluación grupal o modelar una retroalimentación general a partir de casos particulares.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de la etapa de integración, se puede utilizar la siguiente pauta para guiar el monitoreo de los aprendizajes:

Criterio	Inicial	En desarrollo	Avanzado
Relato del caso.	El relato es poco claro, no se aprecia una secuencia lógica o coherente, lo que dificulta comprender el caso.	El relato es claro, se observa, en general, una secuencia lógica y coherente de hechos que permiten comprender el caso.	El relato es claro, coherente y detallado; hay una secuencia lógica y coherente en todo momento, lo que permite comprender el caso.
Argumentación del problema moral.	No argumentan por qué el caso es un problema moral o no logran distinguirlo de otro tipo de problemas.	Argumentan por qué el caso es un problema moral, aunque sin distinguir claramente entre ética y moral.	Argumenta con claridad por qué el caso es un problema moral, identificando y ejemplificando valores, y distinguiendo entre ética y moral.
Justificación de una postura ética.	No entregan argumentos para sostener una postura ética frente al caso.	Argumentan de manera vaga y general una postura ética frente al caso.	Argumentan claramente una postura ética frente al caso, incorporando ejemplos y evaluando consecuencias.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Videos sobre el problema de la intolerancia y la ética

Video 1, Una lección de ética frente a la intolerancia, Adela Cortina, Aprendemos Juntos (5:45 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=ijTRSh7gEbA>

Video 2, Ética y F. C. La ética intercultural, Filosofía y ética para profanos (6:53 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=VUHnGyj12hQ>

Anexo fuentes

TEXTO1, Extracto de *Ética para Amador* de Fernando Savater

[...] Decíamos antes que la mayoría de las cosas las hacemos porque nos las mandan (los padres cuando se es joven, los superiores o las leyes cuando se es adulto), porque se acostumbra a hacerlas así (a veces la rutina nos la imponen los demás con su ejemplo y su presión -miedo al ridículo, censura, chismorreos, deseo de aceptación en el grupo... y otras veces nos la creamos nosotros mismos), porque son un medio para conseguir lo que queremos (como tomar el autobús para ir al colegio) o sencillamente porque nos da la ventolera o el capricho de hacerlas así, sin más ni más. Pero resulta que en ocasiones importantes o cuando nos tomamos lo que vamos a hacer verdaderamente en esto, todas estas motivaciones corrientes resultan insatisfactorias [...].

[...] cuando hay que decidir entre tirar al mar la carga para salvar a la tripulación o tirar a unos cuantos de la tripulación para salvar la carga; o.... en casos semejantes, aunque no sean tan dramáticos (por ejemplo, sencillito: ¿debo votar al político que considero mejor para la mayoría del país, aunque perjudique con su subida de impuestos mis intereses personales, o apoyar al que me permite forrarme más a gusto y los demás que espabilen?), ni órdenes ni costumbres bastan y no son cuestiones de capricho. El comandante nazi del campo de concentración al que acusan de una matanza de judíos intenta excusarse diciendo que «cumplió órdenes», pero a mí, sin embargo, no me convence esa justificación; en ciertos países es costumbre no alquilar un piso a negros por su color de piel o a homosexuales por su preferencia amorosa, pero por mucho que sea habitual tal discriminación sigue sin parecerme aceptable [...]. ¿No opinas lo mismo que yo en estos casos?

Todo esto tiene que ver con la cuestión de la libertad [...]. Libertad es decidir, pero también, no lo olvides, darte cuenta de que estás decidiendo. Lo más opuesto a dejarse llevar, como podrás comprender. Y para no dejarte llevar no tienes más remedio que intentar pensar al menos dos veces lo que vas a hacer; sí, dos veces, lo siento, aunque te duela la cabeza... La primera vez que piensas el motivo de tu acción la respuesta a la pregunta «¿por qué hago esto?» es del tipo de las que hemos estudiado últimamente: lo hago porque me lo mandan, porque es costumbre hacerlo, porque me da la gana. Pero si lo piensas por segunda vez, la cosa ya varía. Esto lo hago porque me lo mandan, pero... ¿por qué obedezco lo que me mandan?, ¿por miedo al castigo?, ¿por esperanza de un premio? [...] ¿Acaso no puede ser algo «malo» -es decir, no conveniente para mí- por mucho que me lo manden, o «bueno» y conveniente, aunque nadie me lo ordene?

[...] La palabra «moral» etimológicamente tiene que ver con las costumbres, pues eso precisamente es lo que significa la voz latina *mores*, y también con las órdenes, pues la mayoría de los preceptos morales suenan así, como «debes hacer tal cosa» o «ni se te ocurra hacer tal otra». Sin embargo, hay costumbres y órdenes -como ya hemos visto que pueden ser malas, o sea «inmorales», por muy ordenadas y acostumbradas que se nos presenten [...].

Por cierto, una aclaración terminológica [...]. «Moral» es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos; «ética» es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras «morales» que tienen personas diferentes [...].

(Fernando Savater)

TEXTO 2, extracto de *Pluralismo moral. Ética de mínimos y ética de máximos*, de Adela Cortina

Empezaré por algo más inicial todavía, que es la distinción entre moral y ética, que se hace en filosofía de muy distinta manera, pues a mí me parece que es importante ponerse de acuerdo desde el comienzo acerca de en qué sentido va a ocupar la persona que habla los términos 'moral' y 'ética'. Entiendo que moral y ética, desde el punto de vista etimológico, significan lo mismo, porque a fin de cuentas ética viene del griego *ethos*, y moral del término latino *mores*, y los dos vienen a querer decir "costumbre" o "carácter", y en este sentido, tanto la moral como la ética se ocuparían del carácter de las personas, de las organizaciones y de los pueblos. Pero creo que en filosofía necesitamos distinguir entre dos niveles de reflexión y dos niveles de lenguaje a los que podemos asignar los nombres de moral y ética, como podríamos asignar otros, pero creo que estos dos nos son útiles. Necesitamos dos niveles de reflexión y lenguaje; uno de ellos se mueve en el nivel de la vida cotidiana, y el segundo en el nivel de la reflexión filosófica.

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

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

**TEXTO 3, Extracto de “Argumentación, comunicación y falacias”, de Van Eemeren & Grootendorst (2002).
Sobre las 10 reglas que debe tener una discusión crítica**

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

Actividad de desempeño

2

Propósito

Participan en un diálogo sobre un problema moral, aplicando conceptos disciplinares de diversas perspectivas éticas, así como principios y herramientas para la construcción colaborativa de conocimiento.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.
-

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para iniciar la actividad, aplicando los conocimientos y experiencias de clases anteriores, los estudiantes describen lo que ellos creen que forma parte de un diálogo filosófico: cómo se lleva a cabo, qué caracteriza la conversación, qué actitudes tienen quienes participan en él y cómo deben comportarse quienes dialogan, etc. El docente retroalimenta las respuestas teniendo a la vista un cuadro como el que se presenta a continuación:

Características del diálogo filosófico	Actitudes necesarias
▶ Diálogo como método de acceso y construcción del conocimiento. ▶ Diálogo como reconocimiento y vinculación con el otro. ▶ Centralidad del problema o la pregunta filosófica. ▶ Carácter indagatorio. ▶ Instancia para reformular y replantearse lo que ya se sabía/creía. ▶ Estimula la actividad y capacidad reflexiva con preguntas, poniendo la propia subjetividad en cuestión. ▶ Se necesitan suficientes participantes para enriquecer la conversación, cuidando que el número no descuide la participación de los integrantes.	▶ Apertura. ▶ Espíritu crítico. ▶ Respeto. ▶ Prudencia. ▶ Capacidad de escuchar. ▶ Rigurosidad. ▶ Asertividad. ▶ Conexión con los otros.

El docente explicita que estos requisitos mínimos para el diálogo, así como las 10 reglas de la discusión revisadas en la clase anterior, serán usados para la realización de diálogos filosóficos acerca de problemas éticos y morales.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para contextualizar los textos que los estudiantes analizarán, el docente explica que a lo largo de la historia de la filosofía se ha abordado el problema moral de distintas formas, tratando de determinar los fundamentos de qué es bueno o malo, qué es lo que hace buena o mala una acción, por qué tenemos la experiencia moral de que algo es bueno o malo, cómo elegir bien, etc. Para fortalecer los aprendizajes de la actividad anterior, es importante destacar que las reflexiones sobre lo bueno y lo malo son parte de la ética, en tanto se trata de una indagación filosófica sobre los fundamentos, alcances, virtudes y perjuicios de la práctica moral.

A continuación, los estudiantes se separan en grupos. El docente anuncia que cada grupo analizará una perspectiva ética distinta (ver recursos), la que usarán como criterio de evaluación para discutir en torno a un mismo problema moral contemporáneo en la etapa siguiente.

El docente asigna los textos a los grupos. Para facilitar la comprensión e identificación de los conceptos relevantes en los textos, se sugiere que el docente pida a los estudiantes tener a la vista las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué es el bien o lo bueno para el autor?
- ▶ ¿Cuáles son los argumentos que usa el autor para fundamentar su perspectiva sobre el bien?
- ▶ ¿Cuáles son los supuestos que subyacen y consecuencias que se derivan de la propuesta del autor?
- ▶ Basados en la perspectiva revisada, ¿cómo se puede saber si algo es bueno o malo?

PRÁCTICA GUIADA

Una vez que cada grupo haya comprendido la perspectiva del autor asignado, el docente pide que elaboren al menos dos argumentos para reflexionar sobre el problema moral contemporáneo, a partir de la perspectiva estudiada. Algunos ejemplos de problemas que pueden ser utilizados son:

- ▶ ¿Se deben seguir las normas que se consideran injustas?
- ▶ ¿Se debe defender a un amigo que ha hecho algo malo?
- ▶ ¿Se debería garantizar el acceso al aborto seguro y gratuito?
- ▶ ¿Es moralmente aceptable no votar en elecciones si no te sientes representado?

Una vez que cada grupo haya elaborado los dos argumentos en el tiempo asignado por el docente, el curso se preparará para discutir en una mesa redonda. Se elegirá a un estudiante por grupo para representar el papel de “público”, mientras que los demás integrantes presentan sus posturas en el panel y se da inicio al diálogo. Durante el desarrollo de la mesa, los integrantes que jueguen el papel de público deberán hacer preguntas a los representantes de los otros grupos, para estimular el diálogo y profundizar la argumentación. Para la realización de estas preguntas, se sugiere tomar en consideración los criterios estudiados en módulos anteriores para la formulación de preguntas filosóficas.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares se sugieren señalar que las definiciones del bien o lo bueno son clave para el desarrollo de las distintas teorías éticas en filosofía, en la medida en que esas definiciones operan como criterios para evaluar acciones. Además, es preciso insistir en que las definiciones del bien o lo bueno por parte de los filósofos exige un ejercicio riguroso de argumentación. En ese sentido, tales definiciones implican diferentes modos de comprender la naturaleza humana y, por ende, distintas expectativas del comportamiento en sociedad.

ACTITUDES

Para propiciar el desarrollo de actitudes relacionadas con las maneras de pensar, como pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y con apertura a otros puntos de vista y creencias, se proponen actividades y preguntas que permitan comparar, evaluar y fundamentar distintas ideas, que, incluso si les resultan familiares o afines a su pensamiento, exigen un análisis detenido para su apropiada comprensión.

Orientaciones para el trabajo

- En la práctica guiada, antes que inclinarse a decir que algo es bueno o malo, el foco debiese estar en la problematización de tales opiniones. En ese sentido, se sugiere que el docente juegue un rol de guía en la conversación, mediante la formulación de preguntas y contrargumentos para incitar a los estudiantes a justificar o poner en duda sus puntos de vista.
- Respecto de las perspectivas filosóficas estudiadas, queda a criterio del docente si es pertinente remplazar, agregar o sacar algunas, dependiendo de las características del grupo curso y del nivel de apoyo que se requiera para la comprensión de los textos. Por ejemplo, en caso de haber muchas dificultades, las perspectivas se pueden reducir a dos, y el docente puede contextualizarlas y describir los conceptos clave previo a la lectura de los textos.
- En la práctica guiada, el docente es quien decide qué problema moral podrían trabajar los estudiantes. Respecto del desarrollo de la actividad, el docente podría proponer un formato más estructurado, como un debate que contraponga visiones, o un formato más libre, como un conversatorio. Lo importante es que los estudiantes tengan la posibilidad de dialogar en torno a fenómenos contemporáneos utilizando la filosofía para fortalecer sus opiniones. Esto último implica, por ejemplo, aplicar conceptos disciplinares en sus posturas y formular preguntas filosóficas pertinentes.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para reflexionar sobre la propia participación en el diálogo filosófico, se puede utilizar una lista de cotejo como la siguiente:

Criterio	Sí	No	¿Cómo lo hice? / ¿Cómo puedo mejorar?
Comprendí qué es el bien o lo bueno para el autor.			▶
Argumenté a partir de la postura del autor.			▶
Identifiqué los supuestos y consecuencias del texto.			▶
Participé activamente del diálogo.			▶
Respeté las reglas y actitudes para el diálogo filosófico.			▶

Es recomendable que el docente tome las respuestas de esta autoevaluación para reforzar aquellas habilidades y actitudes que es preciso fortalecer y/o ajustar en las actividades futuras.

Si lo considera oportuno, el docente podría facilitar una pauta como la siguiente para que los estudiantes se autoevalúen:

Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Comprensión de supuestos y consecuencias.	Explica con sus palabras los supuestos y consecuencias del texto para sostener su postura.	Explica con sus palabras los supuestos o consecuencias del texto para sostener su postura.	No explica los supuestos ni consecuencias del texto.
Argumentación personal y uso de conceptos filosóficos.	Argumenta su postura utilizando explícita y correctamente los conceptos del autor.	Argumenta su postura basada implícitamente en los conceptos del autor.	No argumenta ni utiliza conceptos filosóficos.
Apertura a otros puntos de vista.	Participa activamente en el diálogo, abierto a otras perspectivas y planteando respetuosamente la suya.	Participa activamente en el diálogo, pero se muestra reticente a oír otras perspectivas.	Participa marginalmente en el diálogo y se muestra reticente a oír otras perspectivas.

Anexo Fuentes

TEXTO 1: Extracto de *Ética Nicomáquea*, de Aristóteles

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

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

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

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

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

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

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

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

(Aristóteles, 1999)

TEXTO 2: Extracto de *El príncipe*, de Nicolás Maquiavelo

Queda ahora por analizar cómo debe comportarse un príncipe en el trato con súbditos y amigos. Y porque sé que muchos han escrito sobre el tema, me pregunto, al escribir ahora yo, si no seré tachado de presuntuoso, sobre todo al comprobar que en esta materia me aparto de sus opiniones. Pero siendo mi propósito escribir cosa útil para quien la entiende, me ha parecido más conveniente ir tras la verdad efectiva de la cosa que tras su apariencia. Porque muchos se han imaginado como existentes de veras a repúblicas y principados que nunca han sido vistos ni conocidos; porque hay tanta diferencia entre cómo se vive y como se debería vivir, que aquel que deja lo que se hace por lo que debería hacerse marcha a su ruina en vez de beneficiarse; pues un hombre que en todas partes quiera hacer profesión de bueno es inevitable que se pierda entre tantos que no lo son.

Por lo cual es necesario que todo príncipe que quiera mantenerse aprenda a no ser bueno y a practicarlo o no de acuerdo con la necesidad.

Dejando, pues, a un lado las fantasías, y preocupándonos sólo de las cosas reales, digo que todos los hombres cuando se habla de ellos, y en particular de los príncipes, por ocupar posiciones más elevadas, son juzgados por algunas de estas cualidades que les valen o censura o elogio. Uno es llamado pródigo, otro tacaño (y empleo un término toscano, porque «avaro», en nuestra lengua, es también el que tiende a enriquecerse por medio de la rapiña, mientras que llamamos «tacaño» al que se abstiene demasiado de gastar lo suyo); uno es considerado dadivoso, otro rapaz; uno cruel, otro clemente; uno traidor, otro leal; uno pusilánime, otro decidido; uno humano, otro soberbio, uno lascivo, otro casto; uno sincero, otro astuto; uno duro, otro débil; uno grave, otro frívolo; uno religioso, otro incrédulo, y así sucesivamente. Sé que no habría nadie que no opinase que sería cosa muy loable que, de entre todas las cualidades nombradas, un príncipe poseyese las que son consideradas buenas; pero como no es posible poseerlas todas, ni observarlas siempre, porque la naturaleza humana no lo consiente, le es preciso ser tan cuerdo que sepa evitar la vergüenza de aquellas que le significarían la pérdida del Estado, y, si se puede, aun de las que no se lo haría perder, pero si no puede no debe preocuparse gran cosa y mucho menos de incurrir en la infamia de vicios sin los cuales difícilmente podría salvar el Estado, porque si consideramos esto con frialdad, hallaremos que, a veces, lo que parece virtud es causa de ruina, y lo que parece vicio sólo acaba por traer el bienestar y la seguridad.

(Nicolás Maquiavelo)

TEXTO 3: Extracto de *Investigación sobre los principios de la moral*, de David Hume

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

Mas, aunque la cuestión referente a los principios generales de la moral sea curiosa e importante, es innecesario en este momento que nos dediquemos a investigarla con más detalle. Pues si en el curso de la presente indagación somos tan afortunados como para descubrir el verdadero origen de la moral, entonces veremos

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

(David Hume, 2014, Madrid)

TEXTO 4: Extracto de *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, de Immanuel Kant

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

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

antiguos las hayan apreciado así en absoluto—. Pues sin los principios de una buena voluntad, pueden llegar a ser harto malas; y la sangre fría de un malvado, no sólo lo hace mucho más peligroso, sino mucho más despreciable inmediatamente a nuestros ojos de lo que sin eso pudiera ser considerado.

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

(Immanuel Kant, 2007)

TEXTO 5: Extracto de *El utilitarismo*, de John Stuart Mill

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

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

de una bestia no satisfacen la concepción de felicidad de un ser humano. Los seres humanos poseen facultades más elevadas que los apetitos animales y, una vez que son conscientes de su existencia, no consideran como felicidad nada que no incluya la gratificación de aquellas facultades [...].

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

Si se me pregunta qué entiendo por diferencia de calidad en los placeres, o qué hace a un placer más valioso que otro, simplemente en cuanto placer, a no ser que sea su mayor cantidad, sólo existe una única posible respuesta. De entre dos placeres, si hay uno al que todos, o casi todos los que han experimentado ambos, conceden una decidida preferencia, independientemente de todo sentimiento de obligación moral para preferirlo, ése es el placer más deseable. Si aquellos que están familiarizados con ambos colocan a uno de los dos tan por encima del otro que lo prefieren, aun sabiendo que va acompañado de mayor cantidad de molestias, y no lo cambiarían por cantidad alguna que pudieran experimentar del otro placer, está justificado que asignemos al goce preferido una superioridad de calidad que exceda de tal modo al valor de la cantidad como para que ésta sea, en comparación, de muy poca importancia.

(John Stuart Mill, 2014)

Actividad de desempeño

3

Propósito

Reelaboran su punto de vista sobre el bien común, resguardando los marcos de un diálogo riguroso y respetuoso, así como el uso de conceptos disciplinares.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Se sugiere que el docente presente un fenómeno conocido por los estudiantes y que suscite controversias respecto de las nociones de bien común, libertad y justicia. Se podría, por ejemplo, leer una noticia, relatar un testimonio o preguntar por las opiniones del curso sobre la obligatoriedad de las vacunas durante la pandemia del Covid-19 (ver recursos). Para conectar con aprendizajes anteriores, el docente pide a los estudiantes que recuerden las perspectivas sobre el bien y la libertad abordadas en actividades anteriores; anota y sistematiza las ideas de los estudiantes y, cuando corresponde, las complementa o corrige. A partir del diálogo y la relación con los conceptos filosóficos, es deseable que los estudiantes lleguen a plantearse -ayudados por el docente en caso de ser necesario- preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Podemos acordar o establecer un bien común reconocido y valorado por todos?
- ▶ ¿En qué medida afirmar libertades individuales sería incompatible con el establecimiento de un bien común?
- ▶ ¿Es posible la existencia de una comunidad política (como un estado, país o nación) sin la existencia de un bien común?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Los estudiantes analizan las perspectivas de John Rawls y Chantal Mouffe en torno al bien y la libertad en democracias pluralistas (ver recursos). Para esto, en primer lugar, se contextualiza la obra de ambos filósofos. Se sugiere enfatizar que, al ser ambos autores nacidos en el siglo XX, comparten la pregunta respecto de cómo debe organizarse una sociedad justa en contextos de pluralismo.

Luego, los estudiantes leen individualmente fragmentos de ambos autores. Para orientar la lectura, el docente pide que realicen lo siguiente:

- ▶ Identifiquen el problema central que plantea el texto.
- ▶ Señalen los conceptos filosóficos fundamentales que utiliza el texto para explicar el problema.
- ▶ Nombren las implicancias para la vida cotidiana que se derivan del planteamiento del texto, incluyendo ejemplos.

Una vez terminado el tiempo asignado para la lectura individual, el docente podría proyectar o dibujar una tabla para compartir y complementar las interpretaciones de los estudiantes, anotando las ideas centrales dadas por ellos:

Texto	Rawls	Mouffe
Problema central.		
Conceptos fundamentales.		
Implicancias para la vida.		

PRÁCTICA GUIADA

Una vez terminado el análisis de los textos y asegurada la comprensión de ambos, los estudiantes participan en un diálogo grupal. Si en la situación experiencial se hubiese abordado el tema de la pandemia del Covid-19, se sugiere retomar opiniones iniciales, conectarlas con la noticia e incluir las propuestas filosóficas aprendidas para que los estudiantes reelaboren sus posturas y planteen nuevas preguntas. Para guiar este diálogo se podrían plantear preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿En qué medida las posturas de Rawls y Mouffe cuestionan sus opiniones iniciales?
- ▶ A partir de las lecturas, ¿cómo se podría justificar o cuestionar la idea de que la salud pública sea un bien común?
- ▶ ¿Cuáles nuevas interrogantes les surgen a partir de este debate?

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares se espera que los estudiantes puedan ver que el pluralismo es una característica propia de las sociedades democráticas modernas, pero que, a la vez, exige la búsqueda de acuerdos y elementos comunes con otros, lo que es finalmente el gran desafío al que estamos llamados hoy. Los valores de justicia y libertad son los que vienen moviendo los grandes momentos históricos en los últimos siglos y esto hace necesario buscar el modo de articularlos coherentemente.

ACTITUDES

Para propiciar el desarrollo de las actitudes de Trabajar con responsabilidad y Liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes, se han propuesto actividades que permiten a los estudiantes organizarse y administrar sus recursos (estudiantes por grupo, tiempo del que disponen) con el fin de optimizar el trabajo y aprovechar el diálogo para construir conocimientos y mejorar la comprensión de conceptos e ideas.

Orientaciones para el trabajo

- El docente, al igual que en las otras actividades, puede escoger otras perspectivas sobre la justicia y la libertad que considere más adecuadas para su contexto.
- Si lo estima conveniente, el docente podría también señalar preguntas más específicas para guiar la comprensión de cada texto. Por ejemplo:

Texto 1:

- ▶ ¿Por qué, según Rawls, no es posible basar la justicia en una única concepción del bien en sociedades democráticas modernas?
- ▶ ¿Qué papel juegan los ciudadanos como “personas libres e iguales” en esta concepción de la justicia?
- ▶ ¿Qué conflicto o tensión intenta resolver Rawls con sus dos principios de justicia?

Texto 2:

- ▶ ¿Qué crítica le hace Mouffe a Rawls respecto de su visión del pluralismo y el bien común?
 - ▶ ¿Cómo entiende Mouffe la distinción entre “ética” y “política” en las sociedades democráticas?
 - ▶ ¿Por qué Mouffe considera problemático que Rawls no integre los conceptos de poder, conflicto o acción colectiva en su filosofía política?
- Al momento de abordar el concepto de pluralismo, se puede enfatizar la relevancia de resguardar la diversidad de género, cultural y social, en tanto estas son expresiones de las libertades individuales y colectivas. En el caso que el grupo-curso sea multicultural y/o tenga diversas expresiones de género, se puede reconocer la riqueza y posibilidades de esa diversidad para ejemplificar el valor del principio.
 - Si lo estima pertinente, el docente podría profundizar en la importancia del diálogo para la convivencia en sociedades plurales, leyendo con los estudiantes un texto de Humberto Giannini al respecto (**ver recursos**).

**EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Para orientar la evaluación formativa de la práctica guiada, se propone la siguiente rúbrica de evaluación para monitorear los aprendizajes desarrollados durante la actividad:

Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente
Formulación de preguntas.	Formula preguntas relevantes y bien vinculadas al tema de la clase y sus implicancias.	Formula preguntas que podrían ser más profundas o estar mejor vinculadas con el tema de la clase.	Las preguntas son algo vagas o superficiales, y no están bien vinculadas con el tema de la clase.
Participación en plenario.	Participa activamente, escuchando con atención al resto e interviniendo respetuosamente para plantear su punto de vista.	Participa activamente, en ocasiones pierde la atención del diálogo, interrumpe a otros o plantea sus puntos de vista sin considerar los turnos asignados.	Participa de forma limitada, interrumpe constantemente el diálogo e interviene sin un propósito dialógico.
Argumentación personal y uso de conceptos filosóficos.	Argumenta o reelabora su postura, utilizando explícita y correctamente los conceptos del autor.	Argumenta o reelabora su postura basada implícitamente en los conceptos del autor.	No argumenta ni reelabora su postura ni se apoya en los conceptos filosóficos.

**RECURSOS Y
SITIOS WEB**

Enlaces sobre el coronavirus

¿Debería ser la vacuna contra el Covid-19 obligatoria? DW

<https://www.dw.com/es/deber%C3%ADA-ser-la-vacuna-contr-el-covid-19-obligatoria/a-55876589>

Coronavirus y bien común. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

<https://ucsc.cl/medios-ucsc/blogs-academicos/coronavirus-y-bien-comun/>

Anexo Fuentes

TEXTO 1 (GRUPO 1); Extracto de *La justicia como equidad: política, no metafísica*, de John Rawls

La justicia como equidad difiere de las doctrinas morales tradicionales, que generalmente constituyen concepciones generales. El utilitarismo es un ejemplo conocido, pues el principio de la utilidad, en cualquiera de sus formas, pretende regir todo tipo de ámbitos, desde las acciones individuales hasta las relaciones internacionales. El aspecto esencial es el siguiente: como problema político práctico, ninguna concepción moral general puede ofrecer una base públicamente reconocida a partir de la cual elaborar una concepción de la justicia en un Estado democrático moderno [...].

La trayectoria del pensamiento democrático a lo largo de los dos últimos siglos muestra claramente que no existe un acuerdo en cuanto a la manera en que las instituciones básicas de una sociedad democrática deberían ser articuladas para determinar y asegurar los derechos y las libertades básicas de los ciudadanos y, a la vez, dar respuesta a las demandas de igualdad democrática cuando los ciudadanos son concebidos como personas libres e iguales. Nos encontramos frente a un profundo desacuerdo en la manera de realizar los valores de la libertad y la igualdad en la estructura básica de la sociedad [...].

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

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

TEXTO 2 (GRUPO 2), Extracto de *El retorno de lo político*, de Chantal Mouffe

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

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

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

[...]

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

[...] Una filosofía política moderna debería articular valores políticos, los valores que se pueden realizar a través de la acción colectiva y a través de la pertenencia común a una asociación política.

Actividad de desempeño

4

Propósito

Participan en un diálogo y comparten visiones personales sobre una controversia contemporánea, basados en perspectivas filosóficas.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. (**Pensamiento analítico**)

OA 3

Participar en diálogos sobre problemas filosóficos pertinentes para sus contextos, aplicando principios y herramientas de argumentación con empatía hacia otros. (**Pensamiento crítico**)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.
-

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para comenzar, leen individualmente una noticia sobre algunos de los problemas actuales y dilemas éticos relacionados con el medioambiente. Por ejemplo, podrían revisar la entrevista a Derrick Jensen (ver recursos) en la que discute si tomar duchas cortas es una medida efectiva para ser responsables con el medioambiente.

A partir de la lectura, y tomando en consideración los contenidos de la clase anterior, se propone una discusión con preguntas como las siguientes:

- ▶ ¿Qué opinas sobre lo planteado en el texto? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué tensiones aparecen entre la libertad individual y la responsabilidad colectiva en este tema?
- ▶ ¿Cómo dialoga esta situación con las ideas de bien, justicia y libertad abordadas en los textos de Rawls y Mouffe?
- ▶ ¿Cómo se distribuye la responsabilidad por los problemas medioambientales?
- ▶ ¿Qué papel tienen las instituciones (gobiernos, empresas, leyes) frente a nuestras decisiones individuales?
- ▶ ¿Crees que la justicia ambiental debería tener prioridad sobre ciertas libertades económicas o personales?
- ▶ ¿En qué medida somos responsables de los problemas medioambientales a escala global?

Luego, se anuncia que en esta clase se revisarán algunas perspectivas filosóficas sobre ética y medioambiente.

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para profundizar la noción de ética ambiental, el docente proyecta y lee en voz alta un fragmento de Juan Alberto Lecaros (**ver recursos**). Luego, se sugiere que el docente seleccione algunas de las siguientes preguntas e interrogue oralmente al curso para promover la comprensión lectora de los estudiantes en tres niveles distintos:

De acuerdo a la comprensión literal (¿Qué dice el texto?)

- ▶ ¿Qué diferencia establece el texto entre un agente moral y un paciente moral?
- ▶ ¿Qué implica el concepto de deberes no recíprocos o asimétricos?
- ▶ ¿Cómo ha evolucionado históricamente el ámbito de la consideración moral según el texto?
- ▶ ¿Qué desafíos éticos plantea la consideración de las generaciones futuras?
- ▶ ¿Qué significa que un sistema económico sea ecológicamente sostenible según el Instituto Wuppertal?

De acuerdo a la comprensión inferencial (¿Qué se puede deducir del texto?)

- ▶ ¿Por qué se dice que no todo paciente moral es un agente moral? ¿Puedes dar un ejemplo?
- ▶ ¿Qué relación hay entre el desarrollo tecnológico y la necesidad de ampliar el principio ético de universalidad?

- ▶ ¿Cómo se vincula la noción de justicia con los problemas medioambientales actuales?
- ▶ ¿Por qué el texto menciona que el progreso debe ser redefinido?

De acuerdo a la comprensión crítica y reflexiva (¿Qué opinas?)

- ▶ ¿Estás de acuerdo con que tenemos deberes morales hacia las generaciones futuras?
¿Por qué?
- ▶ ¿Qué implicaciones tiene considerar moralmente a seres no humanos en nuestras decisiones diarias?
- ▶ ¿Qué dificultades podría enfrentar la implementación de una justicia ecológica planetaria en el mundo actual?
- ▶ ¿Qué cambios personales, sociales o económicos crees que serían necesarios para avanzar hacia la sustentabilidad?

INTEGRACIÓN

Finalmente, a modo de ticket de salida, cada estudiante responde de manera breve una pregunta como la siguiente: “¿Cómo le explicarías el concepto de ética ambiental a un amigo o amiga?”.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares se entiende que la ética ambiental está vinculada con una ética de la responsabilidad y una ética cosmopolita. Así, el criterio de evaluación de acciones exige tener en cuenta los efectos de estas sobre toda la humanidad y seres vivos, incluso contemplando a quienes aún no existen.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo de actitudes hacia el trabajo, se propone una actividad en que los estudiantes pueden utilizar las TIC como una plataforma para informarse y profundizar sobre controversias medioambientales. Asimismo, se espera fortalecer el trabajo responsable, permitiendo la autorregulación de los grupos para que gestionen su tiempo para el desarrollo de la tarea asignada.

Orientaciones para el trabajo de texto

- Es recomendable que la temática de la situación experiencial sea de interés o estén directamente relacionados con el contexto de los estudiantes. El docente puede complementar la controversia de las duchas cortas por otra de características similares.
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente puede pedir a los estudiantes que den cuenta, o bien explicar él mismo en caso de ser necesario, los conceptos de ciudadanía local y global (Educación Ciudadana: conocimiento esencial nivel 2 de Educación Media). En este sentido, sería importante vincular la ética ambiental con un sentido global de ciudadanía, en la medida en que aquella exige adquirir compromisos que trascienden los límites nacionales al ampliar la noción de comunidad política.

Conexión interdisciplinar
Educación Ciudadana
Nivel 2 EM

- Para profundizar o apoyar la construcción de conocimiento, el docente podría compartir fragmentos del texto “El principio de responsabilidad”, de Hans Jonas, para que los estudiantes vinculen la noción de “responsabilidad” con problemas medioambientales actuales.
- Se sugiere monitorear el desarrollo de los diálogos a fin de resguardar el tono, las formas, los tiempos y los conceptos usados por los estudiantes. En caso de que se requiera, puede volver a recordar las 10 reglas para una discusión crítica vistas en clases anteriores.
- Si el docente lo estima provechoso, podría invitar a los estudiantes a compartir los argumentos construidos en la práctica guiada. Al cierre de la clase, esto podría servir para modelar ejemplos de argumentos bien construidos o identificar colectivamente falencias en los mismos.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación de esta actividad, se sugiere la siguiente pauta de autoevaluación:

Aspecto para evaluar	¿En qué medida lo cumplí?	¿Cómo puedo mejorar?
Comprendí los conceptos y argumentos principales del texto.		
Pude inferir información que no está de manera explícita en el texto.		
Elaboré argumentos claros para sostener mi punto de vista.		
Usé al menos un concepto filosófico trabajado en clases para elaborar mis argumentos.		
Pude explicar por escrito el concepto de ética ambiental.		
Participé activamente en la actividad grupal.		

Anexo fuentes

TEXTO 1: Entrevista a Derrick Jensen, recuperada de Ciper Chile

<https://www.ciperchile.cl/2019/05/30/olvidemos-las-duchas-cortas/>

Derrick Jensen es uno de los filósofos medioambientalistas más reconocidos de la actualidad. Asociado al ecologismo radical, este intelectual, escritor y activista estadounidense es una de las voces más críticas de la sociedad contemporánea y su modelo de desarrollo.

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

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

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

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

Lo hacen porque sirve para distraer a la gente de donde está el real foco. En 1980 fue la primera vez que los medios corporativos comenzaron a llamar a los seres humanos “consumidores” en lugar de “ciudadanos”, y eso es una gran transformación, porque si logran hacerte creer que eres un consumidor, tus opciones se reducen solo a comprar o no comprar. Pero la verdad es que los ciudadanos tenemos una amplia gama de tácticas de resistencia disponibles: podemos votar, no votar, protestar, postularnos a un cargo público, organizar, ejercer presión. Entonces, si nos comprendemos como consumidores, reducimos nuestras formas potenciales de acción y resistencia.

TEXTO 2: Extracto de *La ética medioambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global*, de Juan Alberto Lecaros Urzúa

[...] Todo agente moral es paciente moral, pero no todo paciente moral es un agente moral. Por agente moral se entiende a los seres humanos con capacidad de asumir obligaciones y responsabilidades por sus acciones, y por paciente moral, un ser ante el cual se tiene obligaciones y responsabilidades, debido a que sus intereses y capacidades merecen consideración moral. Esta distinción significa que en el núcleo de la ética medioambiental se abre la discusión sobre la existencia de deberes no recíprocos y asimétricos, vale decir, deberes que se tienen sin que exista un derecho correlativo. Sin embargo, el principio de la igual consideración de los intereses de los seres vivos no humanos no implica que se otorgue un mismo significado moral a los seres ante los cuales estamos obligados en una ética extendida hacia la naturaleza, pues se reconocen y establecen prioridades en caso de conflicto de intereses entre las entidades consideradas moralmente.

Desde los tiempos del padre fundador de la ética medioambiental, Aldo Leopold, ha estado presente en esta disciplina la visión de que la ética ha ido ampliando su horizonte de consideración moral. En efecto, durante buena parte de la historia de la humanidad, el ámbito de consideración moral quedaba reducido a los miembros de una misma tribu, etnia o comunidad política, excluyéndose a los restantes seres humanos como extraños morales. Solo a partir del pensamiento ilustrado en el s. XVIII, se comienza a postular, con I. Kant, un criterio ético de universalidad, argumentando que las diferencias de raza, sexo, etnia o de otro tipo no constituyen diferencias éticamente razonables, y que todo individuo humano merece respeto por ser un fin en sí mismo, un ser con dignidad, no pudiendo ser tratado jamás como un mero medio para los fines de la voluntad de otros.

[...] Dada la amplitud de los efectos de la acción humana en el tiempo y en el espacio, por el poder tecnológico, comenzamos a preguntarnos si este principio de universalidad es extensible incluso a los seres humanos futuros, los cuales pueden verse afectados en sus intereses por nuestras acciones presentes. Si la ética tiene por misión proteger al “otro”, vulnerable y frágil, y aunque los individuos futuros no estén presente al mismo tiempo que nosotros, deberíamos considerar sus intereses morales, porque sus capacidades, vulnerabilidades y necesidades no deberían ser sustancialmente distintas de las nuestras.

[...]

Hoy es necesario introducir un concepto redefinido de progreso que vaya más allá de lo cuantitativo y esté orientado hacia la sustentabilidad ecológica, lo que implica producir de forma más eficiente (hacer más con menos energía y materias primas) y que los sistemas socioeconómicos respeten los límites de la biósfera. El Instituto Wuppertal ha definido la sostenibilidad en los siguientes términos: “La dimensión física de la sustentabilidad se refiere a dejar intacta a lo largo del tiempo la estabilidad de los procesos evolutivos internos de la ecósfera, una estructura dinámica y autoorganizativa. Un sistema económico es ecológicamente sostenible solo en tanto el empleo de recursos para generar bienestar se limite de forma permanente a un tamaño y una calidad que no sobreexplota las fuentes, ni sobrecarga los sumideros que proporciona la ecósfera”.

Si tomamos en cuenta que ya estamos superando los límites biofísicos del planeta, pero con una distribución muy desigual de las ventajas y las pérdidas, tanto entre los habitantes actuales del planeta como en relación con las generaciones futuras y también con el espacio ambiental que dejamos disponible para los otros seres vivos y sus procesos ecológicos, esto tiene implicaciones en el sentido que damos al concepto de “justicia”. Por consiguiente, tres grandes líneas de trabajo de una justicia ecológica planetaria es necesario hoy asumir: la justicia global, la justicia interespecífica y la justicia intergeneracional.

(Lecaros Urzúa, J. A.).

TEXTO 3: Extracto de *El principio de responsabilidad*, de Hans Jonas

Tómese, por ejemplo, como primer y mayor cambio sobrevenido en el cuadro tradicional, la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre, una vulnerabilidad que no se sospechaba antes de que se hiciese reconocible en los daños causados. Este descubrimiento, cuyo impacto dio lugar al concepto y a la incipiente ciencia de la investigación medioambiental (ecología), modifica el entero concepto de nosotros mismos como factores causales en el amplio sistema de las cosas. Esa vulnerabilidad pone de manifiesto, a través de los efectos, que la naturaleza de la acción humana ha cambiado de facto y que se le ha agregado un objeto de orden totalmente nuevo, nada menos que la entera biósfera del planeta, de la que hemos de responder, ya que tenemos poder sobre ella. ¡Y es un objeto de tan imponentes dimensiones que todo objeto anterior de la acción humana se nos antoja minúsculo! La naturaleza, en cuanto responsabilidad humana es, sin duda, un *novum* sobre el cual la teoría ética tiene que reflexionar. ¿Qué clase de obligación actúa en ella? ¿Se trata de algo más que de un interés utilitario? ¿Se trata simplemente de la prudencia que nos prohíbe matar la gallina de los huevos de oro o cortar la rama sobre la que uno está sentado? Pero ¿quién es ese «uno» que está en ella sentado y que quizás caiga al vacío? Y ¿cuál es mi interés en que permanezca en su lugar o se caiga?

Visión panorámica

Gran idea

El ejercicio filosófico nos permite construir visiones de mundo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. [\(Pensamiento analítico\)](#)

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. [\(Pensamiento analítico\)](#)

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. [\(Pensamiento crítico\)](#)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: perspectivas sobre sus límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Propósito

En el módulo 4 de la asignatura de Filosofía del Nivel 1 y 2 de Educación Media, se espera que los estudiantes comprendan que *el ejercicio filosófico permite construir visiones de mundo*, en particular, respecto a las posibilidades, límites y alcances de cómo podemos conocer la realidad.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo desarrollan la habilidad de pensamiento crítico y creativo, a partir del análisis de teorías del conocimiento propuestas por distintos filósofos. En este nivel se presentará la epistemología o teoría del conocimiento, como rama de la filosofía que busca explicar qué es conocer, cómo conocemos y cómo sabemos si lo que conocemos es verdadero. Mediante las actividades propuestas se espera que los estudiantes puedan reflexionar respecto de las distintas formas que

tienen de conocer, identificando fuentes y límites del conocimiento. Se espera que los estudiantes puedan evaluar el modo en que construyen sus conocimientos y que elaboren una visión personal a partir de las distintas perspectivas y planteamientos sugeridos.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo 4 desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Herramientas para trabajar, las Maneras de trabajar y las Maneras de pensar, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico como herramienta que ayuda a elaborar un planteamiento de las propias ideas, así como desarrollar una flexibilidad para reelaborarlas y pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos.

Ruta de Aprendizaje

¿Qué conocemos realmente?

●	Actividad de desempeño 1	Elaboran preguntas filosóficas relacionadas con epistemología, considerando el marco disciplinar y sus experiencias personales.
●	Actividad de desempeño 2	Argumentan una visión respecto de un problema epistemológico, aplicando conceptos disciplinares.
●	Actividad de desempeño 3	Discuten en torno al problema de la inducción en la teoría del conocimiento, aplicando conceptos disciplinares.
●	Actividad de desempeño 4	Reelaboran una posición personal respecto de un problema filosófico del conocimiento, aplicando conceptos disciplinares y habilidades desarrolladas durante el módulo.

Sobre el diagnóstico del módulo

Para comenzar cada nuevo módulo se recomienda que los docentes lleven a cabo actividades de diagnóstico que permitan identificar las necesidades de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes de la asignatura. A continuación, se presentan algunas consideraciones para tener presente.

- **¿Qué diagnosticar?** El objeto de las actividades de diagnóstico puede ser el grado de familiaridad o comprensión que los estudiantes tienen de los conocimientos esenciales.
- **¿Cómo diagnosticar?** Las actividades de diagnóstico pueden adoptar distintas modalidades. Diálogos y conversaciones, reflexiones escritas, análisis de textos u otros recursos audiovisuales, entre otras, en instancias grupales e individuales.
- **¿Cuándo diagnosticar?** Resulta particularmente importante desarrollar el diagnóstico y la nivelación de aprendizajes previo al módulo inicial, o bien utilizar las primeras actividades de este para tal finalidad.

Considerando los aprendizajes del presente módulo 4, se proponen algunos ejemplos de estrategias para realizar un diagnóstico: comparación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento; identificación de grandes cambios en la ciencia; discusión en torno a debates actuales relacionados con la ciencia.

Actividad de desempeño 1

Propósito

Elaboran preguntas filosóficas relacionadas con epistemología, considerando el marco disciplinar y sus experiencias personales.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 3 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para introducir la pregunta por el conocimiento y vincularla con el módulo anterior, el docente puede afirmar que en una sociedad plural conviven distintos conocimientos sobre la realidad, el mundo y el ser humano. Para ejemplificar esto, podría invitar a los estudiantes a reflexionar en torno a las diferencias entre los conocimientos médicos “occidentales”, “ancestrales” y “alternativos”, con preguntas como:

- ▶ ¿Qué hacen cuando les duele la cabeza? ¿Toman algún medicamento? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ▶ ¿Conocen medicamentos alternativos para el dolor de cabeza? ¿Cuáles? ¿Los han usado?
- ▶ ¿Conocen (o creen en) los resultados de medicamentos o tratamientos médicos alternativos?
- ▶ Según sus experiencias, ¿qué tipo de medicamentos o tratamientos médicos son más confiables y efectivos: ¿los “occidentales”, “ancestrales” o “alternativos”? ¿Por qué?
- ▶ ¿Cómo saben o cómo pueden estar seguros de la confiabilidad o efectividad de los distintos tipos de tratamientos médicos? ¿Cómo desarrollaron esos conocimientos?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

A partir de lo anterior, el docente explica que la epistemología es la rama de la filosofía que se encarga de explicar qué es el conocimiento, cómo conocemos y cómo podemos saber si lo que conocemos es verdad. A modo de introducción, se puede presentar un video que sintetice las principales corrientes al interior de la epistemología (**ver recursos**).

Una vez que haya terminado el video, el docente formula preguntas como las siguientes a los estudiantes para establecer nociones básicas:

- ▶ ¿Por qué el conocimiento es un problema filosófico?
- ▶ ¿Cuál es el origen del conocimiento según las perspectivas presentadas en el video?
- ▶ ¿De qué manera las distintas perspectivas filosóficas presentadas en el video se relacionan con nuestras concepciones sobre el conocimiento?

PRÁCTICA GUIADA

Luego de la introducción a las preguntas centrales de la epistemología, el docente presenta la perspectiva de Jorge Millas. Para ello, desarrolla una lectura guiada y una discusión con el curso, pidiendo a distintos estudiantes que lean una sección cuando él lo indique. Durante o tras la lectura, se sugiere que el docente seleccione alguna de las siguientes preguntas para facilitar la comprensión lectora y el análisis del texto:

Comprensión literal (¿Qué dice el texto?)

- ▶ ¿A qué se refiere el texto cuando dice que el saber no consiste en la percepción actual de los hechos?
- ▶ ¿Cuál es la diferencia que establece el texto entre experiencia y saber?
- ▶ ¿Qué papel juegan los signos o símbolos en el saber, según el texto?
- ▶ ¿Qué ejemplos utiliza el autor para ilustrar cómo el conocimiento trasciende la experiencia inmediata?
- ▶ ¿Qué significa que el saber “se apoya en la experiencia, pero justo para rebasarla”?

Comprensión inferencial (¿Qué implicancias tiene el texto?)

- ▶ ¿Por qué el autor afirma que “todo saber es simbólico”?
- ▶ ¿Qué implica decir que incluso frases simples como “hace frío” suponen una red de relaciones?
- ▶ ¿Por qué puede decirse que el conocimiento transforma lo subjetivo en algo intersubjetivo?
- ▶ ¿Qué quiere decir el autor cuando señala que “el hombre es inteligente hasta para decir tonterías”?

Comprensión crítica o reflexiva (¿Qué opino sobre el texto?)

- ▶ ¿Estás de acuerdo con la idea de que el conocimiento va más allá de la experiencia directa? ¿Por qué?
- ▶ ¿Crees que la inteligencia humana se define por la capacidad de establecer relaciones entre experiencias? Da un ejemplo.
- ▶ Si utilizaremos la perspectiva de Millas como criterio de evaluación, ¿cómo podríamos saber cuándo una “práctica médica” se convierte en conocimiento?

INTEGRACIÓN

Para verificar aprendizajes, los estudiantes formulan una nueva pregunta filosófica relacionada con el conocimiento y con sus opiniones de la “situación experiencial”. Luego, considerando los focos de aprendizaje abordados y sus experiencias, responden su pregunta. Guardan la pregunta y la respuesta para ser revisadas al final del módulo.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares es conveniente que el docente se refiera a la distinción que suele hacerse entre “teoría del conocimiento” y “epistemología”. Mientras la primera se referiría en un sentido amplio a la naturaleza, origen y límites del conocimiento, la segunda tiende a señalar la reflexión filosófica sobre el conocimiento científico. De todos modos, dentro de esta unidad, ambos términos podrían utilizarse de manera intercambiable, siempre y cuando se mencione aquella distinción.

ACTITUDES

A base de la etapa de integración propuesta en esta actividad, se sugiere enfatizar la importancia de pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias. Se pueden mencionar, a propósito del problema del conocimiento, a Kant o Wittgenstein como ejemplos de filósofos que estuvieron dispuestos a repensar su formación o replantear sus ideas tras el descubrimiento de nuevas perspectivas o del surgimiento de nuevas ideas.

Orientaciones para el trabajo de texto

- En la situación experiencial, el docente podría narrar parte de una noticia relacionada con la medicina ancestral (ver recursos) para complementar o animar la discusión. Se sugiere explicitar la importancia de la diversidad cultural, a propósito de la reflexión sobre la medicina de pueblos ancestrales y sus aportes a la construcción del conocimiento.

- Para introducir a los estudiantes a las diferentes corrientes epistemológicas, se ofrecen en los recursos distintos videos para que el docente seleccione el que considere más apropiado. Si no hubiese lo necesario para proyectar un video, el docente podría presentar o entregar a los estudiantes un documento gráfico (mapa conceptual, esquema) con el contenido.
- Si el docente lo prefiere, podría remplazar el texto de Millas por uno de Platón (**ver recursos**) para profundizar en una perspectiva sobre el conocimiento. Si prefiere esta alternativa, puede resultar importante explicar de manera introductoria que los diálogos platónicos se caracterizan por presentar problemas e interrogantes sin dejar una resolución cerrada, pues buscan inducir al lector a la reflexión y al trabajo intelectual.
- En caso de que se use el diálogo platónico, se recomienda relacionarlo con conocimientos del módulo 1, específicamente, recordando el asombro y el cuestionamiento como puntos de partida de la reflexión filosófica.
- Para la formulación de preguntas filosóficas, se sugiere emplear los criterios estudiados en clases anteriores (módulo 1). A saber,
 - preguntan acerca de los principios y/o fundamentos;
 - hay más de una respuesta posible;
 - problematizan lo que se presenta como “obvio” o “dado”;
 - no pueden responderse exclusivamente mediante la experiencia.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Para orientar la evaluación formativa de la actividad de integración, se pueden usar la siguiente pauta:

Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Formula una pregunta filosófica sobre el conocimiento humano.	Elabora una pregunta que cumple con todas características de las preguntas filosóficas.	Elabora una pregunta que cumple con algunas características de las preguntas filosóficas.	Elabora una pregunta que cumple parcialmente con una característica de las preguntas filosóficas.	No elabora una pregunta filosófica.
Argumenta una postura personal para responder a la pregunta formulada	Responde la pregunta; explicita una tesis y presenta argumentos claros, coherentes, con ejemplos y conceptos filosóficos.	Responde la pregunta; explicita una tesis y presenta argumentos con poca precisión o profundidad, y con ejemplos.	Responde parcialmente la pregunta, se infiere una tesis y se presentan argumentos confusos.	Responde de manera ambigua a la pregunta, no es claro el punto de vista y no se distinguen argumentos.

**RECURSOS Y
SITIOS WEB**

Noticias sobre el conocimiento médico

Noticia 1, Medicina ancestral: plantas curativas en Perú, DW (25:49 minutos)

<https://www.dw.com/es/medicina-ancestral-plantas-curativas-en-per%C3%BA/av-49762913>

Videos sobre corrientes epistemológicas

Video 1, ¿Qué es la epistemología? Filosofía de la ciencia, La Marmota Filosófica (08:02 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=r3kjLx4XxR8>

Video 2, Teorías epistemológicas fundamentales, EducarChile (5:57 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZYbjaqTGAjo>

Anexo Fuentes

TEXTO 1: extracto de *Ideas de la filosofía: El conocimiento*, de Jorge Millas

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

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

(Jorge Millas, 1943)

TEXTO 2: Teeteto, Platón

Teeteto - Ciertamente, Sócrates, exhortándome tú de tal manera, sería vergonzoso no esforzarse todo lo posible por decir lo que uno pueda. Yo, de hecho, creo que el que sabe algo percibe esto que sabe. En este momento no me parece que el saber sea otra cosa que percepción.

Sócrates - Ésa es una buena y generosa respuesta, hijo mío. Así es como hay que hablar para expresarse con claridad. Pero vamos a examinarlo en común, a ver si se trata de algo fecundo o de algo vacío. ¿Dices que el saber es percepción?

Teet. - Sí.

Sóc. - Parece, ciertamente, que no has formulado una definición vulgar del saber, sino la que dio Protágoras. Pero él ha dicho lo mismo de otra manera, pues viene a decir que «el hombre es la medida de todas las cosas, tanto del ser de las que son, como del no ser de las que no son». Probablemente lo has leído. ¿No?

Teet. - Sí, lo he leído, y muchas veces.

Sóc. - ¿Acaso no dice algo así como que las cosas son para mí tal como a mí me parece que son y que son para ti tal y como a ti te parece que son? ¿No somos tú y yo hombres?

Teet. - Eso es lo que dice, en efecto.

Sóc. - No es verosímil, ciertamente, que un hombre sabio pueda desvariar. Así es que vamos a seguirlo. ¿No es verdad que, cuando sopla el mismo viento, para uno de nosotros es frío y para otro no? ¿Y que para uno es ligeramente frío, mientras que para otro es muy frío?

Teet. - Sin duda.

Sóc. - ¿Diremos, entonces, que el viento es en sí mismo frío o no? ¿O creeremos a Protágoras y diremos que es frío para el que siente frío y que no lo es para quien no lo siente?

Teet. - Puede que sea así.

Sóc. - ¿Acaso no nos parece así a los dos?

Teet. - Sí.

Sóc. - ¿Y este «parece» no es percibir?

Teet. -. Así es, efectivamente.

Sóc. - Por consiguiente, la apariencia y la percepción son lo mismo en lo relativo al calor y a todas las cosas de este género, pues parece que las cosas son para cada uno tal y como cada uno las percibe.

Teet. - Puede ser.

Sóc. - En consecuencia, la percepción es siempre de algo que es, e infalible, como saber que es.

Teet. - Así parece.

Sóc. - ¿Acaso, por las Gracias, era Protágoras un hombre absolutamente sabio y nos habló en enigmas a la gran masa, mientras decía la verdad en secreto a sus discípulos?

Teet. - ¿Por qué dices eso, Sócrates?

Sóc. - También yo te voy a hablar de una doctrina que no es nada vulgar. Afirma, en efecto, que ninguna cosa tiene un ser único en sí misma y por sí misma y que no podrías darle ninguna denominación justa, ni decir que es de una clase determinada. Al contrario, si la llamas grande, resulta que también parece pequeña y, si dices que es pesada, también parece ligera, y así ocurriría con todo, ya que no hay cosa que tenga un ser único, ni que sea algo determinado o de una clase cualquiera. Ciertamente, todo lo que decimos que es, está en proceso de llegar a ser, a consecuencia de la traslación, del movimiento y de la mezcla de unas cosas con otras, por lo cual no las denominamos correctamente. Efectivamente, nada es jamás, sino que está siempre en proceso de llegar a ser.

Actividad de desempeño 2

Propósito

Argumentan una visión respecto de un problema epistemológico, aplicando conceptos disciplinares.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. (**Pensamiento analítico**)

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. (**Pensamiento crítico**)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 5 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para conectar el tema de esta actividad con la anterior, el docente puede señalar que una de las diferencias entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimientos es la posibilidad de verificación de sus postulados a partir de metodologías claras y replicables. De este modo, la verificación del conocimiento producido por las ciencias permitiría establecer mayores grados de predicción y objetividad. Se sugiere aquí proporcionar ejemplos que den cuenta de la efectividad del conocimiento científico y algunas de sus aplicaciones. Para activar los saberes previos de los estudiantes, se les podría preguntar:

- ▶ ¿Confían en el conocimiento científico? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué ejemplos dan cuenta de que el conocimiento científico ha mejorado la vida del ser humano?
- ▶ ¿De qué depende la veracidad del conocimiento científico?
- ▶ ¿Cambia el conocimiento científico? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Conocen ejemplos?

Para complementar la discusión respecto del cambio en el conocimiento científico, el docente podría compartir algunas noticias con los estudiantes (**ver recursos**).

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una vez que esté asentada la pregunta sobre la “inalterabilidad” del conocimiento científico, el docente proyecta un fragmento de “La estructura de las revoluciones científicas” de Thomas Kuhn, para mostrar el carácter histórico de la ciencia (**ver recursos**). Tras leer el texto, el docente plantea alguna de las siguientes preguntas para facilitar la comprensión de lectura:

- ▶ ¿Cuáles son los dos tipos de desarrollo científico que distingue el autor?
- ▶ ¿Cómo describe el autor la ciencia normal?
- ▶ ¿Qué ocurre con los conceptos previos cuando se produce un descubrimiento revolucionario?
- ▶ ¿Qué papel juegan los instrumentos y los lugares de investigación durante una revolución científica?
- ▶ ¿Qué supuestos subyacen a la argumentación del autor?
- ▶ ¿En qué medida la postura de Kuhn sobre el conocimiento científico afecta nuestra visión sobre la ciencia en la actualidad? ¿Seguimos confiando o dudamos de la ciencia?

En caso de que se requiera, se puede fortalecer la comprensión de estos conceptos mediante la revisión de un video sobre el planteamiento de Kuhn (**ver recursos**).

PRÁCTICA GUIADA

A partir de la propuesta de Kuhn para comprender el conocimiento científico, los estudiantes se separan en grupos para organizar un debate. Se sugiere que cada grupo esté compuesto por 4 o 5 integrantes para que todos pueda trabajar activamente en la preparación y ejecución del debate. Como se trata de un ejercicio argumentativo para elaborar visiones personales y pensar con flexibilidad, es recomendable que las posiciones que cada grupo deberá defender sean sorteadas. Dos grupos debaten en torno al mismo tópico para confrontar sus posiciones. Algunos ejemplos de tópicos para guiar los debates podrían ser los siguientes:

- “La ciencia es solo un modo entre otros de comprender el universo”
- “No podemos confiar en el conocimiento científico dado su carácter histórico”
- “La subjetividad en la generación del conocimiento invalida los saberes científicos”
- “Los cambios históricos en el conocimiento son muestra del progreso y perfeccionamiento de la ciencia”

El docente asigna un tiempo para que cada grupo elabore una introducción, argumentos, contrargumentos y una conclusión, sobre la base de los aprendizajes de la clase y otros recursos complementarios, para fortalecer el desarrollo del debate (**ver recursos**). Luego de que los grupos hayan preparado sus presentaciones, cada integrante adopta un rol para la ejecución del debate (presentador, argumentador, contrargumentador y sintetizador). El docente sortea el orden de los tópicos para que los grupos desarrollen el debate.

INTEGRACIÓN

Para fortalecer el desarrollo de la práctica guiada, se sugiere que el foco de la actividad esté en la toma de postura respecto a problemas filosóficos contemporáneos. Para esto, se sugiere que cada grupo elabore una tabla con argumentos, posibles réplicas y respuestas preparadas. Por ejemplo:

Postura:		
Argumentos	Posibles contrargumentos y/o preguntas	Respuestas preparadas para contrargumentos y/o preguntas

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares en la etapa de construcción del conocimiento, es importante consolidar los conceptos de ciencia normal, paradigma y revolución científica. Además de ello, es fundamental insistir en que, desde la perspectiva de Kuhn, la ciencia comienza con ciertas definiciones sobre la naturaleza del universo o visiones de mundo a las que los científicos tratan de adaptar sus objetos de estudio.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo de las actitudes de Trabajo colaborativo y con responsabilidad, se propone una actividad grupal en la que todos los integrantes desempeñen un rol activo. Así, se fomentaría la resolución de una tarea en equipo, lo que exige integrar diferentes puntos de vista e ideas para alcanzar una meta común. Junto con ello, se incentiva el desarrollo de actitudes de apertura en el pensamiento, atendiendo a la diversidad y respetando las opiniones de otros.

Orientaciones para el trabajo en clases

Conexión interdisciplinar

Ciencias Naturales OA5 Nivel 1
EM / OA6 Nivel 2 EM

- En la construcción del conocimiento, el docente podría pedir que los propios estudiantes, individual o grupalmente, lean y analicen el texto de Kuhn. Otra alternativa es comenzar describiendo ejemplos concretos de revoluciones científicas y la consolidación de nuevos paradigmas a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y, luego, presentar la explicación de Kuhn.
- De manera complementaria, se sugiere que los estudiantes conversen sobre los cambios de paradigmas y las revoluciones científicas con docentes de ciencia, para conocer otros ejemplos.
- Si el docente lo estima conveniente, podría entregar a los estudiantes una sección más larga de lectura. Se sugiere seleccionar un fragmento del capítulo 1 de *La estructura de las revoluciones científicas* de Kuhn.
- Para fortalecer el vínculo de la actividad con la realidad cotidiana, se recomienda que el docente pida constantemente ejemplos a los estudiantes, o que él mismo los proporcione, sobre los cambios en la ciencia.
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría pedir a los estudiantes que vinculen las características del conocimiento científico discutidas en clases, con el proceso de investigación científica aprendido en Ciencias Naturales (OA5 nivel 1 y OA6 nivel 2 de Educación Media). Se sugiere enfatizar el debate respecto de la validez, confiabilidad y replicabilidad del conocimiento científico.
- En caso de que se considere pertinente, los tópicos para el debate pueden ser otros más adecuados a la realidad de los estudiantes o ser elegidos en conjunto con estos. Esto fortalece la significatividad de la actividad.
- En caso de que se estime pertinente y posible, para fortalecer el debate, se podría complementar o contrastar la propuesta de Kuhn con la perspectiva falsacionista de Popper, para comprender el conocimiento científico (**ver recursos**).
- Para el desarrollo de los debates, el docente es quien decide los tiempos asignados a cada grupo o el número mínimo de argumentos o contrargumentos que se deben presentar. Se sugiere, en caso de que sea pertinente y necesario, considerar las 10 reglas para la discusión crítica revisadas en clases anteriores. Es fundamental adecuar el desarrollo de la actividad a las condiciones y características de los estudiantes.

EVALUACIÓN FORMATIVA

A fin de facilitar la evaluación de la práctica guiada, se sugiere la siguiente pauta:

Criterio	Logrado	En desarrollo	Inicial
Introducción y tesis.	▶ Describen el contexto del tópico para presentarlo como un problema. ▶ Exponen una sola tesis de forma clara y precisa.	▶ Describen el contexto del tópico y exponen la tesis de manera confusa o hay más de una tesis.	▶ No describen el contexto del tópico ni presentan la tesis de forma explícita.
Argumentación.	▶ Presentan dos argumentos que apoyan la tesis. Se basan en distintas evidencias (hechos, ejemplos generales, experiencias, citas, etc.) y son coherentes con la tesis.	▶ Presentan dos argumentos, pero no son coherentes con la tesis o no se basan en evidencias.	▶ No presentan argumentos que respalden la tesis.
Contrargumentación.	▶ Exponen al menos un argumento que cuestiona el punto de vista del grupo contrario.	▶ Cuestionan el punto de vista del grupo contrario, pero no presentan un argumento claro y ordenado para ello.	▶ No cuestionan el punto de vista del grupo contrario.
Conclusión.	▶ Sintetizan los puntos más importantes y refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.	▶ Sintetizan los puntos más importantes, pero no refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.	▶ No sintetizan los puntos más importantes ni refutan los cuestionamientos hechos a su punto de vista.
Respaldo filosófico.	▶ Incluyen referencias explícitas a conceptos e ideas filosóficas. Estas son coherentes con los argumentos y sirven como garantía.	▶ Incluyen referencias a conceptos e ideas filosóficas. Sin embargo, no son completamente coherentes con los argumentos.	▶ No incluyen referencias explícitas a conceptos o ideas filosóficas.
Actitudes.	▶ Demuestran una actitud respetuosa y de apertura a otros puntos de vista, escuchan atentamente al otro grupo y se enfocan en discutir ideas.	▶ Demuestran, en general, una actitud respetuosa y de apertura a otros puntos de vista; en ocasiones interrumpen al otro grupo y se enfocan mayormente en discutir ideas.	▶ Demuestran cierta reticencia a otros puntos de vista, interrumpen al otro grupo y, en ocasiones, discuten cuestiones cayendo en la falacia <i>ad hominem</i>.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Noticias sobre cambios en el conocimiento científico

Noticia 1, El hallazgo de nuevas especies. National Geographic España.

https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/hallazgo-nuevas-especies-genero-homo-israel-y-china-obliga-a-replantear-evolucion-humana_17078

Noticia 2, El extraordinario descubrimiento que podría revolucionar la física y nuestra comprensión del universo, BBC

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-61033989>

Recursos para organizar un debate

Recurso 1, Características del debate, EducarChile

<https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/42492>

Recurso 2, Debate, Centro de Desarrollo de la Docencia, Universidad del Desarrollo

<https://cdd.udd.cl/files/2018/10/debate.pdf>

Recurso 3, Guía para organizar un debate, Mineduc

<https://www.curriculumnacional.cl/portal//25785:Guia-para-organizar-un-debate>

Anexo Fuentes

TEXTO 1, Extracto de *Qué son las revoluciones científicas*, de Thomas Kuhn:

Han transcurrido casi veinte años desde que distinguí por primera vez lo que me pareció ser dos tipos de desarrollo científico normal y revolucionario. La mayor parte de la investigación científica que tiene éxito produce como resultado un cambio del primer tipo, y su naturaleza queda bien descrita por una imagen muy común: la ciencia normal es la que produce los ladrillos que la investigación científica está continuamente añadiendo al creciente edificio del conocimiento científico. [...] Pero el desarrollo científico manifiesta también una modalidad no acumulativa, y los episodios que la exhiben proporcionan claves únicas de un aspecto central del conocimiento científico.

[...]

Los cambios revolucionarios son diferentes y bastante más problemáticos. Ponen en juego descubrimientos que no pueden acomodarse dentro de los conceptos que eran habituales antes de que se hicieran dichos descubrimientos. Para hacer, o asimilar, un descubrimiento tal, debe alterarse el modo en que se piensa y describe un rango de fenómenos naturales.

[...]

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

[...]

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

Sin embargo, el mundo al que entonces penetra el estudiante no queda fijo de una vez por todas, por una parte, por la naturaleza del medioambiente y de la ciencia, por la otra. Más bien, es conjuntamente determinado por el medioambiente y por la tradición particular de la ciencia normal que el estudiante se ha preparado a seguir.

TEXTO 2, Extracto de *La lógica de la investigación científica*, de Karl Popper

Si queremos, podemos distinguir cuatro procedimientos de llevar a cabo la contrastación de una teoría. En primer lugar, se encuentra la comparación lógica de las conclusiones unas con otras: con lo cual se somete a contraste la coherencia interna del sistema. Después, está el estudio de la forma lógica de la teoría, con objeto de determinar su carácter: si es una teoría empírica —científica— o si, por ejemplo, es tautológica. En tercer término, tenemos la comparación con otras teorías, que tiene por principal mira la de averiguar si la teoría examinada constituiría un adelanto científico en caso de que sobreviviera a las diferentes contrastaciones a que la sometemos. Y finalmente, viene el contrastarla por medio de la aplicación empírica de las conclusiones que pueden deducirse de ella. Lo que se pretende con el último tipo de contraste mencionado es descubrir hasta qué punto satisfarán las nuevas consecuencias de la teoría —sea cual fuere la novedad de sus asertos— a los requerimientos de la práctica, ya provengan éstos de experimentos puramente científicos o de aplicaciones tecnológicas prácticas. También en este caso el procedimiento de contrastar resulta ser deductivo; veámoslo. Con ayuda de otros enunciados anteriormente aceptados se deducen de la teoría a contrastar ciertos enunciados singulares —que podremos denominar «predicciones»—; en especial, predicciones que sean fácilmente contrastables o aplicables. Se eligen entre estos enunciados los que no sean deductibles de la teoría vigente, y, más en particular, los que se encuentren en contradicción con ella. A continuación, tratamos de decidir en lo que se refiere a estos enunciados deducidos (y a otros), comparándolos con los resultados de las aplicaciones prácticas y de experimentos. Si la decisión es positiva, esto es, si las conclusiones singulares resultan ser aceptables, o verificadas, la teoría a que nos referimos ha pasado con éxito las contrastaciones (por esta vez); no hemos encontrado razones para desecharla. Pero si la decisión es negativa, o sea, si las conclusiones han sido falsadas, esta falsación revela que la teoría de la que se han deducido lógicamente es también falsa.

(Karl Popper, 1980)

Actividad de desempeño 3

Propósito

Discutir en torno al problema de la inducción en la teoría del conocimiento, aplicando conceptos disciplinares.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 2

Elaborar preguntas a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas para pensar con autorreflexión y autonomía. **(Pensamiento analítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad:

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

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

- ▶ ¿Cuál es el argumento para sostener esa afirmación?
- ▶ ¿Qué grado de certeza tengo de que siempre se cumplirán?
- ▶ ¿Qué rol juega nuestra experiencia en la predicción de lo que ocurrirá?
- ▶ ¿Cómo he obtenido estos conocimientos o esas certezas sobre lo que ocurrirá? ¿Cuál es la fuente? ¿Es confiable?

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

El docente presenta algunos datos que permiten comprender el contexto del filósofo inglés David Hume. Para ello, podría ser valioso conectar con aprendizajes anteriores, por ejemplo, destacando sus diferencias con Platón respecto del modo de alcanzar el conocimiento. Luego, introduce los conceptos de validez, inducción y la causalidad para enmarcar el trabajo de los estudiantes.

A continuación, los estudiantes leen individualmente un extracto de David Hume (**ver Recursos**). Tras ello, monitorea el grado de comprensión del texto y aclara o explica aquellos conceptos o ideas que necesitan ser reforzadas.

Finalmente, se retoma el diálogo inicial en torno a preguntas como:

- ▶ ¿De cuáles predicciones que creíamos certeras podemos dudar a partir del planteamiento de Hume?
- ▶ ¿Qué fenómenos o hechos sí tendrían una incuestionable relación causa-efecto? ¿De dónde proviene nuestra certeza al respecto? ¿De algo distinto de las experiencias?
- ▶ ¿Cuán confiable es el conocimiento que obtenemos a partir de nuestras experiencias y a través de nuestros sentidos? ¿Qué consecuencias tiene llevar la confianza en los sentidos al extremo?

INTEGRACIÓN

Para verificar aprendizajes tras la realización de la práctica, los estudiantes completan una pauta de autoevaluación, que les permitirá distinguir y tomar conciencia de los procesos cognitivos que realizaron durante la actividad (**ver Evaluación formativa**). Como ejercicio de síntesis, al final de la tabla, los estudiantes resumen los aprendizajes de la clase y sus vínculos con la vida cotidiana.

Orientaciones al docente

Para introducir conceptos disciplinares es importante tener a la vista que, en esta clase, los estudiantes cuestionen los límites del conocimiento humano y la universalidad del conocimiento sensible, examinando las fuentes desde donde se origina y las críticas expuestas por las teorías empiristas. El objetivo es que fortalezcan su pensamiento crítico y amplíen su mirada con respecto a lo que se considera “indudable”.

ACTITUDES Para apoyar el desarrollo de la actitud de pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias, se proponen preguntas y reflexiones que inviten a los estudiantes a considerar aquellas ideas que dan por sentado respecto del conocimiento, desafiándolos también a preguntarse por dónde está el límite del conocimiento que podemos adquirir.

Orientaciones para el trabajo de texto

- Se sugiere que el docente evalúe la pertinencia de presentar todo el texto sugerido o editarlo en función de las necesidades de los estudiantes y de los tiempos disponibles.
- Para la realización de la construcción de conocimiento, los estudiantes pueden ocupar herramientas TIC para profundizar en el contexto histórico del autor. En caso de que no tengan acceso, se sugiere que el docente introduzca previamente esos contenidos o cuente con fichas de apoyo para los estudiantes.
- Se propone bibliografía alternativa al extracto sugerido de la *Investigación sobre el conocimiento humano*, que el docente puede elegir utilizar, considerando las necesidades e intereses de los estudiantes (**ver recursos**). Del mismo modo, puede seleccionar extracto de otros autores empiristas si así lo desea.
- Para la última parte de la actividad, en caso de que sea pertinente, se recomienda al docente utilizar un extracto del texto o película *Alicia en el país de las maravillas*, como ejemplo de un mundo en donde se rompe la relación causa-efecto.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Se presenta a continuación la pauta de autoevaluación para la realización del cuento.

Síntesis: ¿Qué aprendí en esta clase y cómo se podría vincular con mi vida cotidiana?



Es recomendable que el docente recoja la información de esta autoevaluación. Para ello podría pedir que voluntariamente algunos estudiantes lean sus respuestas y, a partir de ahí, destacar los aprendizajes de la actividad. Otra alternativa es analizar las respuestas y presentar un resumen de ellas en la siguiente sesión. En ambos casos, o en otras modalidades, es deseable que el docente pueda retroalimentar los aprendizajes.

Para complementar o guiar la autoevaluación, podría presentar algunos criterios e indicadores como los siguientes:

Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Comprensión de la postura del autor	Comprendí claramente la postura del autor, localizándola en el texto y señalando los conceptos fundamentales que la acompañan.	Comprendí la postura del autor, pero no la localicé con precisión en el texto ni identifiqué los conceptos centrales que la acompañan.	Comprendí de manera vaga la postura del autor y de sus conceptos centrales.
Vinculación con la vida cotidiana	Pude vincular la postura filosófica con ejemplos, experiencias o fenómenos de la vida cotidiana.	Pude vincular algunos conceptos de la postura filosófica con un ejemplo de la vida cotidiana.	Me cuesta vincular la postura filosófica con ejemplos, experiencias o fenómenos de la vida cotidiana.

Anexo Fuentes

TEXTO 1, Extracto de *Investigación sobre el entendimiento humano*, sección VII, de David Hume

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

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

En realidad, no existe ninguna parte de la materia que descubra nunca, mediante sus cualidades sensibles, ningún poder o energía, ni que nos dé pie a imaginar que podría producir cosa alguna, o ser seguida por cualquier otro objeto que pudiéramos denominar su efecto. La solidez, la extensión, el movimiento, estas cualidades son todas completas en sí mismas, y nunca apuntan a ningún otro hecho que pueda resultar de ellas. Las escenas del universo cambian continuamente y un objeto sigue a otro en una sucesión ininterrumpida, pero el poder o

la fuerza que actúa sobre toda la maquinaria se mantiene completamente oculto, y no se descubre en ninguna de las cualidades sensibles del cuerpo.

Sabemos que, de hecho, el calor acompaña constantemente la llama, pero no podemos hacer conjeturas ni imaginar qué conexión existe entre ambos. Así, es imposible que la idea de poder se derive de la contemplación de los cuerpos cuando están operando en casos concretos, porque los cuerpos nunca descubren ningún poder que pueda ser el original de esta idea.

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

Así, aparentemente, esta idea de conexión necesaria entre eventos surge de una serie de casos similares que se dan por la conjunción constante de dichos eventos, no porque esa idea pueda ser sugerida nunca por ninguno de estos casos, aunque se examinen bajo todas las luces y posiciones posibles. Sin embargo, en un número determinado de casos no hay nada distinto de cada caso particular que se suponga que sea exactamente similar, salvo, únicamente que, tras una repetición de casos similares, la mente se deja llevar por el hábito: ante la aparición de un evento, espera su habitual seguimiento y cree que existirá.

Esta conexión, por tanto, que sentimos en la mente, esta transición rutinaria de la imaginación desde un objeto a su normal seguimiento es el sentimiento o la impresión de la que formamos la idea de poder o conexión necesaria. No hay nada más en el caso. Contemplemos el tema desde todos los lados; no encontraremos nunca ningún otro origen a esa idea. Ésta es la única diferencia que existe entre un caso, del que nunca podemos recibir la idea de conexión, y una serie de casos similares, que la sugieren. La primera vez que el hombre vio la comunicación del movimiento por medio del impulso, como cuando chocan dos bolas de billar, no pudo decir que un evento estaba conectado al otro, sino tan solo que uno estaba unido al otro. Tras haber observado varios casos de la misma naturaleza, entonces es cuando dice que están conectados. ¿Qué ha cambiado para que surja esta nueva idea de conexión? Nada, salvo que él ahora siente que estos eventos están conectados en su imaginación, y que puede predecir al punto la existencia de uno de la aparición del otro. Así pues, cuando decimos que un objeto está conectado a otro, sólo significamos que han adquirido una conexión en nuestro pensamiento, y que da lugar a esta inferencia por la que cada uno se convierte en la prueba de la existencia del otro.

Una conclusión un tanto sorprendente, aunque parezca fundamentada en suficientes pruebas, pruebas que no quedarán debilitadas por ninguna desconfianza general del entendimiento, o sospecha escéptica relativa a toda conclusión que sea nueva y extraordinaria. No existen conclusiones más gratas para el escepticismo que aquellas que hacen descubrimientos relativos a la debilidad y las limitaciones de la razón y la capacidad humana.

TEXTO 1, Extracto de “*Historia universal del pensamiento filosófico*”, de José Tasset

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

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

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

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

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

De este modo, la causalidad y en general cualquier tipo de inferencia empírica basado en ella quedan reducidos a meras formas de asociación de ideas basadas en el hábito y en la creencia injustificada e injustificable de que esa misma asociación de ideas volverá a repetirse. Con esto, Hume hace desembocar la cuestión de la causalidad en la de la imposibilidad de justificar lógicamente la inducción: cualquier tipo de inducción o inferencia empírica se basa en el supuesto de la uniformidad de la naturaleza (de que volverán a repetirse las mismas asociaciones de ideas), pero ese supuesto es también una inferencia empírica del pasado al presente, con lo que la justificación de la inducción es circular e imposible.

Actividad de desempeño 4

Propósito

Reelaboran una posición personal respecto de un problema filosófico del conocimiento, aplicando conceptos disciplinares y habilidades desarrolladas durante el módulo.

Objetivos de aprendizaje

OA 1

Analizar problemas presentes en textos filosóficos, considerando conceptos, métodos de razonamiento e implicancias para la vida cotidiana pensando con flexibilidad para reelaborar las propias ideas y puntos de vista. **(Pensamiento analítico)**

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico)**

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 2 horas pedagógicas

Desarrollo de la actividad

SITUACIÓN EXPERIENCIAL

Para plantear el problema de la clase, el profesor podría proyectar el siguiente meme y formular algunas preguntas para promover una conversación:



- ▶ ¿Habían visto este meme?
- ▶ ¿Para qué situaciones cotidianas se usa?
- ▶ ¿Qué significaría que “el conocimiento es poder”? ¿Están de acuerdo ello?
- ▶ ¿Todo conocimiento otorga poder, o solo ciertos tipos?
- ▶ ¿Qué diferencia hay entre tener información y tener conocimiento?
- ▶ ¿Puede haber poder sin conocimiento? ¿Y conocimiento sin poder?

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Se presenta a los estudiantes la propuesta de Michel Foucault sobre la relación entre conocimiento y poder. Para comenzar, el docente puede explicar que, aunque el saber y el poder son conceptos distintos, el filósofo francés analizó cómo se entrelazan y se influyen mutuamente.

PRÁCTICA GUIADA

A continuación, los estudiantes leen en profundidad un fragmento de Foucault en el que se dan ejemplos concretos sobre la relación entre conocimiento y poder (**ver recursos**). Para esto, se recomienda realizar una lectura guiada mediante la proyección de los párrafos. Antes o durante la lectura, el docente podría seleccionar algunas de las siguientes preguntas (al menos una por cada categoría) para orientar la comprensión y análisis del texto:

Comprensión literal (¿Qué dice el texto?)

- ▶ ¿Qué relación establece Foucault entre la constitución de la psiquiatría como ciencia y las estructuras políticas y éticas?
- ▶ ¿Qué aspecto enfatiza Foucault en su estudio de la sexualidad?
- ▶ ¿Qué pretende analizar Foucault en relación con la criminalidad?

Comprensión inferencial (¿Qué se puede inferir del texto?)

- ▶ ¿Por qué Foucault no se conforma con analizar ciencia, política y ética de forma separada?
- ▶ ¿Qué sugiere Foucault al decir que la psiquiatría no podría haber existido sin una interacción con la política y la ética?
- ▶ ¿Cómo se relaciona el conocimiento con el poder en los ejemplos que da Foucault?

Comprensión crítica (¿Qué opino del texto?)

- ▶ ¿Qué crítica hace Foucault al enfoque tradicional de estudiar los saberes de manera aislada de su contexto político y ético?
- ▶ ¿Crees que el enfoque de Foucault permite una comprensión más profunda de fenómenos sociales como la locura o la delincuencia? ¿Por qué?
- ▶ ¿Estás de acuerdo con que el conocimiento no es neutral, sino que siempre está implicado en relaciones de poder y en formas de control? ¿Por qué?

INTEGRACIÓN

Para verificar y retroalimentar los aprendizajes, se sugiere que los estudiantes vuelvan a la pregunta filosófica planteada durante la primera actividad del módulo y su propuesta de respuesta. Luego, complementan, modifican o reelaboran esta última, aplicando los conocimientos desarrollados durante la unidad, explicitando cuales fueron los cambios efectuados en su perspectiva. Este ejercicio implica distinguir y aplicar los conocimientos disciplinares que se considere pertinentes, así como reconocer los cambios que tuvo el conocimiento a lo largo del módulo.

Además, en caso de que se considere pertinente y viable, se puede invitar a los estudiantes a reformular la pregunta elegida para fortalecer su carácter filosófico, su pertinencia con los debates por el conocimiento o su vínculo con la realidad.

Orientaciones al docente

Para unificar conceptos disciplinares entenderemos que Foucault desarrolló una teoría “heterárquica” del poder, concibiendo a este último no como un objeto que alguien posee para dominar, sino como relaciones en distintos campos y niveles sociales. En ese sentido, el poder no es sinónimo de conocimiento, sino su condición de posibilidad y viceversa. Puede ser interesante señalar a los estudiantes los aportes de algunas ideas de Foucault al campo de la educación, particularmente su análisis sobre el poder disciplinario en las escuelas. Por último, es importante destacar que en Foucault no hay necesariamente una visión determinista, sino que el poder generaría resistencia por parte de los sujetos.

ACTITUDES

Para apoyar el desarrollo de actitudes relacionadas con las Maneras de pensar, es importante insistir en que los errores son una oportunidad para aprender. En ese sentido, se sugiere brindar la oportunidad de leer textos que podrían no ser de fácil comprensión, pero que exigen una actitud de perseverancia.

Orientaciones para el docente

Conexión interdisciplinar
Ciencias Naturales
OA7 Nivel 2 EM

- En caso de que no todos los estudiantes tengan un vínculo diario con las redes sociales, se sugiere buscar otro recurso más adecuado para promover la reflexión inicial. Por ejemplo: canciones, fragmentos literarios, fragmentos de películas, entre otras posibilidades.
- Si se cuenta con el tiempo necesario, el docente podría proyectar un video que presente y sintetice los principales aportes de Foucault (**ver recursos**). Tras la visualización, el docente puede guiar a los estudiantes en la identificación y comprensión de los conceptos clave, respondiendo las preguntas que vayan surgiendo.

- Es fundamental que con las ideas discutidas no se desacredite el conocimiento ni la ciencia como empresas falsas, sino que se explicita que conocimiento y poder están relacionados y que ello tiene efectos en la subjetividad.
- Se podría realizar vínculos con la segunda actividad del módulo, a propósito del Para contrastar la perspectiva sugerida y enriquecer la conversación de la clase, el docente podría presentar o analizar con los estudiantes el punto de vista de Mario Bunge (**ver recursos**).
- Para promover el vínculo con otras asignaturas, el docente podría pedir a los estudiantes que reflexionen sobre las implicancias sociales, éticas y ambientales de problemáticas relacionadas con la ciencia (Ciencias Naturales: OA7 nivel 2 de Educación Media). Ello permitiría profundizar, desde otra perspectiva, en la discusión sobre la relación entre conocimiento y poder.

**EVALUACIÓN
FORMATIVA**

Para orientar el monitoreo y la retroalimentación de la actividad de integración, se sugiere un instrumento de autoevaluación como el siguiente:

Pregunta	Respuesta
1. ¿Cuáles conceptos o ideas filosóficas utilicé para modificar mi respuesta de la actividad 1?	▶
2. ¿Cuáles son los cambios más notorios entre la primera y la segunda versión de mi respuesta?	▶
3. ¿En qué medida las ideas y conceptos estudiados me permitieron fortalecer, reelaborar o modificar mi punto de vista inicial?	▶

Dado que el foco de esta autoevaluación es la identificación de los cambios en los propios puntos de vista a partir de lo estudiado, es importante retroalimentar las respuestas de los estudiantes. De este modo, por un lado, se puede corroborar que los conceptos fueron comprendidos y aplicados correctamente y, por otro, apoyar a los estudiantes en el reconocimiento del valor de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico sobre fenómenos de la vida cotidiana.

**RECURSOS Y
SITIOS WEB**

- Videos sobre Foucault**
- Video 1, Michel Foucault. Cultura para principiantes, Canal Encuentro (11:50 minutos)**
<https://www.youtube.com/watch?v=oLBYJJONvGY>
- Video 2, El Poder y la Verdad en Foucault, Filosofía aquí y ahora (5:08 minutos)**
<https://www.youtube.com/watch?v=3R9tjlLPru0>

Anexo Fuentes:

TEXTO 3, Extracto de *Polémica, política, problematizaciones*, de Michel Foucault

—En cierto modo, sin duda se podría decir que pretendo analizar las relaciones entre ciencia, política y ética. Pero no creo que esto fuera una representación completamente exacta del trabajo que quiero hacer. No quisiera mantenerme en ese nivel; más bien busco ver cómo han podido interferir unos procesos con otros en la constitución de un dominio científico, de una estructura política, de una práctica moral. Tomemos el ejemplo de la psiquiatría: ciertamente hoy se puede analizar en su estructura epistemológica, incluso aunque sea aún bastante débil, se puede analizar también en el cuadro de las instituciones políticas en las que cobra sus efectos; se puede estudiar asimismo en sus aplicaciones éticas, tanto desde el lado de quien es objeto de la psiquiatría, como del lado de la psiquiatría misma. Pero esto no es lo que ha constituido mi meta. Más bien he intentado ver cómo, en la constitución de la psiquiatría como ciencia, al perfilar su campo y la definición de su objeto, se encontraban implicadas una estructura política y una práctica moral: en el doble sentido de que estaban supuestas por la organización progresiva de la psiquiatría como ciencia y de que también se encontraban influidas por esta constitución. No habría podido haber psiquiatría como la que conocemos sin todo un juego de estructuras políticas y sin un conjunto de actitudes éticas; pero a la inversa, la constitución de la locura en un dominio de saber influyó en las prácticas políticas y en las actitudes éticas que le concernían. Se trataba de determinar el papel de la política y de la ética en la constitución de la locura como dominio particular de conocimiento científico, pero también de analizar los efectos de ésta sobre las prácticas políticas y éticas.

Y otro tanto cabe decir en relación con la delincuencia. Se trataba de ver qué estrategia política, dando su estatuto a la criminalidad, pudo apelar a ciertas formas de saber y a ciertas actitudes morales. Era cuestión asimismo de ver cómo estas modalidades de conocimiento y estas formas de moral las pudieron reflejar y modificar estas técnicas disciplinarias. En el caso de la sexualidad, he intentado liberar la formación de una actitud moral, pero he buscado reconstruir estas formaciones a través del juego que mantiene con estructuras políticas (esencialmente en la relación entre dominio de sí y dominación de los otros) y con las modalidades del conocimiento (conocimiento de sí y conocimiento de los diferentes dominios de la actividad).

De tal manera que, en estos tres dominios —el de la locura, el de la delincuencia y el de la sexualidad— he privilegiado en cada ocasión un aspecto particular: el de la constitución de una objetividad, el de la formación de una política y de un gobierno de sí, y el de la elaboración de una ética y de una práctica de sí mismo. Pero también he tratado cada vez de mostrar el lugar que en ello ocupan los otros dos componentes que son necesarios para la constitución de un campo de experiencia. En el fondo, se trata de diferentes ejemplos en los que se encuentran implicados los tres elementos fundamentales de toda experiencia: un juego de verdad, relaciones de poder y formas de relación con uno mismo y con los otros. Y si cada uno de esos ejemplos privilegia en cierta medida uno de estos tres aspectos —ya que la experiencia de la locura se ha organizado recientemente sobre todo como un campo de saber, y la del crimen como un dominio de intervención política, mientras que la de la sexualidad se ha definido como un lugar ético—, he querido mostrar cada vez cómo los otros dos elementos estaban presentes, qué papeles han jugado y cómo cada cual se ha visto afectado por la transformación de los otros dos.

(Michel Foucault, 1999).

TEXTO 4, Extracto de *Ser, saber, hacer*, de Mario Bunge

La tesis sociologista de que toda fórmula científica tiene un contenido social o incluso es un arma de poder político, se refuta de manera parecida. Mi teoría semántica confirma la idea tradicional de que solamente las ciencias sociales se refieren a hechos sociales. En cambio, la matemática se refiere a objetos matemáticos, las ciencias naturales a cosas naturales, las técnicas a objetos artificiales, etc. El concepto de poder político sólo tiene sentido en contextos sociales.

Digo esto para contrarrestar al sociologismo de la ciencia y de la técnica que está de moda. Esta escuela, compuesta por sociólogos, filósofos y literatos ignorantes de la ciencia y de la técnica, tales como Foucault, Latour, Woolgar, Knorr-Cetina, Bloor, Fuller, los dos Collins, y otros, sostiene que todas las ideas científicas tienen un contenido social, y que la investigación científica consiste en hacer inscripciones y no es sino una lucha por el poder. Puesto que no buscan la verdad sino la notoriedad, ignoran que la finalidad de la investigación científica es alcanzar la verdad, y que el universitario que se dedica a politiquear no es científico, sino politiquero.

(Mario Bunge, 2002)

Módulos Electivos de la Asignatura

Módulo Electivo 1
**Aprendizaje Basado
en Proyectos**

Módulo Electivo 2
**Aprendizaje Basado en
Resolución de Problemas**

Módulo Electivo 1

Aprendizaje Basado en Proyectos

Visión panorámica

Gran idea

La filosofía es una guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. (Pensamiento crítico)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico ético moral: problemas actuales y perspectivas ético-morales.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Título

Generando conciencia y compromiso con el consumo responsable

PROBLEMA CENTRAL

El consumo y la producción económica mundial dependen del uso del medioambiente natural y grandes cantidades de recursos, lo que actualmente está teniendo efectos destructivos sobre el planeta y las condiciones de vida de las personas. En ese sentido, la filosofía fomenta el análisis crítico de estos temas, proponiendo nuevas formas de pensar y actuar acordes con el cuidado que se merece la vida en sociedad y el medioambiente.

PROPÓSITO

Construir una campaña de publicidad para generar conciencia respecto del problema del consumo responsable en su comunidad, como parte de un compromiso con los objetivos para el desarrollo sostenible propuestos por la ONU para el año 2030.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Filosofía OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. **(Pensamiento crítico).**

Educación financiera OA 4

Tomar decisiones estratégicas de inversión y ahorro, considerando deberes y derechos que asumen los distintos agentes económicos, y actuando con honestidad responsabilizándose por las propias acciones y decisiones. **(Tomar decisiones)**

Emprendimiento y empleabilidad OA 2

Proponer soluciones innovadoras que enriquezcan otras existentes, con una visión crítica que incorpore criterios y restricciones sociales, éticas y de sustentabilidad, y apertura a distintas perspectivas y contextos, evaluando los riesgos y asumiendo responsabilidades. **(Investigación y diseño)**

OA 5

Perseverar en torno a las metas propuestas, considerando la construcción de proyectos de vida personal y laboral, y el aporte a la sociedad, con autonomía y conciencia de que los aprendizajes enriquecen la experiencia. **(Evaluación y ejecución)**

- PREGUNTAS**
- ▶ ¿Cuáles son las responsabilidades y derechos que tenemos como consumidores?
 - ▶ ¿De qué modo el "consumo responsable" afecta nuestra condición de compradores?
 - ▶ ¿De qué modo se relaciona la "acción justa" y el consumo responsable?
 - ▶ ¿Podemos hablar de "consumo ético"?
 - ▶ ¿De qué modo la ética debiera regular nuestras acciones en el campo económico?
 - ▶ ¿Cuáles podrían ser las 5 o 10 reglas para ser un consumidor responsable?
 - ▶ ¿Consideras necesario ser un consumidor responsable? ¿Por qué?
 - ▶ ¿Cómo podrías promover el consumo responsable en tu comunidad?

TIPO DE PROYECTO Interdisciplinario: Filosofía, Emprendimiento y Empleabilidad, Educación Financiera.

PRODUCTO Feria con diferentes *stands* donde cada grupo puede construir una campaña de difusión para promover el consumo responsable. Para ello, pueden exponer con perspectiva crítica y creatividad el problema del consumo responsable, con vistas a generar conciencia en su comunidad, así como propuestas concretas que fomenten el consumo consciente y crítico centrado en favorecer a las personas y al medioambiente.

**HABILIDADES Y
ACTITUDES PARA
EL SIGLO XXI**

Habilidades: Creatividad, innovación y pensamiento crítico.

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.
- Asumir responsabilidad por las propias acciones y decisiones, con conciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismos y los otros.
- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
- 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 autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.
- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

Etapas

- ETAPA 1** Los estudiantes se enfrentan al problema del consumo responsable en un juego de roles, para luego responder una encuesta a modo de autoevaluar sus conocimientos previos en relación con el problema planteado.
- ETAPA 2** Los estudiantes seleccionan las fuentes y comienzan a investigar acerca del tema planteado, con el propósito de comprender el problema, analizar las propuestas existentes desde diversas perspectivas, etc.
- ETAPA 3** Los estudiantes, para profundizar, consultan fuentes filosóficas pertinentes, y comienzan a perfilar el tipo de proyecto que les gustaría realizar para concientizar a la comunidad respecto del consumo responsable.
- ETAPA 4** Los estudiantes planifican y construyen una publicidad para promover el consumo responsable, que sea consistente y aplique conceptos de las fuentes investigadas.
- ETAPA 5** Finalmente, realizan la difusión del proyecto con los compañeros y la comunidad escolar, ya sea de forma directa en una exposición o de forma virtual a través de una plataforma digital. Finalmente, realizan la evaluación final y una actividad de metacognición.

Cronograma semanal

- ETAPA 1** En esta etapa los estudiantes se enfrentan al problema del consumo responsable a partir de un juego de roles, para luego responder una encuesta a modo de autoevaluar sus conocimientos previos en relación con el problema planteado.

Juego de roles:

- Antes de introducir el tema, los estudiantes participan en un juego de roles, donde un cuarto de la clase asumirá el rol de emprendedor/vendedor, y los otros, el rol de consumidores.
- Los “vendedores” tendrán unos minutos para seleccionar 10 productos de la lista #1 que se les entregue (**ver Anexos**). Estos serán los productos que luego ofrecerá a los clientes.
- Los “consumidores”, por su parte, recibirán las siguientes instrucciones mientras los “vendedores” preparan su mercancía:
 1. Cada “consumidor” cuenta con 20.000 pesos chilenos.
 2. Tendrán 5 minutos para gastar todo el dinero comprando los productos que quieran.

- Una vez que los “vendedores” estén listos, empieza a correr el tiempo (5 minutos exactos) y los “consumidores” comienzan a elegir y comprar sus productos.
- Al finalizar el tiempo, el docente entregará la lista #2 a todos los estudiantes. En ella encontrarán el siguiente semáforo:
 3. **Verde:** productos que desde el inicio hasta el fin de la cadena de producción y consumo están centrados en favorecer a las personas y el medioambiente. Por ejemplo: alimentos de estación cosechados sin preservantes ni pesticidas que dañen la naturaleza, y que además fomentan el comercio local entregando oportunidades laborales a la comunidad. No utilizan envases de plástico, se venden a granel, etc.
 4. **Amarillo:** productos que en su diseño no tienen en cuenta la búsqueda del aporte a la comunidad y al medioambiente, sin embargo, tampoco causan un perjuicio objetivo a la sociedad ni al medioambiente. Por ejemplo: un juguete elaborado en buenas condiciones de trabajo, con elementos inocuos para el medioambiente.
 5. **Rojo:** productos que en alguna etapa de la cadena de producción y consumo implican acciones que transgreden derechos de la sociedad y el medioambiente. Por ejemplo: ropa elaborada por niños trabajando en condiciones inhumanas, aun cuando el textil sea de material reciclado.
- Los estudiantes, tanto los “vendedores” como los “consumidores” buscan e identifican los productos que eligieron. Esto será de ayuda para ver qué criterios utilizan al momento de elegir un producto.
- A partir de la actividad se inicia un diálogo reflexivo, para el que se podrían utilizar las siguientes preguntas:
 - ▶ ¿Qué criterios utilicé al momento de elegir mis productos?
 - ▶ ¿En qué medida el tiempo y el dinero influyeron en mi elección?
 - ▶ En la vida real, ¿realizo compras informándome de toda la cadena de producción?
 - ▶ ¿Conozco criterios de consumo responsable?
 - ▶ ¿Me gustaría aprender más criterios para producir y consumir responsablemente?

Encuesta:

- Los estudiantes responden la encuesta individualmente (ver Anexos), y luego evalúan sus respuestas según los datos entregados.
- Una vez que el trabajo individual ha finalizado, se abre un plenario donde los estudiantes intercambian sus apreciaciones de los resultados entregados en las encuestas.

Bitácora:

- Los estudiantes registran las actividades realizadas para evaluar el proceso en cada etapa, y luego como un todo.

ETAPA 2 Investigación:

- En esta etapa los estudiantes seleccionan las fuentes y comienzan a investigar acerca del tema planteado para comprender el problema y analizar las propuestas existentes desde diversas perspectivas, etc.
- Para orientar la selección de fuentes, los estudiantes pueden utilizar la siguiente tabla, que a su vez puede servir como evaluación formativa:

Fuente seleccionada	¿Por qué la considero una fuente confiable?	¿Qué aporte encuentro en esta fuente para mi proyecto?

- Para orientar la investigación, los estudiantes cuentan con la siguiente pauta de apoyo, que a su vez puede servir como evaluación formativa:

Criterio	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Seleccionan fuentes confiables y con autoridad suficiente en el tema.				
Extraen las ideas centrales de cada fuente.				
Contrastan la información entregada en las distintas fuentes.				
Elaboran un punteo con las ideas integradoras de todas las fuentes dirigidas a comprender el concepto “consumo responsable”.				
Definen el concepto “consumo responsable”.				
Ejemplifican el concepto definido con al menos 3 propuestas. (Pueden extraer los ejemplos de las fuentes seleccionadas).				
Proponen al menos 4 ideas para fomentar el consumo responsable, se sugiere que sean propuestas positivas más que prohibiciones o negaciones (pueden extraer las propuestas de las fuentes seleccionadas).				
Las ideas propuestas cumplen con los requisitos de un consumidor responsable. (Estos son: aportan al desarrollo integral de las personas y al cuidado del medioambiente).				
Las ideas propuestas son realistas y se pueden llevar a cabo en lo cotidiano.				
Reconocen y distinguen las ideas extraídas de las fuentes y las ideas propias que surgieron a partir de la lectura crítica de los textos.				

- Se sugiere tener en cuenta que los desempeños de la tabla se realizarán en las etapas 2 y 3 para contar con el tiempo necesario. Los estudiantes hacen uso del tiempo de manera autónoma, y distribuyen los desempeños teniendo presente que disponen de dos sesiones.
- Para la investigación se sugieren algunas fuentes (**ver Anexos**), aunque los estudiantes pueden buscar otras distintas.

Bitácora:

- Los estudiantes registran las actividades realizadas para evaluar el proceso en cada etapa, y luego como un todo.
- Se sugiere que incluyan en el registro las tablas con la evaluación del docente y con una autoevaluación que realice cada grupo como equipo.

ETAPA 3 En esta etapa, para profundizar, los estudiantes consultan fuentes filosóficas pertinentes, y comienzan a perfilar y definir el tipo de producto que se difundirá para promover el consumo responsable en la comunidad.

Investigación:

- Para continuar con la investigación, se sugiere que los estudiantes tengan a la mano la tabla de la sesión anterior.
- Tanto los estudiantes como el docente evalúan cada grupo y contrastan sus resultados con los de la semana anterior, con el fin de ir perfeccionando el proceso investigativo.
- Se sugiere consultar fuentes filosóficas para profundizar en conceptos que sean pertinentes. El docente puede disponer de fragmentos de “El principio de responsabilidad” de Hans Jonas, “Desarrollo como libertad” de Amartya Sen o “El filósofo y el ecosistema” de Val Plumwood.

Bitácora:

- Los estudiantes registran las actividades realizadas para evaluar el proceso en cada etapa, y luego como un todo.
- Se sugiere que incluyan en el registro las tablas con la evaluación del docente y con una autoevaluación que se haga cada grupo como equipo.

ETAPA 4 Planificación y desarrollo del producto

- A partir de la investigación realizada y sus resultados, los estudiantes planifican y desarrollan sus propuestas de manera autónoma.
- Para planificarlos se puede utilizar una Carta Gantt -considerando las tareas, recursos y tiempos, como la siguiente:

Carta Gantt para planificar el proyecto			
Integrante/s:		Curso:	Año:
Nombre del proyecto:			
	Encargado	Actividad	Recursos (materiales y herramientas)
Semana 1			
Semana 2			

- Desarrollan sus campañas de divulgación para promover el consumo responsable de forma autónoma, basándose en su investigación, reflexión, etc. Para ello utilizan los materiales, procedimientos y soportes seleccionados. El docente está presente para responder dudas y aportar cuando los estudiantes lo requieran.
- Se sugiere que los estudiantes tengan acceso a la pauta de evaluación con la que serán evaluados, de esta forma tienen una orientación al momento de planificar, desarrollar y presentar su proyecto. **(Ver Anexos).**

Bitácora:

- Los estudiantes registran las actividades realizadas para evaluar el proceso en cada etapa, y luego como un todo.
- Se sugiere que incluyan en el registro la Carta Gantt.

ETAPA 5

En esta etapa los estudiantes comparten con los compañeros y la comunidad escolar sus campañas de forma directa, a través de una exposición o de forma virtual a través de alguna plataforma digital, y realizan la evaluación final y una actividad de metacognición.

Evaluación:

- El docente evalúa cada proyecto con la pauta propuesta (Ver Anexos), teniendo a la vista la bitácora de los estudiantes por grupo.
- Los estudiantes se autoevalúan con la misma tabla.

Actividad de metacognición:

- Para finalizar, realizan una actividad de metacognición acerca del proyecto. En distintos grupos, los estudiantes pueden comentar las siguientes preguntas:
 - ▶ ¿Cómo me siento luego de haber expuesto un proyecto?
 - ▶ ¿Cómo me siento al empatizar con otros?
 - ▶ ¿Qué fue lo que más me gustó del proyecto?
 - ▶ ¿Por qué creo que es importante informarse y comprometerse con el consumo responsable?
 - ▶ ¿Qué podría mejorar? ¿cómo podría hacerlo?
 - ▶ ¿Qué tan preparado me siento para realizar otro proyecto?

EVALUACIÓN FORMATIVA

Se recomienda que los estudiantes realicen una bitácora que debe contener el registro de las actividades desarrolladas durante el proceso del proyecto. El registro de cada una de las fases del proyecto se constituye en la evidencia necesaria para realizar evaluaciones formativas por parte del docente y de los pares. Para los desempeños específicos de cada etapa, se recomienda utilizar pautas de evaluación basadas en escalas de apreciación y/o rúbricas, que permitan a los estudiantes y al docente constatar avances, fortalezas y elementos por mejorar del proyecto, las cuales se adjuntan en el documento.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Se sugiere considerar tanto los resultados como cada una de las fases del proyecto. Para esto último, podrán utilizar las pautas aplicadas en la evaluación formativa y una pauta de evaluación de los productos del proyecto, como el ejemplo que se propone en Anexos. Se recomienda que los estudiantes autoevalúen su trabajo y evalúen el de otros grupos.

DISCUSIÓN FINAL

Se propone realizar una presentación a la comunidad educativa, en lo posible de manera directa, por medio de una exposición. Si esto no es factible, se puede hacer una exposición virtual por medio de la página web del establecimiento o a través de las redes sociales.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Recursos materiales

- Bitácoras.
- Computadores o celulares para investigar y, si no los hubiera, textos o documentos seleccionados y proporcionados por el docente.
- Materiales para desarrollar los proyectos. (Estos dependen de los proyectos planteados).

Recursos bibliográficos

Recursos ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

Aziz, Cristina & Petrovich, Francisca (2016) Red-lab sur

Ministerio de Educación, UCE. (2019) Metodología de aprendizaje basado en proyectos en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Tecnico-Profesional/3-Medio-TP/140166:Metodologia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos>

¿Qué es ABP?

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/ABP-Chile-aprende-por-proyectos/134607:Que-es-ABP>

Recursos consumo responsable

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-consumption-production/>

<https://sostenibleosustentable.com/economia-verde/ejemplos-consumo-responsable-sostenible/#>

https://caritas-sevilla.org/files/1509CuadJovenes15_16.pdf

https://www.sernac.cl/portal/607/articles-21604_archivo_01.pdf

<https://www.sernac.cl/portal/607/w3-propertyvalue-15023.html>

<https://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/08/24/recursos-educativos-sobre-consumo-responsable/>

<https://www.rimisp.org/noticia/estudio-revela-creciente-tendencia-al-consumo-responsable-en-el-mercado-chileno/>

<http://reportesostenible.cl/blog/tag/produccion-y-consumo-responsable-ods-12/>

DECRETO EN TRÁMITE

Módulo Electivo 2

Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas

Visión panorámica

Gran idea

El ejercicio filosófico nos permite construir visiones de mundo.

Objetivos de aprendizaje

OA 4

Elaborar visiones personales a partir de las perspectivas de diversos filósofos pensando con apertura a distintos contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. [\(Pensamiento crítico\)](#)

Conocimientos esenciales

- El problema filosófico del conocimiento humano: límites y posibilidades.
-

Tiempo estimado: 6 semanas (12 horas)

Título

El problema de las noticias falsas

PROPÓSITO

En este módulo de resolución de problemas de la asignatura de filosofía, se espera que los estudiantes apliquen estrategias de resolución como guía para la reflexión crítica acerca de la realidad, el hombre y el mundo en que vivimos. En particular, se espera que este ejercicio les ayude a elaborar una evaluación crítica de la información que se recibe a través de los distintos medios de comunicación.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo electivo 2 desarrollan la habilidad del pensamiento crítico. En las actividades propuestas para la resolución del problema, se espera que los estudiantes analicen y evalúen las fuentes de información y conocimiento en un plano cotidiano, a partir del problema de las noticias falsas. Esto les permite considerar cómo les llega la información en el mundo actual, cuáles son las causas y efectos del problema propuesto, el papel que cada uno puede jugar en este, elaborar propuestas que consideren pros y contras, así como restricciones con las que se puedan encontrar y hacer un ajuste de las soluciones de acuerdo con estas consideraciones.

Los Objetivos de Aprendizaje del módulo electivo 2 desarrollan las actitudes del siglo XXI del ámbito de las Maneras de pensar y de trabajar. Con la resolución de este problema, los estudiantes desarrollarán el pensamiento crítico para evaluar la información que reciben, las fuentes de información y su actitud frente a estas, para reconocer que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje. De este modo, se promueve la autorreflexión y la autonomía para gestionar el propio aprendizaje y asumir con responsabilidad y liderazgo la realización de las tareas colaborativas en función del logro de metas comunes.

PREPARACIÓN

Para que los estudiantes se preparen para la resolución del problema, se propone una reflexión en profundidad sobre el fenómeno cotidiano de cómo nos informamos en el día a día, con el fin de que se pueda abordar qué pasa cuando lo que hemos escuchado resulta ser falso. Esto contempla a las personas que conocemos, nuestro barrio, noticias de nuestro país y el mundo, etc. Esta reflexión debe establecer una conexión con la pregunta del módulo: ¿Qué conocemos realmente?

Para esto, los estudiantes se organizan en grupos y se preguntan:

► ¿A través de qué fuentes me puedo enterar de algo?

Algunos ejemplos que se proponen para concretar las reflexiones:

- Amigos, familiares o conocidos.
- Televisión o diarios.
- Redes sociales.
- Sitios web o revistas informativas (tales como las de difusión científica, por ejemplo).
- Instituciones, como lugar de estudio o trabajo.

Se espera que los estudiantes piensen en todo tipo de conocimientos posibles. El docente puede guiar y ayudar a los grupos para que abarquen un abanico amplio de posibilidades que cubra tanto conocimientos e información formal como informal. A partir de las respuestas, los estudiantes piensan en cuál es el tipo de información o conocimientos que reciben a través de estas fuentes. Esto lo pueden ordenar a partir del siguiente organizador:

Fuente por la que me entero de algo	Qué tipo de información o conocimiento me puede transmitir esta fuente
▶ Amigos, familiares, conocidos	▶ Sobre conocidos en común, cosas que han pasado cerca de ellos, datos útiles...
▶ Televisión, diarios	▶ ...
▶ ...	▶ ...

A partir de esto, los estudiantes reflexionan respecto de cuáles son las fuentes en las que más confían y cuáles son aquellas en las que menos confían, así como sobre cuáles son los fundamentos que tienen para confiar más o menos en estas. Esto lo pueden ordenar añadiendo dos columnas más al organizador propuesto previamente, que quedaría del siguiente modo:

Fuente de conocimiento o información	Tipo de información o conocimiento que transmite	Qué tanto confío en esta fuente	Por qué confío o desconfío de esta fuente

PRESENTACIÓN
DEL PROBLEMA

Para presentar el problema del módulo, se exponen las siguientes situaciones:

Situación 1

En octubre del año 2016, hubo dos terremotos en Colombia. Dos cadenas de WhatsApp se aprovecharon de esta situación y anunciaron un tercer terremoto que sería devastador, por lo que invitaban a la gente a dormir en la calle. A raíz de esto, decenas de colombianos hicieron caso del anuncio y pasaron la noche fuera de sus casas.

En esta situación, las personas pasaron una noche en la que se encontraron con el frío de la noche y el miedo de las consecuencias devastadoras del supuesto terremoto que habría de ocurrir.

Situación 2

En el año 2020, se registraron en Chile al menos seis casos de intoxicación por consumo de dióxido de cloro, un desinfectante industrial vendido como una cura para distintas enfermedades, entre ellas el Covid 19. Se había difundido la información falsa de que el Senado boliviano había aprobado su uso en el contexto de la pandemia, lo que también

habría influido para que algunas personas creyeran que podían protegerse del Covid 19 con este compuesto.

Se examinan las situaciones a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cómo se explica que se originen las situaciones descritas?
- ▶ ¿Por qué alguien podría querer difundir esa información?
- ▶ ¿Cuál es el problema de que se difunda esa información?

Luego se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la existencia de las noticias falsas, cuáles son sus posibles causas, los efectos que pueden llegar a producir y cómo se han enfrentado a estas. Esta reflexión se puede guiar a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué son las noticias falsas?
- ▶ ¿Creen que es un problema nuevo o que ya existía?
- ▶ ¿Por qué se puede producir este tipo de noticias?
- ▶ ¿Hasta qué punto una persona se puede ver afectada por las noticias falsas?
- ▶ ¿Cómo se puede evitar caer en este tipo de noticias?

Para que los estudiantes comprendan el trasfondo filosófico del problema, se los anima a que consideren críticamente su propia disposición no sólo a las noticias que escuchan, sino también a situaciones en las que nos podemos hacer una idea equivocada de algo (sea un hecho, una persona, una institución, una situación, etc.), a partir de información incompleta o errónea que hayamos recibido.

En este punto se sugiere que el curso se divida en grupos para que los estudiantes trabajen y concreten en términos generales en qué consiste el problema en las dos situaciones que se presentaron. Para esto, se sugiere crear instancias de diálogo en las que analicen como grupo las partes del problema y sus posibles implicancias, tanto respecto de lo concreto de los casos, como de los aspectos que trascienden a estos.

Los estudiantes deben trabajar en torno a la pregunta central:

De haberte encontrado tú con esta situación en desarrollo, ¿podrías haber hecho algo para evitar o dificultar que se llegara al punto al que llegaron los casos descritos?

Esto lo pueden esquematizar en el siguiente organizador gráfico, uno para cada situación descrita:

Descripción del problema	
Dimensiones del problema	Consecuencias que puede tener el problema

Algunas preguntas que pueden guiar a los estudiantes a una consideración más universal del problema son las siguientes:

- ▶ ¿Cómo plantearías el problema de las fake news o noticias falsas en tus palabras?
- ▶ ¿Qué noticias falsas conoces que se han dado en algún medio?
- ▶ ¿Cuáles son los riesgos a los que se pueden exponer las personas a raíz del problema presentado en las situaciones descritas?
- ▶ ¿Cómo podrían abordar este problema los medios de comunicación y las RRSS?

Por otro lado, los estudiantes analizan el problema hipotetizando sobre posibles causas de que estas situaciones se produjeran, así como sus posibles efectos. Es importante que este procedimiento se desarrolle a conciencia, pues a partir de este análisis, los estudiantes podrán examinar el papel de las fuentes a través de las cuales llega la información y determinar criterios que ayudan a discernir que esa información sea fidedigna. Asimismo, esto les permitirá ver a partir de qué focos surgen los errores y, por lo tanto, les ayudará a encontrar cómo corregir o evitar esos errores.

Esto lo pueden organizar del siguiente modo:

Causas del problema	Efectos del problema

Las siguientes preguntas pueden ayudar a los estudiantes a determinar, además de las causas concretas, también las causas de estas situaciones desde una consideración que va más allá de lo concreto:

- ▶ ¿Por qué hay rumores o noticias que se difunden con facilidad?
- ▶ ¿Puede la velocidad con que la información se transmite hoy en día influir en la gravedad de la difusión de noticias falsas?
- ▶ ¿Es este un problema en el que yo he podido o podría tener parte? Si es así, ¿cómo?
- ▶ ¿En qué fuentes solemos confiar para creer que algo es cierto o verdadero?

POSIBLES SOLUCIONES

En esta etapa, los estudiantes trabajan en conjunto para pensar en soluciones para el problema, a partir de los análisis previos, de acuerdo con su respuesta a la pregunta central que se planteó.

En esta fase, los estudiantes hacen un análisis preliminar del problema, sus posibles soluciones, así como la consideración previa de cuáles podrían ser los pros y contras que podrían encontrar.

De modo preliminar y para promover a la reflexión crítica sobre la actitud frente a la información, las opiniones y el conocimiento, se pueden activar conocimientos desarrollados por los estudiantes en el módulo 4, en cuanto a las fuentes del conocimiento y los criterios de validez de este. Para ello se pueden emplear las siguientes preguntas filosóficas:

- ▶ De aquello que sé, ¿cuáles son los conocimientos que considero más firmes y válidos?
- ▶ ¿Cuáles son los conocimientos que considero menos confiables?

- ▶ ¿Por medio de qué fuentes me llegaron esos conocimientos?
- ▶ ¿Cómo puedo saber si lo que me dicen es verdad o no?, ¿siempre lo puedo saber?

Los estudiantes pueden plantear sus propias preguntas respecto de estas interrogantes.

Para las propuestas de soluciones posibles a los problemas de las situaciones presentadas, el curso se puede dividir en grupos, para que cada uno determine qué disposiciones pueden ayudar a enfrentar el problema y qué barreras u obstáculos dificultan una solución. Se debe apoyar al estudiante para explicitar la relación que reporta la reflexión filosófica en la consideración del problema y de su solución. Esto lo pueden trabajar a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cómo se podrían haber evitado las situaciones presentadas?
- ▶ ¿Cómo se podría haber regulado esto a nivel social?
- ▶ ¿Con qué barreras puedo encontrarme al intentar conseguir esta meta?
- ▶ ¿Cómo me puede aportar la filosofía a conseguir esta meta?

Las ideas y propuestas que se vayan desprendiendo a partir de las preguntas se pueden organizar en la siguiente tabla:

¿Qué se podría haber hecho para evitar las situaciones dadas?	A nivel político y social, ¿cómo se debería regular este problema?	¿Con qué barreras me encontraría al tratar de evitar el problema?	¿Cómo me puede ayudar la filosofía a evitar el problema?

Una vez planteado esto, los estudiantes eligen dos propuestas que mejor ayuden a solucionar el problema.

Como manera de integrar el trabajo del curso, se puede promover un diálogo entre los distintos grupos, con el fin de que los estudiantes puedan ver el problema desde distintos ángulos y valoren las diversas estrategias y puntos de vista que se hayan presentado. Esto puede servir como retroalimentación a su propia propuesta y facilitar la búsqueda de información, para luego determinar los pros y los contras de las soluciones que propusieron.

Algunas preguntas que pueden guiar el diálogo del curso pueden ser las siguientes:

- ▶ ¿Cómo definieron el problema?
- ▶ ¿Cuál es el aspecto central del problema?
- ▶ ¿Cómo se justifica que ese sea el aspecto central del problema?
- ▶ ¿Esto tiene alguna implicancia en las soluciones propuestas por el grupo? Si es así, ¿cuál?
- ▶ ¿Qué definiciones y propuestas están mejor respaldadas?
- ▶ ¿De qué manera lo que se aprende en filosofía puede ayudar en la formulación de las soluciones?

INVESTIGACIÓN

Esta fase busca que los estudiantes busquen, seleccionen y compartan información para resolver el problema, generen posibles soluciones y determinen las que les parecen mejores, a la luz de las herramientas que les entrega la filosofía. Esto implica considerar las soluciones provisionales de la etapa anterior, la elección de una posible solución y un proceso de recogida, análisis y evaluación de la información para respaldar su propuesta definitiva. Los estudiantes pueden emplear como fuentes las páginas de difusión de organizaciones internacionales como, por ejemplo, la ONU, que ha abordado el problema de las noticias falsas. Asimismo, pueden emplear como fuentes de respaldo medios de comunicación oficiales de Chile y el mundo, con respecto a casos que se hayan conocido y que sirvan para explicar, respaldar o ejemplificar sus explicaciones y propuestas. La siguiente tabla organiza los distintos pasos que se deben seguir y sugiere preguntas que pueden orientar la búsqueda, el análisis y la evaluación de la información:

Causas del problema	Efectos del problema
Considerar soluciones provisionales de la etapa anterior.	▶ ¿Qué puedo hacer a corto plazo? ▶ ¿Qué puedo hacer a largo plazo? ▶ ¿Cuáles son las soluciones propuestas que mejor abordan el problema?
Elección de una solución posible.	▶ ¿Cómo se justifica esta elección?
Identificar recursos con los que se cuenta y aquello que limita la solución.	▶ ¿Con qué recursos cuento? ▶ ¿Con qué información cuento? ▶ ¿Qué me podría hacer falta?
Recoger información que pueda respaldar la propuesta definitiva. (Este paso puede implicar descartar la posible solución a la luz de la evidencia y considerar otras soluciones antes rechazadas)	▶ ¿Qué información adicional necesito para determinar los pros y contras de las soluciones propuestas? ▶ ¿Qué información adicional necesito para identificar las posibles consecuencias de las soluciones propuestas? ▶ ¿Qué información adicional necesito para desarrollar o implementar la solución propuesta?
Analizar la información recogida.	▶ ¿Qué elementos incorpora el problema? ▶ ¿Qué factores están implicados en el problema?
Evaluar la información recogida.	▶ ¿De qué manera los distintos factores implicados en el problema influyen en este? ▶ ¿De qué maneras se puede, razonablemente, interpretar la información relevante en el problema? ▶ ¿Qué perspectivas del problema podría no estar considerando?

Una vez que se han realizado estos pasos, los estudiantes elaboran una solución al problema, que contemple los distintos factores que han identificado como más significativos.

EVALUAR SOLUCIONES

En esta etapa los estudiantes deben buscar y seleccionar información que determine los pros y los contras de las soluciones que elaboraron. La evaluación de sus propuestas la pueden hacer a partir de las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué partes del problema están bajo mi control?
- ▶ ¿Qué partes del problema no están bajo mi control? ¿Qué consecuencias puede tener esto?
- ▶ ¿De qué manera el dinero, el tiempo o el poder limitan la solución propuesta?
- ▶ ¿Qué ventajas o desventajas presenta esta solución?
- ▶ ¿Qué podría pasar tras poner en práctica esta solución?
- ▶ ¿Qué aptitudes y herramientas me entrega la filosofía para elaborar esta solución?

Pueden organizar sus ideas y respuestas en una tabla que presente los pros y los contras:

	Pros	Contras
De la solución	▶ 1. ▶ 2.	▶ 1. ▶ 2.
De las consecuencias de la solución	▶ 1. ▶ 2.	▶ 1. ▶ 2.

Tras organizar sus respuestas, los estudiantes extraen una conclusión en la que defienden la solución propuesta.

COMUNICAR SOLUCIONES

Para que los estudiantes comuniquen su solución, deben explicar por qué la solución que escogieron es la más adecuada, considerando los pros y los contras, recursos y limitaciones que identificaron en el proceso. Esto lo pueden hacer incluyendo reflexiones sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, y de qué manera lo que aprendieron influyó en su percepción del problema. Asimismo, deben explicitar el aporte de la filosofía, ya sea desde las herramientas que esta entrega o desde las actitudes que ellos mismos reconocen que se asimilan gracias a su estudio. Se sugiere comunicar la propuesta para la resolución del problema utilizando alguna de las siguientes posibilidades:

- Presentación
- Informe
- Video

Orientaciones al docente

Para acompañar la resolución

La resolución del problema requiere que el docente apoye acompañando con preguntas que faciliten a los estudiantes el trabajo autónomo. Se recomienda al docente dar sugerencias y guías que orienten la investigación, pero siempre delegando la iniciativa al estudiante, promoviendo que sea este quien plantee preguntas, cuestionamientos y explicaciones que le encaminen a su propia formulación del problema y de su solución. Las instancias plenarias son escenarios que propician el intercambio de ideas, la comparación de las propuestas y el enriquecimiento del trabajo mediante el diálogo entre los estudiantes.

Para generar criterios de evaluación, es clave que el profesor guíe la discusión y fomente una actitud respetuosa entre los estudiantes.

Algunas sugerencias para guiar u orientar el trabajo de los estudiantes:

- Los estudiantes analizan el problema desde una evaluación general de los medios, viendo si estos buscan responder de manera efectiva las preguntas ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?
- El análisis del problema también puede incluir una autocrítica o autoevaluación, en la que los estudiantes vean si es que ellos, como receptores, esperan encontrar las respuestas a estas preguntas (¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?) en los medios, por un lado, y si es que, en el caso de no encontrarlas, indagan acerca de la información faltante antes de sacar conclusiones o hacer juicios acerca de lo informado.
- Comparación y evaluación de noticias bien desarrolladas, explicadas y contextualizadas, con las planteadas en las situaciones dadas para hacer el contraste entre la información bien dada y respaldada y la información sin mayor contexto o respaldo.
- Consideración del chisme o rumores como un fenómeno que se da en toda sociedad y que se caracteriza por la difusión sin filtro de información no corroborada, así como causas y remedios de este.

Para unificar conceptos disciplinares Se sugiere al docente guiar el trabajo de los estudiantes a partir de los elementos estudiados en el módulo 4 a partir de las siguientes propuestas:

- Los estudiantes pueden realizar el análisis de las fuentes a partir de una consideración hecha desde la filosofía del conocimiento, como, por ejemplo, desde los conceptos de doxa y episteme, de la filosofía de Platón. Esto se puede considerar también desde la distinción entre hechos y opiniones.
- Los estudiantes pueden identificar aquellas situaciones en las que resulta más fácil verse confundido o equivocarse y consideran el papel que puede jugar el poner en duda aquello que no podemos saber con certeza.
- Consideración de cómo sabemos si es que algo es verdadero o no y la importancia de poder hacer esa distinción.
- Los estudiantes pueden evaluar la plausibilidad de la información a partir del análisis de las fuentes desde las que reciben esta información, extrayendo sus propias conclusiones respecto a qué es lo que hace que una fuente sea confiable o no.

Para focalizar el desarrollo de habilidades

Esta actividad desarrolla varias habilidades y actitudes de Maneras de trabajar y pensar, pero se sugiere focalizar en tres, para lo que se puede considerar que el problema mismo propone una doble evaluación: por un lado, la consideración crítica de aquellos medios por los que recibimos información o conocimientos y por otro, la autocrítica de los modos en que cada uno recibe esa información y la transmite a otros. Según esto, se considera central el pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

El trabajo colaborativo y la autocrítica ayudarán a los estudiantes a desarrollar las habilidades de pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar, y también a trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.

Bibliografía

DECRETO EN TRÁMITE

Bibliografía

- ARISTÓTELES (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- ARISTÓTELES (1970). *Metafísica*. Gredos.
- AURENQUE STEPHAN, D. (2019). *¿Por qué importa la filosofía en la universidad y en la cultura de nuestro tiempo? Comentario a Carlos Peña*. Revista de filosofía, 76, 245-250.
- BUNGE, M. (2002). *Ser, saber, hacer*. Paidós.
- CORDUA, C. (2000). *Sentido y sinsentido*. Aisthesis, 33, 9-16.
- CORTINA, A. (2003). *Pluralismo moral*. Ética de mínimos y ética de máximos. Cyber Humanitatis, 27.
- EYZAGUIRRE TAFRA, S. (2019). *¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar del siglo XXI? ¿Por qué importa la filosofía en el curriculum escolar?* Revista de filosofía, 76, 257-261.
- FOUCAULT, M. (2002). *Polémica, política, problematización*. Obras Esenciales Vol, 3. Paidós.
- HOBBS, T. (1986). *Selección de Escritos Políticos de Thomas Hobbes*. Estudios Públicos, 23.
- HUME, D. (1980). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Alianza.
- JASPERS, K. (1949). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica.
- JONAS, H. (1995) El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Herder Editorial.
- KANT, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Espasa-Calpe
- KUHN, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Paidós.
- LECAROS URZÚA, J. A. (2013). *La ética medioambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global*. Acta bioethica, 19(2), 177-188.
- MAQUIAVELO, N. (2003). *El príncipe*. Longseller.
- MILL, J. S. (2014). *El utilitarismo*. Alianza.
- MILLAS, J. (1969). *Ideas de la filosofía: El conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: Fondo de Cultura Económica
- NAGEL, T. (1995) ¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía. Paidós.
- NIETZSCHE, F. (1998). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- PLATÓN (1981). *Diálogos*. Gredos.
- PLATÓN (1988). *Teeteto*. Gredos.

- POPPER, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- RAWLS, J. (1996). *LA JUSTICIA COMO EQUIDAD: POLÍTICA, NO METAFÍSICA*. AGORA, 2(4), 27-50.
- ROUSSEAU, J.J. (1980). *DISCURSO SOBRE EL ORIGEN DE LA DESIGUALDAD ENTRE LOS HOMBRES*. ALIANZA.
- SARTRE, J.P. (1973). *EL EXISTENCIALISMO ES UN HUMANISMO*. [HTTPS://WWW.UCM.ES/DATA/CONT/DOCS/241-2015-06-16-SARTRE%20%20EL_EXISTENCIALISMO_ES_UN_HUMANISMO.PDF](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-SARTRE%20%20EL_EXISTENCIALISMO_ES_UN_HUMANISMO.PDF)
- SAVATER, F. (1991). *ÉTICA PARA AMADOR*. ARIEL.
- SCHOPENHAUER, A. (2006). *PARERGA Y PARALIPOMENA*. TROTTA.
- TASSET, J. (2007). *EL EMPIRISMO BRITÁNICO: UNA INTRODUCCIÓN A SUS POSICIONES UNIVERSALES*. EN SEGURA, A. (COORD.) HISTORIA UNIVERSAL DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO. LIBER DISTRIBUCIONES EDUCATIVAS/EDITORIAL SÍNTESIS.
- VAN EEMEREN, F. Y GROOTENDORST, R. (2002). *ARGUMENTACIÓN, COMUNICACIÓN Y FALACIAS. UNA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA*. EDICIONES UC.

Sitios web

Módulo 1

¿Para qué sirve la filosofía? Darío Sztajnszrajber (4:10 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=N5RH54gu12E>

Filosofía para la vida cotidiana. Unboxing philosophy (6:57 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=gL4EoAF7MvM>

¿Para qué sirve la filosofía? Entrevista a Slavoj Žižek (1:25 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=eCjnmgF91h0>

La filosofía. Mentira la verdad (28:59 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=EIBLH2t2QAY>

¿Cómo funciona el asombro? Valentín Muro (10:13 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=06ltYfQXmeo>

El método Montessori, 2017, Academia Play (2:28 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=nLfIWQuswYg>

“Método de estudio EPLEMAR: ¿Cómo estudiar para un examen?”,

Profe JuanK (5:28 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=JHDVdu1ENxw>

Resumen definitivo del método Konmari “Ordenar con Marie Kondo”, Efecto del orden (3:30 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=-wczBGGjWo>

Etimología de Método, Etimologías de Chile

<http://etimologias.dechile.net/?me.todo>

La burbuja informativa de las Redes sociales, Nano charlas (Capítulo 8), Universidad de Chile (5:06 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=Uj-5BbwwSXs>

Cómo Cambridge Analytica analizó la personalidad de millones de usuarios de Facebook, BBC News Mundo (4:27 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=7831NGClSrM>

La alegoría de la caverna de Platón, Alex Gendler (4:33 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=1RWOpQXTItA>

La alegoría de la caverna de Platón, Draw my life (4:37 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=pn4bkO53Z7Q>

Los bots: manipuladores sociales, DW Español (1:42 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=io60z8SCGkl>

¿Cuántos amigos de verdad tienes? Cultura Nova (2:03 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=UrrQaeUKcas>

¿Qué es la verdad? Todo tiene un porqué. Entrevista a Darío Sztajnszrajber (11:33 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=DCxry5TPO1U>

Módulo 2

Educación de jóvenes y adultos: ¿por qué volver a estudiar?, Educar Chile (7:56 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=LNkdERet18o>

¿Existe un verdadero tú? Julian Baggini (12:03 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=Q80MfH7xPPE>

Mentira la verdad I: la felicidad, Canal Encuentro (25:44 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=72YDY5IXPXo>

¿Cómo escribir un ensayo?, Universidad de Chile

<https://aprendizaje.uchile.cl/recursos-para-leer-escribir-y-hablar-en-la-universidad/profundiza/profundiza-la-escritura/como-escribir-un-ensayo/>

Argumentación filosófica, Educar Chile

<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/filosofia-argumentacion-filosofica-1>

Contractualistas: Hobbes, Locke, Rousseau, Estado de naturaleza, Resúmenes Entelekia (10:05 minutos)

https://www.youtube.com/watch?v=lvRnVmL_L9U

Módulo 3

Una lección de ética frente a la intolerancia, Adela Cortina, Aprendemos Juntos (5:45 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=ijTRSh7gEbA>

Ética y F. C. - La ética intercultural, Filosofía y ética para profanos (6:53 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=VUHnGyj12hQ>

El blog de Malala Yousafzai, la joven que se atrevió a criticar al Talibán

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/10/121010_paquistani_malala_yousafzai_blog_rg Entrevista a Derrick Jensen, recuperada de Ciper Chile <https://www.ciperchile.cl/2019/05/30/olvidemos-las-duchas-cortas/>

Módulo 4

Medicina ancestral: plantas curativas en Perú, DW (25:49 minutos)

<https://www.dw.com/es/medicina-ancestral-plantas-curativas-en-per%C3%BA/av-49762913>

¿Qué es la epistemología? Filosofía de la ciencia, La Marmota Filosófica (08:02 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=r3kjLx4XxR8>

Teorías epistemológicas fundamentales, Educar Chile (5:57 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=ZYbjaqTGAjo>

El hallazgo de nuevas especies. National Geographic España

https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/hallazgo-nuevas-especies-genero-homo-israel-y-china-obliga-a-replantear-evolucion-humana_17078

El extraordinario descubrimiento que podría revolucionar la física y nuestra comprensión del universo, BBC

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-61033989>

Características del debate, Educar Chile

<https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/42492>

Debate, Centro de Desarrollo de la Docencia, Universidad del Desarrollo

<https://cdd.udd.cl/files/2018/10/debate.pdf>

Guía para organizar un debate, Mineduc

<https://www.curriculumnacional.cl/portal//25785:Guia-para-organizar-un-debate>

Michel Foucault. Cultura para principiantes, Canal Encuentro (11:50 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=oLBYYJJONvGY>

El Poder y la Verdad en Foucault, Filosofía aquí y ahora (5:08 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=3R9tjlLPru0>

DECRETO EN TRÁMITE