

Guía Didáctica del Docente

# Filosofía 3<sup>o</sup> medio

Susana Delgado Soto  
Violeta Meyer Romero  
Felipe Núñez Michea  
María Soledad Sanhueza Poblete

PDF exclusivo  
para uso  
Ministerio de Educación  
2020



	Ministerio de Educación
Gobierno de Chile	

Edición especial para el Ministerio de Educación.  
Prohibida su comercialización.



**PDF** exclusivo  
para uso

Ministerio de Educación

Propiedad Santillana - Marzo 2020

## Guía Didáctica del Docente

# Filosofía **3<sup>o</sup>** medio

### **Susana Delgado Soto**

Licenciada en Educación en Filosofía  
Profesora de Estado en Filosofía  
Universidad de Santiago de Chile

### **Violeta Meyer Romero**

Licenciada en Educación  
Profesora de Lenguaje y Comunicación  
Universidad Austral de Chile  
Magíster en Letras con mención en Lingüística  
Pontificia Universidad Católica de Chile

### **Felipe Núñez Michea**

Licenciado en Educación en Filosofía  
Universidad de Santiago de Chile

### **María Soledad Sanhueza Poblete**

Licenciada en Filosofía  
Magíster en Ciencia Política  
Doctora (c) en Filosofía Moral y Política  
Universidad de Chile

La Guía Didáctica del Docente **Filosofía 3° medio** es una obra colectiva, creada y diseñada por el Departamento de Investigaciones Educativas de Editorial Santillana para el Ministerio de Educación, bajo la dirección de:

## RODOLFO HIDALGO CAPRILE

### SUBDIRECCIÓN EDITORIAL:

Cristian Gúmera Valenzuela

### COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

Daniela Veas Mardini

### EDICIÓN:

Gustavo Medina Troncoso

### AUTORÍA:

Susana Delgado Soto

Violeta Meyer Romero

Felipe Núñez Michea

María Soledad Sanhueza Poblete

### CORRECCIÓN DE ESTILO:

Rafael Berríos Peñaloza

Rodrigo Olivares de la Barrera

Marianela Sánchez Aguirre

Caroline Salazar Barrera

### SUBDIRECCIÓN DE DISEÑO:

Verónica Román Soto

### Con el siguiente equipo de especialistas:

#### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Raúl Urbano Cornejo

#### DOCUMENTACIÓN:

Cristian Bustos Chavarría

#### FOTOGRAFÍAS:

Archivo Santillana

Wikimedia Commons

Getty Images

Shutterstock

#### PRODUCCIÓN:

Rosana Padilla Cencever

En este libro se usan de manera inclusiva términos como «los niños», «los padres», «los hijos», «los apoderados», «profesores» y otros que se refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo con la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos que formen parte del conjunto. Este uso evita, además, la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución en ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

# Presentación

El diseño y la construcción de la Guía Didáctica del Docente Filosofía 3° medio han tenido como foco los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de apoyar la labor docente en el aula. El objetivo principal de esta Guía es ayudar al docente a implementar clases efectivas que potencien el aprendizaje profundo de los estudiantes en relación con los Objetivos de Aprendizaje, Habilidades y Actitudes de la asignatura y de la formación general para enseñanza media establecidos en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación.

Tal como han señalado autores como Díaz y Hernández (2002), «(...) cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que, en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etc.) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados». Esa intencionalidad fundamenta la estructura de esta Guía Didáctica, poniendo al alcance del docente apoyos didácticos y disciplinares para el desarrollo de clases efectivas.

Lo anterior se evidencia en las diversas planificaciones que incluye esta Guía (anual, semestrales y clase a clase), en las orientaciones, actividades y evaluaciones que se ofrecen, las que buscan complementar y ampliar el trabajo con los estudiantes, considerando su diversidad y sus necesidades.

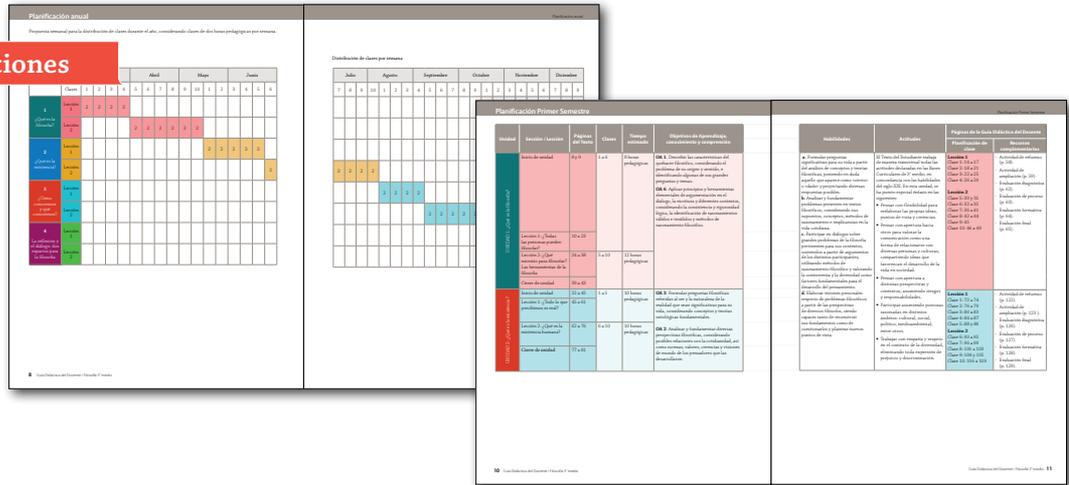
Atendiendo a los requerimientos establecidos por el actual currículum nacional, esta Guía busca orientar la labor pedagógica para lograr que los estudiantes elaboren una representación personal de lo que aprenden y conocen dentro del aula. «(...) en este ciclo es muy importante saber lo que los estudiantes desean aprender y cómo utilizan y valoran aquello que aprenden, qué disposiciones presentan hacia el aprendizaje, y con qué elementos relacionan sus capacidades o dificultades en la escuela» (Mineduc, 2019).



La Guía Didáctica del Docente presenta la siguiente estructura:

## Planificaciones

Planificaciones anuales y semestrales.



## Orientaciones y planificaciones de clase

Planificaciones clase a clase, con orientaciones y tiempos estimados para su inicio, desarrollo y cierre, y las siguientes cápsulas:

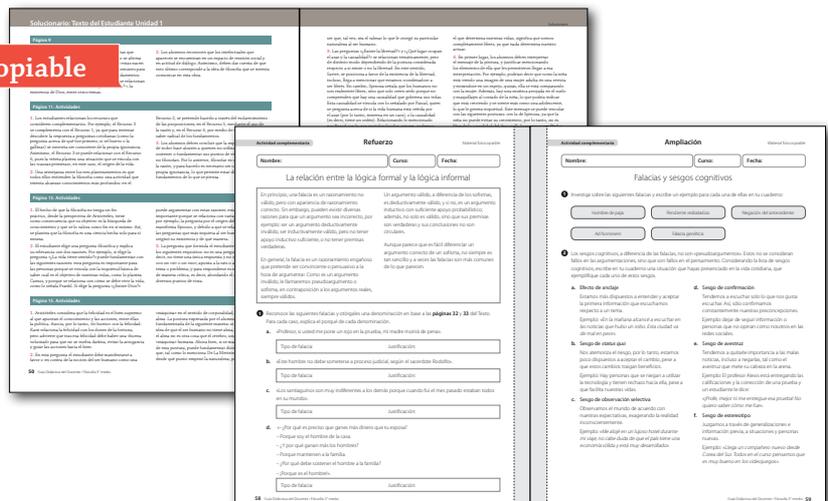
- Propósito
- Conocimientos y experiencias previos
- Notas para el docente
- Diálogo filosófico
- Trabajando con la diversidad
- Lectura guiada
- Escritura guiada



- Habilidades del siglo XXI
- Errores para aprender
- Recursos complementarios
- Criterios de revisión

## Solucionarios y material fotocopiable

- Solucionario del Texto del Estudiante
- Actividades complementarias (refuerzo y ampliación).
- Solucionario de las actividades complementarias.
- Instrumentos de evaluación.
- Solucionario de los instrumentos de evaluación.



El Texto del Estudiante se organiza en cuatro unidades y cada una tiene la siguiente estructura:

**¿Qué es la filosofía?**

**En esta unidad**

**Nos preguntaremos**

**Inicio de unidad**

La sección **En esta unidad** presenta el tema de la unidad y la sección **Nos preguntaremos**, sus hilos conductores. Los recursos y preguntas buscan motivar o activar los conocimientos previos de los estudiantes.

**¿Todas las personas pueden filosofar?**

**¿Por qué se filosofa?**

**¿Qué es filosofar?**

**¿Por qué filosofar?**

**¿Por qué filosofar?**

**Inicio de lección**

En el **inicio de lección** se presenta la pregunta o tema que guiará la lección y una actividad de conocimientos previos o exploración.

Los **temas** desarrollan y profundizan distintos aspectos de la pregunta que da título a la lección.

**¿Cuántas respuestas posibles hay y qué caracteriza a una respuesta filosófica?**

**Temas**

**¿Qué es la filosofía?**

**¿Por qué se filosofa?**

**¿Qué es filosofar?**

**¿Por qué filosofar?**

**¿Por qué filosofar?**

**Cierre de unidad**

**¿Qué aprendí?**

Al final de la unidad se ofrece una **Síntesis** con los principales conceptos e ideas revisados.

A continuación, se presenta la sección **¿Qué aprendí?**, evaluación final de la unidad.

Planificación anual.....	8
Planificación Primer Semestre .....	10

## Unidad 1. ¿Qué es la filosofía?

Presentación de la Unidad 1 .....	12
Orientaciones y planificaciones de clase .....	14
Solucionario: Texto del Estudiante Unidad 1 .....	50
Actividad complementaria de refuerzo .....	58
Actividad complementaria de ampliación.....	59
Solucionario: Actividades complementarias Unidad 1 .....	60
Evaluación diagnóstica .....	62
Evaluación de proceso .....	63
Evaluación formativa .....	64
Evaluación final.....	65
Solucionario: Instrumentos de evaluación Unidad 1 .....	66

## Unidad 2. ¿Qué es la existencia?

Presentación de la Unidad 2 .....	70
Orientaciones y planificaciones de clase .....	72
Solucionario: Texto del Estudiante Unidad 2 .....	110
Actividad complementaria de refuerzo .....	122
Actividad complementaria de ampliación.....	123
Solucionario: Actividades complementarias Unidad 2.....	124
Evaluación diagnóstica.....	126
Evaluación de proceso .....	127
Evaluación formativa.....	128
Evaluación final.....	129
Solucionario: Instrumentos de evaluación Unidad 2.....	130



Planificación Segundo Semestre .....	134
--------------------------------------	-----

### Unidad 3. ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

Presentación de la Unidad 3 .....	136
Orientaciones y planificaciones de clase .....	138
Solucionario: Texto del Estudiante Unidad 3 .....	172
Actividad complementaria de refuerzo .....	182
Actividad complementaria de ampliación .....	183
Solucionario: Actividades complementarias Unidad 3 .....	184
Evaluación diagnóstica .....	186
Evaluación de proceso .....	187
Evaluación formativa .....	188
Evaluación final .....	189
Solucionario: Instrumentos de evaluación Unidad 3 .....	190

### Unidad 4. La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

Presentación de la Unidad 4 .....	194
Orientaciones y planificaciones de clase .....	196
Solucionario: Texto del Estudiante Unidad 4 .....	226
Actividad complementaria de refuerzo .....	240
Actividad complementaria de ampliación .....	241
Solucionario: Actividades complementarias Unidad 4 .....	242
Evaluación diagnóstica .....	244
Evaluación de proceso .....	245
Evaluación formativa .....	246
Evaluación final .....	247
Solucionario: Instrumentos de evaluación Unidad 4 .....	248
Rúbrica de autoevaluación para el trabajo en proyectos .....	252
Anexo: Bases Curriculares Filosofía 3° Medio .....	253
Bibliografía .....	255



Propuesta semanal para la distribución de clases durante el año, considerando clases de dos horas pedagógicas por semana.

## Distribución de clases por semana

Unidades	Mes	Marzo				Abril				Mayo		Junio					
	Clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6
<b>1</b> ¿Qué es la filosofía?	Lección 1	2	2	2	2												
	Lección 2					2	2	2	2	2	2						
<b>2</b> ¿Qué es la existencia?	Lección 1											2	2	2	2	2	
	Lección 2																2
<b>3</b> ¿Cómo conocemos y qué conocemos?	Lección 1																
	Lección 2																
<b>4</b> La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía	Lección 1																
	Lección 2																

Distribución de clases por semana

Julio			Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre				Diciembre		
7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	2	2	2																			
				2	2	2	2															
								2	2	2	2	2										
													2	2	2	2						
																		2	2	2	2	

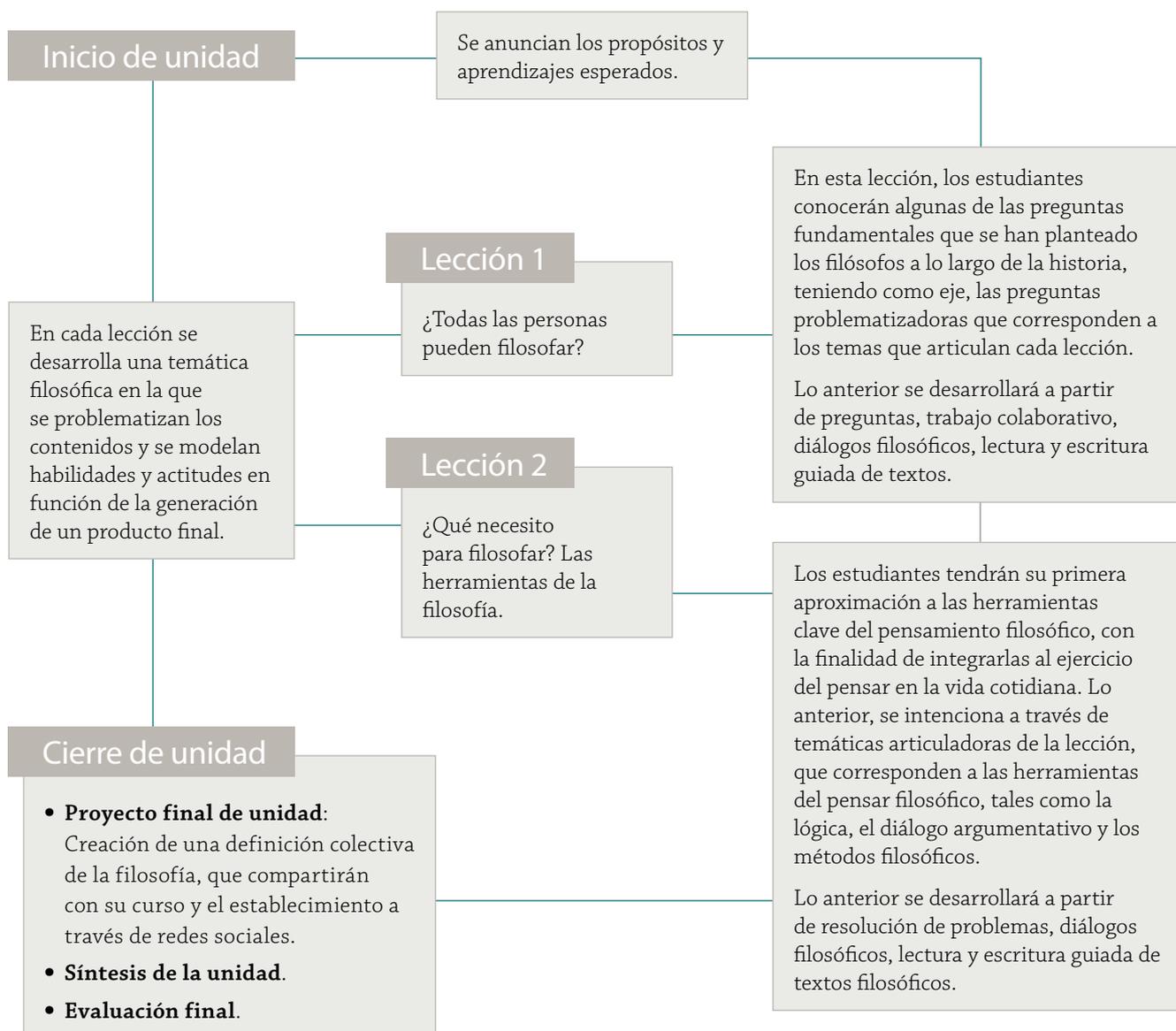
Unidad	Sección / Lección	Páginas del Texto	Clases	Tiempo estimado	Objetivos de Aprendizaje, conocimiento y comprensión
UNIDAD 1: ¿Qué es la filosofía?	Inicio de unidad	8 y 9	1 a 4	8 horas pedagógicas	<p><b>OA 1.</b> Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.</p> <p><b>OA 6.</b> Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.</p>
	Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar?	10 a 23			
	Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía	24 a 38	5 a 10	12 horas pedagógicas	
	Cierre de unidad	39 a 43			
UNIDAD 2: ¿Qué es la existencia?	Inicio de unidad	22 a 45	1 a 5	10 horas pedagógicas	<p><b>OA 3.</b> Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.</p>
	Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real?	45 a 61			
	Lección 2: ¿Qué es la existencia humana?	62 a 76	6 a 10	10 horas pedagógicas	<p><b>OA 2.</b> Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.</p>
	Cierre de unidad	77 a 81			

Habilidades	Actitudes	Páginas de la Guía Didáctica del Docente	
		Planificación de clase	Recursos complementarios
<p><b>a.</b> Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como «cierto» o «dado» y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p><b>b.</b> Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p> <p><b>c.</b> Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>d.</b> Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>El Texto del Estudiante trabaja de manera transversal todas las actitudes declaradas en las Bases Curriculares de 3° medio, en concordancia con las habilidades del siglo XXI. En esta unidad, se ha puesto especial énfasis en las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</li> <li>• 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.</li> <li>• Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</li> <li>• Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</li> <li>• Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.</li> </ul>	<p><b>Lección 1</b>                      Clase 1: 14 a 17                      Clase 2: 18 a 21                      Clase 3: 22 a 25                      Clase 4: 26 a 29</p> <p><b>Lección 2</b>                      Clase 5: 30 y 31                      Clase 6: 32 a 35                      Clase 7: 36 a 41                      Clase 8: 42 a 44                      Clase 9: 45                      Clase 10: 46 a 49</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de refuerzo (p. 58).</li> <li>- Actividad de ampliación (p. 59).</li> <li>- Evaluación diagnóstica (p. 62).</li> <li>- Evaluación de proceso (p. 63).</li> <li>- Evaluación formativa (p. 64).</li> <li>- Evaluación final (p. 65).</li> </ul>
		<p><b>Lección 1</b>                      Clase 1: 72 a 74                      Clase 2: 76 a 79                      Clase 3: 80 a 83                      Clase 4: 84 a 87                      Clase 5: 88 y 89</p> <p><b>Lección 2</b>                      Clase 6: 90 a 95                      Clase 7: 96 a 99                      Clase 8: 100 a 103                      Clase 9: 104 y 105                      Clase 10: 106 a 109</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de refuerzo (p. 122).</li> <li>- Actividad de ampliación (p. 123).</li> <li>- Evaluación diagnóstica (p. 126).</li> <li>- Evaluación de proceso (p. 127).</li> <li>- Evaluación formativa (p. 128).</li> <li>- Evaluación final (p. 129).</li> </ul>

# ¿Qué es la filosofía?

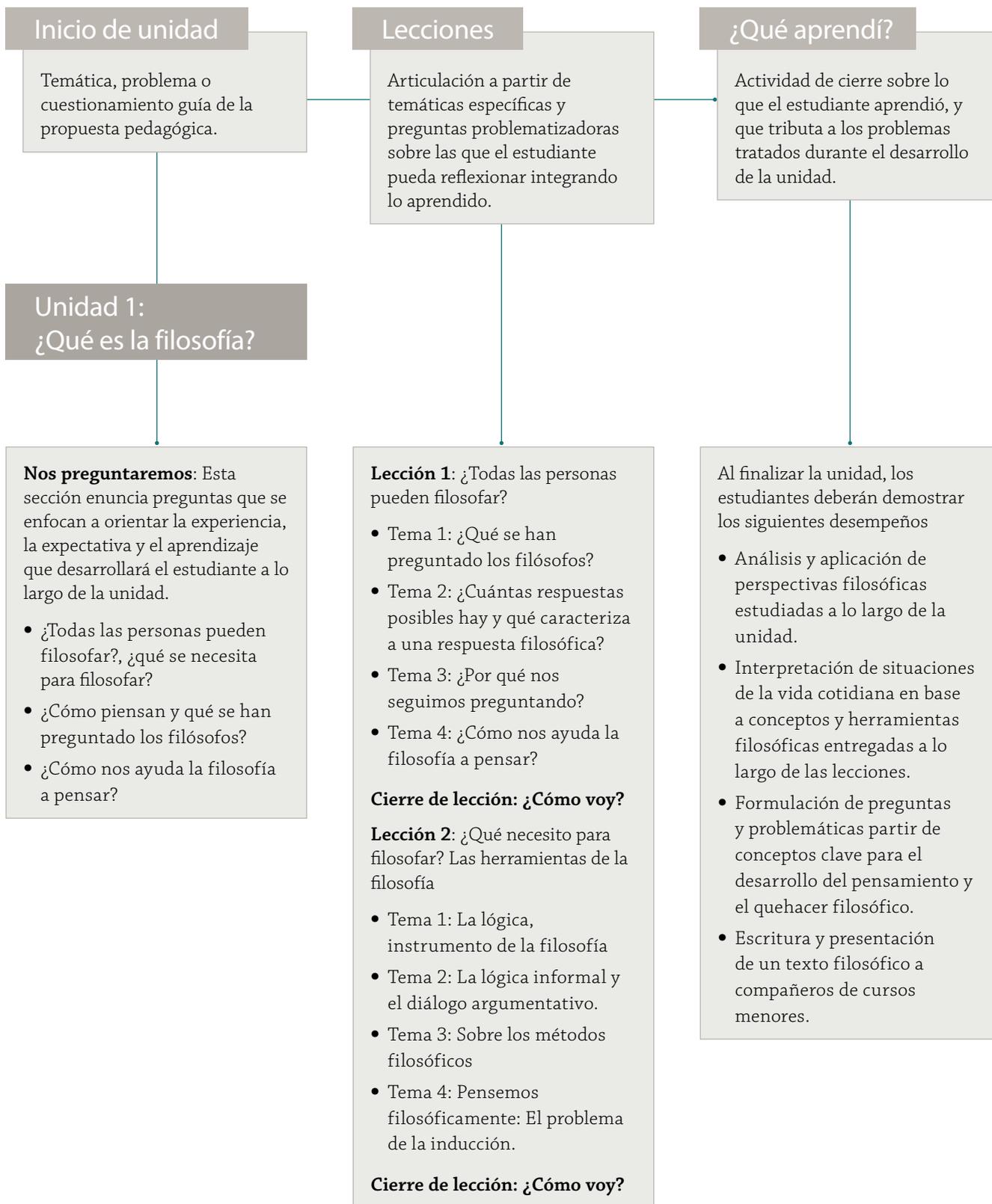
A partir del análisis y discusión de textos filosóficos, situaciones de la vida cotidiana y el desarrollo de las diversas actividades propuestas, se favorece el desarrollo de los Objetivos Generales para la Educación Media, en cuanto se busca que los estudiantes se apropien de las actitudes y características del quehacer filosófico, al mismo tiempo que consideran las relaciones entre diversas perspectivas filosóficas con la vida cotidiana.

La Unidad 1 se articula en torno a la pregunta esencial «¿Qué es la filosofía?» proponiendo una reflexión inicial sobre la importancia de esta disciplina en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Presentando las claves para desarrollar el pensamiento filosófico y una actitud filosófica ante el conocimiento, esta reflexión se propone mediante la lectura y análisis de diversas perspectivas filosóficas que se presentan a través de los recursos.



## Ruta de aprendizaje de la propuesta didáctica de la unidad

La reflexión en torno a los temas de la unidad se aborda de manera progresiva de acuerdo con el siguiente esquema.



# Orientaciones y planificaciones de clase

Unidad

# 1

# ¿Qué es la filosofía?

PDF exclusivo  
para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

Planificación

## Clase 1 (págs. 8 a 11)

### Propósito

Introducir la pregunta esencial de la unidad y activar los conocimientos y experiencias previos relacionados con ella.

### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1

**Habilidades:** A y B.

**Actitudes:** d, g, j, r.

### Inicio: 15 minutos

Lea la pregunta esencial de la unidad y, después de aplicar la **Evaluación diagnóstica** ubicada al final de la Unidad 1 en esta **Guía Didáctica**, invite a los estudiantes a compartir preguntas que ellos consideran filosóficas. Anótelas en un papelógrafo y explique que, durante la lección, podrán volver a analizarlas.

#### Recurso 1

La preocupación principal de la filosofía es cuestionar y entender ideas muy comunes que todos usamos cotidianamente sin pensar acerca de ellas. Un historiador podría preguntar qué pasó en un período del pasado, pero un filósofo preguntará *¿Qué es el tiempo?* Un matemático podría investigar las relaciones entre números, pero un filósofo preguntará *¿Qué es un número?* Un físico preguntará de qué están hechos los átomos o cómo se explica la gravedad, pero un filósofo preguntará cómo podemos saber que hay algo afuera de nuestras propias mentes. Un psicólogo podría investigar cómo los niños aprenden el lenguaje, pero un filósofo preguntará *¿Qué hace que una palabra signifique algo?* Cualquiera podría preguntar si es incorrecto colarse en un cine sin pagar, pero un filósofo preguntará *¿Qué hace que una acción sea correcta o incorrecta?*

Nagel, T. *What does it all mean?* (1987)

#### Recurso 2

Sanzio, R. *La escuela de Atenas* (1509-1511). Museos Vaticanos.

8

### Conocimientos y experiencias previos

Esta unidad es la primera aproximación a la filosofía que tendrán la mayoría de los estudiantes, por lo que no se espera que cuenten con conocimientos específicos sobre ella. Sin embargo, el uso del razonamiento lógico y el pensamiento crítico son habilidades que han ido desarrollando a lo largo de su vida escolar y que les resultarán muy útiles para abordar esta nueva asignatura. La **Evaluación diagnóstica** de la unidad, permitirá recoger y activar esas experiencias y conocimientos previos, para luego relacionarlos con los contenidos, habilidades y actitudes filosóficas que desarrollarán a lo largo de las lecciones.

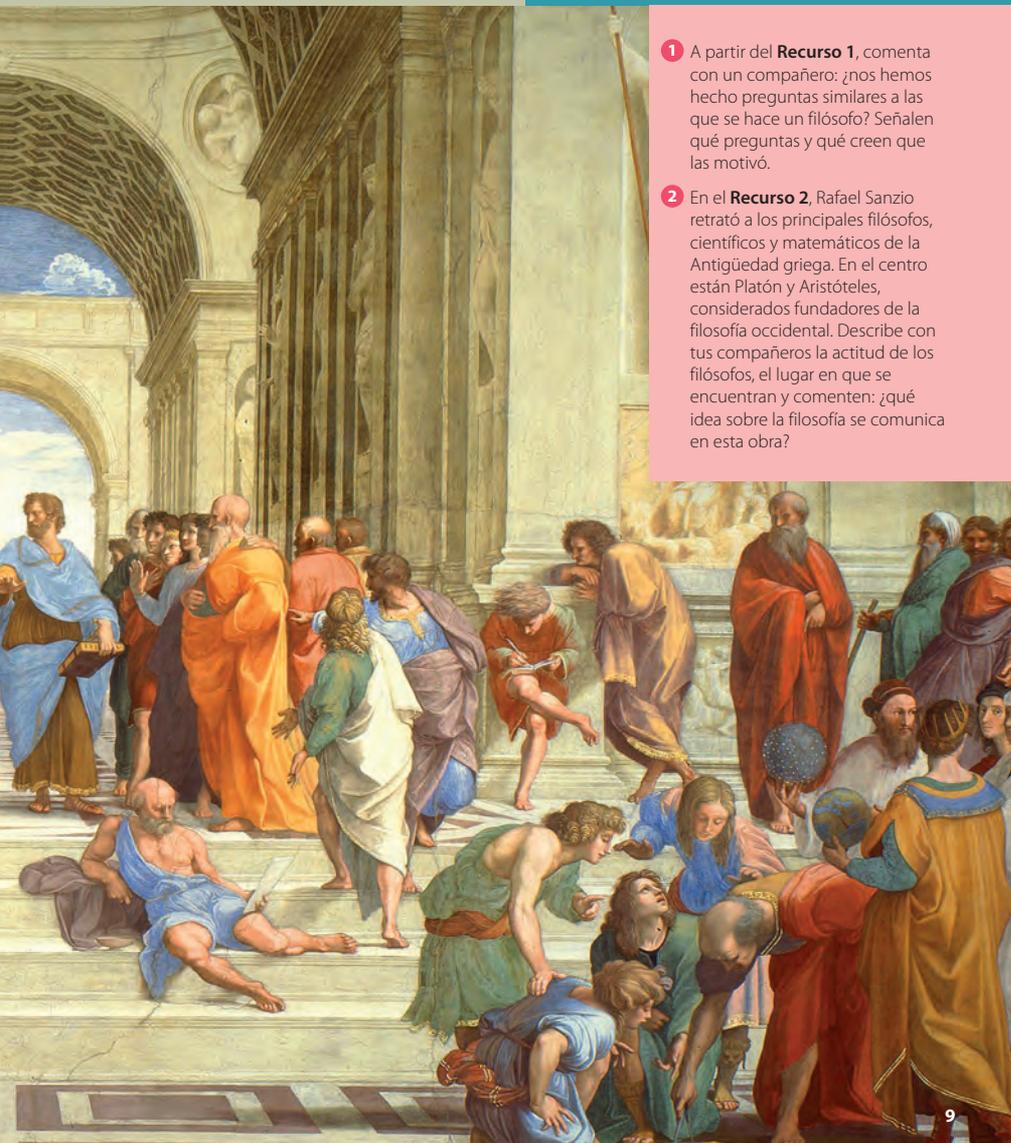
### Notas para el docente

En «La escuela de Atenas» (1511), se encuentran representados los grandes filósofos de la Antigüedad clásica y también diversas disciplinas como la gramática, la aritmética, la música, la geometría, la astronomía, la retórica, la dialéctica, la geografía y la matemática. Fiel al espíritu renacentista, Rafael Sanzio produjo, en esta obra, un encuentro entre la filosofía clásica y el arte del renacimiento. Por esta razón, representó, por ejemplo, a Platón con el rostro de Leonardo Da Vinci y a Heráclito con el de Miguel Ángel. Además, se incluyó a sí mismo en la escena.

**En esta unidad** conocerás las principales características del quehacer filosófico. Te aproximarás a comprender qué es y qué implica filosofar, valorando sus grandes preguntas y la diversidad de posibilidades de respuestas que brinda la disciplina.

### Nos preguntaremos:

- ¿Todas las personas pueden filosofar?, ¿qué se necesita para filosofar?
- ¿Cómo piensan y qué se han preguntado los filósofos?
- ¿Cómo nos ayuda la filosofía a pensar?



- 1** A partir del **Recurso 1**, comenta con un compañero: ¿nos hemos hecho preguntas similares a las que se hace un filósofo? Señalen qué preguntas y qué creen que las motivó.
- 2** En el **Recurso 2**, Rafael Sanzio retrató a los principales filósofos, científicos y matemáticos de la Antigüedad griega. En el centro están Platón y Aristóteles, considerados fundadores de la filosofía occidental. Describe con tus compañeros la actitud de los filósofos, el lugar en que se encuentran y comenten: ¿qué idea sobre la filosofía se comunica en esta obra?

### Habilidades del siglo XXI

A partir del **Recurso 1**, puede abordar con los estudiantes la relación entre el pensamiento crítico y la reflexión filosófica. La práctica filosófica permite desarrollar el pensamiento crítico, porque promueve el cuestionamiento de aquello que aparece como dado y ofrece métodos e instrumentos de análisis que permiten desentrañar supuestos y contradicciones presentes en afirmaciones propias y de otros; analizar opiniones dominantes o lugares comunes; así como expresar, con mayor claridad y rigurosidad, nuestro propio pensamiento. Para comenzar a distinguir entre la expresión de opiniones, el pensamiento crítico y el razonamiento filosófico, puede plantear e invitar a proponer ejemplos como el siguiente: decir que «somos esclavos del tiempo» contiene una opinión y se ha vuelto un lugar común. El pensamiento crítico nos permite cuestionarnos qué es lo que esa afirmación quiere decir; analizar la analogía entre nuestra relación con el tiempo y la relación entre el amo y el esclavo y tomar una posición frente a ella. El razonamiento filosófico irá un paso más allá y problematizará la pregunta misma a través de nuevas preguntas como «¿qué es el tiempo?» o «¿puede el tiempo actuar sobre nosotros?».

### Recursos complementarios

En <https://bit.ly/2lAFRVB> encontrará un video que explica, de manera lúdica, quiénes son los personajes que aparecen en «La escuela de Atenas» y sus relaciones.

La **Evaluación diagnóstica** de esta unidad, se encuentra en la **página 62** de esta **Guía Didáctica**.

## Lectura guiada

Realice una lectura guiada de las **páginas 10 y 11 del Texto**. Para esto, se sugieren los siguientes procedimientos:

1. Leer detenidamente junto con los estudiantes el relato y los recursos de estas páginas.
2. Realizar pausas durante la lectura para resumir ideas.
3. Solicitar a los estudiantes que reformulen o sinteticen en una sola frase la idea fundamental de la lectura, para promover que discriminen y jerarquicen las ideas que el texto plantea y también sus propias ideas sobre él.
4. Solicitar que algunos voluntarios compartan las frases que escribieron y las anoten en la pizarra.
5. En conjunto, abrir una breve discusión para argumentar cuál es la idea principal (o si ambas lo son), justificando sus respuestas a partir de pasajes concretos del texto. De esta forma, analizan en conjunto, cuáles son los planteamientos centrales de cada autor.

Las ideas que sean aceptadas como síntesis de los recursos, permanecerán en la pizarra, junto al nombre del autor cuyos planteamientos sintetizan.

Repita la estrategia al leer el siguiente recurso y luego, invite a los estudiantes a establecer relaciones entre las ideas centrales de esa lectura y la lectura anterior.

La filosofía tiene orígenes antiquísimos. Las preocupaciones y preguntas filosóficas están presentes de manera universal en la historia de la humanidad. El filósofo chileno Jorge Millas plantea que la filosofía es una **necesidad profunda de la vida humana**: «Así lo reconocían ya Platón y Aristóteles, que vieron en el asombro, en la capacidad de sorprenderse y admirarse, la raíz afectivo-intelectual de la actitud filosófica. Para la inteligencia alerta del ser humano, aun las cosas obvias y simples son más complejas de lo que parecen» (*Idea de la filosofía*, 1969).

A partir de lo anterior, en principio, **toda persona podría adoptar una actitud filosófica**. Pero ¿puede cualquier persona filosofar?, ¿qué define a la filosofía?

**Recurso 1 La conciencia de la ignorancia**

Junto con la capacidad de asombrarse, en los fundamentos de la filosofía está la necesidad de asumir la propia ignorancia:

La filosofía se caracteriza por ser un amor a la sabiduría, una aspiración al saber radical, motivada por la admiración. Pero no puede empezar a buscar el saber quien cree poseerlo; por eso, si el motor de la filosofía es la admiración, su punto de partida es la conciencia de nuestra ignorancia, la duda: solo quien se percata de que no sabe puede sentir el deseo de saber.

Cortina, A. *Filosofía* (2008)

**Recurso 2 Filosofía como práctica**

La filosofía se entiende como una actividad que permite aclarar y explicar:

El objeto de la filosofía es la aclaración lógica del pensamiento. Filosofía no es una teoría, sino una actividad. Una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones. El resultado de la filosofía no son «proposiciones filosóficas», sino el esclarecerse de las proposiciones. La filosofía debe esclarecer y delimitar con precisión los pensamientos que de otro modo serían, por así decirlo, opacos y confusos.

Wittgenstein, L.  
*Tractatus logico-philosophicus* (1921)

**Recurso 3 Preguntas filosóficas cotidianas**

Las preguntas de corte filosófico se pueden reconocer en la cultura popular, e incluso algunas provienen de ella. Un filósofo se pregunta: ¿Cuál es el principio? En esta viñeta del ilustrador chileno Alberto Montt se refleja esta pregunta desde la cultura popular: ¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?

Montt, A. *Dosis diarias*.  
Gentileza del autor.



10 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

**Trabajando con la diversidad**

Algunos estudiantes pueden tener dificultades para distanciarse de su propio discurso y podrían sentirse agredidos cuando otro detecta contradicciones o les pide clarificar sus ideas. Una técnica interesante para el alumno que se aferra de forma sistemática a sus opiniones consiste en pedirle que sea él mismo quien formule una objeción a sus propias ideas: «¿Cuál es el mejor argumento contrario a tu hipótesis que podrías imaginar?». De esta forma, podrá promover el uso del método dialéctico y ayudarlo a relativizar su propio pensamiento, sin que se sienta atacado.

**Recurso 4** **Opinar no es filosofar**

Platón establece una diferencia entre la opinión y la filosofía. Mientras cualquiera puede opinar sobre un asunto, solo quien utiliza la razón es capaz de filosofar.

Por tanto, de los que perciben muchas cosas bellas, pero no ven lo bello en sí ni pueden seguir a otro que a ello los conduzca, y, asimismo, ven muchas cosas justas, pero no lo justo en sí, y de igual manera todo lo demás, diremos que opinan de todo, pero que no conocen nada de aquello sobre lo que opinan.

Platón. *República*. 479e (380 a. C.)

**Recurso 5** **¿Una ciencia posible?**

Kant pensaba que la filosofía era una «idea de una ciencia posible» y que en realidad no se puede aprender filosofía, pero sí a filosofar:

No se puede aprender filosofía; pues, ¿dónde está, quién la posee y cómo se la puede reconocer? Solo se puede aprender a filosofar, es decir, [solo se puede] ejercitar el talento de la razón siguiendo, en ciertos ensayos que están disponibles, los principios universales de ella; pero siempre con la salvedad del derecho de la razón, de examinarlos a ellos mismos en las fuentes de ellos, y de confirmarlos o recusarlos.

Kant, I. *Crítica de la razón pura* (1781)

**Recurso 6** **La filosofía como base del conocimiento científico**

La relevancia del conocimiento filosófico se resume en el siguiente fragmento:

Según la mayoría de los filósofos, la filosofía estudia la totalidad de los seres «por las causas primeras» o «por las causas últimas». Ambas cosas significan lo mismo: la filosofía es un conocimiento radical de los fundamentos.

Dar una explicación fundamental significa que la explicación ha de poder justificarse por sí misma sin descansar sobre postulado alguno o sobre proposición que a su vez necesite ser demostrada. De esta manera se comprende que la filosofía es esencialmente independiente y autosuficiente. Es ella misma, y no otra ciencia, la encargada de criticar sus principios, sus métodos y sus logros. Así se comprende que las ciencias tengan que acudir a la filosofía para la fundamentación de sus postulados y proposiciones de las que parten. En tales casos, la filosofía constituye el «más allá» o la fundamentación del conocimiento científico.

Bonnín, F. *Lógica e introducción al saber filosófico* (1976)

**Recurso 7** **La perspectiva histórica**

Hegel postula que la filosofía es una «ciencia absoluta». Su propia filosofía alcanza el Universal Máximo, ya que en ella se articulan todas las corrientes filosóficas del pasado.

[...] la historia de la filosofía muestra en las diversas filosofías que van apareciendo una sola filosofía con diversos peldaños de formación y, por otra parte, muestra que los principios particulares, uno de los cuales subyace en cada una de las filosofías, son solamente ramas de uno y el mismo todo. La última filosofía según el tiempo es el resultado de todas las filosofías anteriores y ha de contener por ello los principios de todas; por esta razón, aunque es filosofía de otra manera, es la más desarrollada, la más rica y la más concreta.

Hegel, G. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio* (1830)

**Actividades**

- 1 Relaciona el **Recurso 3** con alguno de los planteamientos de los otros recursos de estas páginas. Fundamenta.
- 2 Señala al menos una semejanza entre los planteamientos de los **Recursos 2, 5 y 6**.
- 3 A partir de los **Recursos 1 y 4**, ¿cómo se puede vincular la necesidad de ser conscientes de nuestra ignorancia con lo que dice Platón acerca de quienes «opinan de todo»? Comenta con un compañero y redacten un texto de máximo tres párrafos para leerlo al curso.

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? **11**

**Notas para el docente**

En el **Recurso 2** de la **página 12**, Wittgenstein señala que «una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones». Para facilitar la lectura, plantee a los estudiantes que elucidar es «aclarar y explicar un asunto, especialmente si es confuso o controvertido, para su posible resolución». (<https://dle.rae.es/?id=DmlxYsb>)

Para finalizar la clase y sintetizar los aprendizajes de los estudiantes, puede pedirles que elaboren una respuesta para la pregunta: «¿Todos pueden filosofar?», integrando las ideas centrales de los diferentes recursos que leyeron durante la clase, siempre que dichas ideas no se contradigan entre sí. Luego, pueden compartir algunas de las respuestas con el grupo y analizarlas considerando si responden a la pregunta planteada, si integran algunos de los planteamientos de los filósofos que leyeron y si no presentan contradicciones.

**Errores para aprender**

Es posible que algunos estudiantes se resistan a fundamentar sus respuestas o tengan dificultades para hacerlo. Por eso, es posible que contesten «sí», «no» o «depende» ante a la pregunta «¿Todos pueden filosofar?». En lugar de preguntar por qué, formule una nueva pregunta que permita profundizar, por ejemplo: «¿qué se necesita para poder filosofar?» o «¿qué actitudes debe tener una persona para filosofar?».

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Identificar algunas de las grandes preguntas filosóficas, elaborando una visión personal sobre ellas, a partir de las perspectivas de diversos filósofos.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1

Habilidades: A, B, C y D.

Actitudes: d, g, j, r.

## Inicio: 15 minutos

Utilizando el papelógrafo que elaboraron en la clase anterior, recuerde a los estudiantes las preguntas filosóficas que ellos mismos se plantearon al comenzar la unidad. Lean en conjunto los títulos de los recursos de las **páginas 12 a 15 del Texto** e invítelos a comentar las coincidencias y diferencias que perciben entre estas preguntas y las que ellos plantearon.

## 1. ¿Qué se han preguntado los filósofos?

El surgimiento de la filosofía occidental suele relacionarse con un cambio en la forma de explicar los fenómenos cotidianos: el paso del mito al logos. *Mythos* y *lógos* son expresiones griegas que pueden traducirse como «palabra».

Sin embargo, la palabra entendida como *mythos* se refiere a narraciones sagradas que intentan explicar el origen y la regularidad del cosmos recurriendo a fuerzas sobrehumanas, como dioses o poderes cósmicos personificados. En cambio, la palabra entendida como *lógos* se convertirá en instrumento de indagación de la verdad, y también de debate y deliberación pública, que trata de convencer argumentando y fomentando la capacidad crítica de la razón.

Aristóteles planteaba ya en el siglo IV a. C. que «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 el principio del universo. Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia. [...] De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad o afán práctico. Y así lo atestigua lo ocurrido. Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornato de la vida. Es, pues, evidente que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a esta como la única ciencia libre, pues esta sola es para sí misma» (*Metafísica*, I, 2, 982b).

Las preguntas que se hacen los filósofos son **preguntas «radicales»**, pues apuntan «a la raíz» de aquello que ponen en cuestionamiento. El sentido de la vida, la existencia de Dios, la realidad, la naturaleza humana, la libertad, el bien, la belleza, la justicia, entre muchos otros, son temas que han inquietado a los filósofos a lo largo de la historia. En las páginas 12 a 15 se presentan algunas preguntas filosóficas relacionadas con estos temas.

Una pregunta esencial de la filosofía es sobre el sentido de la existencia. (Marzo 2020)

Existe un solo problema filosófico verdaderamente serio: juzgar si la vida merece o no ser vivida. Lo demás, por ejemplo, si el mundo tiene tres dimensiones, si el espíritu tiene nueve o doce categorías, son cuestiones secundarias. Son un juego. Antes hay que responder... Yo nunca he visto morir a un hombre por defender el argumento ontológico. Galileo, a pesar de que había descubierto una verdad importante, abjuró de ella muy fácilmente apenas vio en peligro su vida. En cierto sentido, hizo bien. [...] Pero veo, por el contrario, que muchas personas mueren porque juzgan que la vida no es ya digna de ser vivida. Y, paradójicamente, veo a otros que se hacen matar por ciertas ideas —o ilusiones— que constituyen su razón de vivir (lo que se llama una razón para vivir constituye, al mismo tiempo, una óptima razón para morir). Por tanto, pienso que el sentido de la vida es la cuestión más urgente.

Camus, A. *El mito de Sísifo* (1942)

En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo. Dichas tareas y, consecuentemente, el significado de la vida difieren de un ser humano a otro, de un momento a otro, de modo que resulta completamente imposible definir el significado de la vida en términos generales. Nunca se podrá dar respuesta a las preguntas relativas al sentido de la vida con argumentos especiosos. «Vida» no significa algo vago, sino algo muy real y concreto, que configura el destino de cada ser humano, distinto y único en cada caso. Ningún ser humano ni ningún destino pueden compararse a otro ser humano o a otro destino. Ninguna situación se repite y cada una exige una respuesta distinta; unas veces la situación en que un ser humano se encuentra puede exigirle que emprenda algún tipo de acción; otras, puede resultar más ventajoso aprovecharla para meditar y sacar las consecuencias pertinentes.

Frankl, V. *El hombre en busca de sentido* (1946)

## Notas para el docente

En el **Recurso 1**, Camus se refiere a Galileo diciendo que «a pesar de que había descubierto una verdad importante, abjuró de ella muy fácilmente apenas vio en peligro su vida». Recuerde a los estudiantes que Galileo Galilei perfeccionó el telescopio y logró demostrar científicamente que la Tierra gira alrededor del Sol. Por esta razón, fue acusado de herejía ante la Iglesia y condenado a prisión de por vida. Abjurando de sus ideas y comprometiéndose a no difundirlas, consiguió que esa condena fuera reemplazada por arresto domiciliario.

## Diálogo filosófico

Luego de leer la introducción del tema en la **página 12** del **Texto**, puede invitar a los estudiantes a dialogar acerca de las diferencias entre la concepción de la palabra como *mythos* o como *logos*. Puede guiar la discusión con las siguientes preguntas:

- ¿Podemos poner en duda una palabra que proviene de seres o fuerzas sobrehumanos?
- Si la verdad se encuentra en narraciones sagradas, ¿puede un ser humano acceder a ella por medio de la razón o debe esperar a que le sea revelada?
- Por otro lado, si la palabra es un reflejo de nuestro razonamiento, ¿podremos estar seguros alguna vez de haber accedido a la verdad a través de ella?

A partir de estas preguntas, podrán analizar el tipo de repuestas que obtenemos al considerar la palabra como *mythos* o como *logos*. En el primer caso, obtenemos certezas que nos permiten explicar el mundo, pero que no podemos cuestionar. En el segundo, accedemos a las respuestas por nosotros mismos, usando nuestro razonamiento, pero esas respuestas son siempre provisionarias y permanecen abiertas al juicio crítico de los demás.

Posteriormente, problematice la idea de Aristóteles de que la filosofía es «la única ciencia libre», pues su propósito es huir de la ignorancia, sin perseguir ninguna otra utilidad. Puede preguntar:

- ¿Qué utilidad persiguen las otras ciencias?
- ¿Están de acuerdo con que eso las hace menos libres?, ¿por qué?

## Recurso 3 ¿Existe Dios?

Las preguntas filosóficas asociadas con la existencia de Dios se relacionan con distintas temáticas. Una de ellas es la pregunta por el mal, como se aprecia en el siguiente dilema planteado por Epicuro:

O Dios quiere quitar el mal del mundo, pero no puede; o puede, pero no quiere; o puede y quiere. Si quiere y no puede, es impotente. Si puede y no quiere, no nos ama. Si no quiere ni puede, no es el Dios bueno y, además, es impotente. Si puede y quiere —y esto es lo más seguro— entonces, ¿de dónde viene el mal real y por qué no lo elimina?

Epicuro, siglo III a. C.

## Recurso 4 ¿Qué es lo real?

La pregunta por lo real es un tema central de la filosofía. Bertrand Russell se pregunta si hay algún conocimiento tan cierto que ningún ser humano razonable pueda dudar de él y pone como ejemplo la mesa que tiene frente a él. Se cuestiona acerca de la manera en que conocemos la mesa, mediante los sentidos, y se pregunta qué tan cierto es ese conocimiento si, dependiendo del ángulo desde el que se mire, de la luz, entre otros factores, esta aparecerá diferente para distintos observadores.

Nos hemos percatado de que, si tomamos un objeto cualquiera, de la clase que suponemos conocer por los sentidos, lo que los sentidos nos dicen inmediatamente no es la verdad acerca del objeto tal como es aparte de nosotros, sino solamente la verdad sobre ciertos datos de los sentidos, que, por lo que podemos juzgar, dependen de las relaciones entre nosotros y el objeto. Así, lo que vemos y tocamos directamente es simplemente una «apariciencia», que creemos ser el signo de una «realidad» que está tras ella. Pero si la realidad no es lo que aparenta, ¿tenemos algún medio de conocer si en efecto existe una realidad? Y en caso afirmativo, ¿tenemos algún medio para descubrir en qué consiste? Tales preguntas son desconcertantes, y es difícil saber si no son ciertas aun las más raras hipótesis. Así, nuestra mesa familiar, que generalmente solo había despertado en nosotros ideas insignificantes, aparece ahora como un problema lleno de posibilidades sorprendentes. Lo único que sabemos de ella es que no es lo que aparenta.

Russell, B. *Los problemas de la filosofía* (1912)

## Recurso 5 ¿Es posible encontrar la verdad?

El filósofo alemán Friedrich Nietzsche ofrece una perspectiva según la cual no existe una verdad universal, pues ninguna corresponde a la verdad más que en apariencia.

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades

son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.

Nietzsche, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1873)

## Actividades

- 1 En relación con el planteamiento de Aristóteles, ¿qué consecuencias tendrá el que la filosofía no tenga una utilidad o afán práctico? ¿Qué característica se desprende de esta idea?
- 2 Elige una de las preguntas filosóficas que se plantean en los **Recursos 1 a 5** y explica su relevancia para el ser humano. Entrega al menos dos razones.
- 3 Considerando los tipos de preguntas filosóficas revisadas hasta el momento, formula una nueva que tenga las siguientes características: ofrecer diversas posibilidades de respuesta, ser una pregunta radical y poner en juego la capacidad crítica de la razón. Anoten las preguntas en un papelógrafo y publíquenlas en la sala o en el colegio.

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? 13

## Errores para aprender

Al dialogar en torno a una lectura, algunos estudiantes plantean ideas propias que no tienen relación directa con el texto. Para focalizar la discusión, pídeles que comiencen sus intervenciones explicitando las ideas del autor que comentarán. Por ejemplo: «Aristóteles dice que la filosofía es la única ciencia libre porque no persigue ninguna utilidad, sin embargo, yo pienso que...» o «yo estoy de acuerdo con él porque...». Así, los demás podrán intervenir para aportar otra forma de interpretar las palabras del autor o bien, validar la interpretación de su compañero, pero adoptando una posición diferente frente a ella.

## Lectura guiada

Para guiar la lectura de las **páginas 12 a 15 del Texto**, se sugieren los siguientes procedimientos:

1. Dividir al curso en grupos y asignarles un recurso (excluyendo los Recursos 5, 10, 11 y 12).
2. Reflexionar sobre la importancia de la pregunta, mediando para que no den una respuesta, sino que se concentren en analizar la relevancia de esta.
3. Realizar la lectura de la pregunta proporcionada por el recurso, explicándola con sus propias palabras. Pueden guiarse por las siguientes interrogantes:

**Recurso 1:**

- *¿Cuál es el único problema filosófico serio para Camus?*
- *¿Qué hace que Camus considere ese problema como el más importante y serio de todos?*
- *Piensen en un ejemplo que illustre la idea de Camus, sobre que hay ideas que son al mismo tiempo una razón para vivir y una razón para morir.*

**Recurso 2:**

*¿Cuál de las siguientes afirmaciones resume de mejor manera la idea central de Frankl sobre el sentido de la vida?*

- *«La vida tiene sentido, pero nadie sabe cuál es».*
- *«La vida no tiene sentido».*
- *«La vida tiene un sentido diferente para cada persona».*

**Recurso 3:**

- *¿Cuál es la pregunta esencial que se plantea Epicuro?*

**Recurso 4:**

- *¿Qué hace que Russell dude de que podamos conocer la verdad a través de nuestros sentidos?*
- *¿Cuál es la diferencia entre «apariencia» y «realidad» para Russell?*

**Recursos 6 y 7 ¿Qué es lo bueno?**

¿Tiene relación lo bueno con la felicidad? Aristóteles planteó que existe un bien supremo hacia el que debe orientarse la vida humana, y ese bien supremo es la felicidad. Immanuel Kant, en el siglo XVIII, argumenta a favor de la buena voluntad.

Puesto que todo conocimiento y toda elección tienden a algún bien, ¿cuál es la meta de la política, o cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse? Sobre su nombre, casi todo el mundo está de acuerdo, pues tanto el vulgo como los cultos dicen que es la felicidad, y admiten que vivir bien y obrar bien equivalen a ser feliz. Pero cuando se trata de decir en qué consiste realmente la felicidad, hay diferencias de opinión y no lo explican del mismo modo el vulgo y los sabios.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, I, 1095a (siglo IV a. C.)

Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible vivir bien y como se debe, como bueno sin restricción, a no ser tan solo una *buena voluntad*. El entendimiento, el grajeo, 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 respetos, 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 [...].

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

**Recursos 8 y 9 ¿Existe la libertad?**

Existen diversas posturas frente a la pregunta sobre la libertad humana. El primer extracto, de Jean-Paul Sartre, se enmarca en el existencialismo, que considera la libertad como esencia de lo humano. El segundo es de Baruch Spinoza, filósofo del siglo XVII que sostenía que hay un orden racional de causa-efecto en todo lo que existe.

Estoy condenado a ser libre. Esto significa que no podrían encontrarse a mi libertad más límites que ella misma o, si se prefiere, que no somos libres de dejar de ser libres. [...]

Para la realidad-humana ser es elegirse; nada le viene de afuera, ni tampoco de adentro, que ella pueda recibir o aceptar. Está enteramente abandonada, sin ayuda ninguna de ninguna especie, a la insostenible necesidad de hacerse ser hasta el mínimo detalle. Así, la libertad no es un ser: es el ser del hombre, es decir, su nada de ser. Si se empezara por concebir al hombre como algo pleno, sería absurdo buscar después en él momentos o regiones psíquicas en que fuera libre: tanto valdría buscar vacío en un recipiente previamente colmado. El hombre no puede ser ora libre, ora esclavo: es enteramente y siempre libre, o no lo es.

Sartre, J.-P. *El ser y la nada* (1943)

Los hombres se equivocan al creerse libres, opinión que obedece al solo hecho de que son conscientes de sus acciones e ignorantes de las causas que las determinan. Y, por tanto, su idea de «libertad» se reduce al desconocimiento de las causas de sus acciones, pues todo eso que dicen de que las acciones humanas dependen de la voluntad son palabras, sin idea alguna que les corresponda. Efectivamente, todos ignoran lo que es la voluntad y cómo mueve el cuerpo, y quienes se jactan de otra cosa e inventan residencias y moradas del alma suelen mover a risa o a asco. Así también, cuando miramos el Sol, imaginamos que dista de nosotros unos doscientos pies, error que no consiste en esa imaginación en cuanto tal, sino en el hecho de que, al par que lo imaginamos así, ignoramos su verdadera distancia y la causa de esa imaginación. Pues, aunque sepamos más tarde que dista de nosotros más de 600 diámetros terrestres, no por ello dejaremos de imaginar que está cerca; en efecto, no imaginamos que el Sol este tan cerca porque ignoremos su verdadera distancia, sino porque la esencia del Sol, en cuanto que este afecta a nuestro cuerpo, está implícita en una afección de ese cuerpo nuestro.

Spinoza, B. *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677)

**Recursos 10 y 11** ¿Soy cuerpo, soy alma, soy ambos?

La pregunta por el alma es una pregunta filosófica que dio lugar a importantes escuelas de pensamiento, como el materialismo. Uno de sus primeros exponentes fue el francés Julien Offray de La Mettrie:

El alma solo es un término vago del que no se tiene la menor idea, y del que un espíritu culto únicamente debe servirse para nombrar nuestra parte pensante. Establecido el menor principio de movimiento, los cuerpos animados tendrán todo lo que necesitan para moverse, sentir, pensar, arrepentirse y, por último, para actuar en lo físico y en lo moral que depende de este. [...] El hombre no es más que un animal o un conjunto de resortes, que se montan unos sobre otros, sin que pueda decirse por qué punto del círculo humano empezó la naturaleza. Si estos resortes difieren entre sí, solo se debe a su situación y a algunos grados de fuerza, y nunca a su naturaleza. Por consiguiente, el alma no es más que un principio de movimiento o una parte material sensible del cerebro, que se puede considerar, sin temor a equivocarse, como el resorte principal de toda la máquina, el cual tiene una influencia visible sobre todos los demás.

De La Mettrie, J. O. *El hombre máquina* (1748)



Rockwell, N. *Girl at Mirror* (1954)

**Recurso 12** ¿Qué lugar ocupan el azar y la causalidad?

En relación con el sentido de la vida y de la existencia, surge la pregunta acerca de si hay un orden o si el ser humano está inmerso en un caos:

Cuando considero la pequeña duración de mi vida, absorbida en la eternidad que le precede y que le sigue, el pequeño espacio que lleno y aun el que veo, abismado en la infinita inmensidad de los espacios que ignoro y me ignoran, me espanto y me asombro de verme aquí y no ahí, ahora y no entonces. ¿Quién me ha puesto? ¿Por orden y conducta de quién este lugar y este tiempo han sido destinados para mí? [...]

El silencio eterno de estos espacios infinitos me espanta.

Pascal, B. *Pensamientos* (1669)

**Actividades**

- 1 En relación con los **Recursos 6 y 7**, ¿qué entienden Aristóteles y Kant por felicidad? Explica en qué se diferencian las posturas de ambos filósofos acerca de qué es lo bueno.
- 2 A partir del **Recurso 10**, ¿estás de acuerdo con el argumento materialista que plantea que el ser humano «no es más que un animal o un conjunto de resortes»? Fundamenta tu postura mediante una razón.
- 3 Relee los **Recursos 8, 9 y 12** y plantea una relación entre las preguntas que los agrupan.
- 4 Observa la pintura de Norman Rockwell (**Recurso 11**) y explica, con un lenguaje formal, el mensaje que comunica. Usa la perspectiva de uno de los filósofos revisados en estas páginas.

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? **15**

Invite a los estudiantes a comentar qué aprendieron acerca de las preguntas filosóficas. Retome la lista de preguntas del papelógrafo y propóngales que decidan en conjunto qué preguntas filosóficas desean agregar o quitar del listado.

**Trabajando con la diversidad**

Algunos estudiantes tienen dificultades para reflexionar sobre los cuestionamientos filosóficos. Sin embargo, reflexionar sobre estos, constituye un aspecto esencial para la práctica filosófica. Ralentizar el pensamiento, ayuda a los estudiantes a focalizar su atención en las interrogantes y a reconocer el tipo de preguntas que la Filosofía busca responder, pídale tomar pausas y darse un tiempo para clarificar el pensamiento antes de darle una respuesta a las preguntas.

## Propósito

Conocer algunas características del quehacer filosófico a partir de los planteamientos de diversos filósofos, para proponer respuestas posibles a una pregunta filosófica, y comprender que existe una diversidad de posibilidades de pensar, dando lugar a múltiples perspectivas.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1

Habilidades: A, B, C y D.

Actitudes: d, g, j, r.

## Inicio: 15 minutos

Para iniciar la clase, se sugieren los siguientes procedimientos:

1. Compartir el propósito de la clase con los estudiantes.
2. Invitarlos a relacionar el tema que abordarán con el tema de la clase anterior. Si la clase pasada exploraron el tipo de preguntas que se han hecho los filósofos, esta clase intentarán descubrir cuántas son las respuestas posibles para esas preguntas y cómo buscan los filósofos llegar a ellas.
3. Revisar las preguntas que los estudiantes han escrito con anterioridad y proponerles que imaginen cuántas respuestas posibles hay para cada una de ellas.

Lección 1 ¿Todas las personas pueden filosofar?

## 2. ¿Cuántas respuestas posibles hay y qué caracteriza a una respuesta filosófica?

Los caminos para plantear respuestas filosóficas son variados; sin embargo, todas las perspectivas tienen algo en común: la sospecha ante los supuestos, propia de la actitud filosófica. Como afirma Diderot: «El escepticismo es el primer paso hacia la verdad» (*Pensamientos filosóficos*, 1746).

Algunos filósofos han plasmado sus respuestas en tratados técnicos y rigurosos; otros han intentado eliminar del lenguaje filosófico todo concepto ambiguo, utilizando las herramientas de la lógica matemática para proceder filosóficamente, mientras hay quienes eligen el uso de la intuición como guía de la reflexión. A pesar de la diversidad, en las variadas perspectivas se reconocen elementos característicos del saber filosófico:

- a. Mostrar conexiones:** consiste en descubrir parecidos, causas y efectos, y relaciones de dependencia entre varias afirmaciones con el fin de comprender la concepción del mundo en la que se inscriben.
- b. Clarificar conceptos:** implica clasificar, ordenar y matizar para despejar malentendidos y comprender mejor un asunto que inicialmente parecía confuso.
- c. Descubrir supuestos:** significa poner de manifiesto lo que está implícito en las afirmaciones sobre un tema para mostrar sus posibles contradicciones o descubrir implicaciones novedosas.
- d. Pensar radicalmente:** consiste en investigar un asunto desde sus raíces y fundamentos.

## Recurso 2 El filósofo como recién nacido

Carla Cordua, filósofa chilena, caracteriza la duda filosófica, que tiene como objetivo poner en entredicho los supuestos sobre los cuales existimos:

El filósofo, en cuanto verdadero pensador independiente y dispuesto a todo, hace lo que recomendaba Kant: se atreve a pensar. Por lo tanto, para empezar no será ni cristiano ni budista, ni de derecha ni de izquierda. Como se atreve a pensar de veras tratará de llegar al fondo y de mantenerse en el subsuelo de las evidencias circulantes. Por lo tanto, tampoco podrá ser o policía o bombero, ya que logrará convertirse, hasta cierto punto, en un recién nacido.

Cordua, C. *De todas las cosas* (2019)

## Recurso 1 Búsqueda sin supuestos

Hegel caracteriza a la filosofía como un saber que busca explicitar toda razón, toda producción de supuestos.

La filosofía carece de la ventaja, que favorece a las otras ciencias, de poder *suponer* sus objetos como inmediatamente ofrecidos por la representación y [de poder suponer] como ya aceptado el método de conocimiento para empujar y proseguir [su discurso].

Hegel, G. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio* (1830)



## Recurso 3 La experiencia, fundamento de las ciencias

El **empirismo** sostiene que el origen y el valor de nuestros conocimientos dependen de la experiencia sensible y, por tanto, se sirve del método inductivo en la investigación (generalizar a partir de casos particulares). Desde esta perspectiva, la tarea de la filosofía es explicar todos nuestros conocimientos refiriéndolos a su origen; para ello, se estudia el funcionamiento de la mente, de los sentimientos y las costumbres, en definitiva, la «naturaleza humana».

No hay problema de importancia cuya decisión no esté comprendida en la ciencia del hombre y nada puede decidirse con certeza antes de que nos hayamos familiarizado con dicha ciencia. Por eso, al intentar explicar los principios de la naturaleza humana proponemos, de hecho, un sistema completo de las ciencias, edificado sobre un fundamento casi enteramente nuevo, y el único sobre el que las ciencias pueden basarse con seguridad. Y como la ciencia del hombre es la única fundamentación sólida de todas las demás, es claro que la única fundamentación sólida que podemos dar a esa misma ciencia deberá estar en la experiencia y la observación.

Hume, D. *Tratado de la naturaleza humana* (1738-1740)

16 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

## Notas para el docente

Algunos conceptos que puede introducir en esta clase son:

- **Escepticismo:** postura filosófica que duda de la existencia de la verdad o de la capacidad humana de conocerla. En sus versiones más radicales, afirma que «nadie puede saber nada» o que «nadie tiene justificación para creer nada».
- **Empirismo:** conjunto de teorías filosóficas que consideran que la experiencia es la base de todo el conocimiento humano.
- **Racionalismo:** postura filosófica según la cual la razón es el camino prioritario e incluso el único camino, para el conocimiento.

Audi, R. (ed.). (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid: Ediciones Akal.

## Lectura guiada

Lea la introducción del tema junto con los estudiantes y luego pida que en parejas lean los **recursos del 1 al 6** y elaboren dos preguntas y sus respectivas respuestas que apunten a la idea central de cada recurso.

**Recurso 4** La relevancia de la perspectiva

El filósofo español José Ortega y Gasset plantea que la perspectiva con que se observa la realidad es parte constitutiva de ella:

El mundo exterior no existe sin mi pensarlo, pero el mundo exterior no es mi pensamiento, yo no soy teatro ni mundo —soy frente a este teatro, soy con el mundo—, somos el mundo y yo. Y generalizando, diremos: el mundo no es una realidad subsistente en sí con independencia de mí, sino que es lo que es *para* mí o ante mí y, por lo pronto, nada más. [...]

Necesitamos, pues, corregir el punto de partida de la filosofía. El dato radical del universo no es simplemente: el pensamiento existe o yo pensante existo —sino que si existe el pensamiento existen, *ipso facto*, yo que pienso y el mundo en que pienso— y existe el uno con el otro, sin posible separación. Pero ni yo soy un ser sustancial ni el mundo tampoco, sino ambos somos en activa correlación: yo soy el que ve el mundo y el mundo es lo visto por mí. Yo soy para el mundo y el mundo es para mí. Si no hay cosas que ver, pensar e imaginar, yo no vería, pensaría o imaginaría —es decir, yo no sería...

Ortega y Gasset, J. *¿Qué es filosofía?* (1957)

**Recurso 5** La prioridad de la razón

En relación con el conocimiento, el **racionalismo** afirma la primacía de la razón sobre la experiencia. La razón se constituye en fuente y criterio de dicho conocimiento, aunque pueda tener también en cuenta lo dado a los sentidos. Los principios del conocimiento son las verdades de razón, que juzgan de lo verdadero y conveniente, y nos infunden certeza sobre nuestros conocimientos.

El primero de los preceptos consistía en no recibir como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, evitando cuidadosamente la precipitación y los prejuicios, y no aceptando como cierto sino lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda. [...] no debemos dejarnos persuadir nunca sino por la evidencia de la razón. Y nótese bien que digo de la razón, no de la imaginación ni de los sentidos; como asimismo, porque veamos el Sol muy claramente, no debemos por ello juzgar que sea del tamaño que lo vemos; y muy bien podemos imaginar distintamente una cabeza de león pegada al cuerpo de una cabra, sin que por eso haya de concluir que en el mundo existe la quimera.

Descartes, R. *Discurso del método* (1637)

## Actividades

- ¿Por qué será necesaria la duda en filosofía? Explica, a partir de los **Recursos 1 y 2**, la actitud del filósofo como «recién nacido».
- Toma una postura respecto de la perspectiva empirista y la racionalista. ¿Con cuál estás de acuerdo y por qué? Entrega al menos dos razones.
- Asocia los elementos característicos del saber filosófico con los recursos que se indican en el siguiente esquema. Explica cómo se refleja cada uno en el fragmento correspondiente:
- Haz una breve investigación acerca del pensamiento de David Hume y explica por qué es considerado como el impulsor del nuevo escepticismo en el período moderno.
- En parejas, conversen: ¿de qué manera las distintas perspectivas pueden ayudarles a responder las preguntas filosóficas que los inquietan en el presente?

Pensar radicalmente

Clarificar conceptos

Descubrir supuestos

Mostrar conexiones

Recurso 2

Recurso 5

Recurso 4

Recurso 3

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? 17

## Notas para el docente

En el **Recurso 5**, Descartes señala que «bien podemos imaginar distintamente una cabeza de león pegada al cuerpo de una cabra, sin que por eso haya de concluir que en el mundo existe la quimera». Para que puedan comprender esta idea, explique a los estudiantes que, en la mitología clásica, la quimera era un animal fabuloso que tenía cabeza de león, cuerpo de cabra, cola de serpiente o de dragón y que echaba fuego por la boca.

### Escritura guiada

Antes de trabajar el **Recurso 7**, invite a los estudiantes a seguir estos procedimientos:

1. Desarrollar la actividad 2 de la **página 19**, es decir, plantear una respuesta filosófica a la pregunta: ¿es posible encontrar la verdad?

2. Intercambiar respuestas con más estudiantes. Quien reciba la respuesta deberá formular preguntas sobre los conceptos, supuestos y conexiones que la respuesta contiene. Así, aplicarán los elementos característicos del quehacer filosófico que han abordado durante la clase.

3. Es probable que cualquier afirmación acerca de la posibilidad de acceder a la verdad exija, al menos, clarificar este concepto. Para hacerlo, pueden formular preguntas como:

- ¿Qué es la verdad?
- ¿La verdad es siempre una sola?
- ¿La verdad es siempre la misma, en cualquier tiempo y lugar?

Una vez que hayan escrito las preguntas para su compañero, pídale que vuelvan a intercambiar y que reformulen su respuesta inicial considerando las interrogantes que su compañero planteó. Después de hacerlo, pueden intercambiar sus escritos una vez más y comentar oralmente si les parece que sus respuestas han mejorado y si las preguntas del otro les ayudaron a lograrlo.

### Una diversidad de posibilidades de pensar

Las preguntas y sus respuestas se vinculan con lo que se entiende por filosofía y con el enfoque que adopta cada filósofo en su contexto histórico-cultural. No obstante, en un mismo contexto cultural también conviven múltiples perspectivas filosóficas.

#### Recurso 1 Algunas perspectivas a lo largo de la historia

El siguiente recurso no es una revisión exhaustiva de las perspectivas filosóficas, sino que muestra su diversidad mediante una selección de filósofos y corrientes filosóficas.



Para **Santo Tomás (1225-1274)**, la filosofía es el saber de la naturaleza y de su última causa, que es Dios. Es un saber que se obtiene mediante la razón y no mediante la revelación, por lo que se distingue de la teología.



Para **Comte (1798-1857)**, la filosofía es el conocimiento científico del universo como fenómeno constatable en sus aspectos más generales. Es un saber supremo que hace posible la vida social en una determinada época. Pero desaparece al llegar al estado científico en el que la ciencia desplaza a la filosofía.



Para **Descartes (1596-1650) y los racionalistas**, la filosofía es el estudio de la sabiduría tratando de conocer las primeras causas de las cosas. Ha de partir de principios evidentes y, con un método matemático, ha de construir un sistema de verdades que, a la vez, nos den información sobre la realidad.



Para **Marx (1818-1883)**, la filosofía, exclusivamente como saber teórico, aliena al ser humano. La filosofía es un saber práctico que se funda en la vida. Y es un saber dialéctico que expresa las contradicciones de la sociedad y del conjunto de los sistemas filosóficos. A la filosofía como praxis le compete analizar el devenir y acelerar la revolución social.



Para **Hume (1711-1776) y los empiristas**, la filosofía se ocupa de analizar las condiciones del conocimiento humano. Ha de seguir el método de las ciencias experimentales, ya que no hay verdadero conocimiento si no se apoya en los sentidos.



Para **Dilthey (1833-1911)**, la filosofía surge de la vida, por la necesidad vital que tenemos de unificar los fenómenos. La filosofía, como la vida, es irracional. Jamás llegamos a las raíces de un sistema filosófico por puro razonamiento. Las diferentes concepciones del mundo de los distintos filósofos no son fruto de razonamiento, sino del carácter de los filósofos. La filosofía se funda en la historia y en la psicología.



Para **Kant (1724-1804)**, la filosofía no es la ciencia de Dios o del mundo, sino una teoría sobre las condiciones que hacen posible el saber mismo. Ni Dios ni el mundo ni el alma pueden ser objeto de un conocimiento científico, o *a posteriori*, aunque sí de un conocimiento cierto *a priori* (de la razón).



Para **Wittgenstein (1889-1951)**, la filosofía tiene la función de clarificar el lenguaje, con lo que se consigue la eliminación de muchos problemas tradicionales de la filosofía, y especialmente de la metafísica. Desde su perspectiva, los límites de nuestro lenguaje expresan los límites de nuestro mundo.



Para **Hegel (1770-1831)**, la filosofía es la autorreflexión del espíritu sobre sí mismo. Habla de un Espíritu Absoluto (todo lo existente) como fundamento de la existencia, en el que se interrelacionan el ser y el pensamiento.



**Hannah Arendt (1906-1974)**, filósofa de la historia y la política, plantea una filosofía del comienzo (de natalidad), cuyo centro es el ser humano que viene al mundo a iniciar algo nuevo, expresión máxima de su libertad como atributo esencial. Dicha libertad requiere, para expresarse plenamente, un mundo políticamente organizado.

18 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

### Trabajando con la diversidad

Es posible que haya diferencias considerables en la extensión de las respuestas escritas que los estudiantes propongan ante la pregunta filosófica planteada. Enfatice que lo importante no es el largo de la respuesta sino su correspondencia con la pregunta planteada y su capacidad de responder a ella con claridad. Este es el primer criterio que los estudiantes debiesen aplicar para analizar las respuestas de sus compañeros.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

**Recurso 2** Diversidad de perspectivas frente a una misma pregunta

¿Es posible encontrar la verdad? Filósofos de diversas corrientes y perspectivas filosóficas han hecho intentos para definir, explicar y comprender qué es la verdad. A continuación, se sintetizan las teorías de la verdad más significativas.

**La verdad como correspondencia o adecuación**

Aristóteles, siglo IV a. C.

Esta teoría nos proporciona la estructura básica de la verdad. Los elementos que intervienen en el acto de conocer son el **objeto** y el **sujeto y su representación** del objeto. La verdad es la correspondencia o adecuación entre estos dos elementos: la concordancia entre lo que se dice de algo y lo que ese algo es.

**La verdad como coherencia**

Hegel (1770-1831)

En esta teoría, el criterio de verdad es la coherencia de la proposición, cuya verdad depende de su posible o imposible incorporación al conjunto de proposiciones que tenemos ya por verdaderas: cualquier nuevo conocimiento debe efectuarse desde el sistema de conocimientos que ya poseíamos. Se trata, por tanto, de un **criterio contextual**.

**Teoría pragmatista de la verdad**

William James (1842-1910)

El pragmatismo acepta la teoría de la adecuación, pero la interpreta tomando en consideración la **utilidad** de los enunciados para resolver los problemas vitales. James entiende «adecuación» como adaptación: un enunciado es verdadero si es apto para resolver problemas o para satisfacer necesidades.

**Teoría consensual de la verdad**

Peirce, Apel y Habermas

Esta teoría destaca la necesidad del **diálogo** como marco para ir descubriendo cooperativamente la verdad de las proposiciones. En realidad, cuando decimos que algo es verdadero estamos dando a entender que creemos tener razones suficientes para convencer a otros interlocutores de la verdad de la proposición, siempre que podamos dialogar libremente sobre ello, sin presiones externas a la búsqueda misma de la verdad.

**Actividades**

- 1 A partir del **Recurso 1**, ¿qué ideas pueden tener en común las perspectivas presentadas? Explicita al menos una característica y fundamental con dos razones. Puedes revisar los otros recursos de esta lección.
- 2 ¿Es posible encontrar la verdad? ¿Qué respuesta filosófica darías a esta pregunta desde tu visión y tu presente?

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? 19

**Errores para aprender**

En ocasiones, los estudiantes responden a las preguntas con ideas que no tienen relación directa con el problema planteado. Para ayudarles a comprobar si su respuesta es pertinente, puede pedirles que recuerden y señalen cuál fue la pregunta formulada. Si no logran recordar la pregunta, repita cuál era y pídales que analicen ellos mismos si sus afirmaciones responden a ella. Muchas veces, este ejercicio será suficiente para que perciban y corrijan sus errores.

**Diálogo filosófico**

Después de realizar la actividad de escritura filosófica, lea junto a los estudiantes las distintas respuestas a la pregunta: «¿Se puede encontrar la verdad?» que se presentan en el **Recurso 7**. Invítelos a dialogar sobre los elementos característicos del quehacer filosófico que pueden reconocer en esas respuestas. Puede guiar el diálogo con preguntas como:

- ¿Consideran que esta respuesta aborda el problema de la verdad radicalmente, es decir, desde sus raíces y fundamentos?
- ¿Qué conceptos están presentes en esa respuesta?, ¿creen que es necesario aclarar algunos de ellos?
- ¿Qué supuestos están implícitos en el planteamiento de cada filósofo? ¿Pueden identificar alguna contradicción?
- ¿Qué conexiones pueden establecerse a partir de esa respuesta?

**Cierre: 10 minutos**

Finalice la clase pidiendo a los estudiantes que desarrollen una valoración de las actividades realizadas en la sesión, por ejemplo, sus percepciones acerca del diálogo filosófico y sus experiencias en actividades de escritura y lectura guiada. Es una buena oportunidad para fortalecer el espacio de aula como una instancia de comunicación en torno a los propios aprendizajes.

## Clase 4 (págs. 20 a 23)

### Propósito

Reflexionar sobre las características del saber filosófico, considerando su origen y sentido, para elaborar una visión personal acerca de su relevancia y función en la sociedad.

### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** d, g, j, o, r.

### Inicio: 10 minutos

Comience la clase invitando a los estudiantes a responder la pregunta que sirve de título al **Tema 3: ¿Por qué nos seguimos preguntando?** Puede ampliarla preguntando también si *¿podremos dejar de hacernos preguntas alguna vez?*

Luego, pregunte si conocen el origen de la palabra filosofía y, después de compartir sus respuestas, realice una lectura compartida del propósito de la clase y la introducción al tema.

¿Todas las personas pueden filosofar?

### 3. ¿Por qué nos seguimos preguntando?

En una u otra circunstancia, los seres humanos nos preguntamos por nosotros mismos y por nuestra vida. Las preguntas sobre el sentido de la vida, el bien y el mal, la muerte y la trascendencia, son grandes cuestiones de la filosofía. Nos afectan y nos interesan hoy, como también suscitaban la atención de los seres humanos de todas las culturas y épocas históricas desde siempre.

La duda, la conciencia de no saber y la necesidad de conocimiento han movido a las personas a filosofar, enfrentadas a los interminables enigmas del universo y de la propia vida.



PDF exclusivo  
para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

#### Recurso 1 Filosofía en el fundamento

Para el pensador alemán Martin Heidegger (1889-1976), la filosofía es un saber predominante y fundamental en la historia del ser humano.

Cada vez según la hondura de la historia de un pueblo está o falta, en su origen determinante de todo, el poetizar del poeta y el pensar del pensador, la filosofía. Un pueblo histórico sin filosofía es como un águila sin la alta amplitud del luciente éter, en el que sus alas alcanzan el vuelo más puro.

La filosofía es algo completamente diferente de la «visión de mundo» y es fundamentalmente distinta de toda «ciencia». La filosofía no puede reemplazar desde sí ni a la visión de mundo ni a la ciencia; pero tampoco puede jamás ser evaluada desde ahí. Ella no puede medirse sino en su propia esencia, que ya luce ya se oculta. La filosofía tampoco efectúa nada, si nosotros la evaluamos con respecto a sí, y para qué, ella nos es inmediatamente útil.

Filosofía es más bien, a la inversa, el saber precursor acerca de la esencia de las cosas, que abre nuevas regiones y perspectivas del preguntar, saber de una esencia que constantemente se oculta de nuevo. Precisamente por eso jamás se podrá hacer de este saber algo utilizable. Siempre actúa, cuando actúa, solo mediatamente, en tanto que la meditación filosófica provee a todo comportamiento de nuevos horizontes, y a toda decisión, de nuevas normas. Pero la filosofía solo puede tal cosa cuando ella se atreve a su asunto más propio, poner mediante el pensar la meta de toda meditación para la existencia [*Dasein*] del ser humano y erigir así en la historia del ser humano un oculto predominio. Por ello tenemos que decir: *filosofía es el saber, inmediatamente inútil pero predominante, acerca de la esencia de las cosas.*

Heidegger, M. *Preguntas fundamentales de la filosofía* (1937-1938)

#### Recurso 2 Un viaje permanente

El filósofo alemán Karl Jaspers se refiere al quehacer filosófico en contraste con el saber científico, destacando su carácter abierto, inconcluso, inacabado.

Mientras que las ciencias han logrado en los respectivos dominios conocimientos imperiosamente ciertos y universalmente aceptados, nada semejante ha alcanzado la filosofía a pesar de esfuerzos sostenidos durante milenios. No hay que negarlo: en la filosofía no hay unanimidad alguna acerca de lo conocido definitivamente. Lo aceptado por todos en vista de razones imperiosas se ha convertido como consecuencia en un conocimiento científico; ya no es filosofía, sino algo que pertenece a un dominio especial de lo cognoscible. [...]

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 búsqueda 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.

Jaspers, K. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* (1949)

20 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

### Notas para el docente

Esta clase comienza explicando la etimología de la palabra «filosofía». Aproveche la oportunidad para establecer relaciones con otras palabras que contengan los conceptos de «*philos*» y «*sophia*», por ejemplo:

- *Philos*: filatelia, bibliófilo, hidrófilo, filántropo, filarmónico.
- *Sophia*: antroposofía, teosofía.

**Recurso 3 Una idea muy antigua y muy actual**

La permanencia de las preguntas filosóficas se relaciona con su carácter complejo, general y fascinante. En el siglo IV a. C., Platón planteó una alegoría para plasmar algunas de sus ideas. Se trata de una historia ficticia que puedes leer completa en el Libro VII de la *República*.

La alegoría de la caverna muestra que el conocimiento de la razón es iluminado por la luz, mientras que nuestras opiniones basadas en el mundo sensible son como sombras de una caverna: son solo apariencias que semejan la realidad.

**Actividades**

- 1 ¿Cómo valoran el quehacer filosófico los pensadores de los **Recursos 1 y 2**?
- 2 En el **Recurso 2**, Jaspers afirma que las preguntas filosóficas son más esenciales que sus respuestas. Relaciona esa idea con lo que has revisado hasta el momento en esta lección y propón una respuesta a la interrogante: ¿por qué nos seguimos preguntando?
- 3 Busca y lee, con apoyo de tu profesor, el texto original de la alegoría de la caverna. Luego, resume con tus palabras la historia que narra y comenta su sentido con tu curso.

- 4 El protagonista de la obra dramática *La vida es sueño*, Segismundo, dice:

«Yo sueño que estoy aquí destas prisiones cargado, y soñé que en otro estado más lisonjero me vi.

¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son».

Investiga sobre esta obra y explica su vínculo con el

**Recurso 3.**



Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? 21

**Recursos complementarios**

La **Actividad 3** de la **página 21** invita a los estudiantes a investigar acerca de *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de La Barca. En <https://bit.ly/2k9Z3JI>, podrá encontrar un video en el que la actriz española Blanca Portillo interpreta el segundo monólogo de Segismundo.

Explique a los estudiantes que se trata de un relato metafórico propuesto por Platón para explicar cuál es la función del filósofo en la sociedad. Para promover el diálogo en torno a este relato.

Desarrollo: **65 minutos**

Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

**Diálogo filosófico**

Después de dialogar acerca de la alegoría de la caverna, proponga la lectura silenciosa de los diferentes recursos que se presentan en las **páginas 20 a 22**. Puede establecer un tiempo para la lectura de cada uno y a continuación, plantear oralmente las siguientes preguntas para verificar y profundizar la comprensión:

**Recursos 1 y 3:**

- ¿Qué distingue al filósofo del sabio, según Jaspers?
- ¿Cuál es la principal diferencia entre la filosofía y las demás ciencias según Jaspers y Heidegger?
- ¿Qué busca la filosofía según cada autor?

**Recurso 1:**

- ¿Cómo podrían servirnos estas cualidades para enfrentar desafíos en nuestra vida diaria?
- ¿Cómo podría la filosofía ayudarnos a construir una mejor sociedad?

**Recurso 2:**

- Según Kant, ¿qué hace que los seres humanos sean incapaces de usar su inteligencia sin la guía de otros?

### Escritura guiada

Al desarrollar las actividades de la sección **¿Cómo voy?**, invite a los estudiantes a elaborar un primer borrador con sus respuestas y a releerlo y revisarlo aplicando lo que han aprendido. En la primera actividad, promueva que analicen si han planteado preguntas radicales acerca de las situaciones descritas. En la segunda actividad, incentívelos a descubrir los conceptos que deberían clarificar y los supuestos implícitos en sus afirmaciones.

### Errores para aprender

Es común que, cuando se les pide que expresen sus ideas, algunos estudiantes repitan lo que el profesor o sus compañeros han dicho. Esta puede volverse una estrategia recurrente para evitar sentirse expuestos frente a los demás. Es importante, instalar en el grupo la capacidad de evaluar en conjunto si las ideas expresadas son nuevas o se repiten. Concluir que una idea se ha repetido, no implica la descalificación de esta, sino que la constatación de un acuerdo entre las personas que la han formulado. Cuando un estudiante repite lo que otro ha dicho, puede incentivarlo a tomar una postura propia, por medio de expresiones como: «Entonces ¿estás de acuerdo con lo que dijo tu compañero?, ¿podrías agregar algo más?». De esta forma, fomentará que, a partir de la seguridad que le proporciona el acuerdo, pueda plantear ideas originales.

## 4. ¿Cómo nos ayuda la filosofía a pensar?

El estudio de la filosofía busca, por un lado, el conocimiento y comprensión de los temas que han ocupado a los diferentes filósofos a lo largo de la historia; por otra parte, consiste en el aprendizaje y

práctica de la actividad de filosofar. La filosofía contribuye a generar en nosotros una actitud reflexiva y crítica, capaz de revisar los conocimientos y de responder a los problemas de nuestro tiempo.

### Recurso 1 Aprender filosofía es aprender a filosofar

Quienes se dedican a la filosofía desarrollan una serie de cualidades. El saber filosófico:

Ayuda a formarse una **visión panorámica** del conjunto del saber humano. Tradicionalmente se ha dicho que la filosofía ofrece una perspectiva sobre la totalidad de lo real, de manera que podamos entender qué lugar corresponde a cada cosa en el conjunto. Esta «perspectiva de totalidad» es una característica propia del saber filosófico.

Estimula una **actitud reflexiva y crítica** frente a la realidad, las tradiciones y costumbres heredadas, las visiones del mundo presentes en nuestra sociedad, los mensajes que transmiten los medios de comunicación, entre otros.

Desarrolla la **capacidad de análisis**, lo que permite señalar semejanzas y diferencias, distinguir lo esencial de lo accesorio, descubrir errores, comprender la complejidad del mundo y de la mente, etc.

Permite elaborar **buenas argumentaciones**, fomentando el hábito de fundamentar las propias convicciones con buenas razones que otras personas puedan entender.

Coopera decisivamente en la **formación ética y ciudadana**, puesto que ayuda a comprender de manera crítica los fundamentos de la convivencia pacífica en una sociedad abierta, pluralista y democrática.

### Recurso 2 La filosofía como mayoría de edad

En el contexto de la Ilustración, período en que la razón toma una relevancia principal, Kant se refiere a la emancipación que el uso de la razón significa para el ser humano.

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he ahí el lema de la ilustración. La pereza y la cobardía son la causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (*naturaliter majorenes*); también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. Es tan cómodo no estar emancipado. Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar, no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea.

Kant, I. ¿Qué es la ilustración? (1784)

### Actividades

- 1 Sócrates sostuvo que «una vida sin examen no merece ser vivida». Este examen se llevaría a cabo mediante el uso de la razón. Relaciona esta cita con los **Recursos 1 y 2**.
- 2 A partir del **Recurso 2**, en parejas, reflexionen: ¿creen que las personas hoy están emancipadas en el sentido que lo plantea Kant? ¿Piensan que la frase «si puedo pagar, no me hace falta pensar» podría ser actual?
- 3 En relación con lo revisado en esta lección, haz una lista con las tres características del saber filosófico que te parecen más importantes.

22 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

### Notas para el docente

En el **Recurso 2** de la **página 22**, Kant utiliza algunas expresiones o conceptos complejos que, sin embargo, los estudiantes pueden comprender a partir del contexto:

- *¡Sapere aude!*: en español, «atrévete a saber» o, como señala Kant, «atrévete a servirte de tu propia razón».
- *Naturaliter majorenes*: en español, «mayoría de edad natural».
- *Emancipado*: liberado de toda clase de subordinación o dependencia.

## ¿Cómo voy?

### 1 Aprende a hacer preguntas filosóficas

Ante la recomendación de la lectura de un libro, una persona con afición a la filosofía podría preguntarse: ¿qué aporta la lectura a la formación de las personas?, ¿por qué las personas se recomiendan la lectura de libros?, ¿son los libros cosas útiles y buenas o no?, ¿por qué debería leer precisamente este libro?

Escribe al menos una pregunta filosófica ante las siguientes situaciones:

- Observo que una pareja a la que conozco se quiere.
- Leo la noticia de que miles de personas abandonan sus hogares y piden refugio en otro país.
- Leo la noticia de que los países a los que acuden los refugiados que huyen de la guerra no los quieren acoger.
- Observo que en mi ciudad hay un sistema de recogida selectiva de las basuras que permite separar el vidrio, los envases y los desperdicios orgánicos.
- Me siento eufórico porque me ha ido muy bien en un examen importante.
- Mi mejor amigo está triste porque se ha muerto su mascota.



### 2 Construye tu propio sistema filosófico

Seguramente, todas las personas tenemos una filosofía particular, aunque no nos hayamos detenido a pensar en ella. Redacta un texto sobre tus principales ideas filosóficas siguiendo este ejemplo.



Mi filosofía se puede resumir en que es importante compartirlo todo. Y jugar limpio. Y no ir por ahí molestando a la gente. Hay que volver a dejar las cosas donde uno las ha encontrado. Cada uno debería limpiar lo que ensucia. No debo apropiarme de lo que no es mío. Cuando moleste a alguien, lo sentiré de veras y le diré que lo siento. Es importante mantenerse limpio, especialmente hay que lavarse las manos antes de tocar la comida. Hay que aprender a avergonzarse cuando uno hace algo vergonzoso. Hay que comer comida sana y evitar la comida peligrosa, aunque sea tentadora. Quiero vivir una vida equilibrada; aprender, pensar, dibujar, pintar, cantar, bailar, jugar y trabajar en algo que me entusiasme, aunque no me haga rico. Quiero permanecer toda la vida atento a lo maravilloso, como el hecho de que las semillas se convierten en plantas que echan raíces y flores, sin que nadie sepa realmente por qué lo hacen. Quiero aceptar el hecho de que los peces de colores y las demás mascotas, y también las personas, en algún momento morimos. Pero sé muy bien que la muerte no es la última palabra, sino únicamente un eslabón necesario en el maravilloso ciclo de la vida.

Texto adaptado de Fulghum, R. *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario* (1986)

Lección 1: ¿Todas las personas pueden filosofar? 23

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

## Recursos complementarios

Como alternativa sugerida a la evaluación propuesta en **¿Cómo voy?** de la **página 23** del **Texto**, encontrará una **Evaluación formativa** para esta lección en la **Página 64** de esta **Guía Didáctica**.

## Cierre: 15 minutos

Para finalizar la lección, invite a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han aprendido y lo que les gustaría aprender en la siguiente lección. Para hacerlo, pueden escribir sus reflexiones a través de la técnica SQA (*Sé, Quiero saber y Aprendí*). A través de esta **Evaluación formativa**, los estudiantes podrán registrar lo que ya saben y lo que quieren saber. Al completar la unidad, podrán retomar este registro y completarlo con lo que han aprendido (ver cápsula **Recursos complementarios**).

La metacognición insta a las personas a ser conscientes de su propio aprendizaje y de los procesos que llevan a cabo para lograrlos. Esto les permite abordar los desafíos con mayor autonomía, flexibilidad y confianza en sí mismos. El cierre de esta primera lección es una oportunidad para invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su posición actual, es decir, acerca de lo que saben hasta este momento acerca de la Filosofía; y plantearse objetivos futuros, reflexionando acerca de lo que quieren saber o les gustaría aprender. Puede aprovechar esta instancia para analizar, también, las dificultades que han enfrentado a lo largo de esta primera lección y las estrategias que les han resultado útiles para resolverlas. Compartir esta reflexión con sus compañeros y compañeras les permitirá proyectar la manera en que podrían encarar los desafíos posteriores en esta y otras asignaturas. Al respecto, se sugieren las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma me resultó más fácil aprender durante esta lección?, ¿cómo lo hicieron mis compañeros?
- ¿Cuáles fueron los elementos que me distrajeron de mis objetivos de aprendizaje?, ¿cómo los puedo limitar?

## Planificación

## Clase 5 (págs. 24 y 25)

## Propósito

Introducir las múltiples maneras en las que se habla de filosofía y comprender aspectos generales del pensar filosófico.

## Objetivos de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1, OA 6

Habilidades: A y B.

Actitudes: d, j, o.

## Conocimientos y experiencias previos

En esta lección los estudiantes se introducirán en las principales características del pensar filosófico. Como primera aproximación es relevante que expresen pensamientos intuitivos respecto a temas como la lógica, la argumentación y los métodos que los filósofos han utilizado para acercarse a los problemas del conocimiento.

Algunas preguntas que pueden orientar al docente en el rescate de conocimientos previos son:

1. ¿Han escuchado hablar de la lógica?, ¿cómo la definirían?
2. ¿En qué contextos se usa la expresión «esto me parece lógico»?
3. ¿Usan la lógica en sus vidas cotidianas?, ¿de qué forma?

Como revisamos en la lección anterior, las personas que se dedican a la filosofía piensan de maneras distintas. Considera, por ejemplo, los diferentes énfasis que cada filósofo o corriente filosófica hace respecto de qué implica filosofar y qué importancia tiene para el ser humano. A pesar de estas diferencias, la filosofía está presente en nuestra forma de vivir y percibir el mundo.

## Recurso 1 Distintas aproximaciones a la filosofía

Que existan diversas maneras de filosofar no significa necesariamente que sean formas contrarias, pero el énfasis de cada una será, sin duda, distinto.

## Filosofía como aclaración del pensamiento

Algunos filósofos piensan que la filosofía debe encargarse de aclarar las confusiones que nos provoca nuestro uso equivocado de los conceptos. Wittgenstein entiende la filosofía como análisis del lenguaje, con el cual quedan disueltos (más que resueltos) los problemas filosóficos.

¿Cuál es tu objetivo en filosofía? —Mostrarle a la mosca la salida de la botella cazamoscas.

Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas* (1953)

## Filosofía como reflexión

Otros pensadores concibieron la filosofía como una herramienta de expresión de pensamientos más o menos sistemáticos sobre la condición humana y su historia.

... toda la sabiduría y razonamientos del mundo se concentran en un punto: el de enseñarnos a no tener miedo de morir. En verdad, o nuestra razón nos burla, o no debe encaminarse sino a nuestro contentamiento, y todo su trabajo tender en conclusión a guiarnos al buen vivir y a nuestra íntima satisfacción...

De Montaigne, M. *Ensayos. Libro I* (1580)

## Filosofía como análisis conceptual

Hay quienes consideran que hacer filosofía es establecer estructuras conceptuales que permitan la comprensión de los fenómenos. Si los ingenieros deben tener en mente una estructura abstracta que permita a un puente funcionar, el filósofo debe tener la estructura conceptual correcta para explicar la realidad.

Filosofar correctamente consiste, sobre todo, a mi modo de ver, en proceder de aquellas cosas inmediatamente manifiestas, vagas y ambiguas, a la vez, de las que nos sentimos relativamente seguros, a algo preciso, claro y definitivo, que gracias a la reflexión y el análisis descubrimos envuelto en la vaguedad de que partíamos, constituyendo, por así decirlo, la auténtica verdad de la que dicha vaguedad era una especie de sombra.

Russell, B. *La filosofía del atomismo lógico* (1918)

## Filosofía y literatura

La filosofía no solo se ha expresado a través de tratados, también hay filósofos que han hecho de la literatura una vía para expresar filosofía.

Mis ensayos reflejan mis opciones prácticas y mis certezas intelectuales; mis novelas, el asombro al que me somete, en lo grande o en los pequeños detalles, nuestra condición humana. Corresponden a dos clases de experiencia [...]. Unas y otras tienen para mí la misma importancia y autenticidad. Yo no me reconozco menos en *El segundo sexo* que en *Los mandarines*. \*

De Beauvoir, S. *La fuerza de las cosas* (1973)

\* *El segundo sexo* es un extenso ensayo de Simone de Beauvoir, considerado la obra fundacional del feminismo. *Los mandarines*, en tanto, es una importante novela de la autora.

24 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

## Inicio: 15 minutos

Invite a sus estudiantes a pensar en un color, en un símbolo y en una imagen que les evoque el adjetivo «filosófico»; pida que compartan voluntariamente sus apreciaciones y reflexiones con el resto de la clase.

## Herramientas claves del pensar filosófico: abstracción, idealización y contradicción

**Recurso 2** Abstracción

Es la capacidad de poner las cosas en términos generales para pensar en los principios y fundamentos de los fenómenos: sabemos que existen, por ejemplo, acciones justas. Pero ¿existe la justicia?, ¿qué características debe tener?

—Pues bien; el que cree que hay cosas bellas, pero no cree en la Belleza en sí ni es capaz de seguir al que conduce hacia su conocimiento, ¿te parece que vive soñando, o despierto? Examina. ¿No consiste el soñar en que, ya sea mientras se duerme o bien cuando se ha despertado, se toma lo semejante a algo, no por semejante, sino como aquello a lo cual se asemeja? —En efecto, yo diría que soñar es algo de esa índole. —Veamos ahora el caso contrario: aquel que estima que hay algo bello en sí, y es capaz de mirarlo tanto como las cosas que participan de él, sin confundirlo con las cosas que participan de él, ni a él por estas cosas participantes, ¿te parece que vive despierto o soñando? —Despierto, con mucho. —¿No denominaremos correctamente al pensamiento de este, en cuanto conoce, «conocimiento», mientras al del otro, en cuanto opina, «opinión»? —Completamente de acuerdo.

Platón. *República* (380 a. C.)

**Recurso 3** Idealización

Para ver un problema en términos claros a veces se plantean dilemas que dejan de lado detalles de la realidad o la vida práctica para mostrar los puntos sensibles de la discusión.

Así, por ejemplo, ese barco de Teseo, en relación con la diferencia debida a la reparación continua al sacar los viejos tablones y poner los nuevos, por la cual los sofistas de Atenas solían disputar si después de cambiar todas las tablas era el mismo barco numérico que al principio. Si algún hombre hubiera guardado los viejos tablones que fueron quitados y los pusiera después en el mismo orden, se habría construido de nuevo un barco de ellos. Ese, sin duda, también habría sido el mismo barco numérico que era al principio, y así habría dos naves numéricamente idénticas, lo cual es absurdo.

Hobbes, T. *Tratado sobre el cuerpo* (1655)

Alguien podría argumentar que es imposible armar el barco con piezas viejas, ya que estarían rotas o es imposible ponerlas en el mismo orden. Esa clase de detalles se dejan de lado para plantear el problema fundamental de manera clara, es decir, concentrarnos en el problema de la identidad.

**Recurso 4** Contradicción

Una manera típica de plantear que una respuesta no puede ser correcta es mostrando que es contradictoria. A lo largo de todas las épocas se ha hecho uso de esta herramienta para alcanzar verdades o refutar a otros.

Un ejemplo es el argumento de Parménides en contra de la existencia del cambio.

En relación con el problema de si existe un elemento común a todo lo existente, Parménides pensaba que aquel era el Ser, del que todo formaba parte y fuera del cual no había nada más: «El Ser es y el No-Ser no es». Para Parménides, la verdadera realidad consistía en este Ser único, eterno, inmóvil e inmutable, que no fluye ni cambia en absoluto.

Si el cambio existe, postula Parménides, entonces algo que no existía comienza a existir. Por ejemplo, existía la semilla y luego de un tiempo empieza a existir el árbol. Y si algo que no existía comienza a existir, entonces existe el pasado, el presente y el futuro. Pero nadie tiene experiencia del pasado ni del futuro (siempre vivimos en el presente). Por lo tanto, solo el presente existe. Y si solo el presente existe, no ocurre que existe el pasado, el presente y el futuro, ya que sería una contradicción. Por lo tanto, no existe el cambio.

## Actividades

- 1 Relee el **Recurso 1**. ¿Cuál de las aproximaciones a la filosofía que se reseñan elegirías al momento de filosofar acerca de un tema de tu interés? Fundamenta con al menos dos razones.
- 2 En relación con los **Recursos 2 y 3**, plantea una pregunta filosófica que implique abstracción o idealización. Luego, explica:
  - a. ¿Por qué corresponde a una pregunta filosófica?
  - b. ¿De qué manera implica abstracción, idealización o ambas?

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía 25

## Desarrollo: 60 minutos

## Trabajando con la diversidad

A partir de la lectura del **Recurso 1** los estudiantes relacionan el uso común del adjetivo «filosófico». Se sugiere mostrar ejemplos relacionados con cada una de las fuentes.

Al reflexionar sobre estas aproximaciones a la filosofía damos a conocer que esta no es una disciplina «humanista» en el sentido que se le da en el colegio, sino que está abierta a los distintos intereses de los estudiantes. Luego, invite a los alumnos a responder la **actividad 1**.

## Lectura guiada

Para la lectura conjunta de los **Recursos 2, 3 y 4**, se recomiendan los siguientes procedimientos:

1. Mediación de la lectura de los ejemplos, considerando problemas relacionados y áreas de la filosofía afines. Es una buena oportunidad para que los estudiantes comprendan la amplia gama de preocupaciones filosóficas.
2. Dar espacio al desarrollo de los ejemplos, procurando que tributen a los conceptos de abstracción, idealización y contradicción.
3. Realizar la **actividad 2**, en la **página 25** del **Texto del Estudiante**.

## Cierre: 15 minutos

Los estudiantes comparten sus respuestas con la clase, mientras, al retroalimentar, se rescatan las conclusiones generales. Esto último será anotado por los estudiantes como apunte final de la clase.

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Comprender las principales características de la lógica como instrumento fundamental del pensamiento filosófico, a través de ejemplos concretos de lógica aristotélica y proposicional.

## Objetivo de aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: A y B.

Actitudes: d, g, o.

## Inicio: 15 minutos

Inicie la clase mostrando a los estudiantes argumentos que parecen intuitivamente válidos y otros inválidos tal como:

«Si llueve llevo paraguas, por lo tanto, como hoy llevo paraguas, llueve».

Los alumnos discuten las razones de sus creencias respecto a la validez. Al final, se discute el **Recurso 2**.

## 1. La lógica, instrumento de la filosofía

La mente humana conoce la realidad de dos modos: de un **modo intuitivo**, por el que el entendimiento capta directamente las cosas, sin necesidad de razonar por pasos. Así, por ejemplo, intuimos los primeros principios, como el principio de identidad: *Toda cosa es igual a sí misma*. De un **modo discursivo**, por el que la razón humana avanza progresivamente, paso a paso hacia la verdad. Por ejemplo, conocemos de modo discursivo cuando hacemos el siguiente razonamiento:  $Si A = B \text{ y } A = C \rightarrow B = C$  (dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí).

Para conocer de modo intuitivo, el entendimiento no necesita la lógica, ya que obtiene la «visión» inmediata de una verdad. La **lógica** se hace necesaria para conocer de modo discursivo porque, mediante un conjunto de reglas, ayuda a la razón a **proceder con orden, con facilidad y sin error** en su camino hacia la consecución de la verdad no evidente por sí misma. Una de las herramientas más importantes de la filosofía es, por ello, la lógica.

Las características de la lógica y sus herramientas se aplican en el diálogo argumentativo, tema que revisará en esta lección.

## Recurso 1 La lógica y la razón humana

Todos tenemos una capacidad natural para deducir o inferir unas verdades de otras. Por ejemplo, si tenemos sed y vemos una botella con agua, decimos: «Hay agua en la botella. Voy a beber un vaso de agua». En cambio, si alguien dijera: «La botella está vacía, voy a beber un vaso...» dudaríamos de que estuviera en su sano juicio.

Argumentar o razonar correctamente es una habilidad que suele llamarse «lógica como arte». Y el estudio de los principios y reglas que rigen el razonamiento válido es la «lógica como ciencia». En esta última podemos distinguir dos enfoques:

- La **lógica formal**, que estudia la **estructura de los argumentos** prescindiendo de los contenidos concretos a los que se refieren.
- La **lógica informal**, que estudia los **modos correctos de argumentar** atendiendo a los distintos contextos de diálogo y a las cuestiones tratadas en ellos.

La **lógica formal** considera sobre todo la dimensión **sintáctica** de nuestros razonamientos, pero dando por supuesto que también tienen una dimensión **semántica** y **pragmática**. La **lógica informal** se centra especialmente en la dimensión pragmática de los razonamientos, pero dando por supuesto que tienen también una estructura sintáctica y semántica.

## Dimensión sintáctica

Se refiere al modo en que se **combinan** las oraciones en un razonamiento.

## Dimensión semántica

Corresponde al **significado** de las oraciones que componen un razonamiento.

## Dimensión pragmática

Se refiere al **uso** de los razonamientos en contextos reales de comunicación.

26 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

La **lógica** se ocupa de las **reglas** del razonamiento **válido**, sin considerar la naturaleza de los objetos sobre los que razona. Dicho de otra manera, es una **ciencia formal**, pues trata de la **forma de los razonamientos** y no de la materia a la que estos se refieren.

La noción de «forma de un razonamiento» —que sería algo así como su «perfil»— puede ilustrarse por analogía con las formas poéticas o las formas musicales. La misma relación habría entre una forma de razonamiento, por una parte, y, por otra parte, los infinitos razonamientos distintos —distintos por su contenido— que podrían hacerse con esa forma, que entre el soneto, por ejemplo, y los infinitos poemas —elegíacos, satíricos, de amor, etc.— escritos en forma de soneto, o que entre la forma sonata y las diferentes sonatas que nos es dado escuchar. A la lógica le importa únicamente la forma de los razonamientos. La lógica es **lógica formal**, ciencia de las formas o esquemas válidos de razonamiento. ¿A qué llamamos una forma válida de razonamiento? A un esquema de inferencia tal que, dado cualquier razonamiento que podamos hacer interpretando las variables de ese esquema, si las premisas del razonamiento son verdaderas, entonces la conclusión será necesariamente verdadera también.

Deaño, A. *Introducción a la lógica formal* (1975)

## Lectura guiada

El **Recurso 2** puede representar una lectura compleja, por esto, es necesario guiarla y dar ejemplos para comparar la forma en que analizamos los enunciados desde la lógica formal, con las de otros tipos de procesamiento de información; por ejemplo, comparar la forma en que procesa la información una computadora y cómo la procesamos nosotros a través de la lógica.

Para guiar la lectura, se recomienda:

1. Definir claramente los términos utilizados en el texto como: **forma válida de razonamiento, inferencia, premisa y conclusión**.
2. Explicar, mediante un argumento cotidiano, las características de una forma argumental. Por ejemplo: *Si me caigo, entonces, lloro. Me caigo. Por lo tanto, lloro.*

**Recurso 3 Razonamiento lógico: verdad y validez**

Todo razonamiento consta de cierto número de oraciones, colocadas de tal modo que podamos decir que una de ellas, a la que llamamos **conclusión**, se sigue o se deriva lógicamente de las demás, a las que denominamos **premisas**. Todas ellas son **proposiciones**, esto es, oraciones enunciativas que son o verdaderas o falsas.

No es lo mismo verdad que validez lógica. La **verdad o falsedad** de una inferencia o de un razonamiento depende de que el significado atribuido a los símbolos lógicos esté o no de acuerdo con la realidad significada. Un razonamiento es **válido** si la conclusión se sigue lógicamente de las premisas. Un razonamiento es **inválido** cuando la conclusión no se sigue de las premisas. Veamos dos ejemplos:

(1) Si Platón fue un gran filósofo, entonces fue un gran gobernante. Platón fue un gran filósofo. Por consiguiente, Platón fue un gran gobernante.

Este razonamiento es **válido**, pues la conclusión se sigue de las premisas, a pesar de que la primera premisa y la conclusión sean falsas.

(2) Algunas alumnas son bromistas. Algunas deportistas son alumnas. Por consiguiente, algunas deportistas son bromistas.

Este razonamiento es **inválido**, a pesar de que la conclusión sea verdadera, pues la conclusión no se sigue de las premisas.

La forma de un razonamiento puede ser representada de varias maneras. Por ejemplo, sustituyendo algunos términos por letras; así, los ejemplos (1) y (2) tienen la forma de (3) y de (4):

(3) Si A, entonces B. Es el caso que A. Por consiguiente, B. (Siendo A = Platón fue un gran filósofo y B = Platón fue un gran gobernante).

(4) Algunos T son C. Algunos D son T. Por consiguiente, algunos D son C. (Siendo T = alumnos, D = deportistas y C = bromistas).

(3) puede servir para representar la forma, el esquema, de todos los razonamientos que compartan la estructura de nuestro ejemplo (1), y lo mismo ocurre con (4) respecto a (2).

Hemos de insistir en que un razonamiento puede ser **válido**, aunque su conclusión sea falsa, y otro puede ser **inválido**, pese a que su conclusión sea verdadera.

Esto es así porque la validez lógica depende únicamente de la relación entre los valores de verdad de las premisas y los de la conclusión: un razonamiento es válido cuando, supuesta la verdad de las premisas, aunque de hecho no sean verdaderas, la conclusión no puede ser más que verdadera, aunque de hecho no lo sea.

En otras palabras, no es posible que un razonamiento sea válido si a partir de premisas verdaderas se obtiene una conclusión falsa.

**Recurso 4 Tipos de inferencias lógicas**

Cuando la inferencia o razonamiento se hace partiendo de proposiciones sensibles y particulares a otras inteligibles y más universales, se llama **inferencia inductiva**. Cuando se hace partiendo de proposiciones más universales para llegar a una conclusión menos universal, es una **inferencia deductiva**.

Inferencias inductivas	Inferencias deductivas
El ser humano, el caballo, el mulo, etc. son longevos.	Todo animal respira.
El ser humano, el caballo, el mulo, etc. son mamíferos.	Todo ser humano es animal.
Luego, algunos mamíferos son longevos.	Luego, todo ser humano respira.
Las plantas y los animales son seres vivos.	Todo ser humano es animal racional.
Las plantas y los animales mueren.	Mabel es ser humano.
Luego, los seres vivos mueren.	Luego, Mabel es animal racional.

**Actividades**

- 1 En grupos, elaboren un mapa conceptual, un esquema o una infografía para explicar los siguientes conceptos: lógica como ciencia formal, proposición, premisa, conclusión, verdad, validez, inferencia deductiva e inductiva.

**Diálogo filosófico**

Para motivar el diálogo filosófico, durante la lectura de los recursos de las **páginas 26 y 27 del Texto**, se sugieren estos procedimientos:

1. Realizar la **actividad 1**, motivando a los estudiantes a compartir sus respuestas.
2. Efectuar una mediación de la discusión a través de preguntas aclaratorias o pidiendo justificaciones a las respuestas de los alumnos. La idea fundamental es que los estudiantes complementen sus respuestas contando con una intervención interrogativa del profesor.
3. Sintetizar el diálogo llevado a cabo por los alumnos, solicitando ejemplos de validez e inferencia a través de inferencias deductivas e inductivas, mostrando las diferencias entre estos conceptos.
4. Para finalizar, los estudiantes pueden reflexionar acerca de la importancia de la inferencia en su vida cotidiana. Para esto, solicite ejemplos de aplicación de este concepto en contextos reales.

**Notas para el docente**

El profesor puede profundizar la validez de los silogismos a través del uso de diagramas de Venn.

Además, considere trabajar la validez en lógica proposicional a través del uso de tablas de verdad.

Una introducción respecto a estos temas, se encuentra en el apéndice de *Introducción a la filosofía* (1998) de César Tejedor.

## Lectura guiada

Explique que en las siguientes páginas se trabajará solo con inferencias deductivas. En específico, la lógica aristotélica y la lógica de proposiciones. Para ello, se sugieren estos pasos:

1. Los estudiantes leen en conjunto los **Recursos 5, 6 y 7** de la **página 28** del **Texto**.
2. A través de las opiniones de los estudiantes, remarcar los aspectos fundamentales: todo argumento está formado por proposiciones y que, en particular, todo silogismo está formado por tres proposiciones, dos premisas y una conclusión.
3. Realizar las **actividades 1 y 2**. Con esto, se da pie a la lectura de la **página 29**, cuya temática es la lógica proposicional.

**Recurso 5** Aristóteles, el padre de la lógica

La manera en que Aristóteles intentó formalizar las formas del argumentar deductivo se llama **silogística**. Esta operó como único mecanismo formal de argumentación no matemática desde el siglo IV a. C. hasta el siglo XIX. Pero la silogística es muy acotada, pues solo puede tratar ciertos tipos de proposiciones. Específicamente, **proposiciones categóricas**, es decir, proposiciones del tipo «todo S es P» o «ningún S es P» o «algún S es P» o «algún S no es P». S y P aluden a «sujeto» y «predicado», ambos son términos de una proposición. Un ejemplo de «todo S es P» es «todo ser humano es mortal».

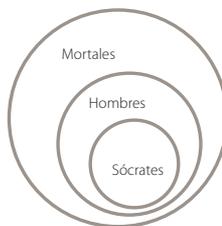
El **silogismo** es un **razonamiento lógico** en el cual, de dos proposiciones que unen dos términos con un tercero, se sigue necesariamente otra proposición por el hecho de que aquellas han sido puestas. Las proposiciones o premisas dan lugar a una conclusión de acuerdo con ciertas reglas que resguardan su validez.

<b>Premisa mayor</b>	Todo sabio es inteligente.
<b>Premisa menor</b>	Aristóteles es sabio. <b>Término medio</b>
<b>Conclusión</b>	Luego, Aristóteles es inteligente.

**Recurso 6** Un ejemplo de silogismo válido

*Todos los hombres son mortales.  
Sócrates es un hombre.  
Por lo tanto, Sócrates es mortal.*

Una manera de mostrar la validez de un silogismo es a través de «la prueba del círculo», una versión simplificada de un diagrama de Venn, en la que dibujamos las premisas como círculos que representan conjuntos. Si decimos que todo hombre es mortal, decimos que el conjunto de los hombres está dentro del conjunto de los mortales y si decimos que Sócrates es hombre, decimos que el conjunto Sócrates está dentro del conjunto de los hombres. Podemos ver que este razonamiento es válido, ya que la conclusión se muestra con solo dibujar las premisas.

**Recurso 7** Un ejemplo de silogismo inválido

*Todos los estudiantes de filosofía son entusiastas.  
Todos los bailarines son entusiastas.  
Por lo tanto, todos los bailarines son estudiantes de filosofía.*

Podemos ver que este razonamiento es inválido, ya que no es necesario que el conjunto de los bailarines se toque con el conjunto de los estudiantes de filosofía. Se trata de dos conjuntos que están dentro del conjunto entusiastas, pero al no haber otro vínculo entre ellos, el razonamiento plasmado en el silogismo no resulta válido.

**Errores para aprender**

A través de la revisión de las actividades de la **página 29** pueden surgir errores de comprensión generales.

Para explicar la prueba del círculo (o los diagramas de Venn en general) puede utilizar cajas u otro recipiente para representar predicados universales y objetos como lápices para los particulares.

Así, podrá introducir la noción de «término» y algunas características.

También puede producirse confusión entre argumento válido y argumento verdadero. Para esto, es útil mostrar ejemplos de un silogismo inválido y de conclusión verdadera y un silogismo válido, pero falso.

En este sentido, aclarar que la verdad es algo de las proposiciones y la validez algo de los argumentos.

**Recurso 8** Formalización de proposiciones

En la lógica proposicional, los símbolos de las **proposiciones son letras** y los símbolos que relacionan las proposiciones son los **conectores**. A continuación,

podrás conocer algunos símbolos básicos, que dan cuenta del carácter formal de la lógica y que te servirán para aproximarte a textos filosóficos que los incluyan.

**Ejemplos de simbolización de proposiciones**

1. Santiago es la capital de Chile:  $p$ .
2. Montevideo no es la capital de Chile:  $\neg p$ .
3. Lima es la capital de Perú y Buenos Aires es la capital de Argentina:  $p \wedge q$ .
4. O el ser humano es racional o no es libre:  $p \vee \neg q$ .
5. Si el ser humano es racional, entonces es libre:  $p \rightarrow q$ .
6. El ser humano es libre si y solo si es racional:  $p \leftrightarrow q$ .
7. Si el ser humano es racional y libre, entonces o actúa consciente o inconscientemente:  $p \wedge q \rightarrow r \vee \neg r$ .
8. No es el caso que el hombre sea racional y no sea libre:  $\neg (p \wedge \neg q)$ .

**Conectores**

**Negador:**  $\neg$  (se lee «no»).  $\neg p$  se lee «no  $p$ ».

**Conjuntor:**  $\wedge$  (se lee «y»).  $p \wedge q$  se lee « $p$  y  $q$ ».

**Disyuntor:**  $\vee$  (se lee «o»).  $p \vee q$  se lee « $p$  o  $q$ ».

**Condicionador:**  $\rightarrow$  (se lee «si... entonces»).  $p \rightarrow q$  se lee «si  $p$ , entonces  $q$ ».

**Bicondicionador:**  $\leftrightarrow$  (se lee «si y solo si»).  $p \leftrightarrow q$  se lee « $p$  si y solo si  $q$ ».

**Recurso 9** Ejemplo de formalización de proposiciones

Las proposiciones que no se pueden descomponer en otras proposiciones las llamamos proposiciones simples. Toda proposición que no es simple es una proposición compleja.

De este modo,  $p$  es una proposición simple que puede representar en un contexto determinado «el conejo es un animal feroz».

La proposición  $p$  y  $q$  es una proposición compleja, y puede representar en un contexto determinado

«el conejo es un animal feroz y la Tierra es redonda». Formalmente esta proposición sería:  $p \wedge q$ .

Otros ejemplos de proposiciones complejas son:

«Tomo té o café»:  $p \vee q$

«Si bailo, entonces todos se impresionan»:  $p \rightarrow q$

«No ocurre que soy chistoso»:  $\neg p$

**Actividades**

1. Considerando el **Recurso 6**, crea un silogismo válido y demuestra su validez mediante la prueba del círculo.
  - a. ¿Corresponde a un silogismo válido? Demuéstralo.
  - b. ¿Es un razonamiento verdadero? Fundamenta.
2. Considerando el **Recurso 7** y el siguiente razonamiento:
 

Marcos tiene deseos de comer chocolate. Todos los diabéticos tienen deseos de comer chocolate. Por lo tanto, Marcos es diabético.
3. Considerando los **Recursos 8 y 9**, comenta con un compañero: ¿qué utilidad tiene para la lógica formal el uso de símbolos? Relacionen su respuesta con los conceptos de verdad y validez.

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía 29

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

PDF exclusivo

para uso

Ministerio de Educación

República de Chile - Marzo 2020

**Notas para el docente**

Antes de comenzar el análisis proposicional a través de la lógica formal, se sugiere clarificar la relación entre la lógica y la filosofía. Puede abrir la realización de ejemplos y ejercicios con la siguiente cita.

«El objeto de la filosofía es la aclaración lógica del pensamiento. Filosofía no es una teoría, sino una actividad. Una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones. El resultado de la filosofía no son «proposiciones filosóficas», sino el esclarecerse de las proposiciones. La filosofía debe esclarecer y delimitar con precisión los pensamientos que de otro modo serían, por así decirlo, opacos y confusos».

Wittgenstein, L. *Tractatus lógico-philosophicus*.

**Cierre: 15 minutos**

Se sugiere realizar una síntesis de los temas vistos en la clase, pidiendo a los estudiantes que organicen los temas en esquemas.

Es importante que los alumnos estén en conocimiento de que la próxima clase tendrán un acercamiento a la lógica informal, cuyo uso es más cotidiano y cercano que los análisis de lógica formal.

## Propósito

Comprender y utilizar las principales características de la lógica informal y los métodos filosóficos más comunes.

## Objetivo de aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: B y C.

Actitudes: g, j, r.

## Inicio: 15 minutos

Se sugiere recordar las características de la lógica formal y mostrar las dificultades que surgen en su uso cotidiano, ya que nadie conversa en silogismos.

Ejemplos para destacar el rol de la lógica informal en espacios cotidianos puede ser la retórica, los debates, los discursos, y sobre todo, las conversaciones diarias que los estudiantes tienen en familia o en sus espacios de socialización.

Para expresar la importancia de la argumentación en el diálogo, puede ejemplificar un diálogo que no cumpla las reglas conversacionales y otro que las cumpla.

Motive a los estudiantes a que identifiquen qué reglas fallan generalmente en nuestros diálogos y conversaciones.

## 2. La lógica informal y el diálogo argumentativo

En la vida cotidiana utilizamos a menudo argumentos que no son formalmente válidos, pero que consideramos razonablemente correctos. Algunos autores llaman **argumentaciones correctas** a los argumentos en los que la conclusión se apoya en las premisas, aunque tal apoyo se entienda en un sentido amplio. Son argumentos cuya «fuerza probatoria» depende de que se cumplan o no ciertas condiciones ligadas al contexto concreto en el que se usan.

La lógica informal, también denominada por algunos como «lógica de las buenas razones», estudia las condiciones que deben cumplir los argumentos para ser correctos en ese sentido. Por ejemplo, los argumentos empleados en un proceso judicial son «buenas razones» presentadas ante un tribunal con el

## Recurso 1 Las reglas del diálogo argumentativo

Paul Grice, filósofo del lenguaje, consideró que las conversaciones son «esfuerzos cooperativos de forma característica» y propuso el principio cooperativo para enmarcar una serie de máximas o reglas que se desprenden de las categorías de cantidad, cualidad, relación y modo. Estas reglas se presentan a continuación en función de su aplicación al diálogo argumentativo.

**Principio cooperativo.** *Contribuye a la conversación tal y como lo exige el objetivo o propósito que le corresponda.* El objetivo de la conversación es muy distinto, por ejemplo, en un tribunal de justicia, en una reunión de delegados de curso, en una comida familiar, etc.

**Regla de la cantidad.** *Proporciona tanta información como sea necesaria para mantener tu punto de vista, pero no más.*

**Regla de la cualidad.** *No digas lo que creas que es falso y no trates de mantener a toda costa una opinión de la que no tengas pruebas suficientes.*

**Regla de relevancia.** *Debes ser relevante, esto es, centra tus intervenciones en el asunto sobre el que se dialoga y no cambies de tema sin permiso.*

**Regla de modo.** *Explicate con claridad, sin ambigüedades, con brevedad y ordenadamente.*

Adaptado de Grice, P. *Lógica y conversación* (1975)

## Recurso 2 ¿Por qué argumentar?

Anthony Weston caracteriza la argumentación como una opinión bien sostenida que permite a otros formarse su propia opinión respecto de un tema.

El argumento es esencial, en primer lugar, porque es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras. No todos los puntos de vista son iguales. Algunas conclusiones pueden apoyarse en buenas razones, otras tienen un sustento mucho más débil. Pero a menudo desconocemos cuál es cuál. Tenemos que dar argumentos a favor de las diferentes conclusiones y luego valorarlos para considerar cuán fuertes son realmente.

[...] Argumentar es importante también por otra razón. Una vez que hemos llegado a una conclusión bien sustentada en razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos. *Un buen argumento no es una mera reiteración de conclusiones.* En su lugar, *ofrece razones y pruebas*, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. Si usted llega a la convicción de que está claro que debemos cambiar la manera de criar y de usar a los animales, por ejemplo, debe usar argumentos para explicar cómo llegó a su conclusión, y de ese modo convencerá a otros. Ofrezca las razones y pruebas que a usted le convencen. No es un error tener opiniones. El error es no tener nada más.

Weston, A. *Las claves de la argumentación* (1986)

fin de alcanzar una conclusión que en este caso será un veredicto justo. Para ello, además de utilizar argumentos plausibles, los participantes en el proceso deberán hacer uso del diálogo argumentativo. Un **diálogo argumentativo** es un «juego lingüístico» en el que dos o más participantes intercambian mensajes respetando ciertas reglas que los comprometen a cooperar de buena fe para que se alcance el objetivo del diálogo.

## Notas para el docente

Puede establecer conexiones entre la retórica, la lógica informal y los sofistas. Es decir, explicar la polémica de los sofistas con Sócrates, quienes pensaban que todo podía ser defendido a través de la retórica. Al respecto, puede ejemplificar con la cita del filósofo sofista griego Protágoras de Abdera (c. 485 – c.411), comúnmente conocido por su frase «el hombre es la medida de todas las cosas». Sobre esto último, puede preguntar al curso:

1. ¿Es posible enfrentar toda discusión sólo a través de la retórica?
2. ¿Cuál es el papel de la verdad en esta disputa?

**Recurso 3** Herramientas del diálogo argumentativo

En el diálogo argumentativo se usan determinadas expresiones con unas funciones específicas. La utilización de estas expresiones puede ser a veces incorrecta, sobre

**Términos aseguradores**

Cuando alguien quiere **presentar como segura una creencia** y evitar que su interlocutor le pida razones para apoyarla, puede emplear términos aseguradores:

*Recientes estudios científicos han demostrado... Fuentes bien informadas han asegurado que... Es de sentido común que... Todo el mundo está de acuerdo en que... Es evidente que...*

En principio, estos términos serían correctos para ahorrar tiempo, pero sería incorrecto usarlos para cerrar el diálogo antes de lo debido.

**Términos protectores**

Para proteger nuestras afirmaciones de las críticas de los demás, a menudo las presentamos con **menos fuerza y alcance** del que tendrían si no fuesen acompañadas de términos como estos:

*Probablemente... Algunos x son... La mayoría de x son... Quizá sea cierto que...*

La utilización de estos términos es correcta siempre que no pretendamos cerrar la discusión prematuramente, sino exponer nuestras opiniones con un tono de menor seguridad en ellas.

**Definiciones persuasivas**

Son definiciones que se elaboran especialmente para un término al que se quiere conferir cierto prestigio o desprestigio. Si lo queremos justificar, lo asociamos con algo que los participantes en el diálogo consideran positivo; si queremos criticarlo, lo relacionamos con algo que se considera negativo. Por ejemplo, un hablante está argumentando a favor del uso de los computadores, y dice: «Los computadores son fieles amigos al servicio de sus dueños»; en cambio, otro participante en el diálogo, que está en contra de estos aparatos, replica: «Los computadores son tiranos que dejan sin trabajo a miles de personas».

En realidad, ninguno de los dos ha expuesto una verdadera definición, sino una **valoración disfrazada de definición**, y de ese modo se confunde el plano de los hechos con el de las valoraciones personales e interpretaciones y así se provoca cierto desorden en la argumentación.

todo cuando no se respetan las reglas referidas en el **Recurso 1**. Veamos algunas de ellas.

**Términos sesgados**

Algunas palabras están cargadas de **connotaciones positivas o negativas**. Si decimos de alguien que es «estadounidense», estamos indicando su procedencia; pero si decimos que es «un yanqui», estamos utilizando una palabra que, normalmente, está cargada con un sentido peyorativo. Nuestros prejuicios y estereotipos de carácter racista, o político, o religioso, o sexista se manifiestan en muchas de las palabras y expresiones que usamos.

Las connotaciones de una palabra varían en función de la persona que la dice y de la persona a quien se habla. Por ejemplo, el término «especista» (referido a quien cree que el ser humano es superior al resto de los animales) puede tener una connotación positiva para algunas personas y negativa para otras. Por eso hemos de ser muy cautos en la utilización de este tipo de términos para evitar que resten objetividad a la argumentación.

**Actividades**

- 1 Analiza el siguiente texto e indica si Aristipo, filósofo griego del siglo V a. C., respeta el principio cooperativo y sus reglas. Fundamenta.

Aristipo solía frecuentar la residencia del tirano Dionisio, a quien no dudaba en pedir favores de vez en cuando. Un día Dionisio le preguntó por qué los filósofos suelen visitar a menudo a los ricos, mientras que los ricos no suelen frecuentar las casas de los filósofos, a lo que Aristipo respondió: —Porque los filósofos saben lo que les falta, pero los ricos no lo saben.

González, P. *Filosofía para bufones* (2010)

- 2 En relación con el **Recurso 2**, ¿qué razones expone el autor a favor de la argumentación? Explícalas con tus palabras.

- 3 A partir del **Recurso 3**, toma cuatro ejemplos de la vida cotidiana (conversaciones familiares, prensa, televisión, medios digitales) en los que se empleen las herramientas reseñadas. Explica en cada caso con qué objetivo se utilizan.

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía **31**

**Lectura guiada**

Para realizar una lectura de las **páginas 31 a 33**, se recomiendan los siguientes pasos:

1. Ejemplificar casos típicos de términos aseguradores, persuasivos, protectores o sesgados. Además de ejemplos típicos de las falacias consideradas en el texto.

Se puede extender la lista e incluir sesgos cognitivos. Esto último es útil, porque hay muchos ejemplos de sesgos utilizados en la vida cotidiana.

2. Realizar la actividad de las **páginas 31 y 33**, favoreciendo la expresión amplia de las ideas de los estudiantes y promoviendo formas diversas de representación de los aprendizajes.

3. Al finalizar, se sugiere revisar las respuestas de manera grupal, pidiendo aportes de los estudiantes. La retroalimentación es fundamental en esta parte de la actividad.

Para continuar, puede pedir a los alumnos que formen grupos. Cada grupo tendrá que explicar a sus compañeros un método filosófico, incluyendo las respuestas de la actividad.

**Recursos complementarios**

Encontrará la **Actividad de ampliación** que promueve el conocimiento de las falacias y los sesgos cognitivos, en la **Página 59** de esta **Guía Didáctica**.

**Habilidades del siglo XXI**

Los métodos filosóficos pueden ser muy útiles para una sociedad en la que la **creatividad** es un componente esencial.

El uso del método cartesiano ayuda a determinar objetivos y a fijar metas a corto y a largo plazo. Este ejercicio nos puede ayudar a pensar sobre cómo tomamos decisiones y a reforzar la **metacognición**.

El método de experimentos mentales es un desafío interesante para poner a prueba los límites de cierta situación o decisión, proponiendo un cuestionamiento a lo que hacemos y pensamos; este método nos ayuda a potenciar el **Pensamiento crítico**.



### Notas para el docente

El profesor puede complementar las falacias con los sesgos cognitivos documentados por la psicología. Los sesgos cognitivos son aquellas predisposiciones naturales que nos llevan a tomar ciertas decisiones o a creer en algo pese a no tener una justificación racional. Un ejemplo es el sesgo de anclaje: le damos más importancia a la primera información que escuchamos respecto a un tema y esto determina cómo pensamos en el futuro sobre aquello. Una buena introducción al respecto se encuentra en: Daniel Kahnemann, «Pensar rápido, pensar despacio» (2011).

### Recursos complementarios

Encontrará la **Actividad de reforzamiento**, orientada a incentivar el reconocimiento de falacias argumentales, en la **página 58** de esta **Guía Didáctica**.

### Los errores en la argumentación o falacias

La palabra «falacia» se utiliza para designar aquellas argumentaciones que son incorrectas, pero que parecen correctas. Las falacias son maneras de razonar que **violan las reglas del diálogo argumentativo**. Para detectarlas se precisa una especial atención a los contextos en que se desarrollan los diálogos y a las actitudes comunicativas de los hablantes. A continuación, se exponen brevemente algunas de las falacias más frecuentes.

#### Recurso 1 Preguntas complejas

Hay preguntas que conllevan **presuposiciones**. Por ejemplo, si alguien pregunta (1), está dando por supuesta la verdad de (2):

- (1) *¿Has dejado ya de molestar a mi primo?*
- (2) *Tú has estado molestando a mi primo.*

Tanto si se contesta a (1) afirmativa como negativamente, se está admitiendo (2). En ocasiones puede ser adecuado hacer este tipo de preguntas, pero a menudo tales preguntas se hacen para tender una trampa y ofuscar al interlocutor, y así conseguir que admita afirmaciones que pueden ser empleadas en su contra. En este segundo caso se trata de un uso falaz.

#### Recurso 2 Argumento circular

Estos argumentos consisten en hacer una declaración y defenderla presentando «razones» que **significan lo mismo** que la primera aseveración.

Por ejemplo, si alguien dice que la razón de que la porcelana se rompa fácilmente es que la porcelana es frágil, está utilizando una palabra, «frágil», para designar el mismo fenómeno que quiere explicar; pero nombrar un fenómeno no es dar razón de su causa. Los argumentos de esta clase son defectuosos porque no ayudan a conseguir el objetivo del diálogo, que es probar una tesis partiendo de premisas aceptadas por todos los interlocutores, puesto que con tales argumentos no se prueba nada.

#### Recurso 3 Argumento *ad ignorantiam*

En este tipo de argumentos se pretende que un enunciado es falso solamente porque nadie ha conseguido probar su verdad, o bien que un enunciado es verdadero porque nadie ha probado que es falso. El esquema de estos argumentos sería (3) o (4):

- (3) *No se ha podido establecer que p sea verdadero; por tanto, p es falso.*
- (4) *No se ha podido establecer que p sea falso; por tanto, p es verdadero.*

En algunas ocasiones, un argumento de esta clase puede ser aceptable. Por ejemplo, cuando un juez concluye su sentencia diciendo que «al no haberse encontrado prueba alguna que apoye la culpabilidad del acusado, el tribunal lo declara inocente». Pero hay otras muchas situaciones en las que los argumentos de este tipo violan las reglas de la argumentación, puesto que se pretende que el interlocutor que recibe el argumento sea el que aporte la correspondiente prueba, que lleve el peso de la prueba, cuando en realidad no corresponde esta obligación al que escucha, sino a quien usa el argumento.

En general, cuando la conclusión se introduce con términos como «necesariamente», «definitivamente» o similares, entonces es muy posible que el argumento sea falaz. Pero cuando en la conclusión se emplean términos protectores, del tipo «probablemente», «quizá», etc., el argumento podrá ser bueno o defectuoso, pero no falaz.



La existencia de vida extraterrestre constituye una pregunta ante la cual se puede argumentar con los esquemas (3) y (4).

### Errores para aprender

Para la incorporación de la idea de argumento incorrecto o errado, se sugieren los siguientes procedimientos. Tenga presente que este ejercicio tributa a la **Actividad 1**, de la **página 33** del **Texto**:

- 1.- Pida a los estudiantes realizar una lectura de los recursos de las **páginas 32 y 33**.
- 2.- Proponga que para, cada uno de los recursos, escriban otra falacia, por ejemplo:

- a. Falacia argumentativa ***ad ignorantiam***: «*Nunca se ha negado la existencia del Hombre de las Nieves, ¡Estoy seguro de que existe, ustedes también deberían estarlo!*».
- b. Falacia argumentativa ***ad baculum***: «*¡Si no votan por nuestro candidato, prepárense para vivir en crisis económica!*».

Realizar este ejercicio de inducción voluntaria al error, puede servir a los estudiantes para clarificar como son las falacias argumentativas, y desarrollar un filtro para detectarlas en la vida cotidiana.

Lectura guiada

Si desea evaluar tres niveles de desempeño lector en sus estudiantes, se recomiendan algunas preguntas con las que puede extraer información sobre lectura literal, analítica y crítica respecto de los recursos de las **páginas 32 y 33 del Texto**.

**Lectura literal:**

1. ¿Qué tipos de falacia has estudiado en estas páginas?
2. Escribe dos ejemplos de falacias y compártelas con un compañero.

**Lectura analítica:**

1. ¿En qué situaciones podemos escuchar argumentos falaces?, ¿de qué forma podríamos detectarlos?
2. ¿Qué harías para desarticular un argumento falaz? Explica a tu compañero o compañera de puesto.

**Lectura crítica:**

1. En tu opinión, ¿en qué momentos debemos ser más conscientes sobre el uso de las falacias?, ¿por qué?
2. ¿Consideras que es adecuado hacer uso de una falacia para defender una posición? Explica tu respuesta.

**Recurso 4 Argumento ex populo**

Este argumento consiste en defender un determinado punto de vista alegando que todo el mundo está de acuerdo con él. Su esquema es:

- (5) *Todo el mundo admite p como verdadero o correcto. Luego, p es verdadero o correcto.*
- (6) *Todo el mundo admite que p es falso o incorrecto. Luego, p es falso o incorrecto.*

Aunque estos esquemas de argumentos no son deductivamente válidos, no debemos despreciar su fuerza persuasiva. Porque, si se da el caso de que «todo el mundo» dice que p es verdadero y alguien dice, sin embargo, que es falso, es a ese alguien a quien le corresponde llevar el peso de la prueba.

**Recurso 5 Argumento post hoc, ergo propter hoc**

Esta expresión latina significa: «después de, luego a causa de». A estos argumentos también se les llama «de la falsa causa». En ellos se dice que A es la causa de B porque A precede temporalmente a B. Su esquema es:

*El evento B sucede a continuación del evento A. Luego, A es causa de B.*

Pero observemos que la sucesión temporal entre dos fenómenos A y B es una condición necesaria, pero no suficiente, para poder establecer un nexo causal entre ellos. Así lo explicó en el siglo XVIII el filósofo escocés David Hume.

Este tipo de argumentación falaz está muy relacionado con el surgimiento de las supersticiones. Por ejemplo, un deportista ha tomado cierta bebida antes de la competencia y luego ha ganado; puede pensar que dicha bebida funciona como una «poción mágica». El error del argumento *post hoc, ergo propter hoc* consiste en establecer una conclusión causa-efecto sin base empírica suficiente.

**Recurso 6 Argumento de autoridad**

Se trata de intentar defender una opinión sin presentar las pruebas pertinentes, **apelando únicamente a una autoridad** que la defiende o la ha defendido: «Se deben consumir cinco porciones de frutas y verduras al día, pues así lo indica el Ministerio de Salud».

**Recurso 7 La generalización apresurada**

Una de las falacias más comunes que todos cometemos es la generalización apresurada, que consiste en pasar de una proposición particular como «algunos santiaguinos son x» a una proposición universal como «todos los santiaguinos son x». Este paso podría ser correcto únicamente si se comprobaran todos los casos posibles, pero, como esto es imposible la mayor parte de las veces, la conclusión suele ser falaz.

**Recurso 8 Argumento ad baculum**

Los argumentos *ad baculum* (al bastón) son los que presentan algún tipo de amenazas como si fueran buenas razones para apoyar una determinada opinión, o consejo, o prescripción. Cuando la amenaza no deja libertad a los demás para decidir libremente si aceptan o no la conclusión, el argumento *ad baculum* será claramente una falacia. Cuando esto no ocurra, el argumento podrá ser criticado como defectuoso o poco convincente, pero no como falaz. Por ejemplo, en los discursos políticos es frecuente recurrir a asustar a los ciudadanos anunciándoles calamidades si no votan a quien les está hablando. Pero no prueban que una cosa se siga de la otra.

En otros casos sí es razonable intentar convencer al interlocutor utilizando cierto tipo de amenazas o apelando a las probables consecuencias indeseables. Este sería el caso de las autoridades de tráfico que, para persuadir a los conductores de que no sobrepasen los límites de velocidad establecidos, y después de haber agotado los demás recursos persuasivos, les recuerdan las multas que tendrán que pagar por esta infracción o los accidentes que pueden sufrir.

**Actividades**

1. Elabora un diálogo en el que argumentes sobre algún tema que elijas. Intenta que los personajes cumplan o incumplan las reglas del diálogo argumentativo. Indica en notas a pie de página qué reglas han respetado y cuáles no, señalando qué falacias cometen cuando sea el caso. Utiliza también algunas herramientas del diálogo argumentativo y señala en notas a pie de página de cuál de ellas se trata.

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía **33**

Para finalizar la lectura guiada, proponga a los estudiantes autoevaluar su disposición ante las tareas asignadas en una tabla como la siguiente:

	Poco	Suficiente	Mucho
1. Participé de manera reflexiva en la clase.			
2. Escuché respetuosamente la opinión de los demás.			
3. Aporté ideas originales en los diferentes temas vistos.			

fundacional: darle un fundamento al saber filosófico a través de la búsqueda de un conocimiento cierto, es decir, necesario e indudable en claridad y distinción mediante la **razón**. Los principios del conocimiento son las verdades de la razón, que juzgan de lo verdadero y conveniente, y nos infunden certeza sobre nuestros conocimientos. El método cartesiano tiene cuatro reglas:

**1. Regla de la evidencia:** ... no recibir como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, [...] no aceptando como cierto sino lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda.

**2. Regla de análisis:** ... la división de cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera necesario para resolverlas.

**3. Regla de síntesis:** ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, elevándome por grados hasta llegar a los más compuestos y suponiendo un orden en aquellos que no lo tenían por naturaleza.

**4. Regla de comprobación o enumeración:** ... hacer enumeraciones tan completas y generales que me dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión.

Descartes, R. *Discurso del método* (1637)

### 3. Sobre los métodos filosóficos

A lo largo de la historia, los problemas filosóficos han sido abordados desde distintas perspectivas y con métodos específicos. A continuación, conocerás algunos de ellos.

#### Recurso 1 Mayéutica

Sócrates solía interrogar a sus interlocutores sobre asuntos que dominaban y les hacía reconocer, a través de sus preguntas, que en realidad no estaban tan seguros de lo que creían saber. Después, volvía a formular nuevas preguntas y trataba de construir junto con ellos respuestas satisfactorias a las cuestiones que habían dado inicio al diálogo. Este método, que se proponía encontrar la verdad sobre cualquier asunto por medio del diálogo racional, se conoce como *mayéutica*, término que en griego significa «dar a luz».

—Propones, por ende, añadir algo a nuestra primera consideración de lo justo, cuando decíamos que era justo hacer bien al amigo y mal al enemigo: ahora quieres que, además, digamos que es justo hacer bien al amigo que es bueno y perjudicar al enemigo que es malo. ¿Eso es lo que propones?

—Ciertamente; así me parece que queda bien dicho.

—En tal caso, ¿es propio del hombre justo perjudicar a algún hombre?

—Sin duda: hay que perjudicar a los malos y a enemigos nuestros.

—Ahora bien, al perjudicar a los caballos, ¿se vuelven estos mejores o peores?

—Peores.

—¿Peores respecto de la excelencia de los perros o respecto de la de los caballos?

—Respecto de la de los caballos.

—Y al ser perjudicados los perros, se vuelven peores respecto de la excelencia de los perros, no respecto de la de los caballos.

—Es forzoso.

—En cuanto a los hombres, amigo mío, ¿no diremos, análogamente, que, si los perjudicamos, se volverán peores respecto de la excelencia de los hombres?

—Ciertamente.

—¿Y no es la justicia la excelencia humana?

—También esto es forzoso.

—Entonces también aquellos hombres que sean perjudicados se volverán necesariamente injustos.

—Así parece [...].

—Y por medio de la justicia, ¿los justos pueden hacer injustos a otros? En resumen, ¿los buenos pueden hacer malos a otros por medio de la excelencia?

—No, imposible.

Platón. *República* (380 a. C.)

#### Notas para el docente

Para dar antecedentes a los métodos introducidos en la **página 34**, puede utilizar las siguientes referencias:

#### Mayéutica

«Muchos me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo no doy ninguna respuesta por mi falta de sabiduría [...]. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos pensamientos bellos».

Platón, *Teeteto*.

#### Método Cartesiano

«Es obvio que los filósofos racionalistas fueron influidos por el modelo de razonamiento matemático. Es decir, las matemáticas proporcionan un modelo de claridad, certeza y deducción ordenada. El elemento personal, los factores subjetivos como los sentimientos son eliminados, y se edifica un cuerpo de proposiciones cuya verdad queda asegurada. ¿No podría la filosofía alcanzar una objetividad y certeza parecidas, si se emplease un método adecuado, análogo al de las matemáticas?».

Copleston, F. *Historia de la filosofía*.

34 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

#### Lectura guiada

A partir de las lecturas presentadas en Notas para el docente, se sugieren los siguientes procedimientos para abordar su análisis:

1. Realice la lectura de estos recursos luego de que los estudiantes se familiaricen con los textos presentes en la **página 34**.
2. Pregunte a los estudiantes si en situaciones de la vida cotidiana ponen en práctica la forma de razonamiento propuesta en estos métodos.
3. Escriba en la pizarra o en otro medio del que disponga, los aportes que los estudiantes presenten e invítelos a reflexionar sobre la importancia del pensamiento desarrollado por los filósofos en la antigüedad, y la vigencia que aún poseen.

Dé cuenta de los principales aspectos de la clase a través de comentarios de los estudiantes. Algunos de los aspectos importantes son la distinción entre lógica formal y lógica informal, las falacias consideradas, las reglas conversacionales y las reglas del discurso argumentativo.

Se recomienda mostrar las características fundamentales de los métodos filosóficos explicados a modo de síntesis.

Finalmente, para el cierre de la clase, puede pedir a los estudiantes un **Ticket de salida** en el que deben explicar:

1. Una regla conversacional con un ejemplo.

2. Un ejemplo de falacia.

3. Un método filosófico y algún problema de la vida cotidiana en el cuál este método pueda ser utilizado.

Se adjunta un modelo de **Ticket de salida** al final de esta unidad, a modo de **Evaluación de proceso**, en la **página 63** de esta **Guía Didáctica**.

### Recurso 3 Experimentos mentales

Los experimentos mentales forman parte esencial del pensamiento filosófico, ya que son una manera de exponer o evaluar teorías frente a problemas determinados mediante escenarios imaginarios. En filosofía no es posible llevar a cabo experimentos de laboratorio, como los que se hacen en Física o Química, porque en general se trabaja con hipótesis, teorías y conceptos. Sin embargo, el experimento mental permite confrontar teoría e intuición de una manera clara con el objetivo de obtener algún tipo de conclusión.

Entre los científicos, podría decirse que Galileo y Einstein fueron los experimentadores mentales más admirables, pero de ningún modo los primeros. Hubo experimentos mentales durante la Edad Media, y también pueden encontrarse en la Antigüedad. Uno de los más hermosos ejemplos de entre los antiguos (en Lucretius, *De Rerum Natura*) trata de mostrar que el espacio es infinito: si hay un límite del universo, podríamos arrojarle una lanza. Si la lanza vuela a través de él, no es un límite después de todo, y si la lanza rebota, debe haber algo más allá de este supuesto borde del espacio, un muro cósmico que detuvo la lanza, una pared que está ella misma más allá del espacio. De cualquier modo, no hay borde del universo; el espacio es infinito.

Brown, J. En González, R. *Experimentos Mentales y Filosofías de Sillón: Desafíos, Límites, Críticas* (2017)



#### Actividades

- Respecto de la mayéutica, ¿qué actitud deben adoptar los participantes del diálogo? Alude en tu respuesta al principio cooperativo de Grice.
- Relaciona la siguiente afirmación con el método cartesiano: «Las ideas que proceden de los sentidos son confusas y engañosas; las que proceden del intelecto son claras».
- A partir del **Recurso 3** y en un grupo, traten de responder la siguiente pregunta: ¿qué pasa con la lanza? Analicen cada una de las alternativas propuestas y busquen además nuevas posibilidades para explicar qué sucede con la lanza.
- Averigua con tu profesor de Matemática cuáles son los cinco postulados de Euclides en los que se basa la geometría. Elige uno y explica por qué corresponde a un axioma y qué importancia tiene para la geometría.

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía 35

### Recurso 4 Axiomática

Un axioma es un principio que no puede ser demostrado porque no existen premisas más profundas para él. Podemos pensarlo de este modo: si todo conocimiento es la conclusión de premisas verdaderas en un argumento válido, ¿cómo demostramos las primeras premisas? Los axiomas se consideran verdades últimas y autoevidentes, como por ejemplo: «dados dos puntos se puede trazar una recta que los une». Esta manera de razonar forma parte esencial del proceder matemático. Sin embargo, los filósofos no han estado ajenos a este método. Baruch Spinoza aplicó esta herramienta para abordar la ética. Propuso muchos axiomas, entre ellos los que siguen:

- Todo lo que es, o es en sí, o en otra cosa.
- Lo que no puede concebirse por medio de otra cosa, debe concebirse por sí.
- De una determinada causa dada se sigue necesariamente un efecto, y, por el contrario, si no se da causa alguna determinada, es imposible que un efecto se siga.
- El conocimiento del efecto depende del conocimiento de la causa, y lo implica.
- Las cosas que no tienen nada en común una con otra, tampoco pueden entenderse una por otra, esto es, el concepto de una de ellas no implica el concepto de la otra.

Spinoza, B. *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677)

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Analizar la realidad a través de distinciones filosóficas y el uso del pensamiento lógico.

Comprender la relevancia de los problemas filosóficos para otras áreas del conocimiento.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: C y D.

Actitudes: d, j, o, r.

## Inicio: 15 minutos

Se recomienda iniciar la clase, recordando la discusión de la **Lección 1** acerca de si todos pueden filosofar. Al hacerlo, los estudiantes reconocen las características que debe tener el pensar filosófico considerando lo aprendido en las últimas sesiones.

Luego, se introduce el concepto de epistemología, para enmarcar el problema de la inducción de David Hume.

Al mismo tiempo, se interroga a los estudiantes sobre:

- ¿Cuáles creen ustedes que son las verdades que establece la ciencia?
- ¿De qué forma se establecen esas verdades?

Las respuestas a esta pregunta serán anotadas para compararlas a las opiniones posteriores a la lectura de los extractos del texto de Hume.

## 4. Pensemos filosóficamente: el problema de la inducción

El filósofo escocés David Hume (1711-1776) estableció una distinción fundamental sobre la naturaleza de nuestro conocimiento, el cual dividió en dos ámbitos: **relaciones de ideas** y **cuestiones de hecho**. A continuación, profundizaremos en el pensamiento de Hume a partir de la exposición del filósofo chileno Francisco Pereira en su libro *David Hume: Naturaleza, conocimiento y metafísica*.

## Recurso 1 Relaciones de ideas

Según Hume, las relaciones de ideas, que constituyen el primer ámbito del conocimiento humano, son autoevidentes o demostrables. Son verdades por definición, por ejemplo, «todos los cuadrados tienen cuatro lados». Además, no aseveran ni implican la existencia de las cosas sobre las que versan.

A la primera clase pertenecen las ciencias de la Geometría del Álgebra y la Aritmética y, en resumen, toda afirmación que es intuitiva o demostrativamente cierta. Que *el cuadrado de la hipotenusa es igual al cuadrado de los dos lados* es una proposición que expresa la relación entre estas partes del triángulo. Que *tres veces cinco es igual a la mitad de treinta* expresa una relación entre estos números. Las proposiciones de esta clase pueden descubrirse por la mera operación del pensamiento, independientemente de lo que pueda existir en cualquier parte del universo. Aunque jamás hubiera habido un círculo o un triángulo en la naturaleza, las verdades demostradas por Euclides conservarían siempre su certeza y evidencia.

Hume, D. *Investigación sobre el conocimiento humano* (1748)

## Recurso 2 Cuestiones de hecho

En tanto, en el segundo ámbito, el de las cuestiones de hecho, no se obtienen verdades demostrativas. Las cuestiones de hecho no son autoevidentes ni demostrables, pero aseveran o implican la existencia de las cosas sobre las que versan.

No son averiguadas de la misma manera las cuestiones de hecho, los segundos objetos de la razón humana; ni nuestra evidencia de su verdad, por muy grande que sea, es de la misma naturaleza que la precedente. Lo contrario de cualquier cuestión de hecho es, en cualquier caso, posible, porque jamás puede implicar una contradicción y es concebido por la mente con la misma facilidad y distinción que si fuera ajustado a la realidad. Que *el sol no saldrá mañana* no es una proposición menos inteligible ni implica mayor contradicción que la afirmación *saldrá mañana*. En vano, pues, intentaríamos demostrar su falsedad. Si fuera falsa demostrativamente, implicaría una contradicción y jamás podría ser concebida de manera distinta por la mente.

Hume, D. *Investigación sobre el conocimiento humano* (1748)

## Recurso 3 Inferencias inductivas

Considerando la distinción anterior, Hume se pregunta por una clase de inferencia que es muy típica en los seres humanos: la inferencia inductiva. Las inferencias inductivas infieren desde información del pasado alguna información futura, por ejemplo, «dado que el sol salió antes de ayer, ayer y hoy, entonces saldrá mañana». Llevada al extremo, esta forma de razonamiento implica que, dado que en el pasado las cosas han funcionado de cierta manera, así lo harán también en el futuro, lo que no siempre es el caso.

La pregunta central puede formularse del siguiente modo: ¿cómo podemos creer en la existencia de algo en un futuro no observado? O bien, ¿cuál es la naturaleza de nuestras inferencias desde el pasado y el presente hacia conclusiones acerca del futuro? El problema inicial es que las percepciones presentes, sean estas de la sensación o de la memoria, no son suficientes para justificar nuestras creencias acerca de lo que no hemos observado o acerca del futuro. [...] inferencias de este tipo no corresponden al ámbito deductivo de las relaciones de ideas donde impera la estricta necesidad lógica, sino a las cuestiones de hecho donde los razonamientos son de índole causal y siempre podemos concebir lo contrario sin caer en contradicción. En estas inferencias hacia lo inobservado o hacia el futuro no es posible deducir lógicamente de una existencia cualquiera presente del tipo A, que esta va a tener un efecto del tipo B, ya que se trata de existencias distintas y pueden ser separadas sin contradicción alguna.

Pereira, F. *David Hume: Naturaleza, conocimiento y metafísica* (2015)

## Habilidades del siglo XXI

El desarrollo del **pensamiento crítico**, en el ámbito filosófico, tiene expresa relación con el comentario de las ideas de autores. Un comentario de texto supone, en primer lugar, confrontar al estudiante con el texto que es objeto de su atención. Podemos hablar de un enfrentamiento con el autor del texto, de los problemas que se dirimen en sus planteamientos, o bien con los intentos de solución que se dan a esos problemas en el texto.

La característica principal de este comentario es el desarrollo de los problemas planteados por un autor o sobre alguna tesis desarrollada por él mismo. Para llevar a cabo esta tarea, se proponen los siguientes momentos:

- Identificación de los problemas expuestos por el autor.
- Estudio de las relaciones entre ideas de un autor.

**Recurso 4 El problema de las inferencias inductivas**

El problema que suscitan las inferencias inductivas no es menor: hasta el momento hemos observado que en la Tierra los objetos caen con una aceleración de  $9,8 \text{ m/s}^2$  dada la ley de gravitación universal. Pero ¿qué dice que en un futuro no observado eso seguirá siendo así? Si no tenemos esa certeza, ¿por qué decimos que la gravitación universal es una ley? La preocupación de Hume es que la inferencia inductiva o causal se da entre cuestiones de hecho y no entre relaciones de ideas, por lo que siempre es posible pensar lo contrario sin contradicción.

**Ejemplo 1**

- (i) O está frío o está caliente.
- (ii) No está caliente.
- (iii) Por lo tanto, está frío.

**Ejemplo 2**

- (i) Hay un evento del tipo A (una piedra golpeando un vidrio).
- (ii) Por lo tanto, va a haber un evento del tipo B (un vidrio despedazándose).

El ejemplo 1 es un argumento deductivamente válido y demostrable, ya que si afirmamos las premisas (i) y (ii) y negamos la conclusión (iii), el argumento cae en contradicción. Por el contrario, si hacemos lo mismo en el ejemplo 2, el argumento no cae en contradicción alguna. El ejemplo 2 es un caso típico de argumento causal y el ejemplo 1 es un caso típico de argumento deductivo. Los argumentos causales y cualquier explicación acerca de por qué inferimos hacia el futuro y lo inobservado tienen su origen en la experiencia. [...]

Es importante tener en cuenta que esta clase de argumento causal fundado en la experiencia se basa en la semejanza que descubrimos entre eventos particulares que hemos experimentado. A juicio de Hume, es la semejanza entre una percepción presente con otras que ya hemos experimentado en el pasado lo que nos induce a esperar efectos similares, ya que «de causas que parecen semejantes, esperamos efectos semejantes».

Pereira, F. David Hume: Naturaleza, conocimiento y metafísica (2015)

**Recurso 5 El aspecto lógico de la inducción científica**

La **argumentación inductiva** consiste en afirmar o negar de un sujeto universal lo que se ha afirmado o negado de cada uno de sus inferiores (*inducción completa*), o lo que se ha afirmado o negado de algunos de sus inferiores (*inducción incompleta*).

Las ciencias usan la **inducción incompleta** porque es imposible observar todos los casos posibles. Ahora bien, si no observamos todos los hechos, siempre cabe la posibilidad de que exista alguno que contradiga lo observado. Basta con un solo hecho contrario para que la generalización quede invalidada.

La inducción completa es suficiente y engendra **certeza** cuando consta que el predicado observado en algunos casos es una propiedad de la cosa. De lo contrario es insuficiente y solo engendra probabilidad.

El que la enumeración de casos sea suficiente es una cuestión central de la inducción, pero no es una cuestión lógica, sino que depende de la materia de la cuestión de que se trate.

**Actividades**

- 1 Piensa en situaciones de la vida cotidiana en que a partir de «causas que parecen semejantes» has esperado «efectos semejantes». Anota tres en tu cuaderno y luego piensa: ¿se ha cumplido dicha relación entre causa y efecto? Explica.
- 2 «El hecho de que todos los cuervos observados hasta la fecha sean negros implica que todos los cuervos son negros». Este razonamiento, ¿plantea relaciones de ideas o cuestiones de hecho? Argumenta tu respuesta.
- 3 Como revisaste en la página 33 (**Recurso 5**), es una falacia afirmar que, dado que un evento B ocurre **después** de un evento A, el evento A es causa de B. A partir de las ideas de Hume, expuestas en estas páginas, redacta un texto de máximo dos párrafos que explique por qué es una falacia. Emplea al menos dos de los siguientes conceptos: cuestiones de hecho, relaciones de ideas, semejanza, experiencia. Luego, lee el texto a tus compañeros.
- 4 Recuerda o investiga algunas leyes de las ciencias naturales, por ejemplo, las leyes de Newton o Mendel. Elige una que te llame la atención y explica la inducción que esta implica.

Lección 2: ¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía **37**

**Lectura guiada**

Como preámbulo al diálogo filosófico, se recomienda la mediación de la lectura de la **página 37** explicando que existe un problema con las inferencias inductivas. Se recomienda guiar la lectura a través de los siguientes pasos:

1. Los estudiantes realizan una lectura profunda de la **página 27 del Texto**, en la que se habla sobre ese tipo de inferencias.
2. Luego, se leerán, en conjunto, las distinciones de Hume, anotando en la pizarra, ejemplos de los estudiantes respecto de cuestiones de hecho y relaciones de ideas.

Pueden plantearse ejemplos controvertidos como el principio de inercia o la ley de gravitación universal.

3. Durante la discusión, se recomienda moderar enfatizando en los estudiantes el orden en sus intervenciones y el respeto por las opiniones de todos los compañeros, ya que, en el siguiente diálogo filosófico, se abrirá una discusión similar.

c. Análisis de la relación entre el problema expuesto por el autor, con otros problemas semejantes que surjan en otras áreas de la filosofía.

El objetivo del comentario filosófico es que el estudiante realice un juicio o valoración argumentada del texto analizado, en su conjunto, o de alguna parte del mismo.

**Diálogo filosófico**

Para la siguiente discusión, se recomiendan las siguientes preguntas relativas a la posibilidad del conocimiento:

1. ¿Es posible tener conocimiento necesario en la ciencia?
2. ¿Es posible tener conocimiento necesario en la filosofía?
3. ¿Todo conocimiento matemático es necesario?
4. ¿Todo conocimiento no necesario es falso?

## Diálogo filosófico

Luego de la discusión guía del **Diálogo filosófico**, los estudiantes trabajan en parejas y responden las preguntas de la **página 37** del **Texto**.

Para finalizar la actividad, los alumnos comparten sus respuestas mientras el profesor y los compañeros retroalimentan.

El profesor plantea la siguiente pregunta:

Si la ciencia no es necesaria, ¿es simplemente una opinión como cualquier otra? ¿Existe una diferencia entre la ciencia y la mera opinión?

## Cierre: 15 minutos

Para finalizar la clase los estudiantes realizan la actividad de la **página 38** **¿Cómo voy?**.

Proyecte o entregue una guía para evaluar el logro de la actividad para que un par pueda evaluar y retroalimentar el trabajo de su compañero.

Finalmente, evalúe la actividad, retroalimentando y ejemplificando cómo proceder en las respuestas utilizando el método cartesiano donde sea posible.

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

## ¿Cómo voy?

- ① En grupos, lean los siguientes textos y desarrollen las actividades.

## Texto 1

[...] yo conozco muchas que son nocivas a los hombres: alimentos, bebidas fármacos y mil y mil cosas más, y otras útiles. Y ciertas cosas son indiferentes para los hombres, pero no para los caballos. [...] Y algunas para ninguno de esos, sino para los árboles. Unas cosas son buenas para las raíces del árbol, pero malas para los tallos, como el estiércol, que es bueno al depositarse junto a las raíces de cualquier planta, pero que, si quieres echárselo a las ramas o a los jóvenes tallos, todos mueren. Además, por ejemplo, el aceite es malo para todas las plantas y lo más dañino para el pelaje de todos los animales en general, y en cambio resulta protector para los del hombre y para su cuerpo. Así el bien es algo tan variado y tan multiforme, que aun aquí lo que es bueno para las partes externas del hombre, eso mismo es lo más dañino para las internas. Y, por eso, todos los médicos prohíben a los enfermos el uso del aceite, a no ser una pequeñísima cantidad en lo que vayan a comer, la precisa para mitigar la repugnancia de las sensaciones del olfato en algunas comidas y platos.

Platón. *Protágoras*. 334 a-b. (siglo V a. C.)

## Texto 2

Protágoras decía que el hombre es la medida de todas las cosas, que es como decir que lo que opina cada uno es la pura verdad. Pues, si es así, resulta que la misma cosa es y no es, y es mala y buena al mismo tiempo y así lo demás que se dice en los juicios contradictorios, porque con frecuencia a unos les parece que una cosa determinada es bella y a otros que es fea, y la medida es lo que parece a cada uno.

Aristóteles. *Metafísica*. 6, 1062 b 13 ss. (siglo IV a. C.)

- Elijan uno de los siguientes conceptos: belleza, bien o verdad.
  - Definan qué criterios emplean para diferenciar algo bello, bueno o verdadero de algo que no lo es, y escriban tres en sus cuadernos.
  - Comparen sus notas individuales e identifiquen rasgos comunes y diferencias.
  - Comenten: ¿se cumple en este caso la tesis de Protágoras? Apoyándose en el texto de Aristóteles, redacten una conclusión grupal acerca de por qué se cumple o no.
- ② Repasa el problema de la inducción en las páginas 36 y 37. Luego, lee el siguiente texto y responde las preguntas:

Parece extraordinariamente embarazoso que el conjunto de la ciencia, y de todo, se apoye en unos fundamentos cuya validez no resulta demostrable. Por esta razón, muchos filósofos empiristas se han convertido en escépticos, irracionalistas o místicos [...]. Prácticamente todos se han sentido obligados a decir: «Hemos de admitir que, estrictamente hablando, las leyes científicas no pueden ser probadas y no son, por lo tanto, verdaderas». Aún así su grado de probabilidad es aumentado por cada caso que las confirma. En cada momento, la continuación del mundo aporta innumerables billones de estos casos, que se suman al conjunto del pasado conocido, y nunca un simple caso contrario. Por esto, si las leyes no son ciertas, son al menos probables en el más alto grado que se puede concebir; y en la práctica, si no en la teoría, esto viene a ser lo mismo que la certeza.

Magée, B. *Popper* (1973)

- ¿Cómo se relaciona el fragmento con el problema de la inducción?
- ¿A qué se refiere el autor cuando afirma que las leyes científicas no son «verdaderas»? Relaciona tu respuesta con las nociones de verdad y validez lógica.
- ¿Estás de acuerdo con que la alta probabilidad de las leyes científicas equivale a su certeza? Fundamenta tu postura a favor o en contra con dos razones.

38 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

## Errores para aprender

Al leer los extractos de Hume, los estudiantes pueden confundirse con la noción de necesidad y de certeza, por lo que es importante dar una definición clara de ellas como «necesidad es aquello que es verdad bajo cualquier circunstancia» o «certero es todo conocimiento que es indudable».

Es relevante aclarar que no es lo mismo *indudable* a *muy probablemente cierto*. También es importante hacer la distinción entre una circunstancia posible y una probable.

## Proyecto final de unidad

### Nuestra propia definición de filosofía

Te invitamos a formar grupos de entre cuatro y seis integrantes para construir una definición colectiva de la filosofía. Luego la compartirán con su curso y colegio mediante una publicación en redes sociales.

- 1 Completa las siguientes frases en tu cuaderno:
  - «La filosofía se interesa por...»
  - «La filosofía se distingue de...»
  - «La actitud filosófica consiste en...»
  - «Los filósofos y las filósofas son...»
  - «Si yo fuera un filósofo o filósofa...»
  - «La filosofía para mí es...»
- 2 Comparte tus ideas en el grupo.
- 3 Lean y comenten las siguientes definiciones de filosofía:



Toda filosofía debe partir de las dudosas y a menudo perniciosas concepciones del sentido común acrítico. Su objetivo es el sentido común crítico e ilustrado: una concepción más próxima a la verdad, y con una influencia menos perniciosa sobre la vida humana.

Popper, K. *Cómo veo la filosofía* (1978)

Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas.

Ortega y Gasset, J. *Ideas y creencias* (1940)

La fuerza material solo puede combatirse con la fuerza material, pero la filosofía puede convertirse en fuerza material en el momento en que se difunde entre las masas.

Marx, K. *La ideología alemana* (1845-1846)

La característica esencial de la filosofía, que hace de ella un estudio distinto de la ciencia, es la crítica. Examina críticamente los principios empleados en la ciencia y en la vida diaria, inquiere las incongruencias que pueden hallarse en estos principios, y solo los acepta si, como resultado de la investigación crítica, no aparece razón alguna para rechazarlos.

Russel, B. *Los problemas de la filosofía* (1912)

De hecho, la filosofía implica precisamente este esfuerzo permanente por mantener un mano a mano con preguntas que no permiten una solución sencilla y que exigen un replanteamiento y reformulación continuos. [...] La filosofía se preocupa por clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos, considerar la validez de procesos de razonamiento, e investigar las implicaciones de las ideas y las consecuencias que tiene para la vida humana el sostener unas ideas en lugar de otras.

Lipman, M. *La filosofía en el aula* (1977)

- 4 A partir de sus ideas individuales y los modelos leídos, dialoguen para llegar a un acuerdo respecto de las características de la filosofía. Escriban su definición y luego creen una publicación en una red social para compartirla con su comunidad.

Proyecto final de unidad 39

### Cierre: 15 minutos

Los estudiantes realizan la **actividad 4** de la **página 39** y escriben, en sus cuadernos, los que ellos consideren como los principales hallazgos y aprendizajes de la unidad.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**. Además, para la evaluación del «Proyecto de unidad», se sugiere la utilización de la rúbrica presente en la **página 252** de esta **Guía**, la que puede aplicar en todos los proyectos presentes en unidades posteriores.

### Planificación

## Clase 9 (pág. 39)

### Propósito

Examinar las diferentes nociones de filosofía consideradas en la unidad, evaluando las distintas perspectivas y metodologías filosóficas según una apreciación personal de la disciplina.

### Objetivos de aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1 y OA 6

**Habilidades:** B, C y D.

**Actitudes:** d, g, r.

### Inicio: 15 minutos

Para rescatar conocimientos previos, puede escribir en la pizarra la definición de filosofía como «amor a la sabiduría». Pida reformular esa noción a través de estas preguntas:

- ¿Es una definición retórica?
- ¿Da cuenta de todas las nociones de filosofía que revisamos?, ¿por qué?
- ¿Cuál es el papel de la verdad en esta definición?

### Desarrollo: 60 minutos

#### Escritura guiada

En grupos, realizan la actividad de la **página 39**. Al finalizar, un representante de cada grupo comparte las respuestas con el curso y los demás grupos anotan tres ideas y dos preguntas que hayan surgido del trabajo de sus compañeros y las comparten en sus respectivos grupos.

## Planificación

## Clase 10 (págs. 40 a 43)

## Propósito

Crear e interpretar pensamiento filosófico a través de las herramientas aprendidas durante la unidad.

## Objetivos de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 1 y OA 6

**Habilidades:** C y D.

**Actitudes:** g, o, r.

**Inicio:** 15 minutos

## Notas para el docente

Para conocer otras visiones de autores sobre la filosofía, se sugiere iniciar la lectura de la síntesis con la siguiente referencia:

«La filosofía, tal como yo entiendo esta palabra, es algo que se encuentra entre la teología y la ciencia. Como la teología, consiste en especulaciones sobre temas a los que los conocimientos exactos no han podido llegar; como la ciencia, apela más a la razón humana que a una autoridad, sea esta de tradición o de revelación.

Todo conocimiento definido pertenece a la ciencia –así lo afirmaré yo– y todo dogma, en cuanto sobrepasa el conocimiento determinado, pertenece a la teología. Pero entre la teología y la ciencia hay una tierra de nadie, expuesta a los ataques de ambas partes: esa tierra de nadie es la filosofía».

Bertrand Russell, *Historia de la filosofía occidental*.

## Síntesis

A lo largo de esta unidad, has estudiado conceptos importantes del quehacer filosófico, como el sentido de la filosofía en nuestras vidas, su objeto de estudio y algunas de sus preguntas fundamentales. También revisaste y usaste algunas de las herramientas mediante las cuales se plantean cuestionamientos filosóficos y se intentan resolver.

A continuación, te presentamos un esquema de síntesis de la unidad.

## ¿Qué es la filosofía?

PDF exclusivo

para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

¿Todas las personas pueden filosofar?

Cualquier persona puede adoptar una actitud filosófica, pero para filosofar debemos tener conciencia de nuestra ignorancia sobre ciertos temas. La actitud filosófica se vincula con la duda y el asombro ante temas o problemas cuya solución implica el uso de la racionalidad.

*La filosofía se caracteriza por ser un amor a la sabiduría, una aspiración al saber radical (Adela Cortina).*

*Para la inteligencia alerta del ser humano, aun las cosas obvias y simples son más complejas de lo que parecen (Jorge Millas).*

Existen diversas formas de abordar el quehacer filosófico, según la perspectiva que se adopte. Filosofar permite formular preguntas radicales que buscan respuestas mediante el uso de la razón, cuestionando cualquier supuesto y clarificando todos los conceptos implicados.

*Filosofía es el saber, inmediatamente inútil pero predominante, acerca de la esencia de las cosas (Martin Heidegger).*

*¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! (Immanuel Kant).*

*Como se atreve a pensar de veras tratará de llegar al fondo y de mantenerse en el subsuelo de las evidencias circulantes (Carla Cordua).*

Las múltiples perspectivas ante los temas, junto con la diversidad de respuestas posibles para las preguntas filosóficas, dan cuenta del carácter abierto e inconcluso del quehacer filosófico, en el que cada respuesta invita a proponer nuevos cuestionamientos.

*No hay que negarlo: en la filosofía no hay unanimidad alguna acerca de lo conocido definitivamente (Karl Jaspers).*

40 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

Si desea profundizar junto con sus estudiantes en la noción de filosofía propuesta por Bertrand Russell (1872-1970), se sugieren las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué quiere decir que la ciencia posee un conocimiento «definido»?
- ¿Qué es un dogma? Da ejemplos.
- ¿Piensas que la filosofía está expuesta a los ataques de la teología y de la ciencia? Justifica en base a un argumento.

**¿Qué necesito para filosofar? Las herramientas de la filosofía**

La filosofía comprende diversas herramientas para la construcción del razonamiento filosófico. Algunas de las que estudiaste en esta unidad son:

La **lógica**, que nos permite acercarnos a la verdad de modo discursivo y a través de un conjunto ordenado de reglas que organizan y dan validez a nuestros razonamientos.

El **diálogo argumentativo**, en el que compartimos puntos de vista y cooperamos con nuestros interlocutores mediante buenos razonamientos para sostener nuestras ideas.

Los **métodos filosóficos**, modos de proceder ante un problema que nos llevan a buscar los fundamentos o el sentido de aquello que es objeto de nuestro interés y cuestionamiento.

**Actividades**

Con tu compañero, respondan las siguientes preguntas:

- 1 Reflexionen: ¿en qué momentos de su vida cotidiana adoptan una actitud filosófica?, ¿qué circunstancias los llevan a formular cuestionamientos de tipo filosófico?
- 2 ¿Qué creen que pasaría si las personas tomaran decisiones sin fundamentos racionales durante un día? Den un ejemplo y expliquen por qué no es racional.
- 3 ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes de esta unidad?, ¿cómo los aplicarían en su vida cotidiana?

Síntesis **41****Trabajando con la diversidad**

Para complementar de síntesis, pida a los estudiantes que desarrollen una de las siguientes actividades:

1. Leer de forma ordenada la síntesis propuesta en las **páginas 40 y 41**, y a partir de estas, proponga dos alternativas para sintetizar:

a. Reflexionar sobre el uso cotidiano de las herramientas de la filosofía. (En este punto puede solicitar que realicen un dibujo, una canción de rap u otro género musical, un comic, un poema que pueda tributar a este propósito). Pida que expliquen su reflexión al resto de sus compañeros, utilizando uno de los conceptos de lógica, diálogo argumentativo y métodos filosóficos. De esta forma podrá obtener información de cuáles fueron los aprendizajes que tuvieron mayor aceptación dentro de los estudiantes.

b. Escriben, en parejas, un breve comentario reflexivo de mínimo diez líneas al siguiente texto:

«A solas con su pasar, [...] el hombre actual huye de su propio vacío [...]: [...] exprime las maravillosas posibilidades técnicas del universo, marcha veloz a la solución de los urgentes problemas cotidianos. Huye de sí; hace transcurrir su vida sobre la superficie de sí mismo. Renuncia a adoptar actitudes radicales y últimas (...)».

Zubiri, X. *Naturaleza, Historia, Dios*.

Puede guiar esta reflexión a través de la siguiente pregunta:

¿Cuáles herramientas de la filosofía me permiten resolver el problema expuesto por Zubiri?, ¿por qué?

## ¿Qué aprendí?

## Errores para aprender

Se sugiere que los trabajos sean utilizados para comenzar una revista de filosofía escolar, siendo el primer tema la «filosofía oriental».

Los estudiantes comparan sus trabajos con la pauta entregada al inicio de la actividad y se autoevalúan. Autoevaluarse a través de la rúbrica sugerida al comienzo es una buena manera de plantear errores para aprender.

La rúbrica puede utilizarse como mecanismo de evaluación artículos para la revista de filosofía escolar.

## Recursos complementarios

En la **página 65** de esta **Guía Didáctica**, encontrará la **Evaluación Final** de la Unidad, que puede ser utilizada como alternativa a la realización de la sección **¿Qué aprendí?** de las **páginas 42 y 43** del **Texto**. Además, en el momento en que estime pertinente, puede finalizar la actividad S.Q.A, correspondiente a la **Evaluación formativa** iniciada en la clase 4.

- A continuación, se presenta un fragmento de la novela *Rayuela*, del escritor argentino Julio Cortázar, que muestra un diálogo entre el protagonista, Horacio Oliveira, y la Maga:

—Vos no podías —dijo—. Vos pensás demasiado antes de hacer nada.  
—Parto del principio de que la reflexión debe preceder a la acción, bobalina.  
—Partís del principio —dijo la Maga—. Qué complicado. Vos sos como un testigo, sos el que va al museo y mira los cuadros. Quiero decir que los cuadros están ahí y vos en el museo, cerca y lejos al mismo tiempo. Yo soy un cuadro, Rocamadour es un cuadro. Etienne es un cuadro, esta pieza es un cuadro. Vos creés que estás en esta pieza, pero no estás. Vos estás mirando la pieza, no estás en la pieza.

Cortázar, J. *Rayuela* (1963)

  - ¿Qué opinión tiene la Maga de la actitud reflexiva de Oliveira?
  - ¿Podría considerarse que el personaje de Oliveira tiene una actitud filosófica?, ¿por qué?
  - Relaciona la frase «la reflexión debe preceder a la acción» con lo que has aprendido acerca de qué es la filosofía en esta unidad.
  - A partir del concepto de filosofía que has construido a lo largo de la unidad, ¿crees que una persona que hace filosofía está «mirando la pieza» pero no está «en la pieza»? Fundamenta tu opinión desde alguna de las perspectivas filosóficas revisadas.
- Lee las siguientes viñetas. Elige una y propón una interpretación de su mensaje empleando conceptos revisados en la unidad, como por ejemplo: razonamiento válido, razonamiento verdadero, diálogo argumentativo, falacia, inducción, entre otros.



Liniars. Macanudo 7 (2013)

42 Unidad 1: ¿Qué es la filosofía?

## Habilidades del siglo XXI

El trabajo en equipo, la evaluación y la capacidad de comprender errores para mejorar son habilidades esenciales para el **trabajo colaborativo** y creativo, algo central en nuestra época. Asimismo, trabajar en una revista filosófica implica un compromiso de **responsabilidad social y personal** con el proyecto y con la calidad del mismo. Esta responsabilidad se muestra justamente en la capacidad de evaluar trabajos bajo criterios compartidos, al tiempo que se integran elementos propios de la reflexión filosófica, correspondientes a los cursos de acción que deben ser evaluados de acuerdo con algunos criterios, tales como las normas morales vigentes en contextos sociales diversos, búsqueda del mayor bienestar social y cumplimiento de los deberes que corresponden a los derechos del resto de las personas y de uno mismo.

3 Cada uno de los siguientes conceptos es complejo y necesita aclaraciones: justicia, muerte, belleza, conocimiento, ser, libertad, naturaleza humana, Dios, mente, bondad. Elige uno de ellos y establece las distinciones necesarias para formular un problema filosófico. Por ejemplo:

- ¿De cuántas maneras distintas puedo hablar de justicia?
- ¿Puedo diferenciar esas formas de hablar de justicia?
- ¿Esa distinción es exhaustiva?
- ¿Cómo podría alguien criticar mis distinciones?
- ¿Cómo puedo subsanar esas críticas?

Plantea una pregunta filosófica a partir del tema elegido. Luego, revisala aplicando los siguientes criterios. Explica cómo se refleja cada uno en tu pregunta:

- ✓ Invita a la reflexión y al diálogo sobre un determinado asunto, en lugar de responderse con datos concretos.
- ✓ Resulta interesante para cualquier ser humano, porque tiene que ver con la experiencia de todos.
- ✓ No afecta únicamente a un lugar o a una época particular o a un grupo de personas concretas, sino que es universal.
- ✓ Es clara y precisa, no contiene suposiciones, salvo que tales suposiciones hayan sido discutidas y aceptadas con anterioridad.

4 ¿La filosofía nos hace más felices o más desgraciados? Dialoga argumentativamente en un grupo. Para ello:

- Revisa los temas tratados en la unidad y las actividades que desarrollaste.
- Anota ideas que puedan servir para sostener ambos puntos de vista respecto de la pregunta planteada.

- Define tu postura y desarrolla por escrito dos argumentos o razones para sostenerla.
- Plantéate diversas cuestiones para elaborar tus argumentos, por ejemplo: ¿es posible vivir una vida humana sin hacerse preguntas filosóficas?, ¿la ignorancia nos hace felices?, ¿es verdad el refrán «ojos que no ven, corazón que no siente»? ¿pueden ser felices los animales y las plantas o solo los seres humanos?, etc.
- Organicen el diálogo: elijan a un moderador, distribuyan los turnos de habla.
- Revisen las herramientas del diálogo argumentativo y usen algunas. Procuren no incurrir en falacias.
- Recuerden y respeten el principio de cooperación y sus reglas.
- Al finalizar el diálogo, anoten sus conclusiones personales.

#### Desafío

Investiga en la biblioteca o en internet sobre una corriente filosófica oriental, por ejemplo, confucianismo, taoísmo, hinduismo. Puedes consultar enciclopedias y diccionarios filosóficos. Anota sus principales características y otros datos que te sirvan para analizar cómo se reflejan en ella los elementos del saber filosófico, que revisaste en la página 16 de la unidad:

- ✓ Pensamiento radical
- ✓ Clarificación de conceptos
- ✓ Descubrimiento de supuestos
- ✓ Mostrar conexiones

Prepara un breve informe y luego, con tus compañeros y profesor, elijan una de las siguientes formas de compartir los análisis: exposición en la biblioteca para los compañeros de 1° y 2° medio, publicación en el diario mural del colegio, publicación digital en el blog del curso o del colegio.

Evaluación final **43**

### Notas para el docente

Puede ser muy útil para los estudiantes que el profesor, antes de comenzar la **actividad 5**, muestre una respuesta modelo de cómo hacer un escrito argumentativo filosófico. Es decir, tomar en cuenta todas las características de un texto argumentativo: contextualización, definición, exposición del problema, tesis, presentación de los argumentos y contra argumentos y finalmente, la conclusión. Además, lo propiamente filosófico: explicitar supuestos, aclaración conceptual, experimentos mentales, etc.

### Escritura guiada

Las actividades presentes en las **páginas 42 y 43** tienen distintos niveles de complejidad, sin embargo, en especial, las **actividades 1, 3 y 5** requieren un alto grado de comprensión, análisis y creación. Por lo mismo, una buena opción es trabajar una o dos de ellas en la clase.

La **actividad 5** tiene especial relevancia para el desarrollo de la escritura filosófica y para abrir perspectivas respecto a la filosofía fuera de las fronteras del occidente clásico. Se recomienda que el docente explique y brinde a los estudiantes algunos criterios y expectativas que tiene sobre las características fundamentales de un escrito argumentativo filosófico y su proceso de creación. Una forma aclarar la escritura filosófica de un escrito argumentativo, es instando a los estudiantes a que utilicen los métodos filosóficos presentados en la **Lección 2** al momento de presentar sus argumentos. Por ejemplo, el método cartesiano.

### Cierre: 15 minutos

Al finalizar, pida a los estudiantes responder la pregunta: ¿Cuán difícil me fue elaborar un texto filosófico?, luego pida que expliquen cuales fueron los puntos críticos o dificultades en la escritura y las fortalezas demostradas en el proceso de creación del texto.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 50 a 57** de esta **Guía Didáctica**.

### Página 9

1. Se espera que los alumnos comenten preguntas que estén vinculadas con su vida cotidiana (tal como se afirma en el Recurso 1) y que, además, reconozcan que estas nacen de la necesidad de cuestionar esas situaciones comunes para comprenderlas en profundidad o desde sus fundamentos. Preguntas que podrían hacerse los estudiantes se relacionan con el sentido de la existencia, el origen del mundo, la existencia de Dios, entre otros temas.

2. Los alumnos reconocen que los intelectuales que aparecen se encuentran en un espacio de reunión social y en actitud de diálogo. Asimismo, deben dar cuenta de que esto último corresponde a la idea de filosofía que se intenta comunicar en esta obra.

### Página 11. Actividades

1. Los estudiantes relacionan los recursos que consideren complementarios. Por ejemplo, el Recurso 3 se complementa con el Recurso 1, ya que para intentar descubrir la respuesta a preguntas cotidianas (como la pregunta acerca de qué fue primero, si «el huevo o la gallina») se necesita ser consciente de la propia ignorancia. Asimismo, el Recurso 3 se puede relacionar con el Recurso 6, pues la viñeta plantea una situación que se vincula con las «causas primeras», en este caso, el origen de la vida.

2. Una semejanza entre los tres planteamientos es que todos ellos entienden la filosofía como una actividad que intenta alcanzar conocimientos más profundos: en el

Recurso 2, se pretende hacerlo a través del esclarecimiento de las proposiciones; en el Recurso 5, mediante el uso de la razón y, en el Recurso 6, por medio de una búsqueda del saber radical de los fundamentos.

3. Los alumnos deben concluir que la expresión «opinan de todo» hace alusión a quienes no utilizan la razón para sostener o fundamentar sus puntos de vista, por lo tanto, no filosofan. Por lo anterior, filosofar es un ejercicio de la razón, y para hacerlo es necesario ser consciente de la propia ignorancia, lo que permite estar dispuesto a buscar fundamentos de lo que se piensa.

### Página 13. Actividades

1. El hecho de que la filosofía no tenga un fin práctico, desde la perspectiva de Aristóteles, tiene como consecuencia que su objetivo es la búsqueda de conocimiento y que se lo valora como fin en sí mismo. Así, se plantea que la filosofía es una ciencia hecha solo para sí misma.

2. El estudiante elige una pregunta filosófica y explica su relevancia con dos razones. Por ejemplo, si elige la pregunta «¿La vida tiene sentido?» puede fundamentar con las siguientes razones: esta pregunta es importante para las personas porque se vincula con la inquietud básica de saber cuál es el objetivo de nuestras vidas, como lo plantea Camus, y porque se relaciona con cómo se debe vivir la vida, como lo señala Frankl. Si elige la pregunta «¿Existe Dios?»

puede argumentar con estas razones: esta pregunta es importante porque se relaciona con varias temáticas, como, por ejemplo, la pregunta por el origen del mal, tal como lo manifiesta Epicuro, y debido a que se relaciona con una de las preguntas que más inquieta al ser humano, la de quién originó su existencia y de qué manera.

3. La pregunta que formula el estudiante debe cumplir con los siguientes requisitos: no es una pregunta cerrada, es decir, no tiene una única respuesta y no se puede responder con un «sí» o un «no»; apunta a la raíz o al fundamento del tema o problema; y para responderse es necesario razonar de manera crítica, es decir, abordando el asunto desde diversos puntos de vista.

### Página 15. Actividades

1. Aristóteles considera que la felicidad es el bien supremo al que apuntan el conocimiento y las acciones, entre ellas la política. Asocia, por lo tanto, «lo bueno» con la felicidad. Kant relaciona la felicidad con los dones de la fortuna, pero advierte que tras esa felicidad debe haber una «buena voluntad» para que no se vuelva dañina, evitar la arrogancia y guiar las acciones hacia el bien.

2. En esta pregunta el estudiante debe manifestarse a favor o en contra de la noción del ser humano como una

«máquina» en el sentido de corporalidad, es decir, sin un alma. La postura expresada por el alumno puede estar fundamentada de la siguiente manera: si está a favor de la idea de que el ser humano no tiene alma, puede decir que el alma no es otra cosa que el cerebro, una parte más de la «máquina» humana. Ahora bien, si se manifiesta en contra de esta postura, puede fundamentar diciendo, por ejemplo, que, tal como lo menciona De La Mettrie, no se puede decir desde qué punto empezó la naturaleza, por lo que puede

ser que, tal vez, sea el «alma» lo que le otorgó su particular naturaleza al ser humano.

3. Las preguntas «¿Existe la libertad?» y «¿Qué lugar ocupan el azar y la causalidad?» se relacionan temáticamente, pero de distinto modo dependiendo de la postura considerada respecto a si existe o no la libertad. En este sentido, Sartre, se posiciona a favor de la existencia de la libertad, incluso, llega a mencionar que estamos «condenados» a ser libres. En cambio, Spinoza señala que los humanos no son realmente libres, sino que solo creen serlo porque no comprenden que hay una causalidad que gobierna sus vidas. Esta causalidad se vincula con lo señalado por Pascal, quien se pregunta acerca de si la vida humana está ceñida por el azar (por lo tanto, inmersa en un caos), o la causalidad (es decir, tiene un orden). Relacionando lo mencionado por Pascal con lo que postulan los dos autores, podemos inferir que si la vida está regida por una causalidad significa que existe un orden que determina nuestras vidas, y por tanto, la libertad no existe; por el contrario, si es el azar

el que determina nuestras vidas, significa que somos completamente libres, ya que nada determina nuestro actuar.

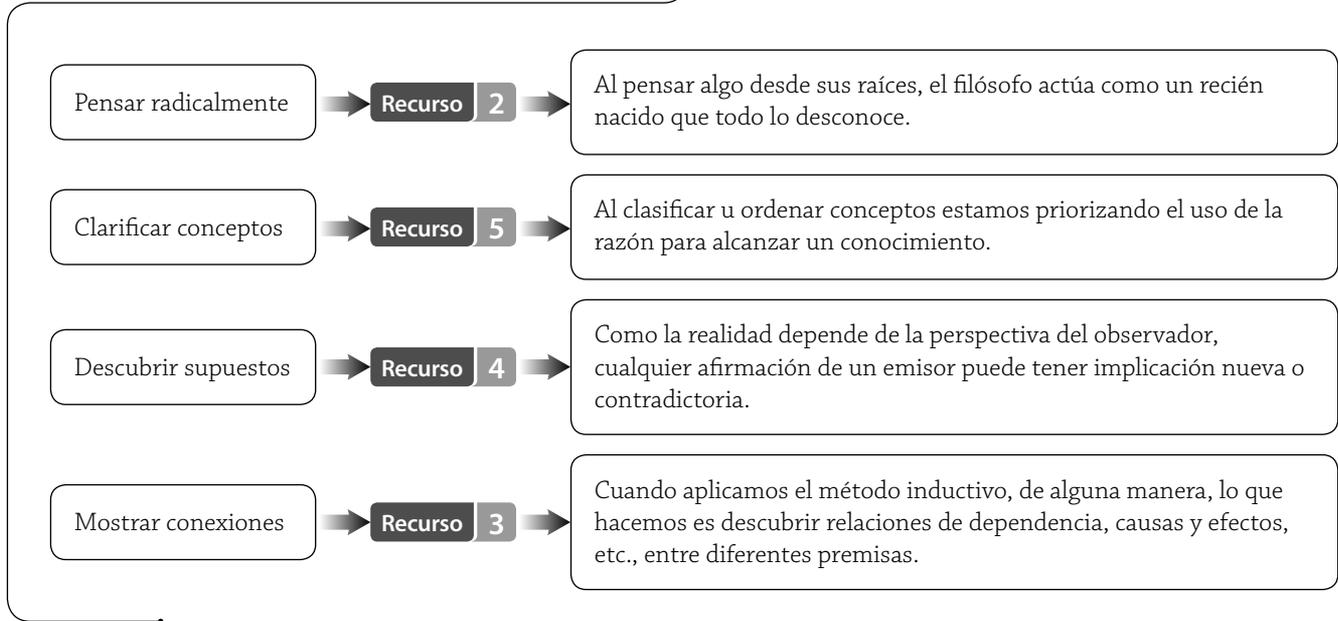
4. En primer lugar, los alumnos deben interpretar el mensaje de la pintura, y justificar mencionando los elementos de ella que les permitieron llegar a esa interpretación. Por ejemplo, podrían decir que como la niña está viendo una imagen de una mujer adulta en una revista y mirándose en un espejo, quizás, ella se está comparando con la mujer. Además, hay una muñeca arrojada en el suelo y maquillajes al costado de la niña, lo que podría indicar que está creciendo y se siente más como una adolescente, lo que le genera inquietud. Este mensaje se puede vincular con las siguientes posturas: con la de Spinoza, ya que la niña no puede evitar su crecimiento, por lo tanto, no es libre de la causalidad del desarrollo humano; o con De La Mettrie, ya que la niña, al notar su crecimiento, podría estar preguntándose si es acaso solo un cuerpo que evoluciona, sin ningún componente espiritual en su interior.

**Página 17. Actividades**

1. Porque en filosofía debe buscarse «la raíz» de aquello que se cuestiona, y para eso es necesario dudar de todos los supuestos. Al hacer esto, el filósofo se comporta como un recién nacido que no tiene supuestos o prejuicios en su mente y al que toda información se le presenta como algo nuevo.
2. Independientemente de la postura elegida, los estudiantes deben argumentar por qué están más de acuerdo con esa perspectiva. Por ejemplo, si señalan que están de acuerdo con la perspectiva empirista, pueden establecer como argumentos que esta, mediante la aplicación del método inductivo (ir desde lo particular a lo general), establece mayores conexiones y relaciones de

causa efecto entre las afirmaciones, así como también, al ir desde lo particular, puede ahondar en el origen, es decir, a un saber más radical. En cambio, si señalan que están a favor de la perspectiva racionalista, pueden argumentar que como esta se sustenta en la razón, y, por lo tanto, evita tomar como verdadero las afirmaciones sin antes analizarlas, puede descubrir supuestos de forma más fácil, y, también, pueden señalar que el uso de la razón puede aclarar malentendidos y, por lo tanto, clarificar los conceptos.

3. Se espera que los alumnos completen un esquema como el siguiente:



4. David Hume es considerado el impulsor del nuevo escepticismo porque cuestiona el valor de las categorías filosóficas más importantes, como, por ejemplo, la causalidad o la verdad.

5. Se espera que los alumnos conversen estas perspectivas, y se den cuenta de la importancia que tiene conocer diversas posturas y aproximaciones hacia las preguntas filosóficas, pues ellas enriquecen sus propias reflexiones y razonamientos.

## Página 19. Actividades

1. Los alumnos señalan que los elementos en común de las perspectivas filosóficas revisadas son los fundamentos básicos del acto de filosofar (establecer conexiones, clarificar conceptos, descubrir supuestos, pensar radicalmente). Se espera que argumenten haciendo alusión a la postura de al menos dos autores mencionados. Por ejemplo, podrían mencionar que consideran a la razón como base para el conocimiento como lo indica santo Tomás y Descartes, o que buscan saberes radicales, como

Hume y Kant que, aunque desde perspectivas opuestas, pretenden encontrar las condiciones necesarias para explicar el conocimiento humano.

2. El estudiante podría responder de forma afirmativa o negativa, o de igual forma, elaborar cuestionamientos sobre el tema, pero debe fundamentar esa respuesta con razones que sustenten dicha perspectiva y que tengan en cuenta la realidad personal del estudiante.

## Página 21. Actividades

1. Desde el punto de vista de Heidegger, se valora el quehacer filosófico como una actividad esencial que permite adentrarnos a lo más profundo de las cosas, y desde la perspectiva de Jaspers, como una actividad permanente que nunca se acaba, ya que siempre surgen nuevas preguntas.

2. Los alumnos aplican las características del saber filosófico para proponer una respuesta del por qué nos seguimos preguntando. Al mismo tiempo, esa respuesta debe integrar los fundamentos básicos de la filosofía y del acto de filosofar que se han señalado a lo largo de esta lección. En ese sentido, el estudiante podría responder que los seres humanos nos seguimos preguntando porque esto corresponde a la esencia misma de la filosofía, y, además, esta es una necesidad profunda del ser humano, quien necesita indagar en el fondo de las cosas (pensar radicalmente) y cuestionarse las afirmaciones que se le presentan (descubrir supuestos).

3. La alegoría de la caverna narra la historia de unos prisioneros que llevan toda su vida encadenados dentro de una caverna, que solo les permite ver las sombras de unos objetos proyectados por la luz de un fuego situado detrás de

ellos, lo que los lleva a creer que esas sombras corresponden a la realidad. Un día, uno de los prisioneros logra salir de la caverna y ver la luz del Sol y los objetos que se encuentran iluminados por este, saliendo así de la ilusión en la que se encontraba y descubriendo que la realidad es distinta de la que pensaba. El sentido de esta alegoría es tratar de hacer un símil de los seres humanos con los prisioneros de la caverna, ya que, según Platón, las personas, a través de los sentidos, solo vemos «sombras» (al igual que los prisioneros) de la realidad, y para poder ver la «luz» (conocer la realidad) debemos hacer uso de la razón.

4. Esta obra se vincula con la alegoría de la caverna porque su personaje principal (Segismundo) funciona como una analogía de aquellos prisioneros de la caverna. Segismundo, al igual que los prisioneros, se encuentra en una «ilusión», ya que está encerrado en una prisión sin saber exactamente quién es. Una vez que descubre su identidad consigue salir de esa «sombra» en la que vivía y accede a la «luz», al igual que lo hizo uno de los prisioneros de la alegoría contada por Platón.

## Página 22. Actividades

1. La cita de Sócrates da a entender que el uso de la razón es lo que le da valor a la vida, por lo que manifiesta una valoración positiva de esta. Los Recursos 1 y 2 se relacionan con la cita de Sócrates porque también manifiestan una valoración del uso de la razón. En el Recurso 1, se señala que el uso de la razón entrega múltiples cualidades, y el Recurso 2 señala que este nos permite ser más libre.

2. Se espera que los alumnos reflexionen acerca de si las personas ocupan la razón para tomar sus decisiones y acciones (es decir, están emancipados), o si prefieren

delegar la responsabilidad de razonar en otras personas (es decir, siguen en su estado de pupilo). Al mismo tiempo, ellos debieran pensar si el delegar la responsabilidad de razonar corresponde a un acto de comodidad que se aplica en la actualidad.

3. Los estudiantes señalan tres características del saber filosófico que se han mencionado hasta ahora y fundamentar por qué las consideran importantes. Por ejemplo, indican que consideran importantes las siguientes tres características: el saber radical, porque

permite descubrir los fundamentos y la profundidad de los asuntos; mostrar conexiones, ya que así pueden descubrir las relaciones de causa-efecto de las distintas situaciones que enfrentan en su día a día; y, por último, la de descubrir

supuestos porque, a través de ella, se puede reconocer las contradicciones presentes en algunas afirmaciones de las personas.

### Página 23. Lección 1: ¿Cómo voy?

1. Los alumnos deben proponer preguntas filosóficas que busquen un saber radical. Por ejemplo:  
**a.** ¿Qué es quererse? / **b.** ¿Por qué la gente migra? / **c.** ¿Por qué no son acogidos los refugiados? / **d.** ¿Por qué se separa la basura en distintos componentes? / **e.** ¿Qué es la euforia? / **f.** ¿Qué es la tristeza?

2. Se espera que los alumnos redacten un texto en el que expliquen su visión filosófica acerca de los diversos temas tratados, exponiendo, además, los fundamentos y razones para sustentar dicha visión. También pueden proponer situaciones cotidianas que involucren reflexiones bajo su propia perspectiva filosófica, así como las decisiones morales respecto de la vida y el mundo.

### Página 25. Actividades

1. Los estudiantes deberían elegir una aproximación a la filosofía y fundamentar con dos razones de por qué consideran que esta les permite filosofar de mejor manera, asuntos de su interés. Por ejemplo, pueden afirmar que prefieren una aproximación filosófica a través de la literatura porque este es un arte que les llama la atención y que los representa; o pueden señalar que prefieren aproximarse a la filosofía como aclaración del pensamiento, ya que eso les permitiría tener ideas más sólidas acerca de las situaciones cotidianas de la vida y corregir errores en la comprensión de algunos conceptos confusos.  
 2. Se espera que los alumnos propongan una pregunta filosófica, y la justifiquen mencionando algunas características de los cuestionamientos de carácter

filosófico. Al mismo tiempo, pueden referenciar algún aspecto de la definición de abstracción o idealización para señalar cómo se implican en su pregunta. Por ejemplo, ellos podrían proponer preguntas filosóficas como las siguientes: «¿Qué es la paz?» o «¿No tener conflictos, es la paz?». Si eligen la primera pregunta, pueden fundamentar diciendo que corresponde a una pregunta filosófica porque va a «la raíz» del tema de estudio y que implica abstracción porque pone el tema de la paz en términos generales; en cambio, si eligen la segunda pregunta, podrían argumentar que esta es filosófica porque trata de clarificar conceptos, y que implica idealización porque deja de lado detalles que pueden estar relacionados con el contexto en el cual estudiamos «la paz».

### Página 27. Actividades

1. Los alumnos deben procurar explicar los conceptos bajo los siguientes criterios y definiciones desde la lógica:

Lógica como ciencia formal	La lógica es una parte de la filosofía que se ocupa de las reglas del razonamiento válido, pero, en este caso, se le llama «ciencia formal» porque se preocupa, mayormente, de la forma de los razonamientos.
Proposición	Oración enunciativa que puede ser verdadera o falsa.
Premisa	Oración enunciativa que, junto con otras, deriva en una conclusión.
Conclusión	Oración enunciativa que deriva de un conjunto de premisas.
Verdad	Es aquella inferencia o razonamiento que depende de que el significado atribuido a los símbolos lógicos esté acorde con la realidad significada.
Validez	Refiere al razonamiento en el que la conclusión se sigue lógicamente de las premisas.
Inferencia deductiva	Es aquella inferencia o razonamiento que parte de proposiciones más universales para llegar a una conclusión más particular.
Inferencia inductiva	Es aquella inferencia o razonamiento que parte de proposiciones particulares para llegar a una conclusión más universal.

## Página 29. Actividades

1. Se espera que el estudiante cree un silogismo donde se demuestre que entiende las premisas como conjuntos que se van integrando en otros mayores. Por ejemplo:

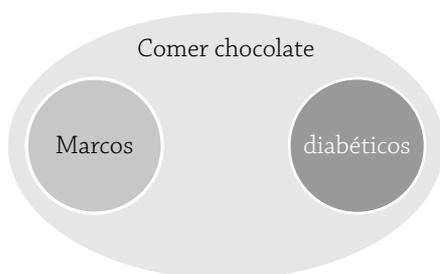


*Las aves tienen alas.*

*El canario tiene alas.*

*El canario es un ave.*

2. El alumno debe reconocer que es un silogismo inválido. Puede apoyar su demostración a través de un diagrama de Venn como el siguiente:



Así mismo, deberá señalar que tampoco corresponde a un razonamiento verdadero, ya que la segunda premisa no está acorde con la realidad significada, por lo tanto, es una premisa falsa que incurre en una generalización.

3. Los alumnos debieran comentar entre sí que el uso de símbolos es útil para simplificar las proposiciones y silogismos. De este modo, también se ayuda a comprender de mejor manera si los razonamientos son verdaderos y/o válidos.

## Página 31. Actividades

1. Los estudiantes pueden responder tanto de modo afirmativo como negativo, pero deben dar cuenta de cómo las reglas del principio cooperativo están presentes o no en la intervención de Aristipo. Por ejemplo, pueden mencionar que consideran que sí cumple las reglas del principio cooperativo porque este cumple con la regla de relevancia al responder solo lo que le preguntaron; o, al contrario, pueden señalar que no lo hace, ya que es ambiguo en su respuesta a la pregunta que le hizo Dionisio.

2. El autor señala que la argumentación es importante porque permite evaluar qué opiniones son mejores que otras, además, promueve que las personas se formen su propia opinión sobre diferentes temas.

3. Los estudiantes deben dar cuatro ejemplos en los que se empleen las herramientas del diálogo argumentativo y explicar con qué objetivo se utilizan. Por ejemplo, podrían señalar que los términos sesgados se suelen ocupar para desacreditar la opinión de otro sujeto en la televisión (en los debates presidenciales, por ejemplo); y que los términos protectores se ocupan mucho en las conversaciones cotidianas cuando las personas no tiene certeza de la veracidad de su afirmación; y que en los afiches publicitarios es común ver definiciones persuasivas con una valoración positiva del producto publicitado; y, por último, que en la prensa se suelen ocupar términos aseguradores para darle mayor «fuerza», por ejemplo, a la tesis de un artículo de opinión.

## Página 33. Actividades

1. Se espera que los estudiantes creen un diálogo en el que se cumpla, o incumpla, las reglas del diálogo argumentativo y en el que, además, se utilicen algunas falacias y herramientas del diálogo argumentativo. Por ejemplo, pueden elaborar un diálogo en el que, inicialmente, los personajes estén hablando de fútbol y, de pronto, alguien cambia de tema hacia la música, incumpliendo así la regla de relevancia; y, en este mismo momento, ese sujeto también puede definir a la banda de Los Beatles como «el

mejor grupo de rock de la historia» porque así lo dijo su profesor de música, con lo cual estaría cometiendo una falacia por el argumento de autoridad y aplicando, al mismo tiempo, una definición persuasiva, que es una herramienta de diálogo argumentativo en el que se «disfraza» una valoración en definición. Todas estas indicaciones deben aparecer anotadas en una nota al pie.

## Página 35. Actividades

**1.** Cuando se aplica el método de la mayéutica los interlocutores del diálogo deben aplicar el principio colaborativo. Por lo tanto, este método, de alguna forma, se vincula con las reglas de la conversación señalados por Grice, ya que el que responde solo entrega la información que le está pidiendo el interrogante (se respeta la regla de cantidad, al no añadir más información de la necesaria; y la regla de relevancia, al no desviar el tema de conversación), al mismo tiempo, también señala solo lo que considera como verdadero (se cumple la regla de cualidad) y de forma clara, sin ambigüedades (se cumple la regla de modo).

**2.** El método cartesiano prioriza el uso de la razón para alcanzar el conocimiento, es decir, tiene una relación más directa con el racionalismo (que prioriza el uso de la razón) que con el empirismo (que prioriza el uso de los sentidos). Si analizamos la afirmación nos damos cuenta de que el autor de ella también se encuentra más afín con el racionalismo que con el empirismo, al declarar que las ideas del «intelecto» (uso de la razón) son mejores que las que proceden de los sentidos.

**3.** Se espera que los alumnos hagan el ejercicio mental de preguntarse qué es lo que pasaría con la lanza al arrojarla al espacio. En ese sentido, ellos debieran ser capaces de descubrir que para alcanzar una respuesta a esta pregunta es necesario tomar una posición respecto de si el universo

tiene un límite o no. En el caso de que consideren que tiene un límite, de forma lógica pensaríamos que esta rebotaría y detendría su recorrido. Si en cambio, es infinita, es lógico pensar que seguiría indefinida y permanentemente su trayectoria. Ahora bien, como el filosofar se trata de ahondar en lo más profundo de una situación, es necesario también preguntarse qué otros factores (además, de la del límite del universo) influyen en el recorrido de la lanza. De esta forma, pueden llegar a encontrar otras alternativas de respuesta como, por ejemplo: que la lanza se deteriora por el roce con otros elementos que bloquean su trayectoria, por lo que su avance tiene un límite condicionado, o que esta perdería fuerza y flotaría en una trayectoria azarosa.

**4.** Los cinco postulados de Euclides son axiomas porque son autoevidentes. Por ejemplo, si yo tomo el cuarto postulado que dice «todos los ángulos rectos son iguales entre sí», basta con solo tomar un cuadrado y mirar sus ángulos para comprobar que esta premisa es verdadera. Aun si tengo dudas, puedo someter esta premisa a comprobación con un instrumento, por ejemplo, un goniómetro. En relación con la importancia que tiene este axioma para la geometría, los alumnos pueden responder, por ejemplo, que es una información muy útil para ingenieros y/o arquitectos, ya que les facilita el diseño y la construcción de obras públicas.

## Página 37. Actividades

**1.** Los alumnos deben reflexionar sobre tres situaciones en las que, debido a ciertas causas en apariencia semejantes, esperaban, se produjesen efectos similares. Por ejemplo, señalar estas tres situaciones, y explicar cómo se ha cumplido o no la relación de causa y efecto:

- a. Salir temprano de la casa, por lo mismo, pensar que se llegará a buena hora al colegio: aquí podrían señalar que muchas veces se les ha cumplido esa relación de causa y efecto, pero, en otras, debido a la congestión vehicular o a un accidente, terminaron por llegar tarde.
- b. Ver a un futbolista recibir una falta grave o un golpe y por ello, pensar que saldría del juego. En este caso, pueden señalar que el jugador quedó lesionado y no pudo seguir jugando, pero, en otros, que no sufrió ninguna lesión y pudo continuar en el campo.
- c. Ver a un familiar salir sin bufanda en un día frío y, por consecuencia, pensar que se resfriará: aquí pueden señalar que, efectivamente, el hermano se terminó resfriando por estar desabrigado, como también pueden señalar que no, independiente de su descuido.

**2.** Es una cuestión de hecho, ya que aplica una argumentación inductiva en la cual se toma la experiencia, «haber visto solo cuervos negros» como base para sacar una conclusión. Esto no implica que el día de mañana observemos que, tras una gran bandada de cuervos negros,

aparezca un solitario cuervo albino, ya que lo contrario de cada cuestión de hecho siempre es posible.

**3.** En esta pregunta, los estudiantes deben reconocer que la denominada falacia de «falsa causa» y las ideas de Hume están entrelazadas, debido a que el filósofo también toca el tema de las causas y efectos al explicar cómo influyen estas en las inferencias (equivocadas o no) que cotidianamente hacemos las personas; y también cuando señala que al ser estas inferencias cuestiones de hecho, suelen incurrir en falacias. En este sentido, empleando los términos como cuestiones de hecho y experiencia, podemos demostrar, por ejemplo, que «dado que un evento B ocurre después de un evento A, el evento A es causa de B» es una falacia porque, en primer lugar, es una cuestión de hecho que no puede demostrarse y, además, incurre en el problema de que predice el futuro (un efecto) debido a la experiencia de un pasado (una causa).

**4.** El alumno puede investigar, por ejemplo, la primera ley de Newton (ley de inercia) y señalar que esta corresponde a una inducción completa porque, si bien es imposible comprobar su validez observando todos los casos, consta que el predicado observado («un cuerpo se mantiene en su estado de reposo o movimiento rectilíneo a menos que una fuerza externa actúe sobre él») en algunos casos es una propiedad de la cosa.

**Página 38. Lección 2: ¿Cómo voy?**

1. En esta actividad, los alumnos deben elegir uno de los conceptos señalados y plantear tres criterios que emplean para diferenciar cuándo ese concepto está presente y cuándo no. Después, deben comparar, entre ellos, si los criterios que señalaron son similares o distintos. Hecho lo anterior, si se dan cuenta que los criterios elegidos por todos son semejantes, significa que se cumple la tesis de Protágoras, en cambio, si sus criterios son diferentes, deben advertir -siguiendo el comentario de Aristóteles- por qué la tesis de Protágoras no se cumple.

2. a. En esta pregunta el estudiante debe reconocer que el texto hace alusión al problema de la inducción cuando el autor dice que es «extraordinariamente embarazoso que el conjunto de la ciencia, y de todo, se apoye en unos fundamentos cuya validez no resulta demostrable», ya que, justamente, el problema de la inducción es que corresponde a una cuestión de hecho, y, por lo tanto, no se puede demostrar. Además, se menciona que, ante esta situación, a los científicos no les queda otra que repetir un caso varias veces para así apelar, por lo menos, a la probabilidad de una afirmación, haciendo, de este modo, uso de la experiencia y la semejanza entre causas y efectos para llegar a una conclusión, tal como señalaba Hume.

b. La verdad, en términos lógicos, se entiende como la correspondencia entre símbolos lógicos y la realidad significada. En este sentido, cuando el autor menciona que las leyes científicas no son «verdaderas» se está refiriendo a que como no pueden ser demostradas en todos los casos, no se corresponden con la realidad significada, ya que sólo representan una probabilidad, pero no la certeza absoluta.

c. El alumno puede manifestarse a favor o en contra de que la alta probabilidad de las leyes científicas equivale a su certeza, pero debe argumentarlo con dos razones. Por ejemplo: si está a favor, puede decir que en la mayoría de los casos, las leyes científicas predicen algo que se sabe es una propiedad del objeto señalado, y, además, si el caso se repite en todas las observaciones, es completamente seguro que es una ley científica certera; por el contrario, si consideran que la alta probabilidad de una ley científica no implica certeza, pueden argumentar mencionando que basta con un solo caso para invalidar una ley, y como no se pueden comprobar todos los casos, no es seguro que las leyes científicas sean ciertas. También, pueden señalar que muchas de esas leyes hacen referencia a cuestiones de hecho, es decir, propensas a refutación.

**Página 39. Proyecto final de unidad**

Para el monitoreo de las tareas que involucra el desarrollo del proyecto, puede utilizar una lista de cotejo como la siguiente:

Tarea	Observado	No observado
1. Completan las frases en sus cuadernos.		
2. Comparten sus ideas.		
3. Comentan definiciones.		
4. El grupo llega a acuerdos.		
5. Escriben una definición.		
6. Publican su definición en redes sociales.		

**Página 41. Síntesis**

1. Los estudiantes pueden referirse a distintas situaciones de su vida cotidiana en la que hayan tomado actitudes filosóficas como la que desarrollaron durante la unidad; así mismo a situaciones hipotéticas que requieran una reflexión filosófica al constituir situaciones que involucren un pensamiento profundo y radical sobre diversas materias.

2. Los estudiantes ejemplifican diversas situaciones hipotéticas o reales en las que se diera el caso de un

pensamiento que no tuviese como base el razonamiento. Por ejemplo, que un grupo de turistas caminaran en línea recta dentro de un parque nacional o intentar beber agua de una botella vacía.

3. Al responder esta pregunta, se espera que el alumno tenga presente los temas que tuvieron un mayor impacto en su aprendizaje; de igual forma, explican en qué contextos o situaciones cotidianas podrían aplicar dicho aprendizaje.

Página 42. ¿Qué aprendí?

1. a. La Maga tiene una opinión crítica de la actitud filosófica de Oliveira, ya que considera que solo observa, pero no actúa, lo que metafóricamente, significa que «no está presente».
  - b. Según lo que se desprende del diálogo que tiene Oliveira con la Maga, se puede inferir que el primero mantiene una actitud filosófica porque le gusta reflexionar antes de tomar una decisión, lo que se asemeja mucho a la idea de razonar, o de ir al fondo de las cosas: dos características típicas del acto de filosofar.
  - c. La frase «la reflexión debe preceder a la acción» se relaciona con que el acto de filosofar requiere del uso de la razón, como también de la idea de que para filosofar es necesario tener una actitud crítica y reflexiva.
  - d. Se espera que los alumnos comprendan que las expresiones «mirar la pieza» y «no estar en la pieza» corresponden a metáforas en la que se hace alusión a una persona que solo observa pero no «vive», desde la perspectiva del «sentir», lo que, al mismo tiempo, deriva en que no actúe. Los alumnos pueden estar de acuerdo o no con lo anteriormente mencionado, pero deben fundamentar su respuesta con alguna de las perspectivas filosóficas señaladas en la unidad. Por ejemplo, pueden plantear que están de acuerdo en que los filósofos solo miran, sin sentir y actuar, argumentando con perspectivas como la de Descartes, quien otorgaba mucha importancia al uso de la razón; así mismo, si consideran que el filósofo no solamente observa, sino que también actúa y siente, pueden fundamentar su respuesta a través de la perspectiva filosófica de Marx, quien señalaba que la filosofía puede ser utilizada para hacer análisis del devenir y, desde ahí, promover y acelerar la revolución social, es decir, que la gente tomará ciertas acciones.
2. Los estudiantes deben elegir una de las viñetas e interpretar su mensaje, fundamentando su respuesta por medio de los conceptos vinculados con el diálogo argumentativo. Por ejemplo, pueden elegir la primera viñeta y señalar que esta representa una crítica a las personas que no usan la razón y que, por el contrario, solo dan opiniones sin fundamentos. Para fundamentar, pueden mencionar que los sujetos no utilizan la razón cuando dicen, por ejemplo, frases como «yo tengo más razón», ya que están aplicando la falacia de argumento circular; o también, que ocupan herramientas del diálogo argumentativo para «ganar» la conversación, como, por ejemplo, términos aseguradores, al decir cosas como «yo tengo cien por ciento de razón»; por último, podrían también indicar que los personajes no pretenden comunicarse de forma cooperativa no cumpliendo el principio de Grice.
3. Se espera que los alumnos comprendan que estos conceptos pueden abordarse con diversas perspectivas, por lo anterior, es normal que exista debate en torno a

su definición y fundamentos. En el caso del concepto de justicia, podemos abordarlo desde la legalidad, lo social, lo económico, entre otros. Una forma de distinguir sus fundamentos es estableciendo criterios de cuáles son las cosas justas, y cuáles no. En ese sentido, en relación con la justicia social, podríamos decir que se es justo socialmente cuando, en una determinada situación, a dos personas distintas las tratan de la misma manera; pero, alguien podría contraargumentar diciendo que también se debe considerar el contexto al momento de decidir si se trata de la misma manera a dos sujetos distintos. Aquello se puede debatir señalando que, independiente del contexto, todas las personas tienen el derecho a recibir un trato digno. En esta pregunta se pretende que los alumnos también comprendan que de estos conceptos se puede hacer preguntas filosóficas muy relevantes. Por ejemplo, se podría hacer la pregunta «¿Qué es la justicia?», la que tiene carácter abierto e invita a la reflexión y al diálogo. Por otro lado, es también un problema universal que ha importado a la sociedad en todas las épocas.

4. Los alumnos forman grupos y debaten. La idea es que cada alumno pueda establecer su postura de forma respetuosa, utilizando las herramientas del diálogo argumentativo vistas en la unidad, además, de aplicar las reglas del principio cooperativo, evitando las falacias. En relación con la pregunta planteada, los alumnos pueden responder tanto que la filosofía los hace más felices o lo contrario. Si consideran que los hace más felices, pueden argumentar que esta nos brinda mayor claridad respecto a las ideas, y nos permite actuar racionalmente. En caso de que no estén de acuerdo, pueden argumentar que si bien filosofar te da más claridad de conceptos, puede hacernos más críticos con la realidad que nos rodea, y, a su vez, ponernos en actitudes negativas respecto del mundo. También, pueden mencionar que al tener más consciencia de las situaciones cotidianas que nos rodean, las personas se sienten más abrumadas por aquellos problemas que, antes de filosofar, desconocían.

**Desafío.** Se espera que los alumnos elaboren un informe y expongan la información recabada de la corriente filosófica oriental que ellos decidieron investigar. En esa exposición, argumentan cómo se cumplen los elementos más característicos del saber filosófico (pensamiento radical, clarificación de conceptos, descubrimiento de supuestos y mostrar conexiones). Por ejemplo, ellos pueden decidir hablar del taoísmo y señalar que esta corriente filosófica, a través de sus conceptos *ying* y *yang* (fuerzas contrapuestas y complementarias que componen el universo), aplica la búsqueda de un saber radical, pues intenta, de alguna manera, encontrar una respuesta a la composición del universo.

Nombre:

Curso:

Fecha:

## La relación entre la lógica formal y la lógica informal

En principio, una falacia es un razonamiento no válido, pero con apariencia de razonamiento correcto. Sin embargo, pueden existir diversas razones para que un argumento sea incorrecto, por ejemplo: ser un argumento deductivamente inválido, ser inductivamente válido, pero no tener apoyo inductivo suficiente, o no tener premisas verdaderas.

En general, la falacia es un razonamiento engañoso que pretende ser convincente o persuasivo a la hora de argumentar. Como es un argumento inválido, le llamaremos pseudoargumento o sofisma, en contraposición a los argumentos reales, siempre válidos.

Un argumento válido, a diferencia de los sofismas, es deductivamente válido, y si no, es un argumento inductivo con suficiente apoyo probabilístico; además, no solo es válido, sino que sus premisas son verdaderas y sus conclusiones no son circulares.

Aunque parece que es fácil diferenciar un argumento correcto de un sofisma, no siempre es tan sencillo y a veces las falacias son más comunes de lo que parecen.

- 1** Reconoce las siguientes falacias y otórgales una denominación en base a las **páginas 32 y 33** del Texto. Para cada caso, explica el porqué de cada denominación.

- a. «Profesor, si usted me pone un rojo en la prueba, mi madre morirá de pena».

Tipo de falacia:

Justificación:

- b. «Este hombre no debe someterse a proceso judicial, según el sacerdote Rodolfo».

Tipo de falacia:

Justificación:

- c. «Los santiaguinos son muy indiferentes a los demás porque cuando fui el mes pasado estaban todos en su mundo».

Tipo de falacia:

Justificación:

- d. «—¿Por qué es preciso que ganes más dinero que tu esposa?

– Porque soy el hombre de la casa.

– ¿Y por qué ganan más los hombres?

– Porque mantienen a la familia.

– ¿Por qué debe sostener el hombre a la familia?

– ¡Porque es el hombre!».

Tipo de falacia:

Justificación:

Nombre:

Curso:

## Falacias y sesgos cognitivos

- 1 Investiga sobre las siguientes falacias y escribe un ejemplo para cada una de ellas en tu cuaderno:

Hombre de paja:

Pendiente resbaladiza:

Negación del antecedente:

*Ad hominem:*

Falacia genética:

- 2 Los sesgos cognitivos, a diferencia de las falacias, no son «pseudargumentos». Estos no se consideran fallos en las argumentaciones, sino que son fallos en el pensamiento. Considerando la lista de sesgos cognitivos, escribe en tu cuaderno una situación que hayas presenciado en la vida cotidiana, que ejemplifique cada uno de estos sesgos.

## a. Efecto de anclaje

Estamos más dispuestos a entender y aceptar la primera información que escuchamos respecto a un tema.

Ejemplo: «*En la mañana alcancé a escuchar en las noticias que hubo un robo. Esta ciudad va de mal en peor.*».

b. Sesgo de *status quo*

Nos atemoriza el riesgo, por lo tanto, estamos poco dispuestos a aceptar el cambio, pese a que estos cambios traigan beneficios.

Ejemplo: Hay personas que se niegan a utilizar la tecnología y tienen rechazo hacia ella, pese a que facilita nuestras vidas.

## c. Sesgo de observación selectiva

Observamos el mundo de acuerdo con nuestras expectativas, exagerando la realidad inconscientemente.

Ejemplo: «*Me alojé en un lujoso hotel durante mi viaje, no cabe duda de que el país tiene una economía sólida y está muy desarrollado.*».

## d. Sesgo de confirmación

Tendemos a escuchar solo lo que nos gusta escuchar. Así, sólo confirmamos constantemente nuestras preconcepciones.

Ejemplo: dejar de seguir información o personas que no opinan como nosotros en las redes sociales.

## e. Sesgo de avestruz

Tendemos a quitarle importancia a las malas noticias, incluso a negarlas, tal como el avestruz que mete su cabeza en la arena.

Ejemplo: El profesor Alexis está entregando las calificaciones y la corrección de una prueba y un estudiante le dice:

«*¡Profe, mejor ni me entregue esa prueba! No quiero saber cómo me fue.*».

## f. Sesgo de estereotipo

Juzgamos a través de generalizaciones e información previa, a situaciones y personas nuevas.

Ejemplo: «*Llega un compañero nuevo desde Corea del Sur. Todos en el curso pensamos que es muy bueno en los videojuegos.*».

## Solucionario Actividad complementaria de refuerzo

1

- a. «Profesor, si usted me pone un rojo en la prueba, mi madre morirá de pena».

**Tipo de falacia:** argumento *ad baculum*.

**Justificación:** se aplica una especie de amenaza emocional para validar la opinión, puesto que se le asigna la responsabilidad al profesor acerca de la pena que sufrirá la madre del alumno, si este decide colocarle una mala nota.

- b. «Este hombre no debe someterse a proceso judicial, según el sacerdote Rodolfo».

**Tipo de falacia:** argumento de autoridad.

**Justificación:** se pretende validar la opinión apelando a lo dicho por un sacerdote, pero no se presentan pruebas que validen esta opinión.

- c. «Los santiaguinos son muy indiferentes a los demás porque cuando fui el mes pasado estaban todos en su mundo».

**Tipo de falacia:** generalización apresurada.

**Justificación:** se hace una generalización respecto de cómo son los santiaguinos, en base a una experiencia particular.

- d. «¿Por qué es preciso que ganes más dinero que tu esposa?». «Porque soy el hombre de la casa». «¿Y por qué ganan más los hombres?». «Porque mantienen a la familia». «¿Por qué debe sostener el hombre a la familia?». «¡Porque es el hombre!».

**Tipo de falacia:** Argumento circular.

**Justificación:** Se aplica un argumento circular, pues el hombre está justificando su argumentación asumiendo una premisa como lógica, cuando en verdad no se han dado razones para comprobar que lo es, es decir, mencionando que el hombre debe ganar más que la mujer porque es hombre.

## Solucionario Actividad complementaria de profundización

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <p><b>1</b> Hombre de paja:</p>  | <p><b>Justificación:</b> el oponente tergiversa el argumento de la madre, atacando otro argumento errado, pero parecido.</p>   |
| <p>Pendiente resbaladiza:</p>    | <p><b>Justificación:</b> se considera una causa (comer dulces) para explicar el efecto final de una cadena de causas anteriores (quedar obeso), pero sin mostrar las pruebas de cómo se va dando la secuencia de causas y efectos.</p> |
| <p>Negación del antecedente:</p> | <p><b>Justificación:</b> no es necesario que haya muchos autos para que se genere una congestión vehicular, también, se puede generar por un accidente o porque un móvil quedó varado en medio de la carretera.</p>                    |
| <p><i>Ad hominem:</i></p>        | <p><b>Justificación:</b> se ataca al proponente del argumento, pero que no al razonamiento que sostiene su argumentación.</p>  |
| <p>Falacia genética:</p>         | <p><b>Justificación:</b> se trata de desacreditar al periodista apelando a su rendimiento como estudiante universitario, pero no a su labor actual.</p>  |

**1 Efecto de anclaje:** los estudiantes pueden señalar que una situación en la que se da este sesgo es cuando una persona decide comprar un producto caro solo porque, inicialmente (antes de una oferta), tenía un precio más caro aún; aunque, después, el comprador se da cuenta que en otros lugares se vendía el mismo producto, incluso, más barato que el comprado con la rebaja de oferta.

**Sesgo de status quo:** los estudiantes pueden señalar que este sesgo lo han visto en sus padres o en personas adultas que se han negado a cambiar de trabajo, debido a que les da miedo el cambio, aunque este cambio implique una ganancia mayor de ingresos económicos.

**Sesgo de observación selectiva:** los estudiantes pueden señalar que han visto este sesgo cuando las personas celebran triunfos futbolísticos y, después, dicen que su país es el mejor del mundo.

**Sesgo de confirmación:** los estudiantes pueden señalar que observan este sesgo cuando ven a algunas personas que conocen consumir solo noticias de prensa que tienen líneas editoriales similares con sus pensamientos políticos.

**Sesgo de avestruz:** los estudiantes pueden señalar que una situación en la que este sesgo se da es cuando escuchan a algunos familiares decir que ni les pregunten por sus deudas, ya que no quieren saber cuánto deben.

**Sesgo de estereotipo:** los estudiantes pueden señalar que este sesgo lo notan cuando escuchan a personas decir que los extranjeros tienen ciertas habilidades, solo por el hecho de que es una característica que se lo considera típico de sus culturas. Por ejemplo, creer que todos los argentinos bailan muy bien el tango, o que los colombianos son muy buenos bailando cumbia.

Nombre:

Curso:

Fecha:

Las siguientes actividades tienen como objetivo activar experiencias y conocimientos previos que te ayudarán a aproximarte a la filosofía en esta unidad

- 1 Observa la situación representada en la imagen y responde las preguntas que se plantean a continuación.



- a. ¿Cuál es el concepto de «igualdad de oportunidades» que tiene el entrenador?

---



---



---

- b. ¿Consideras que hay algún supuesto equivocado en el razonamiento del entrenador? Explica tu respuesta.

---



---



---

Nombre:

Curso:

- 1 Describe una regla conversacional y presenta un ejemplo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2 Describe una falacia y presenta un ejemplo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 3 Describe un método filosófico y algún problema en el cuál este método pueda ser utilizado.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 1 Pregunta o duda que quiero resolver.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2 ¿Con qué me quedo de la clase?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 3 Cosas que aprendí.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nombre:

Curso:

Fecha:

## ¿De qué se trata?

Es una estrategia que busca estimular y promover que seas más consciente de tus conocimientos previos, de tus motivaciones y aprendizajes logrados.

## ¿Cómo se aplica?

En la primera columna, debes completar lo que ya sabes sobre un tema; en la segunda, tus dudas o preguntas; y en la tercera, lo que aprendiste al finalizar un período o actividad.

## Materiales:

- Hoja **SQA**
- Papeles
- Lápices

Se sugiere usar esta estrategia de evaluación formativa de la siguiente manera:

- Completa *Lo que sé* y *Lo que quiero saber* sobre la filosofía al terminar la **clase 4**.
- En la síntesis de la unidad, cerca del cierre de la **clase 10**, o cuando tu profesor lo indique, revisa lo que anotaste en las columnas *Lo que sé* y *Lo que quiero saber* y completa la columna *Lo que aprendí*.

Al comenzar la segunda lección, puedes volver a utilizar la estrategia, convirtiendo *Lo que aprendí* de la Lección 1, en *Lo que sé*.

Lo que aprendí

Lo que quiero saber

Lo que sé

Nombre:

Curso:

- 1 Lee las siguientes cadenas de argumentos y luego responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean.

Cadena de argumentos	
<b>Premisa A:</b> sufrir y morir por falta de comida, techo o cuidado médico está mal.	<b>Premisa C:</b> dando dinero a las fundaciones de ayuda humanitaria uno puede prevenir el sufrimiento y la muerte por falta de comida, techo o cuidado médico.
<b>Premisa B:</b> si está en mis manos prevenir algo malo sin sacrificar nada de una importancia moral comparable, entonces uno debe, moralmente, hacerlo.	<b>Premisa D:</b> podemos dar una cantidad sustancial de nuestro dinero dejando de comprar cosas que no necesitamos, es decir, sacrificando cosas sin importancia moral comparable al sufrimiento o la muerte por falta de comida, techo o cuidado médico.
<b>Conclusión de A y B:</b> si está en nuestras manos prevenir el sufrimiento y la muerte por falta de comida, techo o cuidado médico, sin sacrificar nada de importancia moral comparable, entonces debemos hacerlo.	<b>Conclusión de C y D:</b> si uno puede dar dinero a las fundaciones de ayuda humanitaria sin sacrificar nada de una importancia moral comparable (al sufrimiento por falta de comida, techo o cuidado médico), entonces uno debe, moralmente, hacerlo. Debemos, moralmente, dar una cantidad sustancial de nuestro dinero para las fundaciones de ayuda humanitaria.

- ¿Qué premisas expresan problemas filosóficos?, ¿por qué?
  - ¿Cómo describirías el problema filosófico detrás de esta cadena de argumentos?
  - ¿Cuál es tu posición en el conflicto? Escribe un argumento para defender tu posición.
  - ¿Crees que una persona que acepta el argumento, por ende, su conclusión, está obligada a practicarlo?, ¿por qué?
- 2 Lee el siguiente texto del filósofo Michel de Montaigne y luego responde la pregunta en tu cuaderno.

«Dice Cicerón que filosofar no es otra cosa que disponerse a la muerte. Tan verdadero es este principio que el estudio y la contemplación parece que alejan nuestra alma de nosotros y le dan trabajo independiente de la materia, tomando en cierto modo un aprendizaje y semejanza de la muerte; o, en otros términos, toda la sabiduría y razonamientos del mundo se concentran en un punto: el de enseñarnos a no tener miedo de morir».

Montaigne, M. *Que filosofar es prepararse a morir*

- ¿Cuáles premisas expresan problemas filosóficos?, ¿por qué?
- 3 Describe cómo es posible relacionar una de las herramientas de la filosofía (abstracción, idealización y contradicción) con alguno de estos métodos filosóficos: mayéutica, método cartesiano, experimentos mentales o axiomática.

---



---

## Solucionario Evaluación diagnóstica

- 1 a.** El entrenador considera que la «igualdad de oportunidades» consiste en encomendarles la misma tarea a todos sus pupilos.
- 1 b.** Los alumnos pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, pueden señalar que creen que sí está equivocado el razonamiento del entrenador, pues no toma en consideración todas las variables necesarias para ser justo con sus discípulos, como, por ejemplo, la altura y contextura física de sus pupilos; pero, si, por el contrario, consideran que el entrenador no está equivocado, pueden argumentar señalando que, si bien no se están considerando todos los factores existentes, por lo menos, el profesor tomó en consideración un criterio para elaborar un examen más igualitario.

Al ser una evaluación diagnóstica, se espera que los estudiantes fundamenten sus respuestas en función de conocimientos previos, experiencias personales o casos que hayan visto en su vida cotidiana. Puede tener en consideración los siguientes criterios para evaluar la fundamentación de sus estudiantes, teniendo en cuenta que la argumentación de los alumnos estará en un nivel inicial.

Hacer una afirmación	Proponer o aseverar una idea original o parafraseada, por ejemplo: «El entrenador se equivoca al mencionar que su examen brinda igualdad de oportunidades (...)».
Dar razones	Los estudiantes mencionan algunos hechos, pruebas, consideraciones para dar valor a su afirmación, por ejemplo: «(...) porque el examen no se encuentra adecuado a la mayoría de los estudiantes».
Dar garantías	Los estudiantes dan una idea que justifica la razón o las razones que dieron. «En la escena, podemos ver que no todos están cómodos con la propuesta del entrenador (...)».
Dar evidencia	Datos, hechos o cualquier respaldo que fortalezca la afirmación inicial, por ejemplo: «(...) ya que podemos ver que la expresión en el rostro de los estudiantes manifiesta preocupación ante la decisión del entrenador».

Solucionario Evaluación de proceso

**Ticket de salida**

- 1** Describe una regla conversacional y presenta un ejemplo.

**R:** Los alumnos pueden describir, por ejemplo, la regla conversacional de cantidad, y señalar que esta corresponde a la regla que nos indica que debemos proporcionar tanta información como sea necesaria, no más; además, pueden poner como ejemplo cuando un participante de un foro televisivo hace largas intervenciones sin dejar hablar a sus interlocutores, transgrediendo así la regla conversacional de cantidad.

- 2** Describe una falacia y presenta un ejemplo.

**R:** Los alumnos pueden describir, por ejemplo, la falacia de argumento *post hoc, ergo propter hoc*, e indicar que esta corresponde a la falacia en la cual se cree que algo es el efecto de una causa, solo porque sucedió después. En ese sentido, pueden colocar como ejemplo los ritos que hacen algunas personas en las festividades de fin de año (colocarse ropa interior amarilla o comer lentejas), asumiendo que eso les traerá buena suerte, solo porque así ha sido antes.

- 3** Describe un método filosófico y algún problema al cuál este método pueda ser utilizado.

**R:** Los alumnos pueden describir, por ejemplo, el método de la mayéutica, señalando que esta corresponde a un método que pretende alcanzar el conocimiento a través de un diálogo racional basado en preguntas y respuestas continuas entre los interlocutores; también, indicar que podría ser ocupado en las conversaciones familiares o de amigos en los cuales se dialogue acerca del sentido de la vida o de la diferencia real entre lo correcto y lo incorrecto.

**Ticket de salida**

- 1** Pregunta o duda que quiero resolver.

Los estudiantes deben mencionar una pregunta o duda que esté vinculada con alguno de los fundamentos básicos vistos en los temas 2 y 3 de la Lección 2 de esta unidad. En ese sentido, por ejemplo, pueden señalar dudas referentes a las posturas de los filósofos mencionados a lo largo de la lección; acerca de detalles referentes a los procedimientos lógicos ocupados para elaborar argumentos, entre otras.

- 2** ¿Con qué me quedo de la clase?

Los estudiantes deben mencionar contenidos referentes a los vistos en los temas 1 y 2 de la Lección 2, en especial, los vinculados con la clase 7 propuesta en esta Guía Didáctica; es decir, pueden mencionar que se quedan con el aprendizaje de las falacias, ya que les permitió pensar y darse cuenta de cómo estas se aplican en la vida diaria, sin que nosotros demos cuenta.

- 3** Cosas que aprendí.

Los estudiantes deben indicar contenidos referentes a los vistos en la Unidad 1 del libro de Filosofía. En especial, los vinculados con las actividades de la clase 7; es decir, pueden mencionar que aprendieron acerca de los sesgos y sus diferencias, y de cómo un argumento puede cuestionarse no solo por su estructura, sino que, también, por su pensamiento.

## Orientaciones para el trabajo con la técnica **Sé, Quiero Saber, Aprendí** (S.Q.A)

La estrategia S.Q.A, sirve para que los estudiantes activen sus conocimientos previos antes de leer un texto o -en este caso- enfrentarse a un nuevo conocimiento y organicen la información explícita que recogieron de este conocimiento. Además, permite relacionar lo que sabían con lo que aprendieron al término del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la técnica trabaja y da realce a la expectativa que presenta el estudiante al enfrentarse a nuevos contenidos, lo que puede tributar a un trabajo más consciente de la motivación en los alumnos por parte del docente.



Los estudiantes mencionan competencias, objetivos, aprendizajes logrados, dominios o conocimientos relativos a los temas presentados por el docente.

Si los alumnos mencionan ideas erradas, es importante visibilizarlas para utilizar el error como fuente de aprendizaje en etapas posteriores a la aplicación de esta estrategia. Así mismo, ajustar estas ideas al criterio disciplinar para darles pertinencia y un uso en el aprendizaje.



Los estudiantes se refieren a competencias, objetivos, aprendizajes, logros, dominios o conocimientos en los que quieran profundizar o aplicar para, por ejemplo, la ejecución de un proyecto. La idea es que se recojan variados conocimientos e ideas de los jóvenes, comentándolas, reforzándolas y anotándolas en la tabla; de esta forma el docente puede reorientar y proyectar en función de desarrollo del nuevo conocimiento.



Los estudiantes se refieren a competencias, objetivos, aprendizajes, logros, dominios o conocimientos que pudieron aplicar para, por ejemplo, la ejecución de un proyecto

Es importante que el estudiante demuestre juicio y sinceridad al referirse a esto aprendizajes, ya que forman parte de la evidencia con que el docente dispondrá para reorientar el proceso de enseñanza, buscar otra forma de orientarlo o reforzarlo.

Luego de que los estudiantes se hayan acostumbrado a trabajar con esta estrategia, es pertinente brindar los espacios para que, de forma autónoma, sean ellos mismos quienes piensen lo que saben de un tema, lo que quieren saber y lo que aprendieron. Para sus lecturas personales, pueden realizar la tabla S.Q.A. en sus cuadernos o imprimirla. La técnica S.Q.A puede ser un recurso muy útil para que el docente trabaje con ideas previas, estereotipos, juicios de valor que presenten los estudiantes ante nuevos aprendizajes, para poder corregirlos teniendo en cuenta las actitudes que los alumnos pondrán en práctica a través del desarrollo de una actividad, tema, lección o unidad.

## Solucionario Evaluación final

- 1** a. Todas las premisas manifiestan un problema filosófico, ya que, de alguna manera, expresan opiniones referentes a problemas profundos del ser humano que implican un saber radical.

b. Ambas cadenas de argumentos muestran problemas filosóficos vinculados con cómo se pueden prevenir ciertos males en el mundo y cuál es la implicancia que debemos tener los seres humanos para eliminarlos.

c. Independiente de la posición que tengan los alumnos en el conflicto, ellos deben fundamentar sus respuestas elaborando un argumento que tenga premisas y una conclusión. Por ejemplo:

Premisa A: las personas debiéramos ayudar si no sacrificamos nada de importancia moral.

Premisa B: ayudar a otros es bueno para la salud mental.

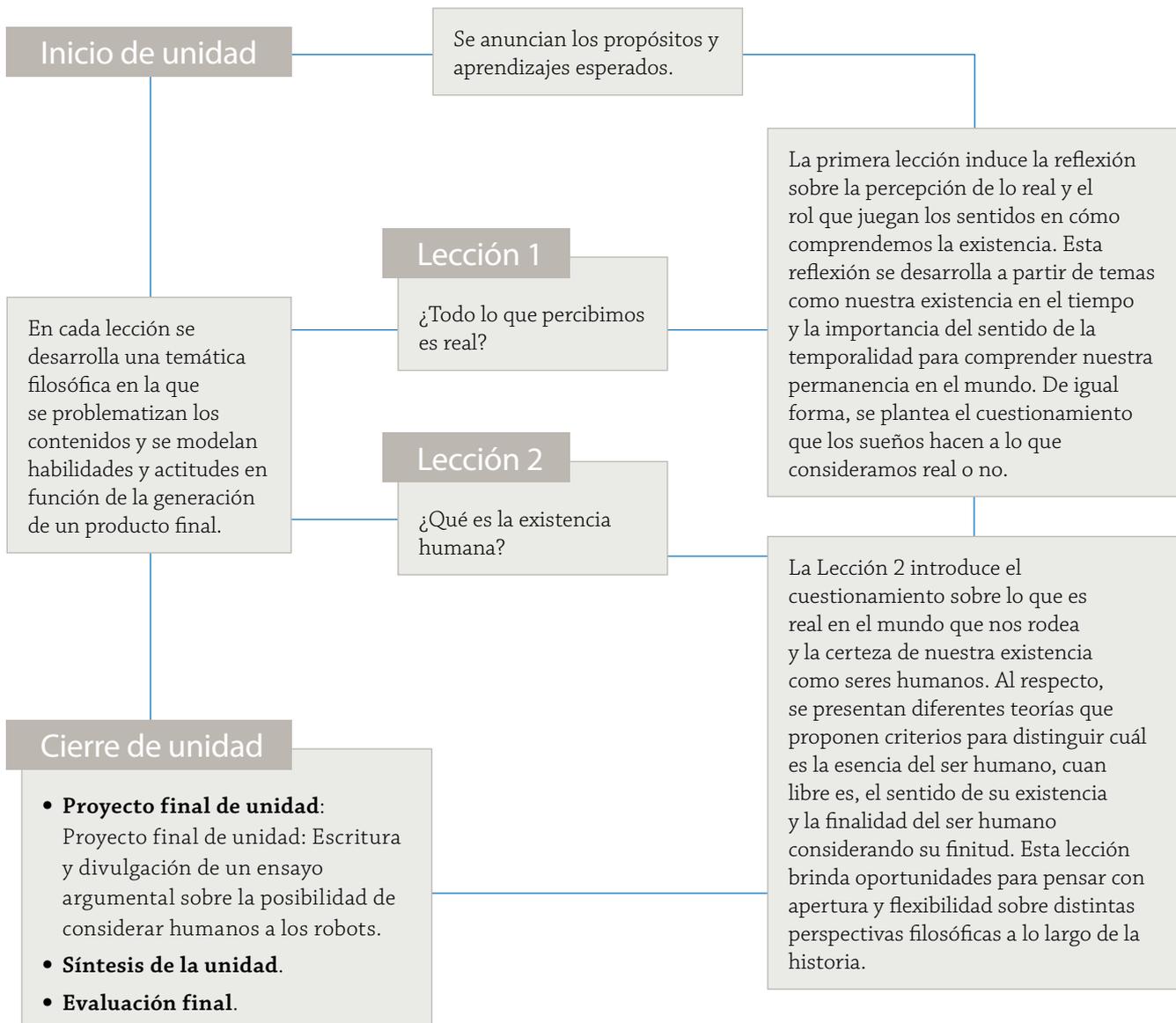
Conclusión de A y B: si las personas ayudamos a otros sin sacrificar nada de importancia moral, tendremos una mejor salud mental.
- d.** Los estudiantes responden de forma amplia, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, si creen que las personas que aceptan un argumento deben practicarlo, consideran argumentar diciendo que las personas debemos ser consecuentes, y para eso, es necesario practicar lo que se afirma como una creencia personal (aceptación de un argumento); pero, si, por el contrario, creen que no es necesario que una persona practique un argumento que aceptó, indican que no siempre las personas pueden hacer lo que consideran correcto o necesario hacer, debido, principalmente, a la falta de medios o materiales.
- 2** Los estudiantes pueden responder de manera amplia pero fundamentando sus respuestas. Por ejemplo, que indiquen, de acuerdo con Montaigne, que la tarea de la filosofía es encontrar respuestas posibles a saberes profundos y radicales, y uno de esos es la muerte; pero, si, al contrario, no están de acuerdo con Montaigne, pueden indicar que creen que filosofar tiene un objetivo más concreto, por ejemplo, analizar el lenguaje, tal como lo señalaba Wittgenstein.
- 3** Se espera que los estudiantes relacionen una de las herramientas de la filosofía con alguno de los métodos filosóficos. Por ejemplo, pueden relacionar la herramienta filosófica de la contradicción con el método filosófico de la axiomática, indicando que si ocupamos los axiomas (verdades autoevidentes) podemos descubrir las contradicciones de una respuesta; o pueden relacionar la herramienta filosófica de la idealización con el método de los experimentos mentales, ya que si dejamos de lado ciertos detalles de la vida (idealizamos un evento), podemos generar mejores hipótesis de qué puede pasar en ciertas situaciones.

# ¿Qué es la existencia?

Esta unidad aborda la «existencia» desde una óptica individual y social, problematizando el concepto a través de distintas perspectivas filosóficas relativas al ser y la naturaleza de la realidad.

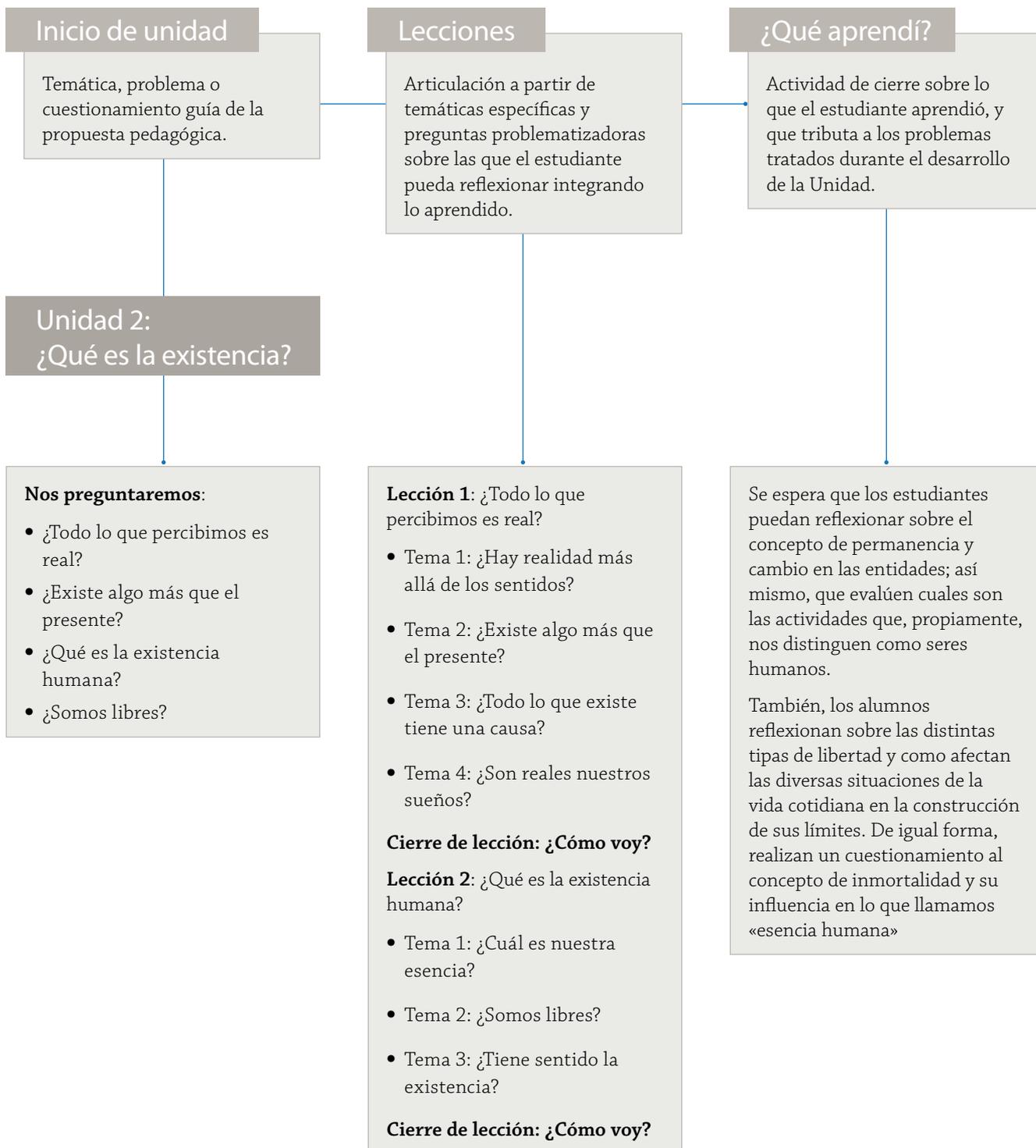
A partir de un recorrido por las diversas perspectivas y cuestionamientos que filósofos y filósofas han articulado en base al concepto de existencia, se favorece el desarrollo de los Objetivos Generales de la Educación Media, ya

que estudiante problematizará una concepción general de la realidad como objeto de estudio y de la existencia humana como principio que articula elementos propios de la Formación Ciudadana, como los derechos humanos, y propiciar la reflexión sobre la empatía y el respeto en un contexto de diversidad y reconocimiento de que existimos y convivimos con el otro.



## Ruta de aprendizaje de la propuesta didáctica de la unidad

La reflexión en torno a los temas de la unidad se aborda de manera progresiva de acuerdo con el siguiente esquema.



# Orientaciones y planificaciones de clase

## Planificación

### Clase 1 (págs. 44 a 47)

#### Propósito

Introducir la pregunta esencial de la Unidad y activar los conocimientos y experiencias previos relacionados con ella.

#### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** b, d, g, r.

#### Conocimientos y experiencias previos

Para lograr que los estudiantes formulen preguntas filosóficas referidas al ser y a la realidad es importante invitarlos a recordar las preguntas que ellos mismos ya se han hecho acerca de la realidad y la existencia y las situaciones, emociones o pensamientos que han dado lugar a partir de estas preguntas. Por otra parte, es necesario retomar el carácter radical de las preguntas filosóficas abordado en la unidad anterior, para ayudarles a comprender que la pregunta por el ser no se refiere a ningún ser o entidad particular, sino a la existencia misma, es decir, al fundamento de todo lo que es o de todo lo que existe. La cita de Heidegger que se presenta en el **Recurso 2** puede servir como base para comprender esta radicalidad.

# Unidad 2

# ¿Qué es la existencia?

PDF exclusivo para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

#### Recurso 1

El arte, como la filosofía, nos desafía constantemente a cuestionarnos cómo podemos distinguir lo real de lo aparente, la ficción de la realidad. Muchos pintores han intentado darles a las imágenes profundidad y tridimensionalidad. Alexa Meade ha tomado el camino opuesto:

Mi técnica de pintura cambió los límites de la percepción; comprime el espacio 3D en un plano 2D. Normalmente, cuando uno mira una pintura, busca cómo el artista interpretó un tema y lo plasmó sobre un lienzo. En mi caso, pinto directamente sobre el tema en cuestión. Yo borro los límites entre el arte y la vida.

Meade, A. (Entrevista). *El Clarín* (19 de mayo de 2010)

Meade, A. *Blueprint* (2010)

44

#### Inicio: 10 minutos

#### Errores para aprender

Es común que los estudiantes confundan realidad y verdad, error que puede afectar la comprensión de todos los problemas que se plantean a lo largo de la unidad. Para iniciar la clase, las siguientes preguntas pueden ayudar a distinguir ambos conceptos de manera cercana:

- Decir que un billete es falso, ¿es lo mismo que decir que no existe?
- Decir que una persona no es lo que aparenta, ¿es lo mismo que decir que no es real?
- Un oasis en el desierto, ¿es real o aparente?, ¿puede ser irreal y verdadero al mismo tiempo?

**En esta unidad** conocerás preguntas que se han planteado desde la filosofía acerca del ser y la naturaleza de la realidad. Además, analizarás diversas perspectivas desde las cuales elaborar y fundamentar tu visión personal frente a estos temas.

### Nos preguntaremos:

- ¿Todo lo que percibimos es real?
- ¿Existe algo más que el presente?
- ¿Qué es la existencia humana?
- ¿Somos libres?



**1** Observa la pintura y la cita de su autora que se presenta en el **Recurso 1**. ¿Cuáles son los límites entre el arte y la vida que la artista intenta borrar?

**2** A partir del **Recurso 2**, dialoga con tu curso:

- ¿Se han preguntado por conceptos abstractos como la «nada», el «ser» y la «existencia»? ¿por qué sí o por qué no?
- Propongan una definición en conjunto para el concepto de «existencia» y ténganla en cuenta durante el trabajo de la unidad.

### Recurso 2

¿Por qué es el ente y no más bien la nada? es, al parecer, la primera de todas las preguntas. [...] Una vez, quizás hasta de vez en cuando, todos nos sentimos rozados por el oculto poder de esta pregunta sin comprender del todo lo que nos ocurre. Surge, por ejemplo, en momentos de gran desesperación, cuando parece desvanecerse todo el peso de las cosas y el sentido se oscurece por completo. Tal vez se manifiesta tan solo como única y sorda campanada cuyo sonido penetra la existencia y que luego se va apagando suavemente. La pregunta está igualmente presente en los súbitos júbilos del corazón, porque en esos momentos todas las cosas se transforman y nos rodean como si eso sucediera por primera vez, y como si pudiésemos comprender antes su inexistencia que su existencia y el que sean tal como son. También en el tedio está presente esta pregunta, cuando nos hallamos a igual distancia de la desesperación y del júbilo. Pero cuando nos rodea la tenaz trivialidad como un terreno yermo en el que nos parece indiferente si el ente es o no es, entonces, de una forma muy peculiar, vuelve a insinuarse la pregunta: ¿por qué es el ente y no más bien la nada?

Heidegger, M. *Introducción a la metafísica* (1953)

45

### Recursos complementarios

En la página web de Alexa Meade puede encontrar otras obras de la artista y también videos que muestran la forma en que elabora su trabajo. <https://alexameade.com/>

Se sugiere, además, la aplicación de la **Evaluación diagnóstica** presente en la **página 126** de esta **Guía Didáctica**, de esta forma, podrá indagar en ideas y conocimientos previos que los estudiantes tengan con respecto al tema de la unidad.

### Lectura guiada

Para dar un uso extenso a los recursos introductorios de la unidad, se sugieren las siguientes actividades:

1. Pida observar la imagen y leer la cita de Alexa Meade que se presenta en el **Recurso 1**. Puede formular preguntas como las siguientes:

- ¿Qué hace especial el trabajo de esta artista?
- ¿Cómo logra hacer que confundamos la vida y el arte, lo real y lo aparente?

2. Invite a los estudiantes a compartir experiencias en las que les ha resultado difícil distinguir apariencia y realidad. Anótelas en la pizarra.

3. Una vez que hayan compartido sus experiencias, proponga diferenciar aquellas en las que lo que está en duda es la realidad de aquellas en las que está en duda la verdad. Plantee analizar en conjunto los ejemplos y responder:

- *En este caso, ¿dudamos de que algo sea verdadero o de que algo exista?*

4. Lea junto con los estudiantes el **Recurso 2**. Como el concepto de ente o entidad se abordará la próxima clase, puede reemplazarlo preliminarmente por algo, para facilitar la comprensión: *¿por qué existe algo en lugar de nada?* Pregunte si se han hecho alguna vez esta pregunta y en qué circunstancias.

## Lectura guiada

Para favorecer la comprensión de los recursos de estas páginas, realice las siguientes actividades:

1. Observe junto con los estudiantes los **Recursos 1, 3 y 6** y pregúnteles si sienten que su percepción es engañada y de qué manera.
2. Proponga que intenten distinguir qué es real y qué no lo es en cada caso. Puede plantear las siguientes preguntas:

**Recurso 1:**

- ¿Existe la pintura en la calle que aparece en la imagen?
- ¿Es real su profundidad?
- Y la fotografía, ¿es real?

**Recurso 3:**

- ¿Son reales los cuadrados?
- ¿Es real que forman un espiral?
- ¿Es real nuestra percepción del espiral?

2. Invite a leer en grupos de tres personas los **Recursos 2, 4 y 5**. Para promover que mantengan la atención, participen y dialoguen durante la lectura, puede pedir que se turnen para asumir los siguientes roles dentro del grupo:

- **Lector:** lee el recurso en voz alta.
- **Sintetizador:** resume las ideas principales del texto después de la lectura.
- **Relacionador:** propone conexiones entre lo leído y la vida cotidiana.

3. Solicite a cada grupo que analice en conjunto la obra que se presenta en el **Recurso 6** y que la relacione con lo que han leído. Luego, un representante del grupo deberá explicar sus conclusiones al curso.

Cuando alguien nos pregunta acerca de la realidad, solemos pensar en el mundo que nos rodea y en lo que conocemos y hemos aprendido sobre él. Sin embargo, estamos conscientes también de que nuestros sentidos nos engañan a menudo, y que a veces no todo es como parece. Esto que sabemos por experiencia se hizo patente en el siglo XVI, cuando Galileo Galilei logró comprobar que Copérnico tenía razón y que, contrario a lo que percibíamos, no era el Sol el que giraba en torno a la Tierra, sino la Tierra la que giraba alrededor del Sol.

Imagina el cambio que eso significó para la sociedad en general y para la filosofía en particular. ¿Qué preguntas te harías si supieras que la realidad es totalmente distinta de lo que creías?

**Recurso 1** ¿Es real todo lo que vemos?

Ryszard Paprocki. Pasaje Schillera en Lodz (Polonia).

**Recurso 2** ¿Podemos confiar en nuestros sentidos?

René Descartes, sobre quien hablamos en la Unidad 1, fue un filósofo francés que se atrevió a dudar de todo, incluso de su propia existencia. Según el relato que desarrolla en su obra *Meditaciones metafísicas*, lo primero que se preguntó fue si podía confiar realmente en el mundo que percibía a través de sus sentidos.

Todo lo que hasta ahora he admitido como absolutamente cierto lo he percibido de los sentidos o por los sentidos; he descubierto, sin embargo, que estos engañan de vez en cuando y es prudente no confiar nunca en aquellos que nos han engañado, aunque solo haya sido por una sola vez. Con todo, aunque a veces los sentidos nos engañan en lo pequeño y en lo lejano, quizás hay otras cosas de las que no se puede dudar, aun

cuando las recibamos por medio de los mismos, como, por ejemplo, que estoy aquí, que estoy sentado junto al fuego, que estoy vestido con un traje de invierno, que tengo este papel en las manos y cosas por el estilo. ¿Con qué razón se puede dudar de que estas manos y este cuerpo sean míos?

Descartes, R. *Meditaciones metafísicas*. *Meditación primera* (1641)

**Recurso 3** ¿Y si estuviéramos soñando?

Descartes continúa sus meditaciones para darse cuenta de que le resultaba imposible distinguir con certeza entre el sueño y la vigilia. ¡Llegó a convencerse de que estaba soñando!

¿Cuán frecuentemente me hace creer el reposo nocturno lo más trivial, como, por ejemplo, que estoy aquí, que llevo puesto un traje, que estoy sentado frente al fuego, cuando en realidad estoy echado en mi cama después de desnudarme! Pero ahora veo ese papel con los ojos abiertos, y no está adormilada esta cabeza que muevo. Y consciente y sensiblemente extiendo mi mano, puesto que un hombre dormido no lo experimentaría con tanta

claridad; como si no me acordase de que he sido ya otras veces engañado en sueños por los mismos pensamientos. Cuando doy más vueltas a la cuestión veo, sin duda alguna, que estar despierto no se distingue con indicio seguro el estar dormido; y me asombro de manera que el mismo estupor me confirma en la idea de que duermo.

Descartes, R. *Meditaciones metafísicas*. *Meditación primera* (1641)

46 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

**Recursos complementarios**

En <https://www.lifeder.com/ilusiones-opticas/> puede encontrar otras cincuenta ilusiones ópticas que puede utilizar para dar un sentido lúdico a la temática de la percepción de lo real.

Puede visitar con los estudiantes el trabajo de diversos artistas que crean la ilusión de tridimensionalidad en sus grafitis. Por ejemplo:

- Sergio Odeith: <https://bit.ly/34aCxBL>
- Julian Beever: <https://bit.ly/2onLKr1>

**Errores para aprender**

Es posible que los recursos de estas páginas hagan que algunos estudiantes relacionen la duda planteada por Descartes únicamente con la percepción visual. Para extender la reflexión a la percepción en general, puede invitarlos a investigar y comentar el síndrome del miembro fantasma. Este síndrome se presenta en personas que han sufrido amputaciones y consiste en que experimentan dolor en el miembro después de haber sido removido. La sensación de dolor proviene de las terminaciones nerviosas del miembro amputado y esa información es interpretada o percibida por el cerebro como si proviniera de un miembro que ya no existe, en virtud de que el cerebro está acostumbrado a interpretar esa información de esa manera.

**Cierre: 10 minutos**

Finalice la clase planteando las siguientes preguntas para favorecer el desarrollo de la metacognición:

- ¿Qué interrogantes me surgen después de conocer la diferencia entre la realidad y la verdad?

- ¿Qué dificultades se me presentaron para comprender ambos conceptos? ¿Qué me facilitó resolver esas dificultades?

**Recurso 4 ¿De qué podemos estar seguros?**

Convencido de que sus sentidos lo engañaban y de que nunca podría saber si estaba dormido o despierto, Descartes llega a una única certeza: que, dado que él piensa, existe.

Me he persuadido de que no existe nada en el mundo, ni cielo, ni tierra, ni mente, ni cuerpo; ¿no significa esto, en resumen, que yo no existo? Ciertamente existía si me persuadí de algo. Pues hay un no sé quién engañador sumamente poderoso, sumamente listo, que me hace errar a propósito. Sin duda alguna, pues, existo yo también, si me engaña a mí; y por más que me engañe, no podrá nunca conseguir que yo no exista mientras yo siga pensando que soy algo. De manera que, una vez sopesados escrupulosamente todos los argumentos, se ha de concluir que siempre que digo «Yo soy, yo existo» o lo concibo en mi mente, necesariamente ha de ser verdad. ¿Qué soy? Una cosa que piensa. ¿Qué significa esto? Una cosa que duda, que conoce, que afirma, que niega, que quiere, que rechaza, y que imagina y siente.

Tan manifiesto es que yo soy el que dudo, el que conozco y el que quiero, que no se me ocurre nada para explicarlo más claramente. Por otra parte, yo soy también el que imagino, dado que, aunque ninguna cosa imaginada sea cierta, existe con todo el poder de imaginar, que es una parte de mi pensamiento. Yo soy igualmente el que pienso, es decir, advierto las cosas corpóreas como por medio de los sentidos, como, por ejemplo, veo la luz, oigo un ruido y percibo el calor. Todo esto es falso, puesto que duermo; sin embargo, me parece que veo, que oigo y que siento, lo cual no puede ser falso, y es lo que se llama en mí propiamente sentir; y esto, tomado en un sentido estricto, no es otra cosa que pensar.

Descartes, R. *Meditaciones metafísicas. Meditación primera* (1641)

**Recurso 5 ¿Hay una sola realidad?**

*Breath (Respiración)* es una obra del artista digital Hüseyin Şahin (Turquía, 1990) conocido por crear escenas únicas combinando distintas fotografías. A diferencia de los fotógrafos tradicionales, él no pretende plasmar momentos, sino ideas. Su trabajo consiste en buscar la manera de capturar lo imposible.

<http://www.huseyinsahinart.com/art-works>

**Actividades**

- 1 Observa los **Recursos 1 y 5**:
  - a. ¿Te engañan tus sentidos al mirarlos? Si lo hacen, ¿en qué consiste ese engaño?, ¿es el mismo en todos los casos?
  - b. ¿En qué otras situaciones has sido o te has sentido engañado por tus sentidos?
- 2 Dialoguen en parejas:
  - a. ¿Les ha engañado su pensamiento alguna vez?
  - b. ¿Creen que el pensamiento es realmente más confiable que los sentidos?
  - c. ¿Qué llevó a Descartes a la conclusión de que la razón era más confiable que la percepción?
- 3 Dialoga en grupo. Justifica tus respuestas:
  - a. ¿Les parece lógica la forma en que Descartes llega a la conclusión de que la razón es más confiable que la percepción?
  - b. ¿Cómo creen que respondería Descartes si le preguntaran si los objetos del **Recurso 1** son reales? ¿Cómo contestarían ustedes esa misma pregunta?

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 47

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Analizar perspectivas filosóficas acerca de la existencia de entidades particulares y universales, para comprender y proyectar respuestas posibles y participar en diálogos filosóficos sobre ellas.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

Habilidades: A, B, C y D.

Actitudes: b, d, g, r.

## Inicio: 15 minutos

Se recomienda comenzar recordando aprendizajes de la clase anterior, esto es, el acceso a la realidad por medio de los sentidos, planteando las siguientes preguntas:

1. Si es posible que percibamos entidades que no existen en la realidad, ¿es probable que existan también entidades que siendo reales no podamos percibir?
2. Pida que den ejemplos como *la generosidad, el tiempo o la educación*, y que sigan agregando otros en la pizarra u otro soporte.
3. Invite a analizar el listado y a argumentar si esos elementos son efectivamente imperceptibles y si puede afirmarse que existen. Acepte respuestas variadas, siempre que su fundamento se explicita.
4. Explique que la reflexión sobre la existencia de estas entidades será uno de los principales objetivos en esta clase.

¿Todo lo que percibimos es real?

## 1. ¿Hay realidad más allá de los sentidos?

Mucho antes que Descartes, en la antigua Grecia, los filósofos ya habían dudado de que la realidad se limitara a lo que podían percibir.

Si la realidad fuera solo lo que nuestros sentidos nos muestran, ¿podrían existir la justicia, la verdad o la salud? ¿Qué piensas tú?

PDF exclusivo

para uso

Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

## Recurso 1 ¿Existen la justicia, la belleza o la verdad?

En su obra *Fedón*, Platón reproduce un diálogo que Sócrates sostuvo con Simmias poco antes de morir. En ese diálogo, Sócrates se refiere a la existencia de aspectos de la realidad que los sentidos no nos permiten percibir.

—La vista y el oído, ¿llevan consigo alguna especie de certidumbre, o tienen razón los poetas cuando en sus cantos nos dicen sin cesar que realmente ni oímos ni vemos? Porque si estos dos sentidos no son seguros ni verdaderos, los demás lo serán mucho menos, porque son más débiles. ¿No lo crees como yo?

—Sí, sin duda —dijo Simmias.

—¿Cuándo encuentra entonces el alma la verdad? Porque mientras la busca con el cuerpo, vemos claramente que este cuerpo la engaña y la induce a error.

—Es cierto.

—¿No es por medio del razonamiento como el alma descubre la verdad?

—Sí. [...]

—¿Qué diremos ahora de ciertas cosas, Simmias, como la justicia, por ejemplo? ¿Diremos que es algo, o que no es nada?

—Diremos que es alguna cosa, seguramente.

—¿Y no podremos decir otro tanto del bien y de lo bello?

—Sin duda.

—¿Pero has visto tú estos objetos con tus ojos?

—Nunca.

—¿Existe algún otro sentido corporal por el que hayas percibido alguna vez estos objetos de que estamos hablando, como la magnitud, la salud, la fuerza; en una palabra, la esencia de todas las cosas, es decir, aquello que ellas son en sí mismas? ¿Es por medio del cuerpo como se conoce la realidad de estas cosas? ¿O es cierto que cualquiera de nosotros que quiera examinar con el pensamiento lo más profundamente que sea posible lo que intente saber, sin mediación del cuerpo, se aproximará más al objeto y llegará a conocerlo mejor?

—Seguramente.

Platón. *Fedón* (427 a. C.-347 a. C.)

## Recurso 2 ¿Qué hay afuera de la caverna?

¿Recuerdas la alegoría de la caverna de Platón? Como revisamos en la Unidad 1, esta alegoría muestra que el conocimiento de la razón es iluminado por la luz, mientras que las opiniones basadas en el mundo sensible son «sombras», meras apariencias que semejan la realidad. Según ese relato, los seres humanos somos prisioneros en una caverna en la que solo percibimos las sombras del mundo real, y la función de la filosofía es mostrarnos lo que hay afuera. La alegoría de la caverna nos muestra los dos mundos que concebía Platón: el mundo sensible y el mundo inteligible.

El **mundo sensible**, representado por las sombras, es un mundo cambiante y particular que conocemos por medio de los sentidos y de la imaginación. Sobre este mundo podemos tener opiniones, pero no conocimiento científico.

El **mundo inteligible** o mundo de las ideas, en cambio, es universal e inmutable y puede aprehenderse mediante la verdadera ciencia.



48 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

## Desarrollo: 60 minutos

## Recursos complementarios

Encontrará la **Actividad de refuerzo** destinada a explicar los conceptos de ente o entidad y a problematizar los conceptos de ser y realidad, en la **página 122** de esta **Guía Didáctica**.

## Diálogo filosófico

Para abordar el tema de esta clase es necesario problematizar el concepto de realidad, para lo cual puede realizar las siguientes actividades antes de la lectura:

1. Pida a los estudiantes que escriban una lista que incluya:

- Tres conceptos utilizados para nombrar elementos perceptibles, por ejemplo, una casa.
- Tres conceptos usados para nombrar sensaciones o percepciones, por ejemplo, el color.
- Tres conceptos empleados para nombrar acontecimientos posibles, por ejemplo, el día de mañana.
- Tres conceptos ocupados para nombrar elementos imaginarios, por ejemplo, un centauro.
- Tres conceptos usados para nombrar acontecimientos pasados o recuerdos, por ejemplo, su primer cumpleaños.

2. Solicite a los estudiantes que lean algunos de los conceptos que escribieron e invítelos a dialogar acerca de su existencia.

3. Una vez que haya analizado varios conceptos de diferente tipo, pónguelos:

- *¿Todos estos conceptos nombran algo que existe?*
- *Todo eso que existe, ¿existe de la misma manera?*

Puede apoyar la explicación utilizando la **Actividad de refuerzo** propuesta para esta unidad.

## Recurso 3 ¿Cuál es el gato?



Imagina que estás observando directamente los animales que muestra la imagen y alguien te pregunta: ¿cuál de ellos es *el gato*? Seguramente responderías *todos son gatos!* Ahora imagina que te preguntan si alguno de esos gatos es *más gato* que los demás o si hay uno de ellos que puedas *considerar el verdadero gato*. Es probable que tu respuesta sea que no, que todos son gatos diferentes, pero todos son gatos en la misma medida.

Siguiendo un razonamiento como este, Platón llegó a la conclusión de que ninguna de las entidades del mundo sensible, es decir, nada de lo que podemos percibir mediante los sentidos, es realmente verdadero: no hay un *verdadero gato*, una *verdadera cama*, ni una *verdadera música*, ni un *ser humano verdadero*. Tampoco hay, entonces, algo *verdaderamente justo* o *verdaderamente bello*.

Lo real y verdadero, pensaba Platón, está más allá del mundo sensible, en el mundo inteligible o mundo de las ideas. En otras palabras, afuera de la caverna en la que todos los seres comunes, salvo el filósofo, están atrapados.

## Recurso 4 La teoría de las ideas

Bertrand Russell explica de la siguiente manera la teoría de las ideas de Platón:

Hay muchos animales de los que podemos decir individualmente con certeza «este es un gato». ¿Qué queremos decir con la palabra *gato*? Evidentemente algo distinto respecto a cada gato individual. Un animal es un gato, parece, porque participa de una naturaleza general, común a todos los gatos. El lenguaje no puede funcionar sin palabras generales como *gato*. Y tales palabras no carecen de significado. Pero si la palabra *gato* significa algo, no es este o aquel gato, sino una especie de gato universal. No nace en cuanto nace un determinado gato, ni muere con él. En efecto, no tiene posición en el espacio o tiempo; es *eterno*. [...]

[Para Platón] la palabra *gato* significa un gato ideal, el gato, creado por Dios, y único. Los gatos determinados participan de la naturaleza de *el* gato, pero más o menos imperfectamente. Solo se debe a esta imperfección el que pueda haber muchos de ellos. *El* gato es real; los gatos particulares son solo *aparentes*. [...] Siempre que un número de individuos tenga un nombre común, tiene también una *idea* común o *forma*. Por ejemplo, aunque hay muchas camas, existe solamente una *idea* o *forma* de cama. Lo mismo que el reflejo de una cama en el espejo es solamente aparente y no *real*, las diversas camas particulares son irreales al ser solamente copias de la *idea*, que es la única cama verdadera y hecha por Dios.

Russell, B. *Historia de la filosofía occidental* (1945)

## Actividades

- 1 ¿Has escuchado hablar del amor platónico? Reúnanse en grupos, expliquen en qué consiste y reflexionen si la palabra «platónico» tiene relación con la teoría de las ideas de Platón. Fundamenten su respuesta.
- 2 ¿Qué similitudes y diferencias puedes distinguir entre los planteamientos de Platón y los de Descartes acerca de la razón y del conocimiento?
- 3 ¿Crees, como Platón, que hay elementos reales y verdaderos que podemos conocer aunque no podamos percibirlos? Ejemplifica.
- 4 Comenten en parejas cuáles de los siguientes elementos serían reales para Platón y por qué:
 

a. Tu lápiz	c. Tu profesor
b. Tu colegio	d. La educación
- 5 Dialoga con tu curso: si Platón estuviera equivocado y el mundo sensible fuera más real que el de las ideas, ¿cómo podría ser real la justicia?

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 49

## Errores para aprender

Es posible que algunos estudiantes tengan dificultades para comprender que la existencia de una entidad pueda justificarse o concebirse de diferentes maneras. Esta dificultad puede hacer que estimen que la pregunta por la existencia siempre debe responderse dicotómicamente. Es importante realizar actividades como las que se proponen en la **Actividad de refuerzo**, de esta unidad, y permitir alternativas de comprensión de esta materia, por ejemplo, por qué Platón y Aristóteles consideraron la posibilidad de que unas entidades son más reales que otras.

## Lectura guiada

Los **Recursos 1 a 7** tienen por objetivo acercar a los estudiantes al problema de las ideas universales. Debido a su complejidad, se sugiere lectura en conjunto. Hay algunos aspectos de las teorías de Platón y Aristóteles que pueden generar dudas y es conveniente ampliarlos o aclararlos.

**Recursos 1 a 4:**

Respecto de la teoría de las ideas de Platón, considere detenerse en los siguientes aspectos:

1. Relación entre el mundo sensible y el mundo inteligible: para Platón, los objetos del mundo sensible participan de las ideas y son un reflejo del mundo inteligible, por lo que tienen cierta realidad, aunque sea imperfecta.
2. Origen del mundo sensible: Platón explicaba el origen del mundo sensible mediante la figura del Demiurgo que, como un artesano, usando una materia primigenia, fue conformando los seres del mundo sensible teniendo como modelo las ideas.
3. Diferencia entre las ideas y los conceptos: para Platón, *las ideas* son eternas, inmutables y únicas; causas y modelos de las cosas, pero no son meros conceptos. Los conceptos solo tienen existencia lógica en nuestra mente, las ideas, en cambio, tendrían existencia ontológica en el mundo inteligible.

**Recurso 5** ¿Son más reales las ideas universales que las entidades individuales?

Para Aristóteles, era necesario que la filosofía aclarara si lo que Platón reconocía como ideas universales eran efectivamente entidades y si eran o no más reales que las entidades individuales. Por ejemplo, si *hombre*, o más bien, *animal*, es principio y posee más realidad aparte de las cosas [hombres y animales] individuales.

Dice Aristóteles que: parece imposible, desde luego, que sea entidad ninguna de las cosas que se predicen universalmente, porque los universales no son las cosas, sino lo que se dice de ellas.

Imaginemos, por ejemplo, que el perro de la imagen se llama Toto.

Podemos decir:

Este es Toto

Toto es pequeño

Toto es gordo

Toto es dormilón

Toto es una entidad. *Es (o existe) por sí mismo*. En cambio, *lo grande, lo gordo y lo dormilón* no son entidades, son lo que se dice de esa entidad que *Toto es*. Además, *Toto* seguirá siendo *Toto* aunque crezca, adelgace o duerma menos. De manera que una entidad es aquello que no (se dice) de un sujeto, pero de ello (se dicen) las demás cosas.

Aristóteles. *Metafísica* (384 a. C.-322 a. C.)

**Recurso 7** ¿Existen una silla, un perro o un humano?

Es posible que te preguntes qué diría Aristóteles ante afirmaciones como:

*Toto es un animal*

*Toto es un perro*

*La silla es un mueble*

*El anaranjado es un color*

No es difícil constatar que estas son definiciones que nos permiten establecer una relación del ser con otros seres, incluyéndolos en una misma categoría, pero no nos hablan acerca de la esencia o existencia de cada ser particular.

Aristóteles explica que el género define lo que constituye la unidad y la identidad de dos seres. *Animal* y *mueble* son géneros, pues animal nos dice lo que tienen en común el perro y el caballo, y *mueble*, lo que comparten la mesa y la silla. La especie, en cambio, señala las diferencias entre dos seres del mismo género, por eso, el perro y el caballo son especies de animales y la silla y la mesa son especies de mueble.

Aristóteles. *Metafísica* Libro X, Capítulo 8 §1052 (384 a. C.-322 a. C.)

**Recurso 6** ¿Hay diferentes formas de ser?

Para Aristóteles, hay cosas que son *accidentalmente* y cosas que *son por sí mismas*. Unas son sustancias y las otras, accidentes. *Accidente se llama lo que ciertamente se da en algo y se le puede atribuir con verdad, pero no necesariamente*.

Observemos la silla de la imagen.

Esta silla es una *entidad*, es decir, *existe por sí misma*, puede decirse y es verdad que es *anaranjada*, pero podríamos pintarla de verde y seguiría siendo *la silla que es*. Por eso, el *ser anaranjado* puede considerarse un *accidente*.

Ahora bien, para Aristóteles esta silla tiene también una *esencia* que no puede cambiar sin que deje de ser ella misma. Su esencia es la forma. Pero, para que esta silla sea *lo que es*, esa forma debe darse en alguna materia, en este caso, en la madera de la que está hecha la silla. Por eso, Aristóteles dice que una entidad es un *compuesto de forma y materia*.

Así, la *idea universal* de silla que describía Platón podría ser, para Aristóteles, la *esencia* de todas las sillas, pero no es una entidad y, por lo tanto, no puede decirse que sea más real que cada silla particular.



**Recurso 8** ¿Tiene sentido buscar los universales?

En la historia de la filosofía, muchos han seguido buscando lo universal o lo esencial como Platón y Aristóteles, pero otros han asegurado también que se trata de una búsqueda sin sentido. Willard van Orman Quine es uno de ellos.

Quine imagina que se encuentra con un filósofo llamado McX y discute con él acerca de lo que tienen en común una casa roja, una rosa roja y un crepúsculo rojo. McX dice:

*Hay casas rojas, rosas rojas y crepúsculos rojos [...] Ahora bien, esas casas, esas rosas y esos crepúsculos tienen algo en común; lo que tienen en común es lo mentado mediante el atributo de la rojez. Así pues, para McX el que haya atributos es incluso más trivial que el hecho trivial y obvio de que hay casas rojas, rosas rojas y crepúsculos rojos.*

Las palabras de McX representan la búsqueda de los universales, según la cual *lo rojo* —o *la idea de lo rojo*, que McX llama *rojez*— debe existir más allá de las cosas rojas; así como las ideas de una casa, una rosa o un crepúsculo universal deben ser más reales que cualquiera de las casas, las rosas o los crepúsculos que podamos encontrar en nuestra vida cotidiana.

Quine cuestiona a su filósofo imaginario respondiendo que la existencia de casas rojas, rosas rojas y crepúsculos rojos es *cosa de sentido común prefilosófico que todos tenemos que aceptar*, y continúa diciendo:

Uno puede admitir que hay casas rojas, rosas rojas y crepúsculos rojos y negar al mismo tiempo que tengan algo en común, como no sea según una manera de hablar popular y susceptible de inducir a error. Las palabras *casas, rosas y crepúsculos* son verdaderas de numerosas entidades individuales que son casas y rosas y crepúsculos,



y la expresión *rojo* u *objeto rojo* es verdadera de cada una de las numerosas entidades individuales que son casas rojas, rosas rojas y crepúsculos rojos; pero no hay además de eso ninguna entidad individual o no, denominada por la palabra *rojez*, ni, por lo demás, entidades denominadas *caseidad, roseidad, crepusculeidad*. El que las casas, las rosas y los crepúsculos sean todos ellos rojos puede ser considerado hecho último e irreductible, y puede sostenerse que McX no gana ninguna capacidad explicativa con todas las entidades ocultas que pone bajo nombres del tipo *rojez* o *lo rojo*.

Así, Quine acepta que podemos encontrar en el mundo que nos rodea muchas casas, rosas, crepúsculos y cosas rojas y que todas esas son entidades reales y verdaderas, pero asegura que no es necesario buscar nada más allá de ellas para explicarlas.

Quine, W. *Desde un punto de vista lógico* (1953)

**Actividades**

1 Trabajen en parejas:

- Escojan tres objetos de su entorno y determinen, siguiendo a Aristóteles, su materia, su forma, su esencia y sus accidentes.
- Debatan si son reales los siguientes elementos: una manzana, un gusano, la dulzura, el hambre. Argumenten basándose en las ideas de Platón, Aristóteles, Quine y en sus propias ideas.

2 ¿Qué filósofo planteó las ideas que Quine pone en boca de McX? Relaciona las ideas de McX con alguno de los recursos de estas páginas para justificar tu respuesta.

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 51

**Recurso 9** Más allá del ente

Heidegger cuestionó la preocupación que algunos filósofos tenían por las entidades particulares y propuso volver a la pregunta más amplia, más profunda y más originaria: ¿Por qué es el ente y no más bien la nada? Esta pregunta debería abarcar todo lo que es, no solo aquello que, en el sentido más amplio, está disponible ahora como materialmente existente, sino también el ente que ya fue y el ente que será en el futuro, pero sin detenerse en ningún ente en particular. La pregunta no interroga una u otra particularidad del ente, lo que, según el caso, pueda darse aquí o allí, ni cómo esté constituido, ni de qué manera podría modificarse, para qué utilizarlo, etc. La interrogación busca el fundamento del ente en tanto es lo existente.

Heidegger, M. *Introducción a la metafísica* (1953)

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

Los **Recursos 8 y 9** cuestionan aspectos de las teorías de Platón y Aristóteles abordadas durante la clase. Para hacer a los estudiantes partícipes de esta discusión puede realizar las siguientes actividades:

1. Divida al curso en grupos y explíqueles que leerán dos posiciones filosóficas que cuestionan las posiciones de Platón y Aristóteles y deberán descubrir en qué consisten exactamente esos cuestionamientos.

2. Invite a leer y dialogar en torno a los recursos guiándose por las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de las teorías de Platón y/o Aristóteles cuestionan Quine y Heidegger?
- ¿Están de acuerdo con esos cuestionamientos?, ¿por qué?

3. Proponga a los grupos imaginar que le escriben una carta a Platón o a Aristóteles comentando sus teorías. Pueden tomar cualquier posición, pero deben explicitar cuáles son los aspectos que cuestionan o valoran y argumentar por qué.

**Cierre: 15 minutos**

Solicite a los estudiantes que vuelvan a revisar el listado de entidades que elaboraron al comenzar la clase y vuelvan a analizar en qué medida o a partir de qué criterios puede considerarse que existen.

**Propósito**

Analizar diferentes perspectivas filosóficas acerca del tiempo para comprender y proyectar respuestas posibles y participar en diálogos filosóficos sobre ellas.

**Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:**

OA 2, OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** b, d, g, r.

**Inicio: 10 minutos**

Comparta el propósito de la clase y luego realice las siguientes actividades:

1. Invite a los estudiantes a responder por escrito:

*¿Por qué alguien podría dudar de la existencia del pasado y el futuro?*

2. Solicite que compartan voluntariamente algunas respuestas y anote en la pizarra los principales argumentos.

3. Lea con el curso la introducción de la **página 52** y pida que establezcan relaciones entre las dudas que allí se plantean y las que ellos mismos formularon.

**2. ¿Existe algo más que el presente?**

La pregunta por la existencia del tiempo ha sido una preocupación constante para la filosofía, pues, pese a que todos percibimos el tiempo, hablamos de él y lo medimos, afirmar que el tiempo existe no resulta tan sencillo. Seguro habrás notado que el tiempo parece avanzar mucho más lento cuando estás triste o aburrido, correr rápidamente cuando quisieras que durara para siempre y desaparecer casi por completo cuando duermes. ¿Lo que cambia es el tiempo mismo o tu percepción de él?

Ahora piensa en todos los seres o entidades que conoces, incluso en ti mismo. Todo cambia con el paso del tiempo. ¿Eres realmente la misma persona que fuiste durante tu infancia y la misma que serás en tus años de vejez?

Estas preguntas nos hacen volver al problema del ser. Al decir que algo es, ¿queremos decir únicamente que existe en el presente o hay un ser que permanece a pesar de los cambios? Lo que una entidad fue en el pasado, ¿forma parte de su ser presente? Y lo que será en el futuro, ¿existe de alguna forma ya en el ser actual?

**Recurso 1 Todo cambia**

Heráclito de Éfeso, filósofo griego, consideraba la existencia como un fluir constante en cambio permanente, como el agua de un río:

Aguas distintas fluyen sobre los que entran en los mismos ríos. Se esparce y... se junta... se reúne y se separa... se acerca y se va.

Para Heráclito, existe una unidad esencial en el mundo, pero todo se encuentra tan enlazado que ni siquiera los opuestos pueden distinguirse entre sí. El frío y el calor, por ejemplo, son un continuo que va del uno al otro, en constante transformación. Así, Heráclito asegura que el camino arriba y abajo es uno y el mismo y que lo mismo es vida y muerte, velar y dormir, juventud y vejez; aquellas cosas se transforman en estas y estas en aquellas.

Como todo cambia, pareciera que nunca pudieran fijarse los límites de una entidad; lo único constante es el *devenir*, es decir, el proceso de llegar a ser.

Heráclito (540 a. C.-480 a. C.)

Agustín de Hipona, conocido en la Iglesia católica como san Agustín, expuso el problema del tiempo de la siguiente manera:

¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese, no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero aquellos dos tiempos, pretérito y futuro, ¿cómo pueden ser, si el pretérito ya no es él y el futuro todavía no es? Y en cuanto al presente, si fuese siempre presente y no pasase a ser pretérito, ya no sería tiempo, sino eternidad.

Confesiones, Libro XI, Cap. XIV §17, 397-398).

Muchos otros filósofos se han hecho la misma pregunta que san Agustín y han llegado a respuestas muy diferentes.

**Recurso 2 Todo permanece**

En la vereda opuesta, Parménides considera que el ser es inmutable, no cambia, y siempre permanece: nunca fue ni será, puesto que es ahora, todo a la vez, uno, continuo. Zenón, uno de sus discípulos, planteó la siguiente paradoja para explicar esta idea:

Imaginemos el movimiento que realiza una flecha al ser lanzada. Diríamos que se ha desplazado en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, si dividimos el tiempo en sus unidades mínimas, tendremos infinitos instantes sin duración. Al mirar cada uno de ellos, veremos la imagen de la flecha detenida sin ningún movimiento. En el instante siguiente veremos lo mismo, en el siguiente lo mismo y así sucesivamente. La flecha nunca cambia ni se mueve, permanece siempre detenida e igual a sí misma.

Parménides de Elea (siglo V a. C.)

**Recurso 3** ¿Podemos medir el presente?

En sus reflexiones, Agustín considera el mismo problema que planteaba la paradoja de Zenón.

Si hay algo de tiempo que se pueda concebir como indivisible en partes, por pequeñísimas que estas sean, solo ese momento es el que debe decirse presente; el cual, sin embargo, vuela tan rápidamente del futuro al pasado, que no se detiene ni un instante siquiera. Porque, si se detuviese, podría dividirse en pretérito y futuro, y el presente no tiene espacio ninguno.

De Hipona, A. *Confesiones*, Libro XI, Cap. XV §20 (397-398)

¿Cómo lo medimos, si no tiene espacio? Lo medimos ciertamente cuando pasa, no cuando es ya pasado, porque entonces ya no hay qué medir. Pero ¿de dónde, por dónde y adónde pasa cuando lo medimos? ¿De dónde, sino del futuro? ¿Por dónde, sino por el presente? ¿Adónde, sino hacia el pasado?

Mido el tiempo, lo sé; pero ni mido el futuro, que aún no es; ni mido el presente, que no se extiende por ningún espacio; ni mido el pretérito, que ya no existe. ¿Qué es, pues, lo que mido? ¿Acaso los tiempos que pasan, no los pasados?

De Hipona, A. *Confesiones*, Libro XI, Cap. XXI §27 (397-398)

**Recurso 4** El alma como medida

Así responde Agustín a sus propias preguntas:

Estas son tres cosas que existen de algún modo en el alma, y fuera de ella yo no veo que existan: presente de cosas pasadas (la memoria), presente de cosas presentes (visión) y presente de cosas futuras (expectación).

Si me es permitido hablar así, veo ya los tres tiempos y confieso que los tres existen.

[...]

Pero ¿cómo disminuye o se consume el futuro, que aún no existe? ¿O cómo crece el pretérito, que ya no es, si no es porque en el alma, que es quien lo realiza, existen las tres cosas? Porque ella espera, atiende y recuerda, a fin de que aquello que espera pase por aquello que atiende a aquello que recuerda. En ti, alma mía, mido los tiempos.

Supongamos que voy a recitar una canción sabida por mí. Antes de comenzar, mi expectación se extiende a toda ella; pero una vez comenzada, cuanto voy quitando de ella para el pasado, tanto a su vez se extiende mi memoria y se distiende la vida de esta mi acción en la memoria, por lo ya dicho, y en la expectación, por lo que he de decir.

Sin embargo, mi atención es presente, y por ella pasa lo que era futuro para hacerse pretérito. Lo cual, cuanto más y más se verifica, tanto más, abreviada la expectación, se alarga la memoria, hasta que se consume toda la expectación, cuando, terminada toda aquella acción, pasa a la memoria.

Y lo que sucede con la canción entera acontece con cada una de sus partes, y con cada una de sus sílabas; y esto mismo es lo que sucede con una acción más larga, de la que tal vez es una parte aquella canción; esto lo que acontece con la vida total del hombre, de la que forman parte cada una de las acciones del mismo; y esto lo que ocurre con la vida de la humanidad, de la que son partes las vidas de todos los hombres.

De Hipona, A. *Confesiones*, Libro XI, Cap. XX §26, Cap. XXVIII §27 (397-398)

**Actividades:**

- 1 Heráclito plantea que todo fluye y que los opuestos son, en realidad, partes de un todo. ¿Consideras que esta idea puede aplicarse a dos opuestos como la paz y la guerra?, ¿por qué?
- 2 A partir de los **Recursos 2 y 3**, comenten en parejas:
  - a. ¿Qué hace que tanto Parménides como Agustín de Hipona duden de la existencia del tiempo?
  - b. ¿Cómo se relacionan los problemas que estos filósofos se plantearon con la paradoja de la flecha propuesta por Zenón?
- 3 Comenten en grupo la forma en que responden Parménides y Agustín a la paradoja de la flecha. ¿Les parecen válidos sus argumentos?

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? **53**

**Trabajando con la diversidad**

El tiempo es un concepto abstracto que puede resultar difícil de explicar y comprender por medio de las palabras para algunos estudiantes, pero «encerrarnos en el lenguaje oral como la panacea de la filosofía puede ser un error». Por esta razón, en esta clase resulta esencial trabajar en profundidad las imágenes que acompañan los recursos y proporcionar oportunidades que permitan a los estudiantes representar visualmente las ideas.

López, P. (2015). "Creando y experimentando el pensar. Relaciones y límites entre arte, filosofía e infancia". En: *Hacer filosofía con niños y niñas*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.

**Diálogo filosófico**

Proponga abordar los **Recursos 1 y 2** a través de un breve debate. Pida a un estudiante que represente la posición de Heráclito y a otro la de Parménides. El curso deberá formularles preguntas y luego votar para decidir cuál de las dos posiciones les parece más convincente.

**Lectura guiada**

En el **Recurso 3**, Agustín de Hipona plantea una serie de preguntas. Comente el texto con el curso y luego pida voluntarios que respondan alguna de estas. Pueden leer las respuestas, antes de leer las que Agustín ofrece en el **Recurso 4**, y compararlas con las propias.

Después, para ilustrar las respuestas que Agustín plantea a sus propias preguntas en el **Recurso 4**, puede realizar las siguientes actividades:

1. Dibujar o representar una secuencia que ilustre la forma en que Agustín concibe el paso del tiempo y su medida. Considere múltiples representaciones de esta concepción y que, en todas ellas, esté presente la persona que percibe el paso del tiempo ubicada en el presente y un futuro o expectación que se desliza por ese punto, acortándose y convirtiéndose en pasado hasta desaparecer y transformarse en memoria o recuerdo.

2. Dar ejemplos, analizando diferentes acontecimientos de la vida de una persona o de la historia de la humanidad de la misma manera en que Agustín analiza la canción.

## Diálogo filosófico

Para facilitar la comprensión de las nociones de acto, potencia, y cambio en el **Recurso 5**, se sugieren los siguientes procedimientos:

1. Pida a los estudiantes que observen la imagen que acompaña el recurso y comenten lo que representa. Puede formular preguntas como las siguientes:

- ¿Puede decirse que una persona sigue siendo ella misma a pesar de los cambios que experimenta con el paso del tiempo?
- ¿El joven que el anciano de la imagen fue, está presente de alguna forma todavía en él?
- ¿El anciano que el joven de la imagen será, existe ya en él de alguna manera?

2. Promueva el establecimiento de relaciones entre la imagen y las experiencias personales de los estudiantes. Puede preguntar, por ejemplo:

- ¿Sigues siendo la misma persona que eras a los tres años?, ¿lo seguirás siendo en 20 años?
- ¿Está presente el niño o la niña que fuiste de alguna forma en tu ser actual?
- Cuando envejeczas, ¿podrás ser de cualquier manera o hay algo en tu ser actual que determina o anuncia lo que puedes llegar a ser?

3. Pida a los estudiantes que lean el **Recurso 5** y luego expliquen con sus palabras qué significa *ser en acto y potencia* y a que se refiere Stein con la afirmación:

«Mi ser se encuentra como sobre el filo de una navaja».

### Recurso 5 ¿Somos los mismos a pesar del paso del tiempo?

Aristóteles planteó que todo *ser* era un *ser en acto* y *potencia*. Esta es una idea compleja, pero en palabras sencillas quiere decir que un *ser* no es solo lo que es, sino también lo que tiene el potencial de *llegar a ser* (o *no-ser*). Edith Stein, conocida como santa Teresa Benedicta de la Cruz en la Iglesia católica, profundizó esta idea para explicar cómo es posible que el *ser* permanezca en el tiempo, a pesar de la aparente inexistencia del pasado y del futuro.



Lo que era, pero ya no es, lo que será, pero no es todavía, no es simplemente nada. El ser pasado y el ser futuro no significa simplemente no-ser.

[...] En lo que yo soy ahora, hay algo que yo no soy actual, pero que lo será en el futuro. Lo que yo soy ahora en el estado de actualidad, lo era ya antes, pero sin serlo en el estado de actualidad. Mi ser presente contiene la posibilidad de un ser actual futuro y presupone una posibilidad en mi ser precedente. Mi ser presente es actual y potencial, real y posible al mismo tiempo, y en la medida en que es real, es la realización de una posibilidad que ya existía antes. La actualidad y la potencialidad están contenidas como modos de ser en el simple hecho de ser y deben ser deducidas de él.

[...] Es necesario señalar que los modos de ser susceptibles de ser transformados, en los cuales yo *todavía* soy lo que era antes, y en los cuales soy ya lo que seré en el porvenir, pertenecen ambos a mi ser presente: mi ser pasado y mi ser futuro, como tales, son completamente nulos: yo soy ahora, no antes, ni más tarde.

Solo por el hecho de que en el recuerdo y en la expectativa conservo espiritualmente mi pasado y mi futuro dentro de un cierto ámbito, no rígidamente delimitado, crece en mí la imagen de un pasado y de un porvenir repletos de un ser permanente, es decir, de una extensión de existencia, mientras que de hecho mi ser se encuentra como sobre el filo de una navaja.

Stein, E. *Ser finito y ser eterno*. Cap. II §3 (1935-1937)

### PDF exclusivo para uso Ministerio de Educación

### Recurso 6 ¿Y si el tiempo fuera como un círculo?

Arthur Schopenhauer también consideraba el presente como el único real, pero fuertemente influido por la sabiduría hindú, plantea que el tiempo es una corriente incesante y circular en que siempre es presente y en la que la vida de cada individuo particular no tiene ninguna importancia.

Podemos comparar el tiempo con un círculo que gira sin fin: la mitad que siempre desciende sería el pasado, la que siempre asciende, el futuro; arriba, el punto indivisible que toca la tangente sería el presente inextenso [...]. O: el tiempo se asemeja a una corriente incesante y el presente a una roca en la que aquella se rompe sin arrastrarla consigo.

[...] No hemos de investigar el pasado anterior a la vida ni el futuro tras la muerte: antes bien, hemos de reconocer el presente como la única forma en la que se manifiesta la voluntad. [...]

Por eso, a quien le satisfaga la vida tal como es, el que la afirme de cualquier manera, podrá confiadamente considerarla infinita y conjurar el miedo a la muerte como un engaño que le infunde el disparatado temor de quedar alguna vez privado del presente y le crea la ilusión de un tiempo sin presente; un engaño que es en relación con el tiempo lo que respecto del espacio es aquel otro por el cual cada uno en su fantasía considera que el preciso lugar de la esfera terrestre que él ocupa es arriba y todo lo demás abajo: del mismo modo, cada uno vincula el presente a su individualidad y piensa que con ella se extingue todo presente; sin ella existirían el pasado y el futuro. Pero, así como en la esfera terrestre en todas partes es arriba, la forma de toda vida es el presente; y temer a la muerte porque nos arrebatara el presente no es más sabio que temer que uno se pueda deslizar hacia abajo en la esfera terrestre, en la que por fortuna se halla precisamente arriba.

Schopenhauer, A. *El mundo como voluntad y representación* §54 (1819)

54 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

### Notas para el docente

Puede explicar los conceptos de acto y potencia de la siguiente manera:

Una bellota no es un roble, pero en cierta manera sí lo es; un hombre que aprende a tocar la guitarra no es guitarrista, pero en cierta manera sí lo es. La potencia se define como poder llegar a ser lo que todavía no se es. Puede ser potencia pasiva o capacidad de sufrir un cambio, que se encuentra en el sujeto que sufre la acción o potencia activa, posibilidad de producir un cambio en sí o en otro, que se halla en el agente. El acto se define como lo que ya es algo, la existencia misma de una sustancia. El acto con respecto a la potencia es como el construir en relación con el saber construir o tener los ojos cerrados y no ver teniendo la capacidad de ver.

**Recurso 7 El eterno retorno**

El filósofo Friedrich Nietzsche imaginó una forma más radical aún de circularidad: el eterno retorno que desea enseñar a los hombres a ver la vida de una nueva manera, relata el diálogo que tuvo con un espíritu —mitad enano, mitad topo— acerca del tiempo:

—¡Mira ese portón! ¡Enano! —seguí diciendo— tiene dos caras. Dos caminos convergen aquí: nadie los ha recorrido aún hasta su final. Esa larga calle hacia atrás: dura una eternidad. Y esa larga calle hacia adelante, es otra eternidad. Se contraponen esos caminos; chocan derechamente de cabeza: y aquí, en este portón, es donde convergen. El nombre del portón está escrito arriba: 'Instante'. Pero si alguien recorriese uno de ellos, cada vez y cada vez más lejos: ¿crees tú, enano, que esos caminos se contradicen eternamente?

—Todas las cosas derechas mienten —murmuró con desprecio el enano—. Toda verdad es curva, el tiempo mismo es un círculo.

—Tú, espíritu de la pesadez —dije encolerizándome— ¡no tomes las cosas tan a la ligera! ¡Mira este instante! —continué diciendo—. Desde este portón llamado Instante corre hacia atrás una calle larga, eterna: a nuestras espaldas yace una eternidad. Cada una de las cosas que pueden correr, ¿no tendrá que haber recorrido ya alguna vez esa calle? Cada una de las cosas que pueden ocurrir, ¿no tendrá que haber ocurrido, haber sido hecha, haber transcurrido ya alguna vez? Y si todo ha existido ya: ¿qué piensas tú, enano, de este instante? ¿No tendrá también este portón que haber existido ya? ¿Y no están todas las cosas anudadas con fuerza, de modo que este instante arrastra tras sí todas las cosas venideras? ¿Por lo tanto incluso a sí mismo? Pues cada una de las cosas que pueden correr; también por esa larga calle hacia adelante tiene que volver a correr una vez más! Y esa araña que se arrastra con lentitud a la luz de la luna, y esa misma luz de la luna, y yo y tú, cuchicheando ambos junto a este portón, cuchicheando de cosas eternas, ¿no tenemos todos nosotros que haber existido ya? Y venir de nuevo y correr por aquella otra calle, hacia adelante, delante de nosotros, por esa larga, horrenda calle, ¿no tenemos que retornar eternamente? —Así dije, con voz cada vez más queda: pues tenía miedo de mis propios pensamientos y de sus trasfondos.

Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra* (1883)

**Recurso 8 El tiempo está en nosotros**

Siguiendo a Descartes, muchos filósofos han planteado que no es posible saber si existe, fuera de nosotros, algo que podamos llamar tiempo. Para Immanuel Kant, por ejemplo, el mundo exterior solo produce la materia de la sensación, pero nuestro aparato mental ordena esta materia en espacio y tiempo. El tiempo, como el espacio, es una simple forma de nuestra intuición, pero esa forma contiene las condiciones *a priori* sin las cuales no serían posibles para nosotros los objetos exteriores y la experiencia.

Kant, I. *Crítica de la razón pura* (1781)

**Actividades**

- 1 En relación con las ideas de Edith Stein en el **Recurso 5**:
  - a. ¿Cómo el tiempo resuelve el problema del ser?
  - b. ¿Qué quiere decir: *mi ser se encuentra como sobre el filo de una navaja*?
- 2 Comenten en parejas los **Recursos 6 y 7**:
  - a. ¿Cuáles son las ideas sobre el tiempo que Schopenhauer considera engañosas?
  - b. ¿Por qué crees que a Zaratustra le asusta la idea de un tiempo circular?
- 3 Explica tu visión del tiempo. Relacionala con al menos dos de las ideas que acabas de revisar.
- 4 Investiga en grupo acerca de otras culturas que hayan sostenido la idea de un tiempo circular o cíclico. Compáren esas ideas con las planteadas por Schopenhauer y Nietzsche.

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? **55**

**Recursos complementarios**

En este momento de la lección se sugiere aplicar la **Evaluación de proceso** para esta clase en la **página 127** de esta **Guía Didáctica**.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

La complejidad de los **Recursos 6 y 7** reside principalmente en la presencia de metáforas. Para facilitar su comprensión puede realizar la siguiente actividad:

1. Divida al curso en grupos y asigne a cada uno un recurso.
2. Invite a leer los recursos y a subrayar las metáforas que identifiquen en ellos.
3. Proponga que ilustren las metáforas que Schopenhauer y Nietzsche utilizan.
4. Una vez que hayan terminado sus ilustraciones, pida a los grupos que las presenten al curso explicando la concepción del tiempo planteada por el filósofo que leyeron.
5. Finalmente, lea en voz alta el **Recurso 8** e invite a los estudiantes a interpretarlo y vincular la forma en que Kant concibe el tiempo y el espacio con otras posturas filosóficas abordadas en los temas previos. Por ejemplo, con el «pienso, luego, existo» de Descartes.

**Cierre: 10 minutos**

Finalice la clase pidiendo a los estudiantes que respondan por escrito la pregunta inicial: *¿Existe algo más que el presente?* Luego pueden comentar algunas de las respuestas.

# Clase 4

(págs. 56 a 59)

## Propósito

Analizar diferentes perspectivas filosóficas que buscan responder la pregunta por la causa primera para analizar sus fundamentos y proyectar una respuesta propia frente a ella.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** a, b, c, d, g, r, o.

**Inicio:** 15 minutos

### Lectura guiada

Para comenzar, realice las siguientes actividades:

1. Lea junto con los estudiantes la introducción al tema que se presenta en la **página 56** y comenten qué ideas se relacionan con temas anteriores de la lección.

2. Observen la imagen del dominó y explique qué representa y cómo se relaciona con la pregunta inicial de la clase. Al respecto, puede preguntar:

- La cadena de dominós que muestra la imagen, ¿será infinita o tendrá un comienzo?
- En la imagen se ve que algunos dominós han caído. ¿Les parece probable, improbable o seguro que caigan los demás?
- ¿Debe existir una causa para la caída de los dominós?
- Y de existir, ¿cuál podría ser?



¿Todo lo que percibimos es real?

## 3. ¿Todo lo que existe tiene una causa?

Como has visto, las preguntas *¿qué es la realidad?* y *¿qué es la existencia?* han sido repetidas una y otra vez desde hace cientos de años, sin llegar a una respuesta definitiva. Ahora bien, aunque las explicaciones sean muy distintas, todos los filósofos han aceptado que hay algo que llamamos realidad y algo que llamamos existencia. Cuánto de esa realidad podemos conocer y cómo podemos hacerlo es un problema diferente.

Una vez que aceptamos que existe la realidad, resulta inevitable situarla en el *espacio* y en el *tiempo*, y por lo

tanto, plantearnos nuevas preguntas: *¿qué es el espacio?*, *¿qué es el tiempo?*, *¿existe un comienzo y un final o estamos ante algo infinito y eterno?*, *¿existe el universo por alguna razón o su aparición es una simple casualidad?*

Recordarás que Platón pensaba que el mundo era obra de un dios único y eterno, mientras que Descartes dudaba si la causa de sus percepciones sería un dios bondadoso o un genio maligno que quería engañarlo. ¿Qué piensas tú?

### Recurso 1 La búsqueda de la causa

Para Aristóteles, como para muchos otros, preocuparse por el ser y la existencia no es suficiente. Lo que se llama sabiduría se ocupa de las causas primeras y de los principios:

No pensamos que ninguna de las sensaciones sea sabiduría, por más que estas sean el modo de conocimiento por excelencia respecto de los casos individuales; y es que no dicen el porqué acerca de nada, por ejemplo, por qué el fuego es caliente, sino solamente que es caliente.

Aristóteles estaba convencido de que debía existir una causa primera, es decir, una causa para la que no haya ninguna causa anterior. Su razonamiento es el siguiente:

Todo tiene una causa, la que, a su vez, tuvo una causa, y así sucesivamente. Esta serie de causas no puede ser infinita, por lo que el primer término no puede tener ninguna causa. El Principio, la Primera de las cosas que son, no es susceptible de movimiento ni por sí ni accidentalmente, y mueve produciendo el movimiento primero, que es eterno y uno. Así, es necesario que lo que se mueve sea movido por otro, y que lo primero que mueve sea inmóvil por sí, y que el movimiento, siendo eterno, sea producido por un motor.

Aristóteles. *Metafísica*, Libro I, Cap. 1 y Libro XII, Cap. 8 §25 (siglo IV a. C.)



### Recurso 2 ¿Un solo universo con varios motores?

Tras concebir la idea de un primer motor inmóvil, Aristóteles realizó cálculos astronómicos que lo llevaron a la conclusión de que debían existir otros 47 o 55 motores (dependiendo del cálculo) inmóviles y eternos también.

Puesto que, de otra parte, además de la traslación simple del Todo que consideramos producida por la entidad primera e inmóvil, observamos otras traslaciones que son eternas, las de los planetas (el cuerpo que se mueve en círculo es, en efecto, eterno y sin interrupción), es necesario también que cada una de estas traslaciones sea movida por una entidad inmóvil por sí y eterna. Pues la naturaleza de los astros es cierta entidad eterna, y lo que los mueve es eterno y anterior a lo movido, y lo anterior a una entidad es necesariamente entidad. Es, por consiguiente, evidente que habrá otras tantas entidades de naturaleza eterna e inmóviles por sí mismas y carentes de magnitud.

Aristóteles creía que solo el primer motor es Dios, pues solo hay un universo, sin embargo, consideraba que la existencia de los demás motores explica por qué los antiguos mitos concibieron la existencia de varios dioses.

Aristóteles. *Metafísica*, Libro XII, Cap. 8 §30 (siglo IV a. C.)

56 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

3. Finalice la reflexión inicial con la siguiente pregunta: *¿creen que la realidad o la existencia se parece en algo a esa cadena de dominós?*

Algunas analogías que puede destacar son las siguientes:

- En la realidad podemos inferir la existencia de relaciones de causa y efecto encadenadas, pero no tenemos cómo saber si existe una causa inicial o si la cadena es infinita.

- En la realidad suponemos que las asociaciones entre acontecimientos que han ocurrido en el pasado volverán a suceder en el futuro, tal como creemos que los restantes dominós caerán de la misma forma en que cayeron los anteriores.

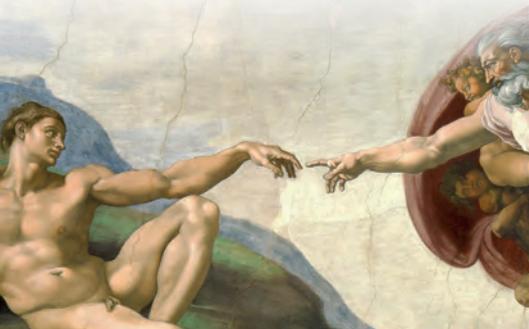
**Recurso 3** El motor inmóvil de la filosofía cristiana

El Dios de Aristóteles no era el Dios cristiano, pero Tomás de Aquino, conocido en la Iglesia católica como santo Tomás y considerado el más influyente de los filósofos cristianos, revisó la filosofía aristotélica y tomó de ella no solo los conceptos de *ente*, *esencia* y *sustancia*, sino también la existencia de un *motor inmóvil*.

Tomás de Aquino aseguró que la existencia de Dios podía ser probada por medio de la razón y propuso cinco formas distintas de hacerlo. La primera es la que se deduce del movimiento.

Es cierto, y lo perciben los sentidos, que en este mundo hay movimiento. Y todo lo que se mueve es movido por otro. De hecho, nada se mueve a no ser que en cuanto potencia esté orientado a aquello para lo que se mueve. Por su parte, quien mueve está en acto. Pues mover no es más que pasar de la potencia al acto. La potencia no puede pasar a acto más que por quien está en acto. Ejemplo: el fuego, en acto caliente, hace que la madera, en potencia caliente, pase a caliente en acto. De este modo, [el fuego] la mueve y [la] cambia. Pero no es posible que una cosa sea lo mismo simultáneamente en potencia y en acto; solo lo puede ser respecto a algo distinto. Ejemplo: lo que es caliente en acto no puede ser al mismo tiempo caliente en potencia, pero sí puede ser en potencia frío. Igualmente, es imposible que algo mueva y sea movido al mismo tiempo, o que se mueva a sí mismo. Todo lo que se mueve necesita ser movido por otro. Pero si lo que es movido por otro se mueve, necesita ser movido por otro, y este por otro. Este proceder no se puede llevar indefinidamente, porque no se llegaría al primero que mueve, y así no habría motor alguno, pues los motores intermedios no mueven más que por ser movidos por el primer motor. Ejemplo: un bastón no mueve nada si no es movido por la mano. Por lo tanto, es necesario llegar a aquel primer motor al que nadie mueve. En este, todos reconocen a Dios.

De Aquino, T. *Suma teológica* (1265-1274)



**Recurso 4** ¿Por qué establecemos relaciones de causa y efecto?

Al hablar del tiempo, vimos que para Immanuel Kant el tiempo y el espacio son la forma de nuestra intuición. Son anteriores a nuestra experiencia de los objetos exteriores y son lo que nos permite darles un orden y comprenderlos por medio de la razón.

Kant concibe la existencia de doce categorías *a priori*, es decir, conocidas por nosotros antes de cualquier experiencia. Entre ellas están las relaciones de causa y efecto.

Sin embargo, Kant asegura también que los objetos exteriores son causas de nuestras sensaciones.

Esta aparente contradicción es esencial para la filosofía kantiana, porque supone que la causalidad existe tanto en el mundo exterior que intuimos como en el mundo interior que nos permite comprenderlo. Si esto es así, es justamente el principio de causalidad el que puede asegurarnos la correspondencia entre nuestros razonamientos y nuestra experiencia y, por lo tanto, es la prueba de que la razón puede conducirnos a la verdad.

Kant, I. *Crítica de la razón pura* (1781)

**Actividades**

- 1 Comenta con un compañero: ¿te habías preguntado cuál es la causa primera del universo? ¿Crees que debe haber alguna?, ¿por qué?
- 2 En relación con el **Recurso 1**, explica cuál es para Aristóteles la causa primera y qué características le atribuye.
- 3 A partir de los **Recursos 2 y 3**:
  - a. ¿Cuáles son los argumentos que Aristóteles y Tomás de Aquino proponen para explicar la existencia de una causa primera?
  - b. ¿Por qué llaman «motor inmóvil» a esa causa primera?
  - c. ¿Te parecen lógicos los argumentos que emplean?, ¿por qué?
- 4 Dialoga con tu curso: ¿crees que es necesaria una causa primera para explicar la realidad?

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 57

**Lectura guiada**

Los **Recursos 1, 2 y 3** recogen la teoría del motor inmóvil planteada por Aristóteles, pero son, al mismo tiempo, una oportunidad de explicar el origen de la metafísica y de integrar las distintas ideas de Aristóteles que se han ido trabajando de manera separada a lo largo de la unidad.

Para lograr esta integración, puede proponer a los estudiantes completar un cuadro como el siguiente:

**Cuestiones aristotélicas**

¿Qué existe?

¿Cómo aparece ante mí?

¿Cuántos tipos de sustancia hay?

¿Qué se puede decir de la sustancia?

¿Cómo se explica el cambio en las sustancias?

¿Cuál es la finalidad del movimiento?

**Notas para el docente**

Las características del motor inmóvil descrito por Aristóteles no son sencillas de entender, por lo que, en estas páginas se menciona solo su carácter eterno y su inmovilidad. Sin embargo, para aquellos estudiantes que estén interesados, puede explicar la forma en que se realizan en este motor otras nociones planteadas por Aristóteles:

- El primer motor inmóvil es inmaterial, es decir, es forma pura.
- Es también acto puro, sin potencia.

Por estas razones es sustancia pura y el ser más perfecto que hay, Aristóteles lo concibe como pura inteligencia, una inteligencia que se piensa a sí misma.



## Notas para el docente

Preguntas sobre las causas primeras, la existencia o refutación de Dios o la forma en que se organiza el mundo, constituyen preguntas que para los estudiantes pueden resultar complejas, abstractas o abrumadoras por la amplitud de perspectivas y controversias que se generan sobre la base de ellas. Es necesario transmitir a los estudiantes, que la filosofía no siempre busca respuestas empíricas, lógicas o concretas, sino que tiene por objetivo el cuestionamiento radical de las ideas que se erigen como cuadros de verdad. En este sentido, es necesario volver a recordar a los alumnos que las preguntas son más esenciales que las respuestas en filosofía.

## Escritura guiada

Los **Recursos 4, 5 y 7** permiten poner en práctica algunas de las herramientas de la filosofía abordadas en la unidad anterior. Para hacerlo, se sugieren las siguientes actividades:

1. Invite a los estudiantes a recordar lo que aprendieron acerca del razonamiento lógico y el problema de la inducción en la unidad 1.
2. Revise con ellos el **Paso a paso** de la **página 59** y aclare todas las dudas que tengan sobre él.
3. En parejas, leen el **Recurso 5** e identifican los argumentos a favor y en contra de la existencia de Dios que exponen los personajes creados por Hume.
4. Solicite que escriban el análisis de cada uno, distinguiendo las premisas y la conclusión en cada caso para evaluar su validez.

### Recurso 5 ¿Es realmente necesaria una primera causa?

En su libro *Diálogos sobre la religión natural*, David Hume hace dialogar a tres personajes (Filón, Cleantes y Demea) para exponer a través de ellos los principales argumentos que se han dado en la filosofía y en la vida cotidiana para sostener o refutar la existencia de Dios. En un momento de la conversación, Demea explica de la siguiente forma la idea de la causa primera:

Todo lo que existe debe tener una causa o razón de su existencia, ya que es absolutamente imposible que algo se produzca a sí mismo o sea la causa de su propia existencia. Así, pues, al remontarnos de los efectos a las causas, debemos, o bien continuar en una infinita sucesión sin última causa alguna, o bien recurrir a una causa última que sea *necesariamente* existente. Que la primera suposición es absurda puede probarse de esta manera: en la infinita cadena o sucesión de causas y efectos, cada efecto particular se ve determinado a existir por el poder y eficacia de la causa que inmediatamente le precedió; pero la totalidad de esa cadena o sucesión eterna, considerada en conjunto, no es determinada o causada por nada, y sin embargo, es evidente que requiere una causa o razón, del mismo modo que es requerida por cualquier objeto particular que empieza a existir en el tiempo.

Es razonable preguntarse por qué esta particular sucesión de causas existió desde la eternidad, y no cualquier otra sucesión, o ninguna sucesión en absoluto.

[...] Si decimos que fueron unas causas *externas* a esa sucesión, nos daremos pronto cuenta de que dicha sucesión no permite ninguna causa así; si decimos que fue la *casualidad*, nos damos cuenta de que esa palabra carece de significado. ¿Fue, entonces, la *nada*? Pero la nada no puede nunca producir cosa alguna.

Debemos, por lo tanto, recurrir a un Ser necesariamente existente que lleva en sí mismo la *razón* de su existencia y al cual no puede suponérsele inexistente sin incurrir en una expresa contradicción.

Cleantes le responde a Demea diciendo:

Si trazamos una sucesión eterna de objetos, parece absurdo el que nos preguntemos por una causa general o un primer Autor. ¿Cómo puede tener una causa algo que existe desde toda la eternidad, si esa relación implica una prioridad en el tiempo y un principio de existencia?

Asimismo, en una cadena o sucesión de objetos que sea de esta índole, cada parte es causada por la parte que la precede, y es, a su vez, causa de la parte que la sigue. ¿Dónde está la dificultad? El *todo*, dices tú, necesita una causa. Y yo respondo que la unión de esas partes en un todo, como la unión de varias regiones en un país, o la unión de varios miembros distintos en un cuerpo, no tiene influencia en la naturaleza de las cosas. Si yo te mostrara las causas particulares de cada parte individual en una colección de veinte partículas de materia, me parecería muy poco razonable que luego me preguntaras por la causa de esas veinte partículas, tomadas en conjunto. Pues eso está ya suficientemente explicado al explicar la causa de cada una de las partes.

Hume, D. *Diálogos sobre la religión natural* (1738)

### Recurso 6 Más allá de la razón

Schopenhauer consideró, como Kant, que la causalidad es la forma en que se organiza el mundo que conocemos mediante la razón. Sin embargo, está convencido de que la realidad no existe solo para que nosotros podamos entenderla y no desaparece si dejamos de pensar en ella, por lo que debe haber algo más allá y debe ser posible conocerlo de alguna forma. Para Schopenhauer, es en nuestro cuerpo y no en nuestra razón donde podemos reconocer al *ser en sí* de todas las cosas. A ese *ser en sí*, él lo llama *voluntad*. No se trata de nuestra voluntad personal, sino de una fuerza mucho mayor: un ciego afán, un impulso, una pulsión, carente de fundamentos, causas o motivos, muy superior a nosotros. Esa voluntad es la que mueve al mundo, pues ella se realiza en todos los fenómenos del universo, aunque no es la causa de ninguno. Está presente en las leyes de la naturaleza, en el

crecimiento de las plantas, en el comportamiento de los animales y también en nosotros. No podemos escapar de ella porque todo lo domina, el mundo entero es el territorio de la voluntad. La gravedad, por ejemplo, es una manifestación de la voluntad. Según Schopenhauer, no es correcto decir que la gravedad es la causa de que caiga la piedra; antes bien, la causa es la cercanía de la Tierra que atrae a la piedra. Quitemos la Tierra, y la piedra no caerá, aunque se mantenga la gravedad. La fuerza misma se encuentra totalmente fuera de la cadena de causas. [...] Pues lo que presta siempre su eficacia a una causa, por innumerables veces que aparezca, es una fuerza natural que en cuanto tal carece de razón, es decir, se halla fuera de la cadena de causas y en general del dominio del principio de razón.

Schopenhauer, A. *El mundo como voluntad y representación* (1844)

58 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

5. Una vez que hayan evaluado la validez de los argumentos, pídale que compartan sus conclusiones e invite al resto del curso a verificar si lo que se ha evaluado es la validez del razonamiento o su veracidad.
6. Terminado el análisis, pregunte a los estudiantes si les parece que Hume se inclina a favor de alguna de las posiciones y por qué.
7. Finalmente, explique que, para Hume, la única realidad que podemos conocer es la realidad sensible. Por lo tanto, si

llamamos metafísica a la rama de la filosofía que se encarga de estudiar a Dios y al alma por medio de la sola razón, con independencia de la experiencia, entonces la metafísica no es una forma válida de conocimiento. Además, considera que no es posible demostrar la existencia de Dios ni la inmortalidad del alma para explicar la naturaleza del conocimiento. El conocimiento se debía explicar en términos naturales, no en términos sobrenaturales.

**Recurso 7 ¿Y si no pudiéramos inferir relaciones de causa y efecto?**

Como revisaste en la Unidad 1, David Hume puso en jaque a la filosofía al cuestionar la suposición de que las relaciones de causa y efecto son necesarias. Para él, todos nuestros razonamientos acerca de las causas y efectos se derivan nada más que de la costumbre y no es posible demostrar la validez formal de argumentos que se sostienen sobre la base de la experiencia, es decir, de la creencia en que dado que en el pasado las cosas han funcionado de cierta manera, así lo harán también en el futuro.

Si esto es así, los razonamientos inductivos, basados en relaciones de causa y efecto, no nos permitirían llegar a la verdad. Por eso, Hume asegura que si creemos que el fuego calienta o que el agua refresca, es solo porque nos cuesta mucho trabajo pensar de otro modo.

Hume, D. *Tratado de la naturaleza humana* (1738)

**PASO A PASO****Evalúa la validez de un argumento**

Como aprendiste en la Unidad 1, decir que un argumento es *válido* no es afirmar que sea *verdadero*. Un argumento es válido cuando su conclusión se deriva lógicamente de sus premisas. Para evaluar la validez de un argumento, sigue estos pasos:

**PASO 1** Identifica la **conclusión** a la que llega el argumento. Si hay más de una conclusión, quiere decir que estás analizando varios argumentos y debes evaluar su validez por separado.

**PASO 2** Identifica las **premisas** en que se basa la conclusión.

**PASO 3** Evalúa si la conclusión **se deriva lógicamente** de las premisas.

Por ejemplo, la idea de Aristóteles sobre la causa primera contiene en realidad dos conclusiones, por lo tanto, se trata de dos argumentos: que la causa primera es un motor inmóvil y que ese motor es eterno.

Analiza el siguiente ejemplo a partir del primer argumento:

**PASO 1** La conclusión es: *la causa primera es un motor inmóvil*.

**PASO 2** Las premisas son:

- *Todo tiene una causa.*
- *La serie de causas no puede ser infinita.*

**PASO 3** El argumento no tiene validez porque las premisas son contradictorias: si todo tiene una causa, la serie de causas debe ser infinita.

¿Cómo resolvió Aristóteles este problema? Aristóteles sostuvo que todo está en movimiento y agregó ese elemento a la primera premisa. Sus premisas fueron entonces:

- *Todo movimiento tiene una causa.*
- *La serie de causas no puede ser infinita.*

Ahora la conclusión resulta válida. Si todo movimiento tiene una causa, y la serie de causas no puede ser infinita, la primera causa no puede tener movimiento, pero debe producirlo: por lo tanto, la causa primera del movimiento debe ser un motor inmóvil.

**Actividades**

- 1 Evalúa la validez de los argumentos de Demea y Cleanthes en el **Recurso 5**.
- 2 Dialoga con tu compañero acerca de las relaciones de causa efecto: ¿creen que existen en la realidad? Anoten sus conclusiones y compártanlas con el curso.
- 3 Comenta con tu curso: ¿has sentido alguna vez que una voluntad superior a la tuya está detrás de tus impulsos, sentimientos o acciones? ¿Cómo podría relacionarse esa sensación con la voluntad de la que habla Schopenhauer?

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 59

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

**Diálogo filosófico**

El **Recurso 6** presenta la idea del mundo como *Voluntad y representación* planteada por Schopenhauer, que puede resultar desconcertante para los estudiantes, pues no asume que la razón sea el medio a través del cual podamos acceder a la realidad. Algunas ideas del autor que pueden ayudar a comprender este recurso son:

- La realidad se puede entender de dos maneras: como representación y como voluntad.
- La representación equivale al mundo descrito por Kant en el **Recurso 4**, un mundo al que accedemos por medio de la intuición.
- El tiempo, el espacio y la causalidad son formas de nuestra intuición que nos permiten organizar nuestra experiencia, pero no existen más allá de nosotros mismos.
- Schopenhauer está convencido de que existe un mundo independiente de nuestra experiencia y que podríamos conocer. Esa forma no es nuestra razón, sino nuestro cuerpo.
- Lo que se manifiesta en nuestro cuerpo no es la causalidad, sino la voluntad, que se realiza en todos los fenómenos del universo, pero no es ninguno de ellos ni tampoco es su causa.

**Cierre: 15 minutos**

Finalice la clase invitando a los estudiantes a argumentar si consideran que es o no necesaria la existencia de una causa primera que explique la existencia de la realidad.

## Propósito

Reflexionar acerca de las diversas preguntas y respuestas filosóficas abordadas a lo largo de la lección para elaborar una visión personal sobre la realidad a partir de diferentes perspectivas filosóficas.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** a, b, c, d, g, r, o.

## Inicio: 20 minutos

Invite a los estudiantes a recordar las reflexiones de Descartes que leyeron al inicio de la lección:

- ¿Qué lo hacía creer que podía estar soñando?
- ¿Qué pensaban ustedes sobre esta idea al comenzar la lección?
- ¿Ha cambiado su visión después de revisar diferentes posturas filosóficas frente al problema de la realidad?

## Desarrollo: 60 minutos

## Escritura guiada

Invite a los estudiantes a reconocer e interpretar las metáforas que se presentan en los diferentes recursos de la **página 60**: la vida y el sueño como hojas de un mismo libro o la percepción de la realidad como cubierta por un velo. Luego, invítelos a imaginar nuevas metáforas que permitan dar cuenta de esta duda, a escribirlas y compartirlas con sus compañeros y compañeras.

## 4. ¿Son reales nuestros sueños?

Los sueños son, sin duda, un aspecto complejo de nuestra existencia no solo por la vivacidad con que experimentamos lo soñado, sino también porque nos hacen dudar de la realidad de aquello que creemos vivir cuando estamos despiertos. Una de las motivaciones de Descartes para dudar acerca de cuándo algo es real y de qué cosas verdaderamente existen fue la dificultad para distinguir entre el estado de sueño y el de vigilia. Esta inquietud aparece reiteradamente en la tradición occidental, y está presente también en muchas otras culturas.

## Recurso 1 | ¿Y si toda la vida es sueño?

Tal como Descartes, Schopenhauer se preguntó cómo podría ser posible distinguir los sueños de la vigilia.

Nosotros tenemos sueños. ¿No es acaso toda la vida un sueño? O más exactamente: ¿hay un criterio seguro para distinguir entre sueño y realidad, entre fantasmas y objetos reales? [...]

El único criterio seguro para distinguir el sueño de la realidad no es de hecho otro más que el criterio puramente empírico del despertar, con el cual el nexo causal entre los acontecimientos soñados y los de la vigilia se rompe de forma expresa y sensible. [...]

La vida y el sueño son hojas de uno y el mismo libro. La lectura conexa es la vida real. Pero cuando las horas de lectura (el día) han llegado a su fin y comienza el tiempo de descanso, con frecuencia hojeamos ociosos y abrimos una página aquí o allá, sin orden ni concierto: a veces es una hoja ya leída, otras veces una aún desconocida, pero siempre del mismo libro. Y así, una hoja leída aisladamente carece de conexión con la lectura coherente: pero no por ello es muy inferior a esta, si tenemos en cuenta que también la totalidad de la lectura coherente arranca y termina de forma improvisada y no hay que considerarla más que como una hoja aislada de mayor tamaño.

Schopenhauer, A. *El mundo como voluntad y representación* (1844)

## Actividades

- 1 Comenta en pareja una ocasión en la que hayas dudado si estabas despierto o estabas soñando.
- 2 Dialoga con tu curso: ¿por qué crees que los seres humanos buscan con tanta insistencia distinguir el sueño de la vigilia?
- 3 Contrasta el problema de los sueños con la alegoría de la caverna de Platón (puedes revisar las páginas 21 y 48). Relaciona las nociones de vigilia/sueño y mundo sensible/mundo inteligible. Fundamenta tu respuesta.

60 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

## Notas para el docente

Los **Recursos 2 y 3** permiten promover la reflexión acerca de la presencia de cuestionamientos similares a los de la cultura occidental en otras culturas y explorar también otras formas de responder a ellos. En el sueño de Chuang Chou, por ejemplo, podrían observar que, aunque no pueda saberse quién sueña y quién es soñado, se constata de que alguien existe, sin importar de quién se trate. En la cultura china, la sabiduría consiste en aceptar el cambio constante como parte de la existencia, no hay necesidad de buscar una esencia única e inmutable; de hecho, la búsqueda de esa esencia nos impide aceptar que la transformación y el cambio son la condición de todo lo existente.

En la tradición hindú se cree que existe el velo de maya, una especie de paño que cubre la realidad y no nos permite darnos cuenta de que es una ilusión.

Es el velo del engaño que envuelve los ojos de los mortales y les hace ver un mundo del que no se puede decir que sea ni que no sea: pues se asemeja al sueño, al resplandor del sol sobre la arena que el caminante toma de lejos por un mar, o también a la cuerda tirada que ve como una serpiente.

Schopenhauer, A. *El mundo como voluntad y representación* (1844)



## Recurso 3 | El sueño de Chuang Chou

La confusión entre el sueño y la vigilia se hace presente también en muchas otras culturas. Un ejemplo de ello es el siguiente relato de la antigua China:

Hace mucho tiempo Chuang Chou soñó que era una mariposa revoloteando entre los árboles y que hacía lo que le complacía, sin saber en absoluto que Chuang Chou existía. Pero al despertar de pronto, allí estaba Chuang Chou un tanto desconcertado. Chuang Chou se preguntó: ¿he soñado que era una mariposa o soy una mariposa soñando que es Chuang Chou?

Hamill, S. y Seaton J. P. *La sabiduría de Chuang Tse. Textos fundamentales del taoísmo* (2000)

## ¿Cómo voy?

### 1 ¿Son reales nuestros recuerdos?

Lee la noticia y, luego, dialoga en grupo acerca de los recuerdos.

(Fragmento)

## ¿Tienes recuerdos de antes de los 2 años? Pues son falsos

El 40 % de las personas cree recordar momentos de su primera infancia, pero no son más que «construcciones» mentales a partir de fotos, relatos u otras vivencias.

El color del primer coche de paseo, el disgusto por una caída, un juguete especial, el primer helado... Fulguraciones de un instante. Algunas personas aseguran ser capaces de recordar situaciones que vivieron antes de cumplir los 2 años. ¿Tienen buena memoria o solo fantasean? Probablemente, ni una cosa ni otra. Un equipo de investigadores asegura que casi el 40 % de las personas tiene

un primer recuerdo falso. No es que la vivencia sea necesariamente mentira, es que no es cierto que la rememoren por una experiencia directa. Simplemente, la han construido mentalmente a partir de fotos, relatos y otros hechos posteriores.

Los científicos aseguran que los recuerdos más antiguos datan de los tres a tres años y medio de edad. Antes, generalmente, no hay nada. Sin embargo, una amplísima encuesta hecha entre más de 6600 individuos encontró que casi el 40 % de los mismos dice tener recuerdos de cuando tenían 2 años o menos y cerca de 900 personas aseguraron tener recuerdos de 1 año o menos. [...]

Según Martin Conway, director del Centro para la Memoria en la Universidad de Londres y coautor del trabajo, que se publica en la revista *Psychological Science*, «las personas que tienen estos recuerdos no saben que son ficticios. De hecho, cuando se les dice que son falsos, a menudo no lo creen. Esto es en parte debido al hecho de que los sistemas que nos permiten recordar cosas son muy complejos, y no es hasta que tenemos 5 o 6 años que formamos recuerdos parecidos a los adultos debido a la forma en que se desarrolla el cerebro y debido a nuestra creciente comprensión del mundo».

En Abc.es (18 de junio de 2018)

- Dialoguen para responder la siguiente pregunta: ¿es posible decir que existen recuerdos reales y recuerdos irreales? Argumenten considerando el contenido de la noticia y los temas abordados a lo largo de la lección.

### 2 ¿Real o irreal?

Escoge cinco elementos de la lista y busca, para cada uno de ellos, una razón por la que pueda considerarse real y una por la que pueda considerarse irreal. Comparte tus respuestas con el curso.

- Tu reflejo en el espejo.
- Tu primer día de clases.
- Un avión de papel.
- El desayuno que comiste hoy.
- Los dinosaurios.
- Tu canción preferida.
- La amistad.
- Los dragones.
- El primer presidente de Chile.
- El plano de una casa.
- El miedo a los fantasmas.
- Una palabra.
- El plan de tus próximas vacaciones.
- El infierno.
- El infinito.
- Tu tatarabuela.
- Una caricatura.

Lección 1: ¿Todo lo que percibimos es real? 61

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

Para facilitar la lectura y la reflexión en torno a la noticia que se presenta en la **página 61**, comience invitando a los estudiantes a compartir los eventos de edades muy tempranas que puedan recordar. Luego, proponga revisar las diferentes posturas frente a la existencia del pasado que estudiaron en el **tema 2** y a establecer relaciones con ellas. Por ejemplo:

- *Si aceptamos que solo existe el presente, como proponía Schopenhauer, ¿es posible juzgar la existencia de un recuerdo más allá de su presencia en nuestra mente?*
- *Si asumimos que el pasado está presente de alguna forma en el presente, como pensaban Agustín de Hipona y Edith Stein, ¿cómo podríamos juzgar la correspondencia entre los acontecimientos pasados y el recuerdo?*
- *Esa correspondencia, ¿nos permitiría juzgar la existencia del recuerdo o su veracidad?*

## Cierre: 10 minutos

Invite a los estudiantes a compartir sus respuestas a la **pregunta 2** de la sección **¿Cómo voy?** Promueva una reflexión final a partir de las siguientes preguntas:

- *¿Cuáles son los diferentes criterios que podemos utilizar para determinar lo que es real y lo que no lo es?*
- *¿Por qué creen que seguimos planteándonos esta pregunta?*

## Planificación

## Clase 6 (págs. 62 a 67)

## Propósito

Presentar el tema de la lección y analizar diferentes perspectivas filosóficas sobre la existencia humana y su esencia, proyectando respuestas posibles ante diversos cuestionamientos a través de diálogos filosóficos.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

Habilidades: A, B, C y D.

Actitudes: b, d, k, g.

## Inicio: 15 minutos

## Conocimientos y experiencias previos

El objetivo principal de esta lección es la reflexión y la formulación de preguntas filosóficas acerca de la existencia humana. Para activar conocimientos y experiencias previos, puede invitarlos a:

1. Dialogar sobre la multiplicidad de perspectivas a partir de las cuales podemos abordar nuestra propia existencia. Puede preguntar:

- ¿Responden todas las disciplinas a la misma pregunta?
- ¿Cuáles son los supuestos de los que parten las diferentes disciplinas al formular sus preguntas?
- ¿Existe alguna disciplina que pueda darnos una respuesta

definitiva o completa acerca de la existencia humana?

- ¿Cómo formularían la pregunta radical acerca del ser humano que la filosofía debería plantearse?
2. Proponer criterios para diferenciar los conceptos de persona, individuo y ser humano a partir de sus conocimientos previos.

En la primera parte de la unidad conociste algunas de las principales aproximaciones filosóficas a los problemas de la realidad y del ser. Pero ¿es diferente ser o existir como ser humano que ser y existir de cualquier otra forma?

Según el filósofo alemán Max Scheler (1874-1928), «en ninguna época han sido las opiniones sobre la esencia y el origen del hombre más inciertas, imprecisas y múltiples que en nuestro tiempo. Pues, al cabo de unos diez mil años de *historia*, es nuestra época la primera en que el hombre se ha hecho plena, íntegramente *problemática*, ya no sabe lo que es, pero sabe que no lo sabe. Y para obtener de nuevo opiniones aceptables acerca del hombre, no hay más que un medio: hacer de una vez *tabula rasa* de todas las tradiciones referentes al problema y dirigir la mirada hacia el ser llamado *ser humano*, olvidando metódicamente que pertenecemos a la humanidad y acometiendo el problema con la máxima objetividad y admiración» (*La idea del hombre y la historia*, 1924).

Hacer *tabula rasa* significa volver a pensar desde el comienzo como si no fuéramos nosotros mismos el objeto de nuestro interés y como si estuviéramos planteándonos la pregunta por nuestra existencia por primera vez.

## Recurso 1 ¿Qué hacemos aquí?

El colombiano Gabriel García Márquez, en su novela *El coronel no tiene quien le escriba*, formuló el problema de la existencia humana con mucha claridad.

Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué diablos han llegado a la Tierra y qué deben hacer en ella.

García Márquez, G. *El coronel no tiene quien le escriba* (1961)

## Recurso 2 ¿Cuál es el ser humano que buscamos?

Miguel de Unamuno considera que la filosofía no debe preocuparse de un ser humano abstracto, sino del ser humano real.

Ni lo humano, ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivo, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano.

Porque hay otra cosa, que llaman también hombre, y es el sujeto de no pocas divagaciones más o menos científicas. [...] Un hombre que no es de aquí o de allí ni de esta época o de la otra, que no tiene ni sexo ni patria, una idea, en fin. Es decir, un no hombre.

El nuestro es otro, el de carne y hueso; yo, tú, lector mío; aquel otro de más allá, cuantos pensamos sobre la Tierra. Y este hombre concreto, de carne y hueso, es el sujeto y el supremo objeto a la vez de toda filosofía.

[...] La filosofía responde a la necesidad de formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida, y como consecuencia de esa concepción, un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción. Pero resulta que ese sentimiento, en vez de ser consecuencia de aquella concepción, es causa de ella. Nuestra filosofía, esto es, nuestro modo de comprender o de no comprender el mundo y la vida, brota de nuestro sentimiento respecto a la vida misma. [...]

No suelen ser nuestras ideas las que nos hacen optimistas o pesimistas, sino que es nuestro optimismo o nuestro pesimismo, de origen filosófico o patológico quizá, tanto el uno como el otro, el que hace nuestras ideas.

De Unamuno, M. *Del sentimiento trágico de la vida* (1912)

**Recurso 3** ¿Individuos o personas?

Como revisaste en la lección anterior, la filosofía ha hecho enormes esfuerzos para definir lo que puede considerarse un ser en sí o una entidad. Cuando se trata de pensar en la clase particular de seres o entidades que somos nosotros, nos encontramos con dificultades similares. ¿Debemos hablar de individuos o de personas?, ¿qué significa cada uno de estos términos?

**¿Qué es un individuo?**

Un *individuo* es aquello que se considera indivisible, es decir, lo que no puede ser dividido sin que pierda su identidad. Si tomamos una bicicleta, por ejemplo, o cualquier otra entidad física, y se parte por la mitad, ya no tenemos una bicicleta, ha perdido la identidad.

El asunto es complejo, sin embargo, si pensamos en las partes de esa bicicleta. Cada rueda y cada pedal pueden considerarse también una unidad indivisible, y por lo tanto, individual. Para solucionar este problema es necesario referirnos a una determinada **categoría ontológica**, es decir, a una **clase de ser**. Así, si tenemos la categoría ontológica de los objetos físicos y los definimos como las cosas que ocupan un lugar en el espacio y tienen unos bordes cerrados en sí mismos, tanto la bicicleta como cada una de sus partes contarían de la misma manera como individuos. En cambio, si tenemos la categoría ontológica de los *medios de transporte* y los definimos como las cosas artificiales que pueden utilizarse para desplazarse de un lugar a otro, solo la bicicleta es un ser individual. El individuo se entiende, entonces, como relativo a una categoría ontológica, que es una definición de las cosas que pueden existir.

En consecuencia, dentro de una categoría ontológica hay dos maneras de existir: como un *individuo* o como algo *general*. Por ejemplo, en el caso de la categoría

ontológica de los medios de transporte, hay cosas generales, como los medios de transporte de tracción mecánica o las bicicletas, mientras que los individuos serían unidades particulares, como cada una de las bicicletas particulares que se han fabricado.

Dado que la noción de *división* es una noción física o material, en el sentido en que solo las cosas con propiedades físicas pueden ser divididas, solamente lo físico puede llevar la clasificación de individuo. Para referirnos a los seres humanos es preferible utilizar la palabra *persona*.

**¿Qué es una persona?**

La palabra *persona* procede del término griego *prósopon*, nombre que en la Antigüedad designaba las máscaras que usaban los actores para representar un personaje en el teatro. La máscara servía para indicar que lo que iba a hacer y decir una persona en el escenario no era cosa suya, sino del personaje al que representaba. Con el tiempo, esta palabra comenzó a utilizarse para hacer referencia a los individuos que forman parte de la categoría ontológica de los seres humanos.

La pregunta que nos planteamos es, entonces: ¿cómo podemos definir a esos individuos que llamamos personas?, ¿qué hace que pertenezcan a la categoría ontológica de los seres humanos?

**Actividades**

- 1 ¿Te has preguntado alguna vez qué te hace un ser humano? ¿Cuál crees que puede ser la importancia de responder esa pregunta?
- 2 A partir del **Recurso 1**, ¿qué piensas que quiere decir García Márquez al señalar que la vida obliga a los seres humanos «a parírse a sí mismos una y otra vez»?
- 3 En pareja, elaboren una definición para la categoría ontológica de los seres humanos. Escriban una definición, de máximo un párrafo, en una hoja de bloc e ilústrenla con un dibujo que comunique la idea que se quiere transmitir. Peguen las creaciones en el muro de la escuela.
- 4 Dialoguen en grupo a partir del **Recurso 2**. ¿Cuál es el ser humano por el que la filosofía debiera preocuparse: el ser de carne y hueso o el ser universal?, ¿por qué?

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? **63****Errores para aprender**

Pida a los estudiantes que se reúnan en grupos de cuatro personas y realicen las siguientes actividades como dinámica inicial que posibilite la interacción y evaluación entre pares respecto a la formulación de preguntas:

1. De forma individual, escriben una pregunta filosófica en sus cuadernos que consideren relacionada con el tema de la lección.
2. Intercambian la pregunta con un compañero, quien debe juzgar si la pregunta puede ser considerada filosófica. Si piensa que no lo es, debe explicarle al autor por qué y buscar en conjunto una manera de reformular el cuestionamiento en base de posibles errores en el planteamiento de la interrogante.

3. Una vez que todas las preguntas hayan sido «aceptadas», volver a intercambiarlas con un tercer compañero, que debe escribir una respuesta.
4. Luego de responder, intercambian las preguntas por última vez. La persona que recibe la pregunta debe leerla en voz alta, junto con su respuesta.  
Recoja las preguntas que escribieron y retómelas al finalizar la lección.
5. Leen los recursos de las **páginas 62 y 63** para realizar las actividades propuestas en el **Texto del Estudiante**, y al finalizar deben comentar con el curso las diferencias existentes entre los conceptos de «individuo», «persona» y «ser humano».

**Recursos complementarios**

Es importante establecer relaciones y distinciones entre la pregunta específica acerca de la existencia humana que se propone en esta lección y la pregunta general sobre el ser que abordaron en la lección anterior. Para apoyar esta reflexión, dispone como alternativa el desarrollo de la **Actividad de ampliación**, en la que se aborda este problema a partir de una cita de Heidegger.

Encontrará la **Actividad de ampliación** sugerida para esta clase en la **página 123** de esta **Guía Didáctica**.

### Lectura guiada

Para facilitar la comprensión de los recursos de las **páginas 64 y 65**, puede realizar las siguientes actividades:

1. Leer la introducción al tema (*¿Cuál es nuestra esencia?*) e invitar a los estudiantes a observar e interpretar las imágenes que acompañan las **páginas 64 y 66**.
2. Pregunte qué visión de la esencia humana creen que refleja cada imagen. Aunque las respuestas pueden ser variadas, la imagen de la **página 64** tiene directa relación con la estructura del ADN, por lo que puede relacionarse con la respuesta científica. La imagen de la **página 66**, en cambio, puede vincularse con las respuestas características de disciplinas que la sociología o la antropología, pues evoca la idea del ser humano como ser social, al mostrar como muchas personas actuando en conjunto construyen la imagen de una sola.
3. Divida al curso en grupos y asigne un recurso a cada uno. Pídeles que lo lean con detención y que luego elaboren una imagen que represente la respuesta que leyeron.
4. Cada grupo a presenta su imagen al curso sin decir cuál fue el recurso que abordaron. Sus compañeros deberán interpretar la imagen y explicar cuál es la respuesta que ven en ella.
5. Después de escuchar las interpretaciones de los demás, solicite al grupo que retroalimente las interpretaciones de sus compañeros y explique el recurso en que se basó.

## 1. ¿Cuál es nuestra esencia?

Se dice que Platón llamó al ser humano *bípedo implume* y que François Rabelais, escritor francés de literatura cómica, lo definió como un *animal que ríe*. Parece haber acuerdo en que somos animales, pero ¿cuál es nuestra verdadera esencia?, ¿hay algo en nuestra naturaleza que nos distinga de cualquier otro ser? Uno de los primeros intentos por responder a esta pregunta provino de la distinción entre el cuerpo y el alma, para luego dar paso a reflexiones acerca de la forma particular en la que ser humano piensa, siente, se define a sí mismo y se relaciona con los demás.

### Recurso 1 El cuerpo y el alma

La creencia de que los animales y, por lo tanto, también los seres humanos, poseen un cuerpo y un alma está presente en múltiples culturas. Algunas sostienen las llamadas teorías **monistas**, en las que cuerpo y alma son dos caras de una misma realidad; y otras asumen posturas **dualistas**, en las que son elementos de naturaleza absolutamente distinta que se encuentran unidos solo durante la vida.

Aunque existen muchas formas de dualismo, todas ellas comparten la idea de que el ser humano está constituido por una **realidad material** —el *cuerpo*— y una **realidad espiritual** —el *alma*. La muerte suele pensarse como la separación de ambos. Platón, Aristóteles y Descartes, entre los filósofos, y el cristianismo, el judaísmo y el islam, entre las grandes religiones, defienden una concepción de este tipo.

Entre las posiciones dualistas aún es posible diferenciar entre quienes, como Aristóteles, entienden que cuerpo y alma individual solo existen mientras están juntos, y aquellos que admiten la existencia del alma separada del cuerpo. En estos casos, la muerte se suele entender como un tránsito, es decir, como el paso de una forma de vida compuesta por el alma y el cuerpo a otra forma de vida simple, puramente anímica.

Platón, Descartes y las religiones en general entienden así la muerte como acceso a la trascendencia.

Hay una gran variedad de concepciones acerca de lo que le ocurre al alma tras su separación del cuerpo: desde la posibilidad de alcanzar la felicidad definitiva de la que hablan las grandes religiones monoteístas, hasta la creencia en la necesidad de que se purifique encarnándose sucesivamente en varios cuerpos, humanos o animales, como afirman Platón, el budismo y el hinduismo.



### Recurso 2 El alma como forma del cuerpo

¿Recuerdas la distinción que hacía Aristóteles entre la *materia* y la *forma* de las entidades? Para definir la esencia del ser humano, recurrió a estas categorías y afirmó que el alma es la forma del cuerpo. Esta afirmación resulta muy difícil de comprender y ha sido muy discutida, pero él la explica diciendo que *animal* significa alma en un cuerpo. Así, dice, es evidente también que el alma es la entidad primera, el cuerpo es materia y el hombre o el animal es el compuesto de ambos universalmente tomado.

Siguiendo este razonamiento, muchos han interpretado que lo que Aristóteles quiere decir es que el alma es la esencia de todos los animales, incluido el ser humano; pero, para que esa alma se transforme en una entidad, es decir, en un ser real y verdadero que es *por sí mismo*, tiene que formar una unidad con un cuerpo que será, entonces, su materia.

Si esto es así, ningún cuerpo es un ser humano ni un animal por sí mismo, solo podemos decir que es humano o animal *el compuesto de un cuerpo y un alma*.

Aristóteles. *Metafísica*, Cap. XI, §1037a (384 a. C.-322 a. C.)

64 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

### Notas para el docente

Para ampliar la discusión sobre la relación entre el cuerpo y el alma, puede explicar a los estudiantes que, además de las teorías monistas y dualistas, existen también las teorías emergentistas, que consideran que el alma (o la mente) es una realidad con un grado superior de organización, que surge o emerge a partir del cuerpo o, más concretamente, del cerebro. Explique que esta es una postura intermedia entre las teorías monistas y las dualistas, ya que no concibe el alma y el cuerpo como realidades heterogéneas (como hacen las teorías dualistas), pero tampoco los consideran realidades idénticas (como es el caso de las teorías monistas).

**Recurso 3 El animal racional**

Como ya sabes, para muchos filósofos la racionalidad es un elemento fundamental en el ser humano, pues mediante ella conoce y se hace preguntas sobre su propia naturaleza y la del mundo que lo rodea. ¿Recuerdas cómo dudaba Descartes de todo lo que estaba más allá de su pensamiento?

Al examinar, después, atentamente lo que yo era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo y que no había mundo ni lugar alguno en el que me encontrase, pero que no podía fingir por ello que yo no existía, sino que, al contrario, del hecho mismo de pensar en dudar de la verdad de otras cosas se seguía muy evidente y ciertamente que yo era; mientras que, con solo haber dejado de pensar, aunque todo lo demás que alguna vez había imaginado existiera realmente, no tenía ninguna razón para creer que yo existiese, conocí por ello que yo era una sustancia cuya esencia o naturaleza no es sino pensar, y que, para existir, no necesita de lugar alguno ni depende de cosa alguna material. De manera que este yo, es decir, el alma por la cual soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo e incluso más fácil de conocer que él y, aunque el cuerpo no existiese, el alma no dejaría de ser todo lo que es.

Descartes, R. *Discurso del método* (1637)

**Recurso 4 El animal social**

La antropología filosófica considera que la colaboración con otros en la vida social posibilita nuestra humanización.

Toda nuestra vida se halla encuadrada en esta estructura interpersonal y social, que es condición de posibilidad de nuestra humanización o deshumanización, en la medida en que nos permite crecer como sujetos autónomos en colaboración humanizadora con los otros sujetos participantes en esa red de comunicación, o estorba nuestro proceso humanizador objetivándonos, alienándonos y haciéndonos vivir en condiciones en que se nos hace imposible poder existir y crecer como personas, en libertad y en medio de estructuras de libertad y de justicia.

Beorlegui, C. *Antropología filosófica. Nosotros: urdimbre solidaria y responsable* (1999)

**Recurso 5 La inteligencia sentiente**

Xavier Zubiri, filósofo español, piensa que lo propio del ser humano es la unidad entre la razón y los sentidos, lo que él llama *inteligencia sentiente*.

Frente al dualismo platónico de Ideas y Cosas sensibles, Aristóteles restauró la unidad del objeto, haciendo de las Ideas las formas sustanciales de las Cosas. Pero mantuvo siempre el dualismo de sentidos e inteligencia: cada una de estas facultades ejecutaría un acto completo por sí mismo. Creo, sinceramente, que es necesario superar este dualismo y hacer de la aprehensión de la realidad un acto único de intelección sentiente.

Zubiri, X. *Notas sobre la inteligencia humana* (1966)

**Recurso 6 El animal libre**

Para Jean-Jacques Rousseau, lo que distingue al ser humano de los demás animales no es su racionalidad, sino su libertad.

Todo animal tiene ideas, puesto que tiene sentidos, incluso combina sus ideas hasta cierto punto, y el hombre no difiere de la bestia en este aspecto más que del más al menos [...]; no es, pues, tanto el entendimiento lo que distingue específicamente al hombre de entre los animales, como su calidad de agente libre. La naturaleza dirige a todo animal, y la bestia obedece. El hombre experimenta la misma impresión, pero se reconoce libre de asentir, o de resistir; y es sobre todo en la conciencia de esta libertad donde se muestra la espiritualidad de su alma.

Rousseau, J. J. *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755)

**Actividades**

- 1 Sobre los **Recursos 1 y 2**, comenten en parejas:
  - a. Reír y llorar son la expresión corporal de nuestras emociones. ¿Consideran que esto refuta o refuerza la distinción entre cuerpo y alma?
  - b. ¿Qué te parece más correcto, decir *tengo* un cuerpo o *soy* un cuerpo?, ¿por qué?
- 2 A partir del **Recurso 4**, ¿qué es la humanización para la antropología filosófica?
- 3 Comenta con tu curso cuál crees tú que es la mejor definición del ser humano: un animal racional, una inteligencia sentiente, un animal libre, un animal social u otra. Fundamenta.

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? 65

**Trabajando con la diversidad**

Puede aprovechar el trabajo con las imágenes de las **páginas 64 y 66** para proponer a los estudiantes que ilustren diferentes respuestas a la pregunta por la esencia humana. De esta forma, proporcionará una oportunidad de expresión a aquellos que se sienten más cómodos con formas de expresión no verbal y volverá a establecer una conexión con el inicio de la Unidad, en el que analizaron la forma en que el arte y, específicamente la pintura, comparte y responde algunas de las preguntas fundamentales de la Filosofía.

**Diálogo filosófico**

Para promover el diálogo en torno a la esencia del ser humano, puede considerar:

1. Retomar el concepto de «esencia» abordado en la lección anterior, a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué características del ser humano no pueden cambiar sin que deje de considerarse humano?
- ¿Qué rasgos comunes crees que son compartidos por todos los seres humanos?

2. Problematizar cada una de las respuestas, tanto las que se presentan en los recursos de estas páginas como las planteadas por los estudiantes. Por ejemplo:

- Si lo esencial en el ser humano es la racionalidad, ¿una persona incapaz de razonar deja de ser humana?

3. Establecer relaciones con otros aspectos del ser abordados en la lección anterior. Así, vinculando la noción de ser en acto y potencia, podemos preguntar:

- Cuando decimos que la esencia humana es la racionalidad, ¿nos referimos al acto de razonar o al potencial de razonamiento?

4. Promover la reflexión sobre las diferentes perspectivas éticas o políticas que una determinada respuesta permitiría sostener. Por ejemplo:

- Si unas personas fueran más racionales que otras, ¿serían también más humanas?
- ¿Cómo puede afectar a nuestra concepción de los derechos humanos nuestra respuesta a la pregunta por la esencia humana?

## Lectura guiada

A diferencia de los recursos anteriores, que proponen un solo aspecto de la existencia humana como esencial (el alma, la racionalidad, el sentimiento o la libertad), los **Recursos 7 a 10** integran diversos aspectos de la existencia en la respuesta, por lo que poseen una mayor complejidad.

Para facilitar la comprensión, el análisis y la discusión de estas respuestas, puede sugerir los siguientes pasos:

1. Subrayar en cada recurso las características del ser humano que se proponen como esenciales.
2. Elaborar un esquema que dé cuenta de las relaciones que cada autor plantea entre los elementos que considera esenciales.
3. Explicar las respuestas con sus propias palabras, oralmente o por escrito, siguiendo el esquema realizado.

En el **Recurso 11**, por su parte, Hannah Arendt problematiza la posibilidad misma de determinar o definir una esencia universal. Invite a los estudiantes a reconocer y discutir las diferentes razones que la filósofa señala para justificar esa imposibilidad: la dificultad que supone mirarnos a nosotros mismos, la posibilidad de que no exista en absoluto algo similar a una esencia humana; la idea de que una esencia supondría una especie de condicionamiento absoluto que ella rechaza.

**Recurso 7 El animal político**

Para Aristóteles, el ser humano solo puede concebirse como un ser que vive en sociedad y posee cualidades morales.

El ser humano es por naturaleza un animal comunitario (*politikón*). Y la razón por la que el ser humano sea un animal comunitario, en mayor grado que la abeja o que cualquier otro animal gregario, tiene una explicación evidente. Es común afirmar que la naturaleza no hace nada sin un fin determinado y el ser humano es el único entre los animales que tiene *lógos* (razón y lenguaje). Pues mientras la voz pura y simple es expresión de dolor o placer y es común a todos los animales, cuya naturaleza les permite sentir dolor o placer y la posibilidad de señalárselo unos a otros, el *lógos* tiene el fin de indicar lo que es conveniente y lo que es perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Pues esto es lo que caracteriza al ser humano, distinguiéndolo de los demás animales: el hecho de poseer en exclusiva el sentido del bien y del mal, de la justicia y de la injusticia, y de las demás cualidades morales. Y es la comunidad y participación en estas cosas lo que hace una familia y una ciudad.

Aristóteles. *Política*, Libro I, Cap. 1 (384 a. C.-322 a. C.)

**Recurso 8 El animal que se construye a sí mismo**

Para Peter Berger y Thomas Luckman, lo que define al ser humano es su capacidad de construirse a sí mismo en interacción con el mundo que lo rodea.

El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero, una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza.

En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y, por tanto, se produce a sí mismo.

Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad* (1966)

**Recurso 9 El animal fantástico**

José Ortega y Gasset define al hombre como un animal fantástico, es decir, un ser capaz de razonar e imaginar.

Imaginemos, pues, el hombre como un animal enfermo de una enfermedad, que simbólicamente llamo paludismo, porque vivía sobre pantanos infestados. Y esa enfermedad que no logró destruir la especie le causó una intoxicación que produjo en él una hiperfunción cerebral. Esta originó una consiguiente hipertrofia de los órganos cerebrales que trajo consigo, a su vez, un grado mayor de hiperfunción mental —cuyo resultado fue que el hombre se llenó de imágenes, de fantasías, en que, como es sabido, aun los animales superiores son tan pobres, es decir, que se encontró con todo un mundo imaginario, por lo tanto, con un mundo interior de que el animal carece, un mundo interior frente, aparte y contra el mundo exterior—. Y he aquí que, desde entonces, esta última bestia que es el primer hombre tiene que vivir, a la vez, en dos mundos —el de dentro y de fuera—, por tanto, irremediamente y para siempre inadecuado, desequilibrado —esta es su gloria, esta es su angustia—. El hombre es el animal fantástico, nació de la fantasía —es hijo de la loca de la casa—. Y la historia universal es el esfuerzo gigantesco y milenar de ir poniendo orden en esa desafortada anti animal fantasía. [...]

Lo que llamamos razón no es sino fantasía puesta en forma. ¿Hay en el mundo nada más fantástico que lo más racional? ¿Nada más fantástico que el punto matemático y la línea infinita y, en general, toda la matemática y toda la física? ¿Hay fantasía más fantástica que eso que llamamos *justicia* y eso que llamamos *felicidad*?

Ortega y Gasset, J. *Una interpretación de la historia universal. En torno a Toynbee* (1948)

**Errores para aprender**

Es posible que algunos estudiantes supongan que la búsqueda de una respuesta a la pregunta por la esencia humana persiga también una justificación para sostener nuestra superioridad frente a otros seres. Es importante aclarar que ninguna respuesta supone necesariamente la asignación de un valor positivo a la humanidad. Así, por ejemplo, Nietzsche considera la fantasía como un impulso exclusivamente humano, pero, al mismo tiempo, como una enfermedad que nos lleva a inventar ficciones que luego tratamos como verdaderas, es decir, como la enfermedad que hace que nos engañemos a nosotros mismos.

Para ampliar la discusión de esta clase, puede confrontar las posiciones filosóficas que buscan construir una respuesta universal acerca de la naturaleza humana, con posiciones como la de Foucault que proclama la *muerte del hombre*, es decir, la imposibilidad de pensar al ser humano como algo unitario y universal, como una esencia que se realiza de modos diferentes a lo largo de la historia y en cada circunstancia concreta.

Foucault asegura que no tiene ya sentido iniciar la empresa de conocer la naturaleza universal del ser humano, porque no somos más que el resultado de una pluralidad de estructuras que se entrecruzan en cada individuo de forma diferente. No somos más que la conjunción de estructuras lingüísticas, psíquicas, sociales, políticas, etc. El ser humano ha pasado de ser *sujeto de*, o sea, protagonista y generador de acciones, de conocimientos o de proyectos, a estar *sujeto a*, esto es, sometido a las estructuras sociales, económicas, psíquicas y políticas que dominan en su vida.

Finalmente, para Foucault, la pregunta no es *qué es el ser humano*, sino *quiénes somos nosotros*. Es decir, quiénes somos como individuos singulares y diferentes de los demás, que vivimos en un determinado momento histórico y que podemos tener experiencias muy diversas dependiendo de las circunstancias que nos afectan. Esta posición puede vincularse con la pregunta por el hombre de carne y hueso formulada por Miguel de Unamuno y presentada en el **Recurso 2** de la **página 62**.

**Recurso 10 Un ser autónomo**

Para Kant, el ser humano es esencialmente autónomo, pues tiene la capacidad de perfeccionarse para alcanzar sus propios fines.

[El hombre] tiene un carácter que él mismo se ha creado, al ser capaz de perfeccionarse de acuerdo con los fines que él mismo se señala; gracias a lo cual, y como animal dotado de la *facultad de la razón (Animal rationabile)*, puede hacer de sí un animal racional (*Animal rationale*). [...]

Entre los vivientes habitantes de la Tierra es el hombre notoriamente diferente de todos los restantes por su capacidad técnica (o unida a la conciencia, mecánica) para manejar las cosas, por su capacidad pragmática (para utilizar diestramente a otros hombres de acuerdo con sus propias intenciones) y por la capacidad moral (de obrar respecto de sí y de los demás con arreglo al principio de la libertad bajo leyes).

Kant, I. *Antropología en sentido pragmático* (1798)

**Recurso 11 ¿Podemos ver más allá de nuestra sombra?**

Hannah Arendt considera que difícilmente podremos llegar algún día a definir nuestra propia esencia.

Resulta muy improbable que nosotros, que podemos saber, determinar, definir, las esencias naturales de todas las cosas que nos rodean, seamos capaces de hacer lo mismo con nosotros mismos, ya que eso supondría saltar de nuestra propia sombra. Más aún, nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. [...] La perplejidad radica en que los modos de la cognición humana aplicable a cosas con cualidades naturales, incluyendo a nosotros mismos en el limitado grado en que somos especímenes de la especie más desarrollada de vida orgánica, fallan cuando planteamos la siguiente pregunta: *¿quiénes somos?* A esto se debe que los intentos de definir la naturaleza humana terminan casi invariablemente en la creación de una deidad, es decir, en el dios de los filósofos que, desde Platón, se ha revelado tras un estudio más atento como una especie de idea platónica del hombre. Claro está que desenmascarar tales conceptos filosóficos de lo divino como conceptualizaciones de las capacidades y cualidades humanas no supone una demostración, ni siquiera un argumento, de la no existencia de Dios [...].

Por otra parte, las condiciones de la existencia humana —la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra— nunca pueden explicar lo que somos o responder a la pregunta de quiénes somos por la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente.

Arendt, H. *La condición humana* (1958)

**Actividades**

- A partir del **Recurso 7**:
  - ¿Qué significa que el ser humano sea un animal político?, ¿es lo mismo que ser un animal gregario o comunitario?
  - ¿Qué diferencia hace Aristóteles entre *la voz y el lenguaje*?
  - ¿Cuál es para Aristóteles la relación entre tener un lenguaje y vivir en sociedad?
- Analiza en pareja los **Recursos 8, 9 y 10**:
  - ¿Qué características del ser humano destaca cada filósofo?
  - ¿Cuáles de esas características consideras exclusivas del ser humano y cuáles compartidas con otros animales?
  - Selecciona según tu criterio los rasgos que definen al ser humano con mayor precisión. Fundamenta tu elección.
- Comenta con tu curso a partir del **Recurso 11**:
  - ¿Por qué nos resulta tan difícil definir quiénes somos según Hannah Arendt?
  - ¿Crees que será posible llegar a una respuesta definitiva alguna vez?

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? 67

**Cierre: 15 minutos**

Al finalizar la clase, proponga a los estudiantes resumir los conceptos fundamentales revisados en la sesión. Para lo anterior se sugiere utilizar herramientas como mapas conceptuales o lluvias de ideas que permitan rescatar tanto ideas generales como particulares que sean relevantes para visibilizar aprendizajes en los alumnos.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Analizar diferentes perspectivas filosóficas sobre la libertad del ser humano, proyectando respuestas posibles ante diversos cuestionamientos a través de diálogos filosóficos.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** b, d, k, g.

## Inicio: 10 minutos

Después de presentar el tema de la clase, y como actividad inicial, se sugiere alguna de las siguientes actividades:

1. Leer junto con los estudiantes la introducción de la **página 68**, en la que se plantea el lugar central que tiene el concepto de libertad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Invite a comentar por qué creen que se le ha dado ese lugar.

2. Pedir a los estudiantes que den una primera respuesta a la pregunta inicial «¿somos libres?» y la compartan con el curso.

3. Incentivar el establecimiento de relaciones con el tema anterior, respondiendo:

- ¿Es la libertad parte de la esencia del ser humano?
- Si es así, ¿cómo podría perderse sin perder humanidad?
- Si no es así, ¿por qué suele considerarse tan importante?

## 2. ¿Somos libres?

El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos comienza señalando que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad*. Pero ¿qué significa eso exactamente? ¿Somos libres por naturaleza o la libertad es una construcción social? ¿Somos realmente libres para tomar decisiones en nuestras vidas o estamos determinados por el destino, la naturaleza o la sociedad? Para intentar aclarar en qué consiste la libertad y en qué medida podemos considerarnos seres libres, distinguiremos diferentes conceptos de libertad.

## Recurso 1 Libertad externa

La libertad externa es la ausencia de barreras físicas que nos impidan trasladarnos y actuar como nos parezca. Es lo que coloquialmente llamamos *hacer lo que nos da la gana*. Thomas Hobbes define esta clase de libertad.

Libertad significa, propiamente hablando, la ausencia de oposición, es decir, de impedimentos externos al movimiento. Puede aplicarse tanto a las criaturas irracionales e inanimadas como a las racionales.

Cualquier cosa que esté ligada o envuelta de tal modo que no pueda moverse sino dentro de un cierto espacio, determinado por la oposición de algún cuerpo externo, decimos que no tiene libertad para ir más lejos. Esto puede afirmarse de todas las criaturas vivas mientras estén aprisionadas o constreñidas con muros o cadenas,

y del agua, mientras está contenida por medio de diques o canales, pues de otro modo se extendería por un espacio mayor, solemos decir que no está en libertad para moverse del modo como lo haría si no tuviera tales impedimentos.

Ahora bien, cuando el impedimento del movimiento radica en la constitución de la cosa misma, no solemos decir que carece de libertad, sino de fuerza para moverse, como cuando una piedra está en reposo, o un hombre se halla sujeto al lecho por una enfermedad.

De acuerdo con esta genuina y común significación de la palabra, es un hombre libre quien no está obstaculizado para hacer lo que desea en aquellas cosas de que es capaz por su fuerza y por su ingenio.

Hobbes, T. *Leviatán* (1651)

## Recurso 2 Libertad política

En la antigua Grecia y en muchas otras sociedades se consideraba la libertad simplemente como lo opuesto a la esclavitud. Unos seres humanos nacían para ser siervos y otros para ser señores, y se pensaba que esto era natural y conveniente: llegó a argumentarse que el cuerpo de una persona demostraba su inclinación natural hacia la servidumbre. Un ejemplo de este razonamiento se encuentra en Aristóteles:

Incluso la Naturaleza parece que quiere hacer los cuerpos de los libres diferentes de los de los siervos, pues hace los cuerpos de los siervos robustos para el servicio necesario, y los de los libres, derechos e inútiles para obras semejantes, pero aptos para la vida civil y su gobierno.

Aunque la esclavitud haya sido abolida y afirmemos hoy que no existe ninguna razón natural para considerar a algunos seres humanos más libres que otros, sigue siendo cierto que, en cualquier sociedad, la libertad individual tiene límites impuestos por la fuerza o por la ley y que no operan siempre de la misma forma para todos. Por eso, la libertad externa ha sido llamada también libertad política.

Asumiendo la existencia de restricciones sociales a la libertad externa, es posible discutir su efecto sobre la libertad individual. Para algunos, la ley hace que la libertad individual desaparezca; para otros, en cambio, solo la ley hace posible la existencia de la libertad.

Aristóteles. *Política*, Cap. III / *Gran moral*, Libro primero, Cap. XI (384 a. C.-322 a. C.)

68 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

## Desarrollo: 70 minutos

## Errores para aprender

Durante el desarrollo de la clase, es posible que algunos estudiantes conciban dicotómicamente la pregunta por la libertad: o somos completamente libres o no lo somos en absoluto. Para ayudarles a comprender perspectivas según las cuales podemos ser libres a pesar de ciertas restricciones, puede proponerles considerar la diferencia entre interferencias legítimas e ilegítimas de la libertad propuesta por Philip Petit: una restricción es legítima si se basa en la razón y busca la protección o el bien del otro —como la prohibición a los niños de acercarse al fuego—; pero es ilegítima si responde a una voluntad arbitraria o a la búsqueda de beneficios para quien la impone, en lugar de responder a la razón.

**Recurso 3** ¿Qué haríamos con una libertad absoluta?

Hobbes afirmaba que la naturaleza ha dado a cada uno derecho a todas las cosas, es decir, que, en el mero estado de naturaleza, antes de que llegara el momento en que los hombres establecieran entre sí pactos o convenios, era legal para cada hombre hacer lo que le viniera en gana contra quien le pareciera oportuno, y poseer y disfrutar todo lo que quisiera o pudiera conseguir. [...]

Pero el menor beneficio que pueden sacar los hombres es el de tener un derecho en común a todas las cosas. Pues los efectos de un derecho así son casi los mismos que si no hubiera ningún derecho en absoluto. Pues, aunque cualquier hombre puede decir de todas las cosas esto es mío, no podrá, sin embargo, disfrutarlo, debido a que su vecino, que tiene el mismo derecho y el mismo poder, puede también decir que esa misma cosa es suya.

Así, Hobbes está convencido de que el estado natural de los hombres antes de que entraran en sociedad fue un

estado de guerra, no una guerra simple, sino una guerra de todos contra todos.

Este estado de guerra natural justifica, para este filósofo, la existencia de una sociedad gobernada por la razón y libre del miedo que nos produce la libertad de los demás.

Son tantos los peligros que amenazan a todos como consecuencia de la codicia y apetitos de cada hombre, que el que todos hayamos de protegernos y cuidar de nosotros mismos está tan lejos de ser tomado a la broma que nadie puede ni quiere hacer otra cosa.

La solución, para Hobbes, es transferir nuestros derechos individuales, incluido el derecho a la libertad, a un Estado que nos proteja de nosotros mismos.

Hobbes, T. *De Cive* (1642)

**Recurso 4** La ley como resguardo de la libertad

John Locke pensaba, como Hobbes, que debía existir un estado de naturaleza anterior a cualquier organización del ser humano en sociedad; pero creía que ese sería un estado de paz y no de guerra. En un estado de naturaleza, cada uno estaría obligado a preservarse a sí mismo y a la humanidad, pues todos los seres humanos son servidores de un Creador todopoderoso e infinitamente sabio que los ha dotado de una razón que es su ley natural.

A pesar de esa creencia, Locke asume que, una vez que hemos abandonado el estado natural para convertirnos en seres sociales, necesitamos de la ley para resguardar su libertad.

Ley, en su verdadero concepto, no es tanto limitación como guía de unas gentes libres e inteligentes hacia su propio interés; y no prescribe más allá de lo que convenga al bien general de quienes se hallan bajo tal ley. Si pudieran ellos ser felices sin ella, la ley, como cosa

inútil, se desvanecería por sí misma; pero la baranda al borde de pantanos y precipicios no merece el nombre de encierro.

Así, pues, el fin de la ley no es abolir o restringir, sino preservar y ensanchar la libertad. Pues en todos los estados de las criaturas capaces de leyes, donde no hay ley no hay libertad. Porque libertad es hallarse libre de opresión y violencia ajenas, lo que no puede ocurrir cuando no hay ley; y no se trata, como ya dijimos, de *libertad de hacer cada cual lo que le desee*. ¿Quién podría ser libre, cuando el deseo de cualquier otro hombre pudiera dominarlo? Mas se trata de la libertad de disponer y ordenar libremente, como le plazca, su persona, acciones, posesiones y todos sus bienes dentro de lo que consintieren las leyes a que está sometido; y, por lo tanto, no verse sujeto a la voluntad arbitraria de otro, sino seguir libremente la suya.

Locke, J. *Ensayo sobre el gobierno civil* (1689)

**Actividades**

Comenta con tu curso:

- 1 ¿Qué límites tiene tu libertad externa?
- 2 ¿Consideras que esos límites restringen o protegen tu libertad individual? Da un ejemplo.
- 3 ¿Cómo te imaginas un mundo en el que no hubiera límites para la libertad? Justifica tu respuesta.

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? 69

**Habilidades del siglo XXI**

El problema de la libertad está directamente vinculado con la **responsabilidad personal y social**, pues considerarnos libres es asumir responsabilidad por nuestras acciones y también por la libertad de los demás. Los recursos que se presentan en estas páginas permiten una reflexión y discusión profunda acerca de la dimensión social de la libertad, un aspecto esencial para la convivencia democrática sobre el que los estudiantes tendrán la posibilidad de pensar y dialogar.

**Recursos complementarios**

En la **página 128** de esta **Guía Didáctica**, encontrará la **Evaluación formativa** sugerida para esta unidad. Esta representa una alternativa para el trabajo con recursos del **Texto**, no solamente de la **clase 7**, sino de otros que considere pertinentes en otras unidades.

Hobbes y Locke fundamentan sus posiciones imaginando un estado de naturaleza en el que los seres humanos tienen libertad absoluta y no son regulados por ninguna organización social. Antes de leer los **Recursos 3 y 4**, invite a los estudiantes a hacer un ejercicio similar. Para guiar la actividad, proponga los siguientes pasos:

1. Imaginar un estado de naturaleza en el que cada ser humano posee libertad absoluta, sin ninguna regulación externa y escribir una breve narración que responda o se base en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo sería la vida de esas personas absolutamente libres?
- ¿Qué ocurriría cuando se encontraran con otras personas que tuvieran la misma libertad?

2. Compartir en grupo las historias que escribieron. Los participantes podrán hacer preguntas al autor acerca de los acontecimientos narrados, sin incluir, opiniones o juicios. El grupo deberá juzgar la pertinencia de las preguntas.

3. Interpretar la historia y explicar cuál es la perspectiva acerca de la libertad que se desprende de ella. Por ejemplo: «según esta historia, lo único que nos impide ser libres es la existencia de los demás». Se espera que propongan distintas interpretaciones.

4. Compartir con el curso las distintas respuestas a las preguntas del punto 1 que surgieron de las historias del grupo.

5. Leer junto con el curso los **Recursos 3 y 4** y confrontar las respuestas de Hobbes y Locke con las que ellos mismos propusieron.

## Diálogo filosófico

Invite a los estudiantes a participar de breves debates siguiendo los siguientes pasos:

1. En grupos adoptan estas posturas: la libertad interior representada en el **Recurso 5**, el determinismo representado en el **Recurso 7**, el no determinismo representado por Sartre en el **Recurso 6** o la libertad situada representada por Ortega y Gasset en los **Recursos 8 y 9**.

2. Plantee a cada grupo una situación real o imaginaria en la que esté en juego la libertad, por ejemplo:

- Una persona roba un medicamento porque lo necesita para sobrevivir y no puede acceder a él.
- Una persona decide votar por un candidato porque le parecen convincentes sus propuestas.
- Una persona acepta trabajar más de lo que le corresponde por miedo a perder el empleo.
- Un vehículo detenido atropella a una persona en un paso peatonal debido a que fue chocado por otro automóvil.

3. Invite al grupo a debatir la situación manteniendo las posturas asignadas. Pueden guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿Actuó libremente la persona que protagoniza la situación?
- ¿Sus acciones fueron voluntarias?
- ¿Debe ser considerada responsable de sus actos?

4. Finalice invitando al curso a reflexionar acerca de la importancia de asumir una posición frente al problema de la libertad para poder fundamentar nuestras posturas éticas.

**Recurso 5** La libertad interior

Epicteto, filósofo griego que había sido esclavo y de quien se dice que estaba cojo a causa de los crueles castigos sufridos durante sus tiempos de esclavitud, proporcionó una de las primeras reflexiones en torno a la libertad interior. Él estableció una diferencia entre los aspectos de la vida que dependen de nosotros mismos y los que no. Solo de los primeros deberíamos preocuparnos, pues es en ellos que podemos ser libres y dueños de nuestra propia vida.

De las cosas, hay unas que están en nuestro dominio, y otras que no lo están.

En nuestro dominio están la opinión, la elección, la apetencia, la aversión y, en una palabra, cuantas son acciones nuestras.

No lo están el cuerpo, la riqueza, consideraciones, cargos y, en una palabra, cuantas no son actividades nuestras. Y las cosas que están en nuestro dominio son por naturaleza libres, sin prohibiciones ni trabas, mientras que las que no lo están son inconsistentes, serviles, sujetas a impedimentos, ajenas. Acuérdate, por tanto, de que si consideras libres las que son por naturaleza serviles, y propias las que son ajenas, te verás frustrado, penarás, te sentirás perturbado, harás reproches a dioses y hombres; pero si consideras tuyo solo lo que es tuyo, y lo demás ajeno, como que es de otro, nadie te obligará jamás, nadie te impedirá, no reprocharás nada a nadie, ni te quejarás de ninguno, no tendrás enemigo, nadie te dañará, pues no experimentarás ningún daño.

Epicteto. En Arriano, *F. Manual de Epicteto* (año 135)

**Recurso 6** La libertad como cuidado de sí

Para Michel Foucault, la libertad reside en las relaciones de poder.

Las relaciones de poder son juegos estratégicos entre libertades que hacen que unos intenten determinar la conducta de otros, a quienes los otros responden intentando no dejar determinar su conducta o intentando determinar en retorno la conducta de otros.

Para definir, organizar o instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos frente a los otros, existen las técnicas de gobierno, de las que depende la existencia de gobernabilidad o estados de dominación. Para evitar los estados de dominación, Foucault propone entender la libertad también como cuidado de sí.

El riesgo de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico, precisamente viene del hecho de que uno no cuida de sí y que se ha vuelto esclavo de sus deseos.

Quien cuida de sí como se debe aprende de otros, sabe quién es y de qué es capaz, sabe de qué dudar y qué esperar, sabe también lo que es ser ciudadano y no teme a la muerte. Esto le permite ejercer el poder sobre sí mismo y, con eso, regular el poder que ejerce sobre los demás.

Son individuos libres quienes intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de otros y, para hacerlo, disponen de ciertos instrumentos para gobernar a los otros. Esto reposa sobre la libertad, sobre la relación de sí consigo mismo y la relación con el otro.

Foucault, M. *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (1984)

**Recurso 7** Libertad radical

Para Jean-Paul Sartre, como revisaste en la Unidad 1 (página 14), nuestra libertad es absoluta, pues el ser humano no es más que lo que él mismo decide ser. Sartre considera que no hay nada que podamos considerar a priori como obstáculo para nuestra libertad. Una roca, por ejemplo, es un obstáculo si nos impide llegar a un lugar al que voluntariamente hemos decidido ir, pero no es más que parte del paisaje si lo único que queremos es pasear. Así, al estar condenado a ser libre, el hombre «lleva sobre sus hombros todo el peso del mundo». Para la libertad no hay excusas: siempre podemos escoger morir antes que aceptar la humillación, la tortura y la guerra.

Si he preferido la guerra a la muerte o al deshonor, todo ocurre como si llevara enteramente sobre mis hombros la responsabilidad de esa guerra. Sin duda, otros la han declarado, y podría incurrir en la tentación de considerarme como mero cómplice. Pero esta noción de complicidad no tiene sino un sentido jurídico, en nuestro caso, es insostenible, pues dependió de mí que para mí y por mí esa guerra no existiera, y yo he decidido que exista.

Sartre, J.-P. *El ser y la nada* (1943)

## Lectura guiada

La perspectiva de la libertad situada que expone Ortega y Gasset en el **Recurso 9** introduce el concepto de «fatalidad». Invite a los estudiantes a compartir sus ideas previas acerca de este concepto y explíqueles que se entiende por fatal lo que es inevitable. Luego puede plantear las siguientes preguntas para profundizar la comprensión del recurso:

- ¿Qué aspectos de tu vida son fatales o inevitables?
- La existencia de esa fatalidad, ¿te impide, te obliga o te da la posibilidad de tomar decisiones?, ¿por qué?
- Si no existiera nada fatal y tus posibilidades fueran infinitas, ¿tendrías la necesidad o la posibilidad de decidir?

## Notas para el docente

Los recursos presentados en estas páginas buscan dar cuenta de diferentes perspectivas acerca de la libertad externa e interna; sin embargo, una vez que los estudiantes hayan logrado la comprensión y problematización de estas posiciones, puede resultar enriquecedor presentar también algunas perspectivas que integran ambas dimensiones y vuelven a poner en juego la concepción del ser humano como un ser social. Algunas posibilidades son:

1. La libertad concreta planteada por Hegel: para que exista verdadera libertad es preciso que la libertad interna —regida por leyes racionales universales, pero meramente individual y, en consecuencia, abstracta—, se convierta en libertad concreta, es decir, en una libertad pública representada y resguardada por el Estado.
2. La libertad como emancipación social planteada por Marx: la persona aislada no existe ni puede existir, porque el ser humano es el conjunto de sus relaciones sociales. Por eso, la libertad de cada persona solo es posible a través de la emancipación de la sociedad en su conjunto.
3. La libertad dialógica planteada por filósofos como Mead, Buber, Habermas y Apel: los seres humanos se convierten en personas y se hacen libres a través del proceso de socialización que les permite reconocer a los demás como personas y también ser reconocidos como personas por los demás.

**Recurso 8** La libertad imposible

Hay quienes creen que el libre albedrío no existe en absoluto, pues estamos determinados a ser y a actuar sin posibilidad de decidir realmente nada. Nuestra cultura, nuestra historia, nuestros genes, la inevitable ley de la causalidad o nuestro carácter, nos llevan irremediamente a hacer lo que hacemos y a querer lo que queremos. Schopenhauer expresa este determinismo extremo con mucha claridad:

Puedo hacer lo que quiero: puedo, *si quiero*, dar a los pobres todo lo que tengo y así volverme yo mismo uno de ellos —*si quiero*—. Pero no soy capaz de *quererlo*, porque los motivos en contra tienen demasiado poder sobre mí como para serlo. En cambio, si yo tuviera otro carácter y, por cierto, hasta el punto de que fuese un santo, entonces podría quererlo; pero en tal caso, tampoco podría sin más quererlo, sino que también tendría que hacerlo. Todo esto coexiste perfectamente bien con el *puedo hacer lo que quiero* de la autoconciencia en el que, aun hoy en día, algunos filosofastros irreflexivos pretenden ver la libertad de la voluntad, y así la hacen valer como un hecho dado de la conciencia.

Schopenhauer, A. *Sobre la libertad de la voluntad* (1836)

**Recursos 9 y 10** La libertad en la fatalidad

Hay también quienes proponen que las personas no están totalmente determinadas, pero tampoco son completamente libres. Lo que tenemos es una libertad limitada e imperfecta, pero una auténtica libertad a fin de cuentas. Ortega y Gasset sostiene esta posición.

La circunstancia o mundo en que hemos caído al vivir y en que vamos prisioneros, en que estamos perplejos, se compone en cada caso de un cierto repertorio de posibilidades, de poder hacer esto o poder hacer lo otro. Ante este teclado de posibles quehaceres somos libres para preferir el uno al otro, pero el teclado, tomado en su totalidad, es fatal. [...]

Vivir es existir aquí y ahora, salir nadando en el aquí y en el ahora, no en una circunstancia imaginaria. Por eso debe parecerse idiota todo lo que no sea comenzar por aceptar alegremente la circunstancia en su efectividad. Ante lo fatal lo único con sentido que se puede hacer es aceptarlo. Eso es lo primero, luego ya veríamos si podemos en alguna medida mejorar esa circunstancia, sacarle el mayor provecho posible.

Ortega y Gasset, J. *Unas lecciones de metafísica* (1966)

Si no nos es dado escoger el mundo en que va a deslizarse nuestra vida —y esta es su dimensión de fatalidad—, nos encontramos con un cierto margen, con un horizonte vital de posibilidades —y esta es su dimensión de libertad—; vida es, pues, la libertad en la fatalidad y la fatalidad en la libertad. ¿No es esto sorprendente? Hemos sido arrojados en nuestra vida y, a la vez, eso en que hemos sido arrojados tenemos que hacerlo por nuestra cuenta, por decirlo así, fabricarlo.

Ortega y Gasset, J. *¿Qué es filosofía?* (1957)

## Actividades

- 1 Considerando el **Recurso 5**:
  - a. ¿Qué aspectos de tu vida dependen de ti y qué aspectos están fuera de tu dominio?
  - b. ¿Por qué pensaba Epicteto que distinguir entre estos aspectos era importante para poder ser libres y dueños de nuestras vidas?
- 2 Comenta con tu compañero:
  - a. ¿Qué diferencias hay entre la libertad externa, la libertad política y la libertad interna?
- 3 Escoge una religión e investiga cómo se entiende la libertad desde ella. Luego, comparte con tu curso los resultados de tu investigación.

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? 71

**Cierre: 10 minutos**

Para finalizar, invite a los estudiantes a revisar las definiciones de libertad que escribieron en el punto 3 al inicio de la clase y a comentar si harían cambios en ellas y por qué.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Analizar diferentes perspectivas filosóficas acerca del sentido de la existencia humana, proyectando respuestas posibles ante diversos cuestionamientos a través de la participación en diálogos filosóficos.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2, OA 3

Habilidades: A, B, C y D.

Actitudes: b, d, g, k.

## Inicio: 15 minutos

Presente el tema de la clase y desarrolle las siguientes actividades:

1. Lea, junto con los estudiantes la introducción de la **página 72**. En ella se abordan dos acepciones posibles de la palabra sentido: el sentido como finalidad y el sentido como valor. Dialogue acerca de las diferencias y las relaciones entre ambas miradas.

2. Invite a escribir una respuesta preliminar a la pregunta por el sentido en sus dos acepciones:

- ¿Cuál es para ti la finalidad de la vida?
- ¿Crees que la existencia humana tiene valor, es decir, que hay razones que hacen que vivir valga la pena?

Pueden compartir voluntariamente algunas respuestas.

## 3. ¿Tiene sentido la existencia?

En todas las épocas y en todos los lugares del mundo, los seres humanos se han preguntado cuál es el sentido de la vida. El término *sentido* tiene muchos significados, pero sus acepciones más importantes desde el punto de vista filosófico son dos: como finalidad y como valor.

Buscar el **sentido como finalidad** implica preguntarse si la vida humana tiene un propósito, es decir, si estamos hechos para lograr un determinado fin. Esta pregunta se refiere a la existencia misma, pero es fundamental

también para la ética. Incluso si hay un fin, entonces habrá también una forma apropiada de vivir para alcanzarla.

Buscar el **sentido como valor** implica preguntarse si la vida humana vale la pena, es decir, si merece ser vivida. Se relaciona directamente con la necesidad de una respuesta que nos permita lidiar con el sufrimiento, la maldad y la injusticia que puede encontrarse en el mundo.

## Recurso 1 La felicidad como bien supremo

Para Aristóteles la vida debía perseguir un bien supremo, es decir, un bien definitivo y perfecto que se bastara a sí mismo, y ese bien es la felicidad.

He aquí el carácter que parece tener la felicidad: la buscamos siempre por ella y solo por ella, y nunca con la mira de otra cosa. Por lo contrario, cuando buscamos los honores, el placer, la ciencia, la virtud, bajo cualquier forma que sea, deseamos sin duda todas estas ventajas por sí mismas; puesto que, independientemente de toda otra consecuencia, deseáramos realmente cada una de ellas; sin embargo, nosotros las deseamos también con la mira de la felicidad.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Libro primero. Cap. IV (siglo IV a. C.)

## Recurso 2 Felices en vida y sin miedo a la muerte

Epicuro estaba convencido de que alcanzar la felicidad y el placer era el fin último de la vida, y pensaba que esos bienes debían obtenerse en este mundo y en ningún otro.

Debemos meditar sobre las cosas que nos reportan felicidad, porque, si disfrutamos de ella, lo poseemos todo y, si nos falta, hacemos todo lo posible para obtenerla. [...] El sabio, por su parte, ni desea la vida ni rehúye el dejarla, porque para él el vivir no es un mal, ni considera que lo sea la muerte. Y así como de entre los alimentos no escoge los más abundantes, sino los más agradables, del mismo modo disfruta no del tiempo más largo, sino del más intenso en placer.

Epicuro. *Carta a Meneceo* (341-270 a. C.)

## Recurso 3 La felicidad como virtud

Aunque planteó la existencia de un Dios-Naturaleza, Baruch Spinoza coincidió con Aristóteles y Epicuro al sostener que la finalidad y el sentido de la vida era la felicidad y no debía buscarse en ninguna divinidad. Para él, era absurdo dejar que nuestra vida fuera guiada por la esperanza de una vida eterna o el miedo a ser castigados después de la muerte. Spinoza piensa que la felicidad es el amor de Dios, pero no es un premio de la virtud, sino la virtud misma.

Si los hombres no tuvieran esta esperanza y este miedo, sino que creyeran más bien que las almas mueren con el cuerpo y que no les resta a los miserables, cargados con el peso de la piedad, el vivir más tiempo, volverían a su natural ingenio y querrían regularlo todo por la concupiscencia y obedecer a la fortuna antes que a sí mismos. Todo lo cual no me parece menos absurdo que si uno, por no creer que pueda nutrir por siempre su cuerpo con buenos alimentos, prefiriera saciarse con venenos y sustancias letales; o si por ver que el alma no es eterna, o sea, inmortal, prefiriera ser demente o vivir sin razón.

Spinoza, B. *Ética demostrada según el orden geométrico* (1677)

## Trabajando con la diversidad

Considere que la problematización del sentido de la existencia puede resultar compleja para aquellos estudiantes que profesan alguna religión particular y temen la descalificación de sus creencias. Es importante cautelar que, como en todas las clases, el diálogo se produzca en un clima de respeto y explicar que las respuestas filosóficas no necesariamente se oponen a la religión. De hecho, muchos filósofos han creído en la existencia de Dios, así como teólogos y líderes religiosos han practicado la filosofía.

**Recurso 4** Dios como causa final

Para la filosofía cristiana, la existencia tiene valor porque proviene de Dios, y es la vida eterna que él promete el fin último que los seres humanos deben perseguir durante su existencia terrenal. Entre los filósofos que adhirieron a esta visión se cuentan Descartes, Bacon, Montaigne, Locke, Hegel, Kant y Voltaire, además de aquellos que dedicaron su vida a la teología y fueron declarados santos por la Iglesia católica, como Agustín de Hipona, Tomás de Aquino y Edith Stein.

Max Horkheimer ha intentado explicar por qué perseveraron en esta búsqueda de la trascendencia más allá de la racionalidad. En realidad, cada filósofo tuvo razones diferentes para sostener la existencia de Dios, pero es probable que en todos ellos la búsqueda de un argumento último que permitiera sostener los principios éticos y morales que proponían para la humanidad haya jugado un rol fundamental.

Si tuviera que explicar por qué Kant perseveró en la creencia en Dios, no encontraría mejor referencia que un pasaje de Víctor Hugo. Lo citaré tal como me ha quedado grabado en la memoria: una mujer anciana cruza una calle, ha educado hijos y ha cosechado ingratitud, ha trabajado y vive en la miseria, ha amado y se ha quedado sola. Pero su corazón está lejos de cualquier odio y presta ayuda cuando puede hacerlo.

Alguien la ve seguir su camino y exclama: *¡eso debe tener un mañana!* Porque no eran capaces de pensar que la injusticia que domina la historia fuese definitiva, Voltaire y Kant exigieron un dios, y no para sí mismos.

Horkheimer, M. *Teoría crítica* (1947)

**Recurso 5** ¿Necesitamos alguien a quién preguntarle?

María Zambrano aborda también la necesidad del ser humano de tener un dios.

La aparición de los dioses significa la posibilidad de la pregunta, de una pregunta ciertamente no filosófica todavía, pero sin la cual la filosófica no podría haberse formulado. La actitud que engendra la pregunta solo puede surgir frente a alguien que haya aparecido; frente a una fuerza que haya dado la cara y tenga un nombre. Así Job en el Antiguo Testamento; así las consultas a Apolo a través de sus oráculos.

La aparición de dioses como Apolo, y la revelación de Jehová, señalan así la aparición de lo más humano del hombre: el preguntar, el hacerse cuestión de las cosas. Mas, no son ciertamente las cosas inanimadas las que sugieren la pregunta. A lo que sabemos, nunca se han presentado ante ningún dios cuestiones de conocimiento. El ansia de saber no se ha dirigido nunca en demanda a los dioses, *dime dios, ¿qué son las cosas?*... La pregunta dirigida a la divinidad —revelada o develada poéticamente— ha sido la angustiada pregunta sobre la propia vida humana. [...]

La aparición de los dioses, el hecho de que haya dioses, configura la realidad, dibuja una primera especificación que más tarde, cuando la lógica haya sido descubierta, serán los géneros y las especies. La presencia de los dioses pone una cierta claridad en la diversidad de la realidad ya existente desde el mundo sagrado más primitivo y paradójicamente permite que vaya surgiendo el mundo profano.

Zambrano, M. *El hombre y lo divino* (1955)

**Actividades****1** Considerando los **Recursos 1 a 3**:

- ¿Crees que la felicidad es tan importante como para considerarla el fin último de la vida? ¿por qué?
- ¿Cómo piensas que influye la muerte en nuestra necesidad de encontrarle un sentido a la vida?

**2** A partir de los **Recursos 3, 4 y 5**, dialoga con tu curso: ¿qué buscamos en los dioses según Spinoza, Horkheimer y Zambrano?, ¿estás de acuerdo con alguno de ellos? Explica.**3** Ve con tu curso la película *En busca de la felicidad* (2006), protagonizada por Will Smith y su hijo Jaden. Luego, dialoguen a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la felicidad para el protagonista? ¿Qué hace para alcanzarla?
- ¿Qué momentos de felicidad experimenta durante la película? Menciona escenas concretas.
- Relacionen la idea de felicidad que se desprende de la película con alguna de las perspectivas filosóficas de estas páginas.

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? **73**

**Lectura guiada**

Algunas orientaciones que pueden ayudar a la comprensión y el establecimiento de relaciones entre las posturas presentadas en las **páginas 72 y 73** son:

**Recursos 1, 2 y 3:**

Estos tres recursos coinciden en proponer la felicidad como sentido de la existencia humana, sin embargo, no conciben la felicidad de la misma forma: para Aristóteles, la felicidad es el bien supremo y consiste en la autorrealización; para Epicuro, radica en experimentar los placeres más intensos y duraderos, evitando el dolor, y para Spinoza, es el conocimiento de Dios que nos permite actuar con virtud y participar en mayor medida de su naturaleza divina. Desde esta posición, la virtud no necesita ser recompensada con la felicidad, como prometen muchas religiones, porque la felicidad es ella misma.

**Recursos 4 y 5:**

Estos dos recursos se refieren a aquellas posturas que conciben a Dios como fin último de la existencia y consideran que esta creencia surge allí donde hay preguntas que la razón no puede responder. Para Max Horkheimer, la pregunta esencial que origina la creencia se refiere al sufrimiento humano y proviene de la necesidad de justicia; mientras para María Zambrano, surge de la búsqueda de sentido para la existencia humana.

**Notas para el docente**

Es probable que los estudiantes relacionen el dios mencionado en aquellas posiciones que sostienen un sentido trascendente de la existencia con el dios judeo-cristiano. Es importante aclarar que, aunque en los **Recursos 3 y 4** Spinoza y Horkheimer sí aluden al dios de estas tradiciones, la reflexión de María Zambrano en el **Recurso 5** se refiere a la existencia de los dioses en general y particularmente a la de los primeros dioses, muy anteriores al judaísmo y al cristianismo.



## Lectura guiada

Los **Recursos 1, 2 y 3** resultan complejos, pues sus autores emplean metáforas para ilustrar sus posturas. Para facilitar la interpretación, puede plantear las siguientes preguntas:

**Recurso 1:**

- ¿Quiénes son los transmundanos para Zaratustra?
- ¿De qué quieren apartar la vista?
- ¿Cuál es la ilusión que intentan mantener?
- ¿Por qué considera Zaratustra que el dios que creó era un fantasma?
- ¿Qué hizo para que ese fantasma se desvaneciera?
- ¿Cuál es la visión de las religiones que presenta Nietzsche a través de Zaratustra?

**Recurso 2:**

- ¿Cuál es el astro en el que ocurre la fábula contada por Nietzsche?
- ¿Quiénes son los animales astutos que lo habitan?
- ¿Qué piensa Nietzsche acerca de la búsqueda de un sentido para la existencia humana y cómo justifica su opinión?

**Recurso 3:**

- ¿Qué piensa Camus acerca del sufrimiento humano?

Camus señala que un mundo que se puede explicar incluso con malas razones es un mundo familiar; en cambio, un mundo sin explicación es como un exilio sin recurso. ¿Estás de acuerdo con él?, ¿por qué?

**¿Y si no hubiera un sentido más allá de la propia vida?**

Así como muchos filósofos se han empeñado en buscar un sentido trascendente, una finalidad o un valor que justifique la existencia misma y nuestra forma de actuar en ella, otros han sostenido con vehemencia que no hay nada que buscar más allá de la propia existencia y que, de haber algún sentido, este no podría sino hallarse en la vida misma y ser construido por nosotros.

**Recurso 1 La muerte de Dios**

En *Así habló Zaratustra*, el profeta creado por Nietzsche llama *transmundanos* a quienes creen en otros mundos, y asegura, una y otra vez, que Dios ha muerto, que no era más que una creación humana y que no existen otros mundos más allá del mundo actual. De esta forma, Nietzsche expresó su rechazo hacia la idea de un sentido trascendente. Estaba convencido de que esa búsqueda espiritual no hacía más que evadir la mortalidad y el sufrimiento que, en realidad, son parte de la vida.

Ebrio placer es, para quien sufre, apartar la vista de su sufrimiento y perderse a sí mismo.

Ebrio placer y un perderse a sí mismo me pareció en otro tiempo el mundo.

Este mundo, eternamente imperfecto, imagen, e imagen imperfecta, de una contradicción eterna —un ebrio placer para su imperfecto creador— así me pareció en otro tiempo el mundo.

Y así también yo proyecté en otro tiempo mi ilusión más allá del hombre, lo mismo que todos los trasmundanos. ¿Más allá del hombre, en verdad?

¡Ay, hermanos, ese dios que yo creé era obra humana y demencia humana, como todos los dioses!

Hombre era, y nada más que un pobre fragmento de hombre y de yo: de mi propia ceniza y de mi propia brasa surgió ese fantasma, y, ¡en verdad!, ¡no vino a mí desde el más allá!

¿Qué ocurrió, hermanos míos? Yo me superé a mí mismo, al ser que sufría, yo llevé mi ceniza a la montaña, inventé para mí una llama más luminosa. ¡Y he aquí que el fantasma se me desvaneció!

Sufrimiento sería ahora para mí, y tormento para el curado, creer en tales fantasmas: sufrimiento sería ahora para mí, y humillación. Así hablo yo a los trasmundanos.

Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra* (1883)

**Recurso 2 Un mosquito creyéndose el centro del universo**

Intentar conocer lo que hay más allá de la vida humana, es decir, más allá de la muerte, le parecía a Nietzsche una empresa sin sentido.

En algún apartado rincón del universo, desperdigado de innumerables y centelleantes sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales astutos inventaron el conocer. Fue el minuto más soberbio y más falaz de la Historia Universal, pero, a fin de cuentas, solo un minuto. Tras un par de respiraciones de la naturaleza, el astro se entumeció y los animales astutos tuvieron que perecer. Alguien podría inventar una fábula como esta y, sin embargo, no habría ilustrado suficientemente cuán lamentable y sombrío, cuán estéril y arbitrario es el aspecto que tiene el intelecto humano dentro de la naturaleza; hubo eternidades en las que no existió, cuando de nuevo se acabe todo para él, no habrá sucedido nada. Porque no hay para ese intelecto ninguna misión ulterior que conduzca más allá de la vida humana. No es sino humano, y solamente su poseedor y creador lo toma tan patéticamente como si en él girasen los goznes del mundo. Pero si pudiéramos entendernos con un mosquito, llegaríamos a saber que también él navega por el aire con ese mismo *pathos* [sentimiento] y se siente el centro volante de este mundo.

Nietzsche, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1873)

74 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

**Trabajando con la diversidad**

Considere que la problematización del sentido de la existencia puede resultar compleja para aquellos estudiantes que profesan alguna religión particular y temen la descalificación de sus creencias. Es importante cautelar que, como en todas las clases, el diálogo se produzca en un clima de respeto y explicar que las respuestas filosóficas no se oponen a la religión, pues no se sitúan en el ámbito de las creencias sino en el de la razón. De hecho, muchos filósofos han creído en la existencia de Dios, así como teólogos y líderes religiosos han practicado la Filosofía.

**Recurso 3 El sentido como libertad de elegirse**

Simone de Beauvoir, filósofa existencialista y feminista, considera que cada ser humano es libre para elegirse a sí mismo, es decir, para escoger el sentido que quiere darle a su existencia:

Todo sujeto se plantea concretamente a través de proyectos, como una trascendencia; no alcanza su libertad sino por medio de su perpetuo avance hacia otras libertades; no hay otra justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto.

Sin embargo, de Beauvoir constata que, aunque no existen fundamentos fisiológicos, psicológicos o económicos para ello, la libertad de la mujer ha sido históricamente limitada y su destino se ha considerado dependiente del sentido del hombre:

Lo que define de una manera singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad

autónoma, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como lo Otro: se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la inmanencia.

Como este lugar de la mujer es una construcción social, es posible y necesario replantearlo:

El hecho de ser un ser humano es infinitamente más importante que todas las singularidades que distinguen a los seres humanos. [...] En los dos sexos se desarrolla el mismo drama de la carne y el espíritu, de la finitud y la trascendencia; a ambos los roe el tiempo, los acecha la muerte; ambos tienen la misma necesidad esencial uno del otro; y pueden extraer de su libertad la misma gloria: si supiesen saborearla, no sentirían la tentación de disputarse falaces privilegios; y entonces podría nacer la fraternidad entre ellos.

De Beauvoir, S. *El segundo sexo* (1949)

**Recurso 4 Un mundo sin fin ni finalidad**

Para Jean Baudrillard, cuando nos hallamos en procesos que se desarrollan en una reacción en cadena, que se hacen exponenciales, interminables y excesivos, ya no existe un final y, por lo tanto, tampoco existe un sentido. Esto ocurriría en la sociedad actual debido al desarrollo interminable y desmesurado de la tecnología y la producción material:

Mi hipótesis es que ya hemos franqueado el punto de irreversibilidad, y que ya estamos en una forma exponencial e ilimitada en la que todo se desarrolla en el vacío, hasta el infinito, sin poder apuntalarse en una dimensión humana, donde se pierde a un tiempo la memoria del pasado, la proyección del futuro y la posibilidad de integrar ese futuro en una acción presente.

Estaríamos ya en un estado abstracto y desencarnado en el que las cosas persisten por mera inercia y se convierten en el simulacro de sí mismas, sin que quepa darles fin. El problema que plantea la historia no es el de su final, sino, por el contrario, que no lo tendrá; por tanto, se acabó la finalidad.

Hacemos esfuerzos por intervenir la existencia incluso antes del nacimiento usando todas las posibilidades genéticas e intentamos extraditar a la muerte o al menos retrasarla indefinidamente evitando envejecer.

Pero si ya no existe un final, una finitud, si es inmortal, el sujeto ya no sabe lo que es. Y esa inmortalidad es precisamente el fantasma último de nuestras tecnologías.

Baudrillard, J. *Contraseñas* (2000)

**Actividades**

- A partir de los **Recursos 1 y 2**:
  - ¿Cómo ocurrieron el nacimiento y la muerte de Dios según Nietzsche?
  - ¿Qué quiere comunicar Nietzsche comparando al ser humano con un mosquito?
- Considerando el **Recurso 3**, comenta: ¿crees que en la actualidad hombres y mujeres tienen la misma posibilidad de elegir el sentido que quieren dar a su vida? Explica.
- Basándote en el **Recurso 4**, comenta con tu curso:
  - ¿Cuáles son las formas en las que el mundo actual intenta «extraditar» a la muerte?
  - ¿Piensas que un mundo sin muerte y sin final se convierte en un mundo sin sentido?, ¿por qué?

Lección 2: ¿Qué es la existencia humana? 75

Invite a los estudiantes a dialogar a partir de la posición planteada por Simone de Beauvoir en el **Recurso 3**:

- ¿Creen que las limitaciones de la libertad de las mujeres siguen siendo las mismas o han cambiado?
- ¿Qué responsabilidad tiene cada uno de nosotros en la construcción de una sociedad en la que todos seamos igualmente libres y, por lo tanto, podamos escoger nuestro propio destino?
- ¿Cómo se relaciona la posición de Simone de Beauvoir frente al sentido de la existencia con la postura de Jean-Paul Sartre ante a la libertad (página 70, Recurso 2)?

**Cierre: 15 minutos**

Invite a los estudiantes a revisar las respuestas preliminares que dieron a la pregunta acerca del sentido de la existencia al comenzar la clase. Para lo anterior, responden:

- ¿Con cuál o cuáles de las posturas analizadas a lo largo de la clase pueden relacionar sus respuestas?
- Esas respuestas iniciales, ¿proponían la ausencia de sentido, un sentido trascendente o un sentido immanente?
- Las posturas filosóficas que conocieron, ¿modificaron o confirmaron su posición inicial?, ¿por qué?
- ¿Les parece necesario que la vida tenga una finalidad para que valga la pena vivirla?

## Propósito

Reflexionar acerca de las diversas preguntas y respuestas filosóficas abordadas a lo largo de la lección para elaborar una visión personal sobre la existencia humana a partir de diferentes perspectivas filosóficas.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2 y OA 3

Habilidades: A, B, C, D.

Actitudes: a, b, c, d, e, f, g, r, o.

## Inicio: 20 minutos

Invite a los estudiantes a pensar acerca de la forma en que las reflexiones filosóficas en torno a la existencia humana pueden relacionarse con la reflexión respecto de su propia identidad. Luego, ínstelos a desarrollar las actividades propuestas en la sección **¿Cómo voy?** de la **página 76** y a compartir sus respuestas.

## Desarrollo: 60 minutos

## Lectura guiada

Antes de leer la columna de opinión que se presenta en la **página 77**, invite a los estudiantes a reflexionar acerca de lo que diferencia a los seres humanos de los robots y a conectar esa pregunta con los distintos temas abordados a lo largo de la unidad. Luego, ínstelos a leer la columna de opinión y a identificar las ideas principales que la autora plantea. Pueden, por ejemplo, subrayar la idea principal de cada párrafo o resumirla con sus propias palabras.

## ¿Cómo voy?

El arte y la literatura también han reflejado los intentos del ser humano por definir su propia existencia. Lee los siguientes fragmentos de novelas para reflexionar sobre algunos de los problemas filosóficos que se abordaste en esta lección.

## 1 ¿Qué nos hace ser quienes somos?

En *La metamorfosis*, Franz Kafka relata la historia de Gregorio Samsa, un viajante de comercio que un día, sin explicación alguna, despierta convertido en un insecto. La novela comienza así:

Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto. Estaba echado de espaldas sobre un duro caparazón y, al alzar la cabeza, vio su vientre convexo y oscuro, surcado por curvadas callosidades, sobre el cual casi no se aguantaba la colcha, que estaba a punto de caerse al suelo. Numerosas patas, penosamente delgadas en comparación al grosor normal de sus piernas, se agitaban sin concierto.

—¿Qué me ha ocurrido?  
No estaba soñando. Su habitación, una habitación normal, aunque muy pequeña, tenía el aspecto habitual [...].

Gregorio miró hacia la ventana; estaba nublado, y sobre el cinc del alféizar repiqueteaban las gotas de lluvia, lo que le hizo sentir una gran melancolía.

—Bueno —pensó—; ¿y si siguiese durmiendo un rato y me olvidase de todas estas locuras?  
Pero no era posible, pues Gregorio tenía la costumbre de dormir sobre el lado derecho, y su actual estado no permitía adoptar tal postura. Por más que se esforzara, volvía a quedar de espaldas.

Kafka, F. *La metamorfosis* (1915)

- a. ¿Consideras que Gregorio sigue siendo humano a pesar de su transformación? Para responder, apóyate en las reflexiones filosóficas abordadas y en las características de Gregorio que pueden inferirse a partir del fragmento.
- b. ¿Crees que seguirías siendo tú mismo si tu cuerpo cambiara por completo, como le ocurrió a Gregorio?, ¿por qué?

## 2 ¿Puede un preso ser libre?

Cuenta Miguel de Cervantes que, habiendo iniciado Sancho Panza su gobierno en la Ínsula Barataria, le fue llevado un mozo que pretendía huir de la justicia. A las preguntas de Sancho contestó el mozo con tan socarrón donaire, que a Sancho le entraron ganas de hacerle dormir en prisión:

—Por más poder que vuestra merced tenga —dijo el mozo—, no será bastante para hacerme dormir en la cárcel.

—¿Cómo que no? —replicó Sancho—. Llévadle luego donde verá por sus ojos el desengaño, aunque más el alcaide quiera usar con él de su interesal liberalidad, que yo le pondré pena de dos mil ducados si te deja salir un paso de la cárcel.

—Todo eso es cosa de risa —respondió el mozo—. El caso es que no me harán dormir en la cárcel cuantos hoy viven.

—Dime, demonio —dijo Sancho—, ¿tiene algún ángel que te saque y que te quite los grillos que te pienso mandar echar?

—Ahora, señor gobernador —respondió el mozo con muy buen donaire—, estemos a razón y vengamos al punto. Presuponga vuestra merced que me manda llevar a la cárcel y que en ella me echan grillos y cadenas y que me meten en un calabozo, y se le ponen al alcaide graves penas si me deja salir, y que él lo cumple como se le manda. Con todo esto, si yo no quiero dormir, y estarme despierto toda la noche sin pegar pestaña, ¿será vuestra merced bastante con todo su poder para hacerme dormir, si yo no quiero?

De Cervantes, M. *Don Quijote de la Mancha* (1615)

- a. ¿Qué clase de libertad es la que el mozo está defendiendo: su libertad externa, su libertad política o su libertad interna? Explica.
- b. Si finalmente fuera a la cárcel, ¿crees que el mozo perdería su libertad? Fundamenta tu respuesta.

76 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

## Notas para el docente

Las actividades de la **página 76** permiten establecer relaciones entre la filosofía y el arte, pues muestran la manera en que las preguntas filosóficas abordadas a lo largo de la lección se han presentado también en la literatura. Puede aprovechar esta oportunidad para invitarlos a preguntarse acerca de la forma en que estos problemas se han desarrollado en otros ámbitos como el cine y la televisión.

¿Has pensado alguna vez en lo que pasará cuando convivamos con robots tan similares a nosotros que apenas podamos distinguirnos de ellos?, ¿cómo sabremos entonces quién es el verdadero ser humano? Te invitamos a crear un ensayo con tu perspectiva de este problema. Lee la siguiente columna de opinión para comenzar.

## Robotizados

Nuria Labari

Los robots han llegado a nuestras vidas para quedarse. Han saltado la frontera de la ciencia ficción y empiezan a estar ya por todas partes: en los museos, en los noticieros y en la universidad. Y muy pronto, en solo cinco o diez años, serán nuevos actores también en la sociedad civil. Llegarán entonces a nuestros trabajos, a nuestras casas, a nuestros coches, quién sabe si también a nuestras alcobas. Pero, de momento, han conseguido lo más importante: han entrado en nuestras mentes. Deberíamos dejar de preocuparnos por si nos roban o no nuestro trabajo, porque nos han extirpado ya algo más importante: nuestra forma de pensar.

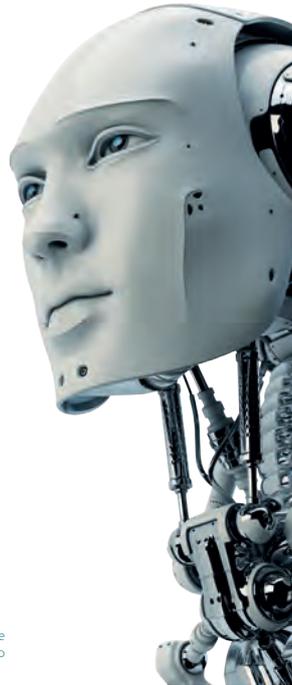
Los expertos aseguran que en solo dos décadas habrá robots más inteligentes que los humanos. Y es por eso, porque los robots han venido a competir y no a ayudar, por lo que presentan siempre una misma cualidad. Sea cual sea su función, tienen en la mayoría de los casos forma humana. Podrían tener un solo ojo, la cabeza perfectamente cuadrada, podrían tener forma de cubo de Rubik o de ornitorrinco. Pero no. Ese tipo de máquinas no lograrían convencernos de su superioridad sobre nosotros porque serían sencilla y humildemente algo distinto. Si concibiéramos los robots como simples

aparatos, no tendrían rostro y mucho menos uno con dos ojos, nariz y boca. [...]

Algunos dirán: vale, pueden parecerse todo lo que quieran a nosotros, pero nunca pensarán como nosotros. El problema es que a los robots no va a hacerles ninguna falta pensar como nosotros para probar su superioridad. Seremos nosotros quienes pensaremos como ellos.

Por fortuna, los droides salvadores responden a un modelo de inteligencia progresivo basado en la acumulación de datos. Y, de hecho, según explicaba estos días la revista *Science Robotics*, muy pronto serán capaces de aprender por sí mismos (torpemente al principio) gracias a una arquitectura cognitiva basada en un modelo de prueba y error. Entonces habremos creado, por fin, herramientas infalibles, capaces de protegernos hasta de nosotros mismos. Los robots serán tan listos como nosotros, solo que más buenos. Igual de trabajadores, pero más sumisos. Empáticos, solo que más amables. Ellos sonreirán siempre. O mejor, siempre que queramos. Serán esclavos perfectos, trabajadores perfectos, amantes perfectos. Más caros que nosotros, sí, pero mejores.

Labari, N. En [www.elpais.com](http://www.elpais.com) (2 de abril de 2019). Fragmento



- 1 Según la autora, ¿con qué intención se fabrican los robots con forma humana? ¿Crees que darles una apariencia como la nuestra los acerca a nosotros? Responde por escrito.
- 2 Escribe un breve ensayo en el que argumentes a favor o en contra de la siguiente tesis:

*Llegará el día en que los robots puedan considerarse humanos.*

- Para elaborar y fundamentar tu posición, apóyate en los contenidos de esta unidad.
- Puedes preguntarte, por ejemplo, si será posible que los robots lleguen a tener la misma esencia, la misma causa, la misma finalidad o la misma clase de libertad que nosotros.
- Publica tu ensayo en el diario mural o en el blog del curso.

Proyecto final de unidad 77

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

**Cierre: 10 minutos**

Invite a los estudiantes a compartir y comentar sus ensayos en un breve plenario, recordándoles que los comentarios deben realizarse con respeto hacia sus compañeros y demostrando apertura a la crítica.

El proyecto final de la unidad supone la escritura de un ensayo en que cada estudiante argumente si algún día los robots podrán considerarse humanos. Para facilitar la escritura, puede proponer los siguientes pasos:

1. Tomar una posición frente a la tesis planteada y reformularla en caso de que se decida refutarla: *Nunca llegará el día en que los robots puedan considerarse humanos.*
2. Elaborar un esquema que contenga al menos tres argumentos que permitan sostener la tesis.
3. Incluir en el esquema un respaldo para cada uno de los argumentos planteados. Como respaldos pueden emplear datos, ejemplos o citas.
4. Intercambiar el esquema con un compañero o compañera para evaluar la coherencia de los argumentos y respaldos escogidos. Luego, corregir el esquema considerando las observaciones del otro.
5. Escribir el ensayo, organizando la información en párrafos. Deben incluir los siguientes elementos:
  - Una introducción que exhiba el tema y la tesis.
  - Un desarrollo en el que cada argumento con su respectivo respaldo sea presentado en un párrafo.
  - Una conclusión que sintetice los argumentos y reafirme a partir de ellos la tesis planteada.

# Clase 10

(págs. 78 a 81)

## Propósito

Integrar las diversas preguntas y respuestas filosóficas abordadas en la unidad, para elaborar una visión personal sobre la existencia, reconstruyendo y cuestionando los fundamentos de distintas perspectivas para plantear un punto de vista propio.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 2 y OA 3

**Habilidades:** A, B, C y D.

**Actitudes:** a, b, c, d, e, f, g, r, o.

## Inicio: 15 minutos

Explique a los estudiantes que el objetivo de esta clase es integrar las diversas preguntas y respuestas filosóficas que abordaron a lo largo de la unidad. Luego, invítelos a que, antes de enfrentarse a las páginas del **Texto** con las que trabajarán, elaboren su propio mapa conceptual para organizar y relacionar los diferentes temas tratados.

## Desarrollo: 60 minutos

### Escritura guiada

Proponga a los estudiantes comparar en grupos los mapas conceptuales que elaboraron individualmente y luego confrontarlos con los que se presentan en las **páginas 78 y 79**.

Pídales que decidan qué forma de representar las relaciones entre los diferentes temas abordados les parece más clara y completa y elaboren un mapa conceptual final en conjunto, integrando elementos de las distintas propuestas para presentar al curso.

## Síntesis

En esta unidad has revisado algunas de las principales preguntas que la filosofía se ha planteado en torno a la existencia del mundo y del ser humano y has reflexionado sobre ellas a partir de las respuestas que han propuesto distintos filósofos. A continuación, encontrarás una síntesis de los principales temas abordados.



78 Unidad 2: ¿Qué es la existencia?

## Errores para aprender

Es frecuente que los estudiantes conciban el mapa conceptual como equivalente a un resumen o como un listado de temas o palabras claves. Es importante explicarles que lo que se busca es representar gráficamente las relaciones entre los conceptos o ideas y cómo el orden o dirección de la lectura ayuda a la comprensión de esas relaciones.

## Diálogo filosófico

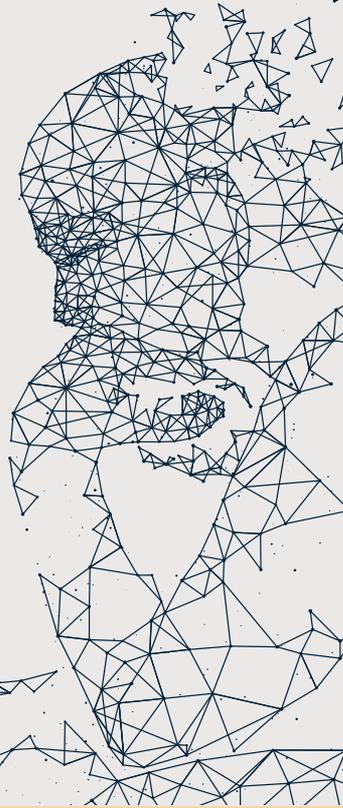
Una vez que los estudiantes hayan recordado y organizado los principales temas abordados en la unidad, invítelos a desarrollar las actividades que se proponen en la **página 79**.

En la **actividad 1**, lo central es permitir la reflexión metacognitiva acerca de su propia experiencia a lo largo de la unidad. Es fundamental que cada uno pueda expresar su opinión libremente, contando con la escucha atenta y el respeto de los demás. Considere, además, que una de las finalidades de la metacognición es la autorregulación, por lo que es importante que los estudiantes consideren cuáles son los puntos críticos que deben mejorar para potenciar sus aprendizajes.

En la **actividad 2**, es primordial proporcionar tiempo para compartir las estrategias que usaron para enfrentar las dificultades. Pueden decir las en voz alta e ir las anotando en la pizarra. Luego, puede invitar a los estudiantes a escoger algunas de esas estrategias y proponer otros contextos de la vida escolar y de la vida cotidiana en las que podrían emplearlas.

Pueden comentar también la forma en que aprendieron esas estrategias y de qué manera las estrategias de los demás pueden ayudarles a superar sus propias dificultades.

Para concluir el trabajo de síntesis, invítelos a compartir sus nuevas preguntas.



## Actividades

Comenta con tu curso:

- 1 En relación con las preguntas abordadas durante esta unidad, comenta:
  - a. ¿Cuáles te habías planteado antes y cuáles fueron nuevas para ti?
  - b. Si tuvieras que escoger la más relevante y la menos relevante, ¿cuáles elegirías?, ¿por qué?
  - c. ¿Qué respuestas te parecieron válidas y con cuál te quedarías tú en cada caso? Si no seleccionas ninguna, explica tus razones.
- 2 En relación con tus aprendizajes a lo largo de la unidad:
  - a. ¿Cuáles son a tu juicio los más importantes?
  - b. ¿Qué dificultades tuviste y qué estrategias empleaste para superarlas?
  - c. ¿Hay preguntas nuevas que te gustaría plantear o responder?, ¿cuáles?

Síntesis 79

## Errores para aprender

Es posible que algunos estudiantes expresen su opinión sin considerar lo que sus compañeros han dicho antes que ellos, esto convierte el diálogo en una serie de monólogos sucesivos. Para evitar que esto se produzca, proponga que antes de decir su propia opinión, parafraseen lo que su compañero ha dicho y establezcan una relación con lo planteado por él. De esta manera, podrá promover que se escuchen con atención y que acepten la divergencia como una característica propia del diálogo filosófico. Pueden utilizar expresiones como:

–Mi compañero señaló que..., a diferencia de él, yo creo que...

–Mi compañero planteó que..., al igual que él, yo pienso que...

–Mi compañero señaló que..., concuerdo con él en que..., pero discrepo en...

## Diálogo filosófico

Las actividades de la sección **¿Qué aprendí?** Permiten aplicar algunos de los conceptos abordados a lo largo de la unidad a nuevas situaciones, lo que implica que cada estudiante tendrá la posibilidad de escoger la perspectiva filosófica desde la cual abordará los diferentes problemas planteados. El objetivo es que puedan tomar una posición y fundamentarla de manera consistente, apoyándose en las lecturas y reflexiones presentes a lo largo de la unidad. Así, un estudiante podría considerar a Dios como la causa de todos los elementos mencionados en la **actividad 1** y esto sería aceptable si explica que, para él, Dios es la causa primera. De la misma forma, otro estudiante podría proponer una respuesta distinta en cada caso o considerar que en todos ellos el origen es la mente humana, apoyándose en los planteamientos de Descartes.

La diversidad de respuestas posibles permite destacar, una vez más, el hecho de que en filosofía no existen respuestas correctas o incorrectas, sino formas de responder y de evaluar la validez de los argumentos.

Es importante que cada estudiante pueda utilizar las herramientas que aprendió en la **Unidad 1** y que reforzó en la **Unidad 2** para evaluar la consistencia de sus propios argumentos, completarlos y aceptar las observaciones de sus compañeros como evaluación de la validez de sus argumentos y no de su persona.

## ¿Qué aprendí?

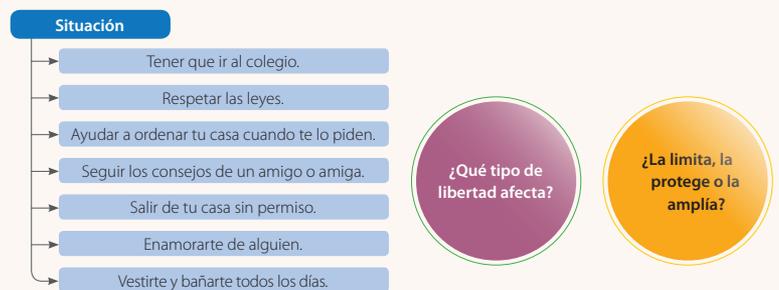
- 1 En la primera lección de esta unidad reflexionaste acerca de lo que hace que una entidad sea lo que es a pesar de los cambios que sufre. Analiza las siguientes entidades y completa en tu cuaderno una tabla en la que indiques cuál es su causa u origen, qué aspectos cambian y qué aspectos se mantienen a lo largo de su existencia.



- 2 Dialoga en pareja sobre si las actividades que se presentan a continuación son o no propias del ser humano. Busquen argumentos a favor y en contra en cada caso. Finalmente, hagan una lista con cinco actividades que les parezcan esenciales para explicar lo que somos. Pueden incluir algunas que no estén en el listado inicial.

- Reflexionar
- Enojarse
- Amar
- Enfermarse
- Reír
- Comer
- Caminar
- Hablar
- Sentir miedo
- Morir
- Convivir con otros
- Sentir envidia

- 3 En la segunda lección de esta unidad reflexionaste acerca de la libertad humana y conociste diferentes formas de entenderla: como libertad externa, como libertad política y como libertad interior. Analiza qué tipo de libertad se ve afectada por las situaciones que se proponen a continuación. Luego, determina si esa situación limita, protege o amplía tu libertad y comenta tus respuestas con tu curso.



- 4 Jean Baudrillard ha reflexionado acerca de varios fenómenos del mundo actual, entre ellos la sociedad de consumo, la televisión, los medios de comunicación, el mundo virtual y la clonación. Te invitamos a leer algunas de sus ideas sobre este último tema y a desarrollar las actividades que se proponen a continuación.

### La solución final: la clonación más allá de lo humano e inhumano

La cuestión concerniente a la clonación es la cuestión de la inmortalidad. Todos anhelamos la inmortalidad. Es nuestra fundamental fantasía, una fantasía activa también en nuestras modernas ciencias y tecnologías: activa, por ejemplo, en la congelación de la suspensión criogénica y en la clonación en todas sus manifestaciones. [...]

La clonación espontánea, y de hecho la inmortalidad espontánea, también se puede encontrar en la naturaleza, en el corazón de nuestras células.

Por lo general, una célula está destinada a dividirse un cierto número de veces para luego morir. Si, en el curso de esta división, algo perturba este proceso, por ejemplo, una alteración en el gen que previene los tumores, la célula se convierte en una célula cancerosa. Olvida morir; olvida cómo morir. Continúa clonándose a sí misma una y otra vez, creando miles de copias idénticas de sí misma, y forma por tanto un tumor. Lo habitual es que el sujeto muera como resultado de ello y que las células cancerosas mueran con él. Pero en el caso de Henrietta Lacks, las células tumorales tomadas de su cuerpo fueron cultivadas en un laboratorio y continuaron proliferando incesantemente. [...]

Hay algo escondido dentro de nosotros: nuestra propia muerte. Pero algo más está oculto, al acecho,

dentro de cada una de nuestras células: el olvido de la muerte. En las células acecha nuestra inmortalidad. Es habitual hablar de la lucha de la vida contra la muerte, pero hay un peligro inverso. Y tenemos que luchar contra la posibilidad de que no muramos. [...]

Solo por lograr la capacidad de morir, a fuerza de una lucha constante, nos hemos convertido en los seres vivos que somos hoy. Ciegamente soñamos en vencer la muerte a través de la inmortalidad, cuando la inmortalidad es siempre el más terrible de los posibles destinos. Codificado en la temprana vida de nuestras células, este destino está ahora reapareciendo en nuestros horizontes, por así decirlo, con la llegada de la clonación. [...]

Pero quizá podamos ver esto como una especie de aventura, una prueba heroica: llevar la artificialización de los seres vivos lo más lejos posible para ver, finalmente, qué parte de la naturaleza humana sobrevive a la gran y terrible experiencia. Si descubrimos que no todo puede ser clonado, simulado, programado, gestionado genética y neurológicamente, entonces sea lo que sea lo que sobreviva podría de verdad llamarse humano: se podría identificar por fin alguna cualidad humana inalienable e indestructible. Por supuesto, esta aventura siempre conllevará el riesgo de que nada pase la prueba y que lo humano será permanentemente erradicado.

Baudrillard, J. *La ilusión vital* (2000)

- ¿Por qué crees que el deseo de inmortalidad es tan común entre los seres humanos?
- ¿Cuál es la relación entre la clonación y el deseo de inmortalidad?
- Según Baudrillard, ¿cuáles son los peligros y cuáles las posibilidades que la clonación abre para los seres humanos?
- En tu opinión, ¿un clon inmortal podría mantener algo verdaderamente humano? Escribe un breve texto en el que expongas tus argumentos, integrando al menos dos de los temas abordados en esta unidad. Luego, comparte tu opinión con tu curso.

Evaluación final 81

### Recursos complementarios

Encontrará una alternativa para la **Evaluación final** de la unidad en la **página 129** de esta **Guía Didáctica**.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 110 a 121** de esta **Guía Didáctica**.

Promueva que, al escribir su opinión acerca de la clonación, los estudiantes integren algunos de los temas abordados a lo largo de la unidad. Puede plantearles preguntas como las siguientes:

- *¿Un clon podría considerarse real? Explica.*
- *¿Cuál sería la causa o el origen de un ser humano clonado?*
- *¿Su causa primera sería la misma que la nuestra?*
- *¿Un clon podría ser libre?*
- *¿Un ser inmortal podría tener una finalidad?*
- *Si fuéramos inmortales, ¿qué características humanas conservaríamos y qué características humanas perderíamos?*

Invítelos a integrar sus puntos de vista en sus respuestas escritas, argumentando a partir de los planteamientos filosóficos abordados.

### Cierre: 15 minutos

Invite a los estudiantes a reflexionar respecto de la manera en que la filosofía puede aportar a la reflexión acerca de problemas éticos como los que surgen de la clonación.

Promueva que propongan otros problemas a los que la filosofía podría aportar y que los relacionen con las diferentes perspectivas filosóficas abordadas a lo largo de la unidad, por ejemplo, la relación con los animales o con el planeta, el aborto, la eutanasia, la democracia o la pena de muerte.

### Página 45. Actividades

1. Los límites entre el arte y la vida que la autora intenta eliminar son los de la realidad. En la cita, la artista menciona que ella «comprime el espacio 3D en un espacio 2D», así intenta cuestionar el dogma de la realidad como un espacio tridimensional, situándonos ante la posibilidad de ver una realidad bidimensional.
2. a. Los alumnos responden dialogando en forma respetuosa y reflexiva sobre sus preguntas. Para esto, también es necesario tomar en consideración los contenidos ya vistos en la Unidad 1. Por ejemplo, si responden de forma afirmativa, pueden mencionar que creen que se han hecho ese tipo de preguntas porque

corresponden a saberes radicales que importan a todas las personas, y porque hacerse preguntas implica filosofar, lo cual es una necesidad básica del ser humano; por el contrario, si responden negativamente, pueden decir que creen que se debe a que no le encuentran sentido a hacerse este tipo de preguntas, ya que en estas es posible hallar demasiadas respuestas que no son comprobables.

- b. Los alumnos podrían definir la existencia como la realidad de un ente (persona, objeto, animal, etc.) que se manifiesta permanentemente y a través de las acciones, decisiones y pensamientos que tenemos.

### Página 47. Actividades

1. a. En estas dos imágenes se presentan situaciones irreales (o que no se ven en nuestra vida cotidiana) de una forma muy realista. Por lo mismo, se espera que los alumnos reflexionen respecto del porqué se produce este engaño, y si el engaño producido es el mismo para cada imagen, o, en realidad, cada imagen «engaña» de forma diferente. Por ejemplo, los alumnos pueden mencionar que en el Recurso 1, el engaño se origina debido a que el ojo humano capta la imagen como tridimensional (y no de modo bidimensional, como realmente está) debido al uso de las técnicas de perspectiva (algunos objetos se posicionan, visualmente, como más lejanos que otros) aplicados por el pintor, y que, en el caso del Recurso 5, el engaño está en que se superpusieron, de modo muy real, dos elementos que no pertenecen al mismo campo semántico: se colocó una ballena saltando hacia el aire desde la arena, lo cual es imposible, ya que la ballena no podría moverse de tal forma en este medio.
- b. Algunas situaciones que los alumnos pueden nombrar son las siguientes: cuando vemos distorsionado el reflejo de personas u objetos en el agua, o cuando vemos a los elementos de una fotografía como si estuvieran en posiciones distintas a las reales, debido a los efectos de la luz y el ángulo de foco, entre otras que tengan que ver con situaciones de la vida cotidiana.
2. a. Se espera que los estudiantes dialoguen respecto de si los pensamientos les han engañado alguna vez o no, explicando cuándo, cómo y de qué manera.
- b. Los estudiantes dialogan sobre si la razón es más confiable que los sentidos. Si creen que es más confiable, pueden argumentar que la razón es justamente la que nos permite cuestionar e ir a «la raíz» de los problemas; pero, si creen que no es así, pueden fundamentar señalando que es a través de los sentidos que recibimos la primera información del entorno, por lo tanto, esta es más importante.

- c. Descartes puso la razón por sobre los sentidos porque consideraba que a través del uso de pensamientos indagatorios (es decir, usando la razón) se podía llegar a comprobar la existencia, ya que, bajo su lógica, si somos capaces de pensar, es porque existimos.
3. a. Los estudiantes pueden responder tanto de manera afirmativa, como negativa. Si creen que si es lógica la forma en que Descartes llegó a su conclusión, pueden argumentar señalando que, si somos capaces de cuestionar lo que nos rodea, significa, entonces, que existimos, ya que, si no existiéramos, ni siquiera podríamos cuestionarnos la realidad; por el contrario, si consideran que su conclusión no es lógica, pueden argumentar diciendo que no hay nada que compruebe que nuestros cuestionamientos tienen sentido y que son reales.
- b. Se espera que los alumnos recojan los pensamientos de René Descartes, y que se imaginen qué hubiese respondido él ante la pregunta de si los objetos del Recurso 1 son reales. Al mismo tiempo, los estudiantes deben dar su propia respuesta a la pregunta mencionada. Por ejemplo, pueden señalar que considerando que Descartes creía que nada existía, o que nada era completamente seguro como cierto, es muy probable que él pensara que los objetos de la imagen eran falsos e ilusorios. Por su parte, los estudiantes pueden responder la pregunta mencionando que creen que los objetos son reales, pues, ya que toda realidad es cuestionable, se puede pensar que incluso lo que parece imposible puede ser real; también, pueden responder que no los creen reales, fundamentando que las imágenes son solo representaciones de algo inexistente.

## Página 49. Actividades

- El «amor platónico» corresponde a una interpretación de la idea platónica de que el amor era la motivación que nos incitaba a buscar lo bello en sí, es decir, desde el «mundo de las ideas» y no en lo aparente. Probablemente, los estudiantes han escuchado este concepto, pero desde su sentido coloquial: como amor no correspondido, imposible e idealizado. Por lo tanto, se espera que los estudiantes vinculen estas dos formas de entender el concepto. Por ejemplo, pueden señalar que el significado popular que tiene este concepto derivó de una mala interpretación del significado original, en donde se confundió la idea de dificultad que tenía acceder a lo realmente bello (ya que pertenecía al mundo de las ideas) con la idea de imposibilidad (que es la que tiene hoy en el ámbito del amor).
- Las similitudes entre Descartes y Platón son que ambos priorizan el uso de la razón como fuente para alcanzar el conocimiento y que ambos usan la razón como herramienta para comprobar una categoría filosófica esencial: la existencia (por parte de Descartes) y la realidad (por parte de Platón). Las diferencias principales son que Descartes piensa que, aunque ocupemos la razón, nada nos asegura la existencia de la realidad, al contrario de Platón, que parte de la base de que la realidad existe (en el mundo de las ideas), y podemos acceder a ella a través de la razón; además, Descartes hace uso de la razón para comprobar nuestra existencia, en contraposición a Platón, que utiliza la razón para comprobar la realidad.
- Se espera que los estudiantes respondan y fundamenten si están de acuerdo o no con la afirmación de Platón. Si están de acuerdo, pueden señalar que si bien los conceptos abstractos no los podemos ver, podemos conocerlos a través del pensamiento; si por el contrario, no están de acuerdo con el filósofo, pueden argumentar que solo lo visto corresponde a la realidad, ya que considerando que los conceptos abstractos (que no vemos) tienen definiciones variadas dependiendo del enfoque, es válido suponer que son solo construcciones culturales, es decir, no son reales o no podemos acceder a su conocimiento.
- Para Platón, lo único real era la idea de los conceptos (por ejemplo, «el gato»), por lo que todo elemento particular de aquella idea es aparente, mas no real. En este sentido, todos los elementos que contengan el pronombre «tú» serían considerados como aparentes, ya que abarcan solo la idea particular del ente. Por lo tanto, conceptos como «la educación» podrían estimarse reales, ya que son considerados universales.
- Los alumnos deben dialogar de qué forma creen que la justicia puede ser accesible para los sentidos. Por ejemplo, pueden comentar que la justicia se puede observar en los tribunales donde, a diario, se hacen juicios y se toman determinaciones de qué es lo justo y qué no.

## Página 51. Actividades

- Se espera que los alumnos comprendan las distinciones hechas por Aristóteles y las apliquen en tres objetos de su entorno. Por ejemplo, pueden indicar que un auto rojo es en esencia y forma un auto, pero que en materia está formado por una estructura metálica, y que en accidente es rojo, ya que no necesariamente puede ser de este color; también, pueden mencionar que un televisor pequeño es en esencia y forma un televisor, pero que en materia está compuesto de plástico (entre otros materiales), y que en accidente es pequeño, pues también existen televisores grandes; y, por último, pueden señalar que un lápiz azul es en esencia y forma un lápiz, que puede estar hecho de tinta (entre otros materiales), y que en accidente es azul, ya que también puede ser de otro color.
  - Los alumnos deben debatir la realidad de estos elementos, pero tomando en consideración a los autores que hablaron de ello. Por ejemplo, pueden señalar que, como manifiesta Quine, todos estos conceptos son reales porque lo son en esencia; o que, tal como remarca Platón, «la dulzura» y «el hambre» son reales porque indican la idea del concepto, pero no así «un gusano» y «una manzana» que señalan la apariencia; o que, como lo menciona Aristóteles, todos estos conceptos son reales porque tienen un género (la dulzura y el hambre corresponden a conceptos abstractos, y un gusano y una manzana corresponden a sustantivos).
  - Por lo que se puede comprender de sus palabras, podemos suponer que Quine ocupa a Aristóteles o a Platón para crear a este filósofo imaginario llamado McX, pues este busca la respuesta a los universales, tal como lo hacían estos.

### Página 53. Actividades

1. Los alumnos argumentan porque creen o no que conceptos como la guerra y la paz corresponden a un todo. Si están de acuerdo con la idea de correspondencia a una totalidad, pueden señalar que estos conceptos van entrelazados, ya que para que exista la guerra es necesario que le anteceda la paz, y cuando termina una guerra, la paz la sucede; es decir, una no ocurre mientras la otra exista, por lo tanto, corresponde a un devenir en permanente transformación. Por el contrario, si consideran que estos dos conceptos están completamente separados, pueden argumentar remarcando que, tal como señala Parménides, las cosas son siempre iguales y, por consiguiente se distinguen unas de otras.
2. **a.** Parménides duda de la existencia del tiempo porque él considera que las cosas no cambian, por lo que, en realidad, es imposible tomar las partes más pequeñas de un continuo de tiempo y observar diferencias, ya que siempre se repetirá la imagen. En el caso de Agustín de Hipona, la existencia del tiempo es cuestionada por el problema que tiene este de ser medido, ya que al no tener un espacio definido, solo nos deja la oportunidad de medir el presente, nunca el futuro ni el pasado.
- b.** Las propuestas de Agustín de Hipona y Parménides se relacionan, puesto que los dos consideran que es difícil medir y separar el tiempo, y, en este sentido, la paradoja de la flecha propuesta por Zenón viene a corroborar esa dificultad expresada por los dos filósofos.
3. Los alumnos deben comentar la manera en que Agustín de Hipona y Parménides argumentan la paradoja de la flecha, y determinar la validez de sus argumentos. Por ejemplo, si los consideran válidos, pueden señalar que como el tiempo es muy difícil de medir y solo podemos acceder al presente, es muy probable que la flecha se mantenga siempre igual; por el contrario, si creen que sus posturas no son válidas, pueden argumentar que, en realidad, sí contamos con herramientas que nos permiten medir el tiempo con precisión, y, asimismo, podemos comprobar que sí existen cambios en los sucesos.

### Página 55. Actividades

1. **a.** El tiempo resuelve el problema del ser, ya que conserva en él la memoria de un pasado y la expectativa de un porvenir. Es decir, conserva una permanencia en su interior.
- b.** Esta frase resume, de alguna manera, la idea de que el tiempo, permanentemente, en todas sus fases (pasado, presente y futuro), se encuentra en nuestro interior.
2. **a.** Schopenhauer considera engañosas las ideas sobre el tiempo que señalan que puede haber uno sin presente (por ejemplo, los que creen que la muerte nos puede privar del presente).
- b.** A Zaratustra le asusta la idea de que las cosas que pueden ocurrir ya han sucedido o estén repitiendo su recorrido; a raíz de esto, compara el tiempo con una calle a través de la que transcurre un eterno retorno, lo que implica, además, la idea de que cada instante arrastra consigo su recorrido y lo venidero.
3. Se espera que los alumnos reflexionen acerca del tiempo, y lo relacionen con, al menos, dos de las ideas que aparecen en los recursos. En ese sentido, el alumno puede referirse a que considera que el tiempo existe, pues, tal como decía Agustín de Hipona, todos tenemos conciencia de que existen cosas pasadas (memoria), cosas presentes (visión) y cosas futuras (expectación), pero que lo ve de forma circular (tal como lo señalaba Schopenhauer), ya que todo suceso del pasado repercute en el futuro, y, a su vez, todo suceso del futuro está determinado por el pasado. También podrían señalar que el tiempo no existe, sino que es solo una construcción de los seres humanos para ordenar la realidad que les rodea (como lo planteaba Kant).
4. Los antiguos egipcios creían que el tiempo era circular, y, por lo tanto, todo se repetía y era eterno. Esta forma de entender el tiempo se relaciona con Schopenhauer en el hecho mismo de considerar el tiempo como un círculo, y con Nietzsche se asemeja en la idea del eterno retorno, ya que la idea de que todo se repite y que es eterno se asimila a lo señalado por el filósofo.

## Página 57. Actividades

1. Se espera que los alumnos respondan fundamentando sus ideas. Por ejemplo, pueden mencionar que nunca se habían preguntado respecto a la primera causa del universo, ya que no les parecía importante, y que no creen en su existencia, puesto que, bajo su perspectiva, las cosas muchas veces funcionan sin orden aparente, por lo que la existencia de una primera causa no es necesaria; pero, si plantean que sí se han hecho esta pregunta, ya que es importante para determinar el origen de la idea de la existencia de un Dios y de las cosas, y que creen que existe una primera causa, pueden fundamentar señalando que, tal como indicaba Aristóteles, debe haber una primera causa que haya dado el primer movimiento a las cosas existentes.
2. La «causa primera», según Aristóteles, es el principio que no tiene una causa anterior. Para el filósofo, la «causa primera» se caracterizaba por no ser susceptible a movimiento por sí misma ni por accidente; por lo anterior se consiera la fuente de un movimiento primero y eterno. Aristóteles denomina a esta noción «motor».
3. a. El argumento principal de Aristóteles y Tomás de Aquino para proponer la existencia de una causa primera es la del principio de movimiento. Parten de la base de que toda entidad se mueve por la acción de un motor anterior, pero, al mismo tiempo, ese motor es movido por otro, cuestión de la que se desprende la noción de causa. Esto, según los filósofos, no puede ser eterno, por lo que es muy probable que haya un motor inicial que comenzó la secuencia de movimiento. Este motor inicial se correspondería con la «causa primera».
  - b. Porque es el primer motor que generó todo movimiento posterior, lo que lo hace necesariamente inmóvil.
  - c. Independiente de si a los alumnos les parecen lógicos los argumentos de Aristóteles y Tomás de Aquino, la respuesta debe estar fundamentada. Por ejemplo, si estiman que los argumentos de los filósofos son lógicos, pueden señalar que lo consideran así porque se hace uso de la razón, y, además, se sustentan los razonamientos en pasos y premisas para llegar a una conclusión; pero, si, al contrario, no los consideran lógicos, pueden indicar que, en su apreciación, estimar solo el principio de movimiento como la razón de la existencia de la causa primera es simplificar demasiado un asunto que tiene muchas variables.
4. Se espera que los alumnos dialoguen entre sí esta pregunta y fundamenten su respuesta. Por ejemplo, si consideran que es necesario una Causa Primera, pueden indicar que la existencia de una Causa primera es importante pues responde, de algún modo, el origen de nuestra existencia; pero, si consideran que no es necesario, pueden fundamentar que el hecho de tener una «causa primera» es solo una variable, entre muchas, que son necesarias para entender nuestra realidad.

## Página 59. Actividades

1. Para evaluar la validez de los argumentos de Demea y Cleantes, independiente de si son verdaderos o no, deben ser trabajados por el estudiante a través del paso a paso, en una secuencia lógica de premisas y conclusiones bien fundamentadas.
2. Los alumnos deben discutir si creen o no en la existencia de las relaciones de causa-efecto, y dar argumentos al respecto. Por ejemplo, ellos pueden indicar que creen en la existencia de las relaciones de causa-efecto, pues, tal como lo señalaron Aristóteles y san Agustín, todo evento cotidiano tiene una causa que la provocó; si contrariamente, piensan que no existen relaciones de causa-efecto, pueden tomar la postura de Hume, quien señala que las personas hablamos de causas y efectos porque estamos acostumbrados y porque no tenemos otra forma de entender el mundo que nos rodea.
3. Independiente de la respuesta de los estudiantes, los alumnos deben relacionarlo con lo mencionado por Schopenhauer respecto de la voluntad. En ese sentido, si ellos señalan que sí se han sentido alguna vez controlados por una voluntad ajena, pueden remarcar, tal como lo indicaba Schopenhauer, que, probablemente, se debe a que existe una voluntad que rige en todas las personas, la cual va más allá de la razón; si en cambio, plantean que nunca han sentido que una voluntad ajena los impulsa, pueden afirmar que esto se debe a que no consideran la propuesta de Schopenhauer, y que la voluntad es algo que nos pertenece.

### Página 60. Actividades

1. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre momentos en los que dudaron si estaban durmiendo o despiertos y que expliquen cómo fue el sueño y por qué sintieron que fue real.
2. Aquí los alumnos deben dialogar y reflexionar respecto a lo señalado en la pregunta. Por ejemplo, pueden indicar que esto se debe a que los seres humanos necesitamos tener completa certeza de cuánto de lo que experimentamos es real o irreal. Por otro lado, también pueden mencionar que se debe a la necesidad innata del ser humano de hacerse preguntas filosóficas.
3. La alegoría de la caverna de Platón plantea que existe un mundo sensible (al que accedemos a través de nuestros sentidos, pero que no es la realidad), y un mundo inteligible (al cual accedemos a través de la razón, y que corresponde a la verdadera realidad). Estas dos nociones -las de mundo sensible y mundo inteligible- se asemejan a las de vigilia y sueño, ya que la vigilia se correspondería con el mundo inteligible del que habla Platón, en el cual observamos y vivimos la realidad; el sueño, en cambio, se correspondería con el mundo de los sentidos, en el que solo vemos una «sombra» de la realidad.

### Página 61. Lección 1: ¿Cómo voy?

1. Independiente de la respuesta entregada por los alumnos, esta debe incluir en sus argumentos algunos elementos que se vinculen con el contenido de la noticia o con los contenidos vistos hasta ahora en la unidad. Por ejemplo, si responden que sí es posible hablar de recuerdos reales e irreales, pueden argumentar que, tal como señala la noticia, algunos recuerdos (los irreales) se «construyen» a través de relatos de familiares, imágenes, entre otros.; al contrario, si consideran que no es posible hablar de recuerdos reales e irreales, sino que solo existen recuerdos completamente irreales (o completamente reales, dependiendo de cómo se lo mire), pueden fundamentar diciendo que, tal como señalaba Schopenhauer, no podemos tener certeza de que la vida es completamente real. En el caso anterior, todos los recuerdos serían falsos e irreales.
2. Se espera que los estudiantes elijan cinco de los elementos ofrecidos en la lista y determinen, sobre la base de los contenidos vistos en la unidad, bajo qué criterio aquellos pueden ser considerados como reales e irreales. Por ejemplo, pueden señalar que «el primer día de clases» puede ser considerado como real, ya que todas las personas (o la mayoría) tuvieron, alguna vez, un primer día de clases, y es probable que tengan algún recuerdo de él; también pueden argumentar que ese recuerdo se debe, en gran parte, a lo que les contaron sus familiares o amigos respecto a esa experiencia.

### Página 63. Actividades

1. Los estudiantes responden fundamentando su respuesta. Además, deben reflexionar del por qué es importante hacerse la pregunta de qué nos hace humanos. Por ejemplo, los alumnos pueden indicar que nunca se han hecho esta pregunta, pero la consideran importante, ya que el resolverla nos daría a los seres humanos una identidad más definida en comparación con el resto de las especies; pero, si señalan que sí se han hecho esta pregunta, pueden también fundamentar que es importante porque el saber qué cualidades nos hacen humanos nos permitiría tener más respuestas a las otras grandes preguntas filosóficas que se ha hecho el ser humano.
2. García Márquez con esa frase se refiere a la idea de reinención constante a la que están sujetas las personas; es decir, que se transforman a cada instante y construyen el sentido sobre la base de interrogaciones sobre el propósito de sus vidas.
3. Se espera que los estudiantes elaboren una definición para la categoría de ser humano, pero de forma creativa y entretenida. Por ejemplo, pueden definir al ser como todo lo que hay o existe. Deben procurar presentar y comunicar sus creaciones en un espacio del colegio, respetando el orden del lugar y manteniendo su limpieza.
4. Los estudiantes fundamentan sus respuestas basados en los Recursos 2 y 3. Ejemplos de respuesta, pueden ir de la mano con la creencia de que el ser de carne y hueso es el ser humano por el que la filosofía debiera preocuparse; pueden argumentar señalando que este ser humano es más real, ya que el otro (el universal) es solo una divagación de los científicos (tal como lo señala Unamuno); pero, si, por el contrario, consideran que el ser humano universal es más importante, pueden argumentar remarcando que, sobre la base de esta forma más abstracta de entender al ser humano, se alcanzan conocimientos más generales y útiles para la comprensión de nuestra verdadera esencia.

## Página 65. Actividades

1. **a.** Los estudiantes pueden responder que el reír y llorar refutan o refuerzan la distinción entre cuerpo y alma, pero deben argumentar su respuesta. Por ejemplo, si están en desacuerdo con la distinción, pueden fundamentar mencionando que las emociones (como reír y llorar) corresponden a una proyección del alma que emana del cuerpo, y, por lo tanto, si estas salen del cuerpo humano, significa que cuerpo y alma están completamente unidos entre sí y no debiera hacerse una distinción entre ellos; pero, si, al contrario, consideran que la distinción es necesaria, pueden argumentar diciendo que las emociones solo corresponden a una reacción fisiológica del ser humano que nada tienen que ver con el alma, la que se encuentra en nuestro interior y es completamente diferente del cuerpo humano.
- b.** La respuesta de los alumnos dependerá de si creen o no en la distinción entre cuerpo y alma. Por ejemplo, si creen en esta distinción, deben responder que es mejor hablar de tengo un cuerpo, ya que el ser humano es una composición entre cuerpo y alma, es decir, tiene dos componentes bien diferenciados en los que se encuentra el cuerpo; pero, si, por el contrario, no creen en la distinción entre cuerpo y alma y piensan que estas corresponden a una unidad, deben responder que es mejor hablar de soy un cuerpo que tiene en su interior (como una unidad) tanto una esencia (alma) como una materia (cuerpo humano).
2. La humanización para la antropología filosófica corresponde al proceso en el que los seres humanos crecemos como sujetos autónomos mediante la colaboración humanizadora con otros sujetos participantes de una red de comunicación. Es decir, corresponde al proceso en el que, a través de la socialización con otros individuos, crecemos como personas.
3. Los estudiantes pueden elegir la alternativa que se ajuste más a sus inclinaciones personales, pero deben fundamentarlo citando algunos elementos mencionados por los autores de las posturas señaladas. Por ejemplo, si creen que la mejor definición de ser humano es la de este como una inteligencia sentiente (Zubiri), pueden argumentar que ha quedado demostrado que el hombre construye su mundo basado en la información que le llega de los sentidos, como también la que le llega por medio de la razón. Las dos fuentes de información anteriores son iguales de útiles y características del ser humano; también pueden indicar que creen que la mejor definición de ser humano es la de un animal libre, ya que las personas siempre tenemos la libertad de tomar nuestras propias decisiones.

## Página 67. Actividades

1. **a.** Que el ser humano sea un animal político, según Platón, significa que es un ser comunitario, es decir, que necesita convivir y compartir con las demás personas de su entorno.
- b.** El lenguaje corresponde, junto con la razón, al logos, y se diferencia de la voz en que puede distinguir lo que es justo o injusto, lo que es bueno o malo, es decir, tiene un discernimiento moral. En cambio, la voz es solo una expresión de dolor o placer que pertenece a todos los animales, no como el logos (en el cual está incluido el lenguaje) que pertenece solamente a los seres humanos.
- c.** El tener un lenguaje nos permite hacer distinciones morales, lo que, a su vez, nos lleva a participar y convivir de forma más sana y tranquila con la comunidad.
2. **a.** Berger y Luckman destacan la capacidad que tiene el hombre de construirse a sí mismo y a la realidad que lo rodea; Ortega y Gasset destaca la capacidad del ser humano de razonar e imaginar, y Kant realza la capacidad de perfeccionarse que poseen los seres humanos.
- b.** Se espera que los alumnos reflexionen respecto de cuáles características del ser humano se pueden declarar exclusivas de él, y cuáles no. En ese sentido, los estudiantes pueden responder, por ejemplo, que ellos estiman que la característica del ser humano de razonar e imaginar (como decía Ortega y Gasset) y la de perfeccionarse (como señalaba Kant) son rasgos que pueden considerarse típicos del ser humano, ya que no se ha visto a ningún otro animal cumplir con estas características; en cambio, otros pueden estimar que estos son rasgos compartidos con otros animales, pues existen animales que han demostrado tomar decisiones y acciones inteligentes y, además, la capacidad de aprendizaje para mejorar en sus destrezas.
- c.** Los estudiantes deben reflexionar respecto a qué rasgos característicos de los seres humanos definen a este con mayor precisión. Es decir, cuáles características de las personas consideran que son exclusivas de ellos y que no posee nadie más; sumado a esto, deben explicar por qué creen que esas características le pertenecen solo al ser humano. Deben integrar elementos de las posturas de los autores para fundamentar sus respuestas.
3. **a.** Nos resulta difícil definir quiénes somos debido a que esto implica salir de nuestra propia sombra y, además, las condiciones de la existencia humana no son condicionantes absolutas; por ejemplo, la vida, natalidad,

muertes, entre otras, no logran definirnos en nuestra totalidad.

- b. Los estudiantes fundamentan su respuesta dando ejemplos como mencionar que están de acuerdo con la postura de Arendt, y, por lo tanto, es imposible llegar a una respuesta de cuál es la esencia del ser humano, ya que no es posible salir de nuestra propia

sombra y las condiciones humanas no nos condicionan completamente; por el contrario, si creen que es posible llegar a una respuesta definitiva de cuál es nuestra esencia, pueden argumentar diciendo que si tomamos todas las posturas mencionadas, podremos llegar a una respuesta más consensuada.

### Página 69. Actividades

1. La libertad externa, según Hobbes, se presenta cuando no hay un agente externo que limite o se oponga a tus movimientos. En ese sentido, se espera que los estudiantes reflexionen cómo el espacio que los rodea puede tener ciertos elementos que los estén «encerrando» o «amarrando». Por ejemplo, pueden indicar que su vecindario tiene portones que no se pueden abrir llegada una determinada hora, por lo tanto, su libertad externa se ve limitada por dicho portón, que es producto del acuerdo de vecinos por la seguridad comunitaria.
2. En esta pregunta, se espera que los estudiantes reflexionen sobre las posturas de los distintos autores. Si ellos creen que esos límites restringen su libertad, pueden señalar, por ejemplo, que los portones de un barrio representan la ley, la cual restringe y limita la libertad de las personas (tal como lo indicaba Aristóteles); pero, en cambio,

si creen que esos límites no restringen su libertad, pueden argumentar que, tal como lo planteaba Hobbes, la completa libertad es peligrosa, ya que genera miedo y guerra, por lo que es necesario que existan esos portones.

3. Los alumnos deben tomar en consideración todas las posturas mencionadas hasta ahora respecto a la libertad, y, desde ahí, imaginar un mundo en el que no hubiera límites para ella. Por ejemplo, pueden señalar que un mundo sin límites para la libertad sería un caos y un ambiente propicio para el estado de guerra, tal como indicaba Hobbes; pero, por el contrario, también pueden responder que, si no hubiera límites para la libertad, la gente sería plenamente feliz, ya que podría acceder a todo lo que desea.

### Página 71. Actividades

1. a. Según Epicteto, las cosas que dependen de nosotros son las vinculadas con la opinión, la elección, la apetencia, la aversión y, en fin, todas las que refieren a nuestras propias acciones. En cambio, las que corresponden a cosas que no dependen de nosotros son las relacionadas con el cuerpo, la riqueza, consideraciones, cargos y, en resumen, las que no son acciones nuestras.
- b. Epicteto creía eso porque consideraba que, si no distinguíamos las cosas que dependen de nosotros de las que no dependen de nosotros, podíamos caer en la frustración, depresión, etc.
2. a. La libertad externa corresponde a los límites que existen para mi movimiento, pero desde un aspecto físico, es decir, considera las barreras físicas (una prisión, por ejemplo) que nos limitan; en cambio, la libertad política corresponde a aquellas cosas que nos limitan, pero desde la fuerza o ley; y, por último, la libertad interna corresponde a la libertad que depende solo de nosotros, y de nadie más.
- b. Los estudiantes deben reflexionar sobre estas tres formas de concebir la libertad, y pensar cómo influyen en su cotidianidad. Por ejemplo, pueden señalar que la libertad externa les importa, pues, sin ella no podríamos desplazarnos; y la libertad política les importa, puesto

que establece un margen de cosas que podemos y no podemos hacer según si daña o altera la tranquilidad de otros; y, por último, la libertad interna les importa porque representa su libre albedrío, es decir, las decisiones y acciones que toman por cuenta propia, sin nada que los determine.

- c. Los estudiantes deben reflexionar sobre las posturas señaladas en los recursos y pensar cómo aplica a la situación propuesta. Por ejemplo, pueden tomar la postura de Sartre para indicar que las personas somos completamente libres porque siempre podemos aceptar la posibilidad de morir y no ser cómplices; o, también pueden mencionar que, en realidad, según Ortega y Gasset, el hombre es parcialmente libre, ya que puede elegir qué decisión tomar, pero las opciones que puede tomar son fatales; o también pueden plantear que realmente no es libre, tal como lo menciona Schopenhauer, ya que está determinado por una causa (la amenaza de muerte) para tomar una decisión.
3. Los alumnos deben investigar una religión y determinar cómo esa religión entiende el concepto de libertad. Por ejemplo, pueden investigar al cristianismo y señalar que, en correspondencia con su distinción entre el bien y el mal, se puede comprender que este entiende la libertad cómo la capacidad de las personas para decidir actuar de manera correcta o no.

## Página 73. Actividades

1. **a.** Los alumnos pueden estar de acuerdo o no con la afirmación de que la felicidad es tan importante como para considerarla el fin último de la vida, pero deben argumentar sus respuestas. Por ejemplo, pueden pensar que están de acuerdo con la afirmación anterior, argumentando que es la felicidad la que le da sentido a la vida; pero, si, por el contrario, consideran que la felicidad no es el fin supremo de la vida humana, pueden fundamentar señalando que existen otros elementos de la vida cotidiana que son más relevantes, como, por ejemplo, el amor.
- b.** Si atendemos a lo que dice Epicuro, de que el miedo a la muerte es lo que nos produce la infelicidad, es válido suponer que como la gente le tiene miedo a la muerte, y a lo que sucede posterior a ella, busca respuestas a esta, intentando encontrar justificativos del porqué se vive, y, por lo tanto, se construye un sentido de vida.
2. Se espera que los alumnos dialoguen sobre las posturas de los diversos filósofos que aparecen en los Recursos 3, 4 y 5, y fundamenten por qué están de acuerdo o no con alguna de esas posturas. Por ejemplo, pueden señalar que están de acuerdo con Spinoza, quien fundamenta que las personas buscamos en los dioses la felicidad, ya que la felicidad es el fin último del ser humano; en otro sentido, pueden remarcar que están de acuerdo con la postura de Horkheimer (quien plantea que los seres humanos buscamos en los dioses la trascendencia, y, por lo mismo, un sentido a la vida), pues es evidente que los seres

humanos nos sentimos solos y desorientados respecto a nuestro sentido de vida, y por lo mismo, depositamos esa inseguridad en los dioses; o, por último, pueden indicar que se sienten más identificados con Zambrano, quien creía que el ser humano construye un Dios para resolver sus propias preguntas respecto de la realidad y su naturaleza, ya que es evidente que las personas desconocen mucho de su entorno y resuelven esa condición de ignorancia con explicaciones provenientes de «lo sagrado».

3. **a.** Para el protagonista, la felicidad es alcanzar los objetivos laborales que se había propuesto. Para esto, estudia y trabaja mucho.
- b.** El protagonista se siente feliz cuando va caminando de vuelta del edificio en el cual le acaban de informar que tendrá el puesto de trabajo que tanto deseaba. Otros momentos que pueden destacarse son cuando comparte con su hijo.
- c.** La idea de felicidad de esta película se relaciona con la perspectiva filosófica de autores como, por ejemplo: la de Aristóteles, quien considera que las personas tomamos acciones y buscamos posesiones (encontrar un buen puesto de trabajo para generar riqueza) con la finalidad de alcanzar la felicidad; o, también, se vincula con la postura de Spinoza, quien creía que la felicidad se alcanzaba a través de la virtud, que es lo que hace el protagonista: trata de esforzarse y hacer las cosas bien para alcanzar sus objetivos.

## Página 75. Actividades

1. **a.** El nacimiento de Dios, según Nietzsche, surgió cuando los seres humanos decidimos construirlo para darle un sentido a nuestra vida, y así evitar la aceptación de nuestra condición natural de mortalidad y sufrimiento. La muerte de Dios, por el contrario, surgió cuando las personas se dieron cuenta de que fueron ellos mismos los que lo construyeron.
- b.** Nietzsche compara al ser humano con un mosquito para evidenciar que todos los seres vivos pertenecemos a la naturaleza, y dado lo anterior, sería absurdo intentar hallarle un sentido a la existencia. En este sentido, la comparación con un mosquito muestra que es muy natural para los seres vivos (independiente de la especie) pretender que son lo más importante (el mosquito también se siente el centro del universo), pero lo cierto es que solo somos un elemento más y no hay nada que realmente le dé sentido a nuestra existencia.
2. Se espera que los estudiantes comenten si están de acuerdo o no con la afirmación de la pregunta. Considere que temas como estos propenden al debate, y guiar las intervenciones de los estudiantes cuando trabajan en parejas

es relevante. Pueden señalar distintos casos de la vida cotidiana para fundamentar, por ejemplo; quienes no están de acuerdo, pueden señalar que existen actitudes machistas que juzgan la forma en que las mujeres se muestran públicamente, o actitudes de violencia de género que coartan el libre desarrollo del sentido que una mujer desea para su vida. Por otro lado, y si están de acuerdo con la afirmación, pueden fundamentar que hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades de elegir el sentido de su vida, ya que en la actualidad existe un avance en materia de derechos de las mujeres con respecto a temas civiles y políticos.

3. **a.** Estas formas hacen referencia a intervenciones biológicas que implican cambios genéticos que, en teoría, alargan nuestra esperanza de vida.
- b.** Los estudiantes pueden estar a favor o en contra de la afirmación que aparece en la pregunta, pero deben argumentar su postura. Por ejemplo, pueden indicar que están en desacuerdo, ya que un mundo sin muerte y final permitiría tener más tiempo para poder hacer las cosas, y pensar con mejor claridad cuáles son las respuestas a las grandes preguntas filosóficas que se ha hecho el ser

humano; si, por el contrario, se manifiestan a favor de esta postura, pueden indicar que una vida sin muerte y fin les quitaría el sentido de la vida a las personas, puesto que se

perdería la memoria del pasado y la proyección a futuro, es decir, el tiempo perdería toda significancia.

### Página 76. Lección 2: ¿Cómo voy?

1. **a.** Se espera que los estudiantes tomen en consideración, para sus respuestas, las reflexiones filosóficas que se han visto a lo largo de la Lección 2 de esta unidad, así como también sus propias reflexiones e inferencias hechas sobre la base del texto. Por ejemplo, pueden señalar que, considerando lo que decía Beorlegui (que la socialización nos humaniza), Gregorio sí cambió porque se encontraba encerrado y sin conexión social con su comunidad, es decir, se deshumanizó; pero, también, por otro lado, pueden indicar que este personaje no cambió en absoluto y sigue siendo un ser humano, puesto que tiene un alma en su interior que es la esencia de todas las personas (tal como lo señalaba Aristóteles).
- b.** Los alumnos pueden responder con amplitud, pero utilizando la herramientas de argumentación adquiridas en el desarrollo de las unidades 1 y 2. Por ejemplo, pueden mencionar que creen que seguirían siendo los mismos, ya que el alma que tienen es su esencia y eso no cambia nunca (tal como lo indica Aristóteles); pero, por otro lado, también pueden decir que sí creen que cambiarían, ya que esa nueva forma limitaría sus acciones y decisiones y, por lo tanto, ya no serían tan libres como antes.
2. **a.** El mozo está defendiendo su libertad interna, ya que si bien puede estar coartada su libertad externa (una cárcel que aprisiona sus movimientos) y su libertad política (por las leyes creadas por Sancho Panza que buscaban aprisionarlo), él defiende su libertad interna, pues decide hacer lo que depende de él (no dormir), más que preocuparse de las cosas que no dependen de él, como las leyes.
- b.** Se espera que los alumnos tomen en consideración las diferentes posturas referentes a la libertad y fundamenten su respuesta a través de ella. Por ejemplo, pueden indicar que, tomando como referencia a Ortega y Gasset, el hombre sería parcialmente libre, y que no tiene muchas opciones de libertad debido a su condición de encierro, pero más allá de sus pocas opciones, posee la libertad de poder decidir temas concernientes a su libertad interna, como si duerme o no; por otro lado, también pueden considerar la postura de Foucault, y argumentar que el mozo, aunque esté encerrado, puede cuidarse a sí mismo siempre.

**Página 77. Proyecto final de unidad**

1. Según la autora, los robots se fabrican con forma humana para demostrar la superioridad de estas invenciones en relación con los seres humanos, retratando aspectos físicos similares a nosotros, pero con una inteligencia superior. Los estudiantes pueden hacer referencia a que estos aspectos no los acercan a nosotros, teniendo en cuenta los contenidos como el sentido de la existencia o las preguntas sobre la condición de «persona» vistas en los temas de las lecciones 1 y 2.

2. Para la realización del ensayo, el docente puede considerar los siguientes aspectos para cotejar el proceso de escritura del texto, así como para tener en cuenta la publicación del ensayo en un blog.

Indicadores	Observado	No observado
1. Toman una posición respecto al tema.		
2. Elaboran fundamentos para defender la posición que tomaron		
3. Formalizan preguntas sobre el tema asignado (robots).		
4. Escogen una plataforma para la divulgación de su texto.		
5. Publican el ensayo realizado en un mural o blog.		

**Páginas 78 y 79. Síntesis**

1. Para la respuesta de esta pregunta, se espera que los estudiantes dialoguen de forma respetuosa y con una actitud receptiva sobre las intervenciones de sus compañeros. Así mismo, deben proponer sus preguntas referenciando los temas tratados en la unidad, dando a conocer los cuestionamientos y respuestas que consideran, bajo sus perspectivas, prioritarios e importantes para su aprendizaje.

2. Para esta pregunta, se espera que el estudiante reflexione a modo de metacognición sobre sus aprendizajes, desafíos, dificultades y nuevas preguntas que han surgido a lo largo del proceso.

## Páginas 80 y 81. ¿Qué aprendí?

1. Los estudiantes deben hacer análisis de qué causas originan estas entidades, qué cambia en ellos y qué se mantiene. Por ejemplo:

Entidad	¿Cuál es su origen?	¿Qué cambia?	¿Qué se mantiene?
Un pan	Se origina por el horneado de una masa a base de harina, agua, sal, etc.	Con el tiempo se vuelve más añejo y duro. Además, enmohece.	La forma regular del pan.
Una flor	Se originan de las plantas como una estructura que permite su reproducción.	Algunas se marchitan, otras se vuelven menos coloridas.	Su particular forma a base de pétalos y tallos.
Un libro	Se originan por la escritura de una persona en un papel.	El color y olor de sus hojas de papel.	La escritura, en menor o mayor medida, se mantiene y puede leerse.
Un huevo	Se originan del proceso reproductivo de animales como las aves.	Puede surgir de él un nuevo animal.	La cáscara se rompe, pero sigue siendo la misma.
Una estrella	Se originan por la concentración de materia del plasma a causa de la fuerza de gravedad.	Algunas se rompen y se estrellan.	Su composición.
El mar	Se habría originado por la condensación de actividad volcánica a partir de masa gaseosa arrancada al Sol, hace aproximadamente 4 000 millones de años.	Su color, que, debido a la luz solar, puede cambiar haciéndolo parecer verde, azul o celeste.	Su condición de agua salada.
Una opinión	Se origina por algún evento que hace que alguien piense y diga algo al respecto.	La forma en que ese pensamiento y voz se expresa.	El contenido del pensamiento y el timbre de la voz.
Una persona	Se origina por el proceso reproductivo de los seres humanos.	Su forma física. A medida que pasan los años, esta persona crece y cambia su textura física.	Ciertos aspectos de su carácter y algunos rasgos físicos, como el color de ojos.

2. Se espera que los estudiantes piensen en argumentos, tanto a favor y en contra, en cada caso, para explicar por qué las siguientes actividades son o no propias del ser humano. Por ejemplo, pueden indicar que gran parte de las actividades que no involucran emociones (es decir, enfermarse, comer, caminar y morir) no son exclusivas del ser humano, ya que se tiene certeza de que otros animales también las hacen. Aun así, hay una actividad no emotiva que puede considerarse como humana, debido a que no se ha visto a otro animal haciéndolo: esta actividad es la de hablar; pero, por otro lado, todas las otras actividades (reflexionar, enojarse, amar, reír, sentir miedo, convivir con otros y sentir envidia), si bien no se tiene certezas de que los demás animales las sientan, sí existen indicios y sospechas de que pueden experimentar dichas sensaciones. Finalmente, deben elegir cinco de esas actividades (o proponer otras) y decidir cuál de ellas nos caracteriza a los seres humanos de mejor manera. En ese sentido, se esperaría que fueran escogidas las actividades que no se tiene certeza, todavía, que los demás animales las hagan.

3. En sus respuestas, los estudiantes pueden tener en cuenta ejemplos como los siguientes:

- Tener que ir al colegio: afecta la libertad política (ya que es un suceso que depende de las leyes), y se amplía la libertad (si se considera que el aprendizaje nos hace más libres) o se restringe (si se estima que restringe tu libertad individual), depende, en este sentido, de la perspectiva fundamentada que se tome.
- Respetar las leyes: afecta la libertad política (es un suceso que depende de las leyes), y se protege la libertad (ya que cuida de que nadie le haga daño a otra persona) o se restringe (si se considera que restringe tu libertad individual), depende, también, de la perspectiva tomada.
- Ayudar a ordenar tu casa cuando te lo piden: afecta la libertad interior (es una actividad que depende de nosotros), y se amplía la libertad (ya que es algo que haces por tu propia cuenta, sin ninguna obligación).
- Seguir los consejos de una amiga: afecta la libertad

interna (es una actividad que depende de nosotros) y se amplía la libertad (porque esos consejos te dan más opciones para tomar decisiones).

- Salir de tu casa sin permiso: afecta la libertad interna (es una actividad que depende de nosotros), y se amplía la libertad (ya que estás haciendo lo que quieres) o se restringe (si se considera que tus movimientos están limitados por las consecuencias que puede tener tu desobediencia).

- Enamorarte de alguien: afecta la libertad interna (ya que depende de nosotros) y se limita la libertad (ya que en la mayoría de las veces nos impide enamorarnos de otras personas).

- Vestirte y bañarte todos los días: afecta la libertad política (ya que hay leyes que prohíben transitar desnudos por la calle), y se protege la libertad, ya que nos asegura que no tengamos que ver algo que no queramos: una persona desnuda, por ejemplo. También podemos afirmar que la limita, ya que restringe nuestra libertad individual (no podemos estar desnudos en cualquier sitio).

4. a. Los estudiantes pueden responder que es porque los seres humanos tememos a la muerte y a lo que pueda venir después de ella.
- b. Que los seres humanos pretenden clonarse para dejar una réplica de ellos aquí en la Tierra cuando mueran, logrando, en alguna medida, la inmortalidad.
- c. La clonación puede significar la erradicación absoluta de nuestra naturaleza humana, la cual se encuentra ligada fuertemente con la muerte, y sin ella, de alguna manera, dejaríamos de ser humanos.

- d. Se espera que los estudiantes reflexionen acerca de los contenidos de esta Unidad y determinen si un clon inmortal puede mantener algo verdaderamente humano. Por ejemplo, ellos pueden señalar que un clon inmortal no mantendría algo verdaderamente humano porque no tendría sentido de finalidad, característica que, según Baudrillard, es típica de los seres humanos. Además, un clon inmortal no necesariamente contiene un alma en su interior (otra característica que se le ha señalado como típica al ser humano); pero, si, por el contrario, estiman que sí podría mantener algo verdaderamente humano, pueden argumentar diciendo que si este clon inmortal es capaz de vivir en sociedad (como decía Aristóteles) o de razonar e imaginar (como decía Ortega y Gasset), debería ser considerado como verdaderamente humano.

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿Qué es una entidad?

«La filosofía llama *ente* o *entidad* a lo que existe, es decir, a lo que es *real*».

1 Considerando la definición anterior, lee los conceptos que se presentan a continuación y marca los que creas que nombran entidades.

Una bicicleta	El egoísmo	El azul	Un piano
El frío	Tu vejez	Un unicornio	Tu nacimiento
Una papa	El miedo	El próximo año	Tu cuerpo

2 Analiza los conceptos anteriores y marca con una equis (x) en la tabla lo que queremos decir cuando afirmamos que existen o son reales. Puedes marcar más de una alternativa en cada caso.

	Es real en el mundo que nos rodea.	Es real en nuestra percepción.	Es real como posibilidad.	Es real en nuestra mente.	Es necesariamente real (no puede no existir).
Una bicicleta					
El frío					
Tu cuerpo					
Una papa					
El egoísmo					
Tu vejez					
El miedo					
El azul					
Un unicornio					
El próximo año					
Un piano					
Tu nacimiento					

Después de preguntarse qué es una *entidad*, es decir, qué es *real* y de qué forma lo es, la filosofía se ha planteado una nueva pregunta: ¿qué es lo que todas las entidades tienen en común? Una posible respuesta es EL SER. *El ser* no sería entonces ninguna de las *entidades* particulares, sino lo que está presente en todas ellas. Por ejemplo, el *ser humano* no es ninguna *persona* (*entidad*) particular, sino lo que comparten todas las *entidades* que llamamos *personas*.

3 En parejas y sobre la base del texto anterior, conversen y reflexionen sobre la siguiente pregunta: ¿creen que compartimos el ser con otras entidades? ¿Con cuáles?, ¿por qué?

Nombre:

Curso:

## ¿Por qué preguntar por el ser humano?

- 1** La pregunta por el ser y la existencia no se refiere, en principio, a ningún ser particular, sino a todo lo que existe. Sin embargo, parece inevitable que nos lleve a preguntarnos acerca de nosotros mismos. Lee la siguiente reflexión de Martin Heidegger acerca de este tema y dialoga en pareja guiándote por las preguntas que se plantean luego de la lectura.

### Recurso 1 Martin Heidegger y la pregunta por el ente.

«Cuando pensamos nuestra pregunta [¿por qué es el ente y no más bien la nada?] en toda la amplitud de aquello que pone en cuestión, esto es, el ente como tal en su totalidad, resulta fácil que reconozcamos que ella nos mantiene alejados de cualquier ente peculiar y singular en tanto concretamente este y aquel, y aunque pensemos en el ente en su totalidad, lo hacemos sin ninguna preferencia especial. Tan solo un ente destaca notablemente una y otra vez cuando planteamos la pregunta. Este ente es el ser humano mismo, o sea, aquel que la formula. Esto sucede a pesar de que esta pregunta justamente pretende no dar importancia a un ente peculiar y singular. En el sentido de su ilimitada extensión, todos los entes poseen rigurosamente el mismo valor. Cualquier elefante en no importa qué selva de la India tiene tanto ente como un proceso químico de combustión cualquiera que pueda producirse en el planeta Marte, y lo que fuese que se quiera añadir.

Por eso, si queremos formular la pregunta: “¿por qué es el ente y no más bien la nada?” en su sentido interrogativo justo, debemos abstenernos de dar relevancia a cualquier ente peculiar y singular, incluso debemos omitir la referencia al ser humano, pues ¿qué habría de ser semejante ente? Imaginémosnos la Tierra en la oscura inmensidad del espacio cósmico. Dentro de él, comparativamente, es un minúsculo grano de arena, separado de otro de semejante tamaño por la distancia aproximada de un kilómetro de vacío. [...] ¿Y qué es la extensión temporal de una vida humana dentro del curso de millones de años? Apenas es un paso del índice de segundos, apenas el instante de una exhalación.

[...] No hay ninguna razón legítima para otorgar relevancia, dentro del ente en su totalidad, precisamente a este ente llamado ser humano y al cual, ocasionalmente, pertenecemos nosotros mismos.»

Heidegger, M. (1953). *Introducción a la metafísica*.



Retrato de Martin Heidegger en 1965.

- ¿Por qué piensa Heidegger que la pregunta por el ser no debiera referirse especialmente al ser humano?
- ¿Qué crees que nos lleva a preguntar sobre nuestra propia existencia, incluso cuando queremos preguntar por la existencia en general?
- ¿Consideras que la existencia humana es distinta de la de otros seres o entidades?, ¿por qué?

### Solucionario Actividad complementaria de refuerzo

- 1 Los alumnos deben tener en consideración el contenido referente a la realidad visto en la Unidad 2 del libro de Filosofía. En este sentido, pueden marcar todas las alternativas que ellos consideren necesarias, pero deben fundamentar sus elecciones, basándose en las posturas de los diversos autores que estudiaron la realidad y la existencia. Por ejemplo, si ellos toman como referencia a Russell, debieran marcar todos los conceptos que indiquen un universal, es decir: «el egoísmo», «el azul», «el frío» y «el miedo».
- 2 Los estudiantes deben marcar las alternativas que consideren correctas, basándose en el contenido que se ha visto en la Unidad 2 respecto de la realidad y la existencia. En ese sentido, por ejemplo, si toman en consideración lo mencionado por Platón en relación con la distinción del mundo sensible y el mundo inteligible, debieran marcar casi todos los conceptos en la columna de «es real en nuestra percepción»; pero, si ellos se sienten más identificados con lo dicho por Quine respecto de que todas las cosas son reales por esencia, ellos debieran marcar la mayoría de los conceptos en la columna de «es necesariamente real (no puede no existir)».
- 3 Los estudiantes pueden conversar y reflexionar que sí o que no compartimos el ser con otras entidades, pero deben fundamentar sus respuestas. En caso de que crean que los seres humanos compartimos el ser con otras entidades, deben indicar cuáles son las otras entidades que ellos creen que comparten el ser con nosotros. Por ejemplo, si indican que los seres humanos no compartimos el ser con nadie más, pues corresponde al alma, pueden tener en cuenta lo que menciona Aristóteles, ya que según sus ideas, el alma es nuestra esencia y lo que nos distingue de los demás; pero si, al contrario, ellos creen que los seres humanos compartimos el ser con otras entidades, pueden señalar que, tal como dice el texto, todas las entidades tenemos en común el tener un ser dentro de nosotros. Por lo tanto, todos los animales, objetos y seres humanos compartimos un ser dentro de nosotros.

## Solucionario Actividad complementaria de ampliación

- 1** **a.** Porque, según él, todas las entidades tienen el mismo valor. Por lo tanto, la pregunta por el ser debe enfocarse en todas las entidades existentes, no solo en el ser humano.
- b.** Independiente de las respuestas que den los alumnos, estas deben estar bien fundamentadas. Por ejemplo, ellos pueden indicar que creen que los seres humanos nos preguntamos por nuestra propia existencia porque necesitamos descubrir lo que constituye nuestra esencia, es decir, lo que nos caracteriza de otros seres. También, pueden señalar que consideran que los seres humanos nos preguntamos por nuestra propia existencia, ya que, de este modo, podemos dotar de sentido a nuestras vidas.
- c.** Los alumnos pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, si consideran que la existencia humana es diferente de la de otros seres, pueden argumentar que los seres humanos somos distintos, pues tenemos un alma y otras características típicas que nos hacen diferentes; por el contrario, si estiman que la existencia humana no es distinta de la de otros seres, pueden argumentar señalando que existen varios indicios que parecen evidenciar que los otros seres (como las personas no humanas), también, tienen las características que históricamente han sido consideradas como humanas, por lo que no es extraño pensar que nuestras existencias sean más similares de lo que se piensa.

Nombre:

Curso:

Fecha:

- I. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que pueden ser consideradas válidas o no dependiendo de la perspectiva que adoptemos. Tu desafío es buscar un argumento que apoye y uno que refute la afirmación en cada caso. Al terminar, comenta con tu grupo.

Afirmación	Argumento que la apoya	Argumento que la refuta
Lo real es lo que podemos percibir por medio de los sentidos.		
Solo el presente es real; el pasado y el futuro no existen.		
Nuestros sueños son reales.		
Todo lo que existe tiene una causa.		
El ser humano es diferente de cualquier otro animal.		
Todos los seres humanos son libres.		

Nombre:

Curso:

- I. Lee el siguiente diálogo entre Agustina y Ana; luego, realiza la actividad que se propone a continuación.



- 1 Propón al menos tres argumentos con los que Agustina y Ana podrían defender sus posiciones. Recuerda apoyarte en las **páginas 52 a 55** de tu **Texto**.

Argumentos de Agustina:	Argumentos de Ana:

Nombre:

Curso:

Fecha:

**¿De qué se trata?**

Es una estrategia que permite sintetizar el contenido de uno de los recursos leídos. Permite que los estudiantes se mantengan focalizados en los aspectos más importantes de la lectura y posibilita al docente observar patrones regulares en las respuestas y retroalimentarlas oportunamente.

**¿Cómo se aplica?**

Después de leer un recurso, los alumnos sintetizan en una oración la idea principal. Si les parece que esa idea se encuentra explícita, pueden copiar una oración del texto; en caso contrario, deben parafrasear o sintetizar con sus propias palabras.

**Materiales:**

- Papel y lápiz

Los estudiantes utilizaremos esta estrategia de evaluación formativa de la siguiente manera:

- En las **clases 3, 6 y 7**, dividimos al curso en grupos y asignamos a cada uno un recurso. Comenzamos leyendo el recurso individualmente y luego escribimos nuestra oración.
- Una vez que cada estudiante haya contestado, nos reunimos para comparar nuestras respuestas. Si identificamos diferencias significativas, volvemos al texto para aclararlas. En caso de que no logremos llegar a un consenso, pidamos ayuda al profesor para facilitar la comprensión y el acuerdo.
- Después de llegar a un consenso, podemos ofrecer la oración consensuada a los demás grupos para que la utilicen como clave de lectura al enfrentar el recurso.

**Desafío:** resume el recurso que leíste en una oración.

Nombre:

Curso:

- 1 Para finalizar la unidad, te invitamos a leer dos reflexiones filosóficas y a responder las preguntas que se plantean integrando lo aprendido.

¿Qué pasa con el ser? ¿Se puede ver? Al ente lo vemos, como esta tiza. ¿Pero vemos al ser como vemos los colores, la luz y la oscuridad? ¿O acaso oímos, olemos, saboreamos o palpamos el ser? Oímos las motocicletas en su veloz recorrido a lo largo de la calle. Oímos el planeo de las gallinas silvestres por encima del monte alto.

Sin embargo, propiamente solo oímos el ruido del traqueteo de los motores y el ruido que producen las gallinas silvestres. Por lo demás incluso resulta difícil e inusual describir el ruido puro, porque no es lo que oímos comúnmente. Tomando como referencia el mero ruido, siempre oímos más.

Heidegger, M. *Introducción a la metafísica* (1953)

- a. De acuerdo con el texto anterior, ¿cuál es la diferencia entre el ente y el ser?

---



---



---



---

- b. ¿En qué se parece el ser al ruido puro, según Heidegger?

---



---



---



---

- 2 El hombre es una caña, la más débil de la naturaleza; pero es una caña pensante. No hace falta que el universo entero se arme para aplastarla: un vapor, una gota de agua basta para matarla. Pero, aunque el universo lo aplaste, el hombre sería todavía más noble que lo que lo mata, puesto que sabe que muere y el poder que el universo tiene sobre él; pero el universo no lo sabe.

Pascal, B. (1670). *Pensamientos*.

- a. ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades del ser humano según Pascal?

---



---



---



---



---



---

- b. ¿Te parece que la imagen de una caña pensante describe bien la esencia humana? Fundamenta.

---



---



---



---



---



---

## Solucionario Evaluación diagnóstica

Afirmación	Argumento que la apoya	Argumento que la refuta
<b>Lo real es lo que podemos percibir por medio de los sentidos.</b>	La afirmación se apoya si consideramos lo dicho por Quine de que todas las cosas son reales por esencia, ya que eso significa, que todo lo que percibimos por medio de los sentidos es real .	La afirmación se refuta si consideramos la distinción de Platón entre el mundo sensible e inteligible, ya que el filósofo consideraba que para acceder al mundo de las cosas reales (mundo inteligible) era necesario ocupar la razón por sobre los sentidos.
<b>Solo el presente es real, el pasado y el futuro no existen.</b>	La afirmación se apoya si consideramos lo señalado por Schopenhauer, quien señalaba que el tiempo es como una corriente circular en la que siempre es presente, por lo tanto, este es el único tiempo existente.	La afirmación se refuta si consideramos lo dicho por San Agustín, quien señalaba que los tres tiempos existen, pero en el alma: presente de cosas pasadas (la memoria), presente de cosas presentes (visión) y presente de cosas futuras (expectación).
<b>Nuestros sueños son reales.</b>	La afirmación puede apoyarse si consideramos lo señalado por Schopenhauer, quien mencionaba que el sueño y la vigilia son hojas de un mismo libro, y que la vida real es la lectura conexas entre ellas. Por lo tanto, los sueños, de alguna manera, pertenecen a la realidad.	La afirmación se refuta si consideramos la creencia de la tradición hindú, la cual afirma que las personas no podemos ver la realidad, ya que tenemos un velo que se asemeja al sueño; es decir, se entiende la idea de sueño como si fuera una ilusión.
<b>Todo lo que existe tiene una causa.</b>	La afirmación se apoya si consideramos lo dicho por Aristóteles, quien señalaba que todo evento deriva de una causa anterior, la que, a su vez, surgió de otra causa que le dio movimiento.	La afirmación se refuta si consideramos lo dicho por Hume, quien señalaba que las causas como tal no existen, pues solo son una manera en la que el ser humano construye su realidad; es decir, hacemos relaciones de causa-efecto por costumbre, pues no tenemos otra forma de entender la realidad.
<b>El ser humano es diferente de cualquier otro animal.</b>	La afirmación se puede apoyar si consideramos lo dicho por Zubiri, quien señalaba que el ser humano se caracteriza y diferencia por la unión entre la razón y los sentidos.	La afirmación se refuta si consideramos lo dicho por Arendt, quien señalaba que no teníamos forma de descubrir nuestra propia esencia, ya que las condiciones de la existencia humana no nos condicionan absolutamente.
<b>Todos los seres humanos son libres.</b>	La afirmación se apoya si consideramos lo dicho por Sartre, quien consideraba que las personas somos absolutamente libres y, por lo tanto, decidimos lo que somos.	La afirmación se refuta si consideramos lo mencionado por Schopenhauer, quien señalaba que los seres humanos, realmente, no somos libres, ya que nuestras decisiones y acciones siempre están determinadas por algún factor.

**Solucionario Evaluación de proceso**

Argumentos de Agustina:	Argumentos de Ana:
Tal como mencionaba Schopenhauer, el tiempo es circular; lo único real y que se repite siempre es el presente.	Como indica San Agustín, el presente pasado (la memoria) y el presente futuro (la expectación) existen, y se encuentran en nuestra alma.
Solo existe el presente, pues, tal como señalaba Nietzsche, el tiempo es un eterno retorno al presente.	Todo ser humano tiene, según Stein, dentro de sí, un ser permanente, en el cual se conservan la actualidad y la potencialidad. Esa actualidad (ser presente) contiene la presuposición de un ser precedente (de algo que pudo ser y ya lo es), pero, al mismo tiempo, también es la posibilidad de ser algo en el futuro. Por lo tanto, los tres tiempos permanecen en el mismo ser.
Considerando lo dicho por Parménides, quien señalaba que el ser es inmutable y nunca cambia, se puede suponer que el tiempo siempre es presente, y por esta razón, las cosas nunca cambian.	Considerando lo dicho por Heráclito, quien señalaba que lo único constante era el cambio, podemos suponer que el pasado y el futuro existen, pues si las cosas no existieran, las cosas no debieran nunca cambiar.

Solucionario Evaluación formativa

Para la Evaluación formativa, considere la siguiente pauta de evaluación:

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	En desarrollo	Por lograr
1. Dominio del tema del recurso	El alumno comprende la tesis principal del recurso y puede resumirla en una oración representativa.	El alumno demuestra comprender la tesis principal del recurso y resumirla en una oración, pero esta es confusa, poco clara o no representativa de la tesis del autor.	El alumno demuestra no comprender la tesis principal del recurso y no la resume en una oración representativa de esta.
2. Redacción	La oración presenta coherencia con la tesis a la que hace referencia, es clara y da cuenta de un ordenamiento previo de las ideas.	La oración escrita es parcialmente coherente, no es suficientemente clara en su planteamiento o en el orden de las ideas.	La oración escrita no se entiende, pues carece de claridad, coherencia u orden en el planteamiento de las ideas.
3. Ortografía	La oración escrita no presenta errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	La oración escrita presenta uno o dos errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	La oración escrita presenta tres o más errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.
4. Escucha activa	El alumno toma apuntes y escucha con atención y respeto las opiniones de sus compañeros y las recomendaciones de su profesor.	El alumno suele tomar apuntes y escuchar con atención y respeto las opiniones de sus compañeros y las recomendaciones de su profesor, aunque ocasionalmente se distrae o no registra apuntes.	El alumno no toma apuntes, no escucha ni respeta las opiniones de sus compañeros y las recomendaciones de su profesor.
5. Actitud	El alumno manifiesta interés por comprender las opiniones e ideas de los demás compañeros.	El alumno se interesa por comprender las opiniones e ideas de los demás compañeros, aunque esta actitud no es constante.	El alumno no se interesa por comprender las opiniones e ideas de los demás compañeros.

## Solucionario Evaluación final

- 1 a.** Al ente lo podemos ver; en cambio, al ser no.

**b.** El ruido puro refiere al ruido original, es decir, al sonido real (sin interferencia) que tienen, por ejemplo, el ladrido de los perros o el maullido de los gatos. Este tipo de ruido nos es complicado reconocerlo, pues siempre hay otros ruidos que interfieren la percepción del ruido original. En ese sentido, el ruido puro se asemeja al ser, ya que, al igual que este último, no son fácilmente distinguibles para el ser humano.
- 2 a.** La debilidad principal del ser humano es su condición de mortalidad, ya que cualquier objeto puede matarlo; pero, en contraparte, su fortaleza reside en que es consciente de que muere y que el universo tiene un poder sobre él; es decir, su fortaleza está en que es capaz de pensar.

**b.** Los alumnos pueden responder de forma positiva o negativa esta pregunta, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, si les parece que la imagen de una caña pensante es una buena descripción de la esencia humana, pueden argumentar señalando que, efectivamente, como indica el texto, el ser humano es un ser débil, pero tiene la capacidad de pensar; por el contrario, si creen que esta imagen no es una buena descripción del ser humano, pueden fundamentar planteando que el ser humano, realmente, no es un ser tan débil, pues tiene la capacidad de dominar a otros animales y, en relación con la muerte, ha sido capaz de alargar su esperanza de vida.

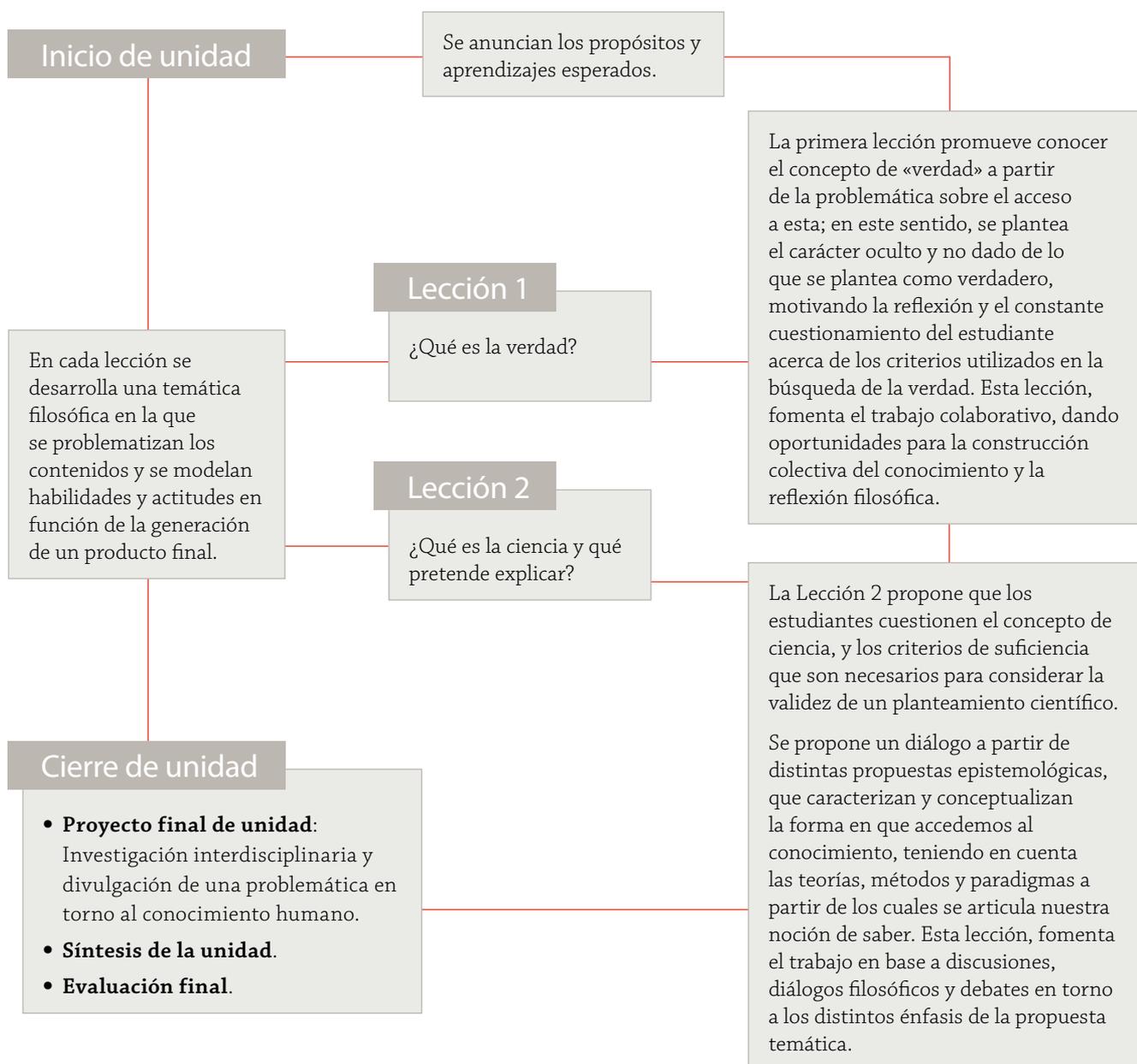
Unidad	Sección / Lección	Páginas del Texto	Clases	Tiempo estimado	Objetivos de Aprendizaje, conocimiento y comprensión
UNIDAD 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?	Inicio de unidad	82 y 83	1 a 4	8 horas pedagógicas	<p><b>OA 4.</b> Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.</p> <p><b>OA 5.</b> Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.</p>
	Lección 1: ¿Qué es la verdad?	84 a 95			
	Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar?	24 a 38	5 a 10	10 horas pedagógicas	
	Cierre de unidad	111 a 115			
UNIDAD 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía.	Inicio de unidad	116 y 117	1 a 5	8 horas pedagógicas	<p><b>OA 5.</b> Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.</p> <p><b>OA 6.</b> Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.</p>
	Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas.	118 a 131			
	Lección 2: A hacer filosofía en conjunto.	132 a 140	6 a 10	10 horas pedagógicas	
	Cierre de unidad	141 a 145			

Habilidades	Actitudes	Páginas de la Guía Didáctica del Docente	
		Planificación de clase	Recursos complementarios
<p><b>a.</b> Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como «cierto» o «dado» y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p><b>b.</b> Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p> <p><b>c.</b> Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>d.</b> Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>El Texto del Estudiante trabaja de manera transversal todas las actitudes declaradas en las Bases Curriculares de 3° medio, en concordancia con las habilidades del siglo XXI. En esta unidad, se ha puesto especial énfasis en las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</li> <li>• 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.</li> <li>• Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</li> <li>• Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</li> <li>• Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.</li> </ul>	<p><b>Lección 1</b></p> <p>Clase 1: 138 a 141</p> <p>Clase 2: 142 y 143</p> <p>Clase 3: 144 a 147</p> <p>Clase 4: 148 a 151</p> <p><b>Lección 2</b></p> <p>Clase 5: 152 a 157</p> <p>Clase 6: 158 a 161</p> <p>Clase 7: 162 a 166</p> <p>Clase 8: 167</p> <p>Clase 9: 168 a 171</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de refuerzo (p. 182)</li> <li>- Actividad de profundización (p. 183)</li> <li>- Evaluación diagnóstica (p. 186)</li> <li>- Evaluación de proceso (p. 187)</li> <li>- Evaluación formativa (p. 188)</li> <li>- Evaluación final (p. 189)</li> </ul>
		<p><b>Lección 1</b></p> <p>Clase 1: 196 a 199</p> <p>Clase 2: 200 a 203</p> <p>Clase 3: 204 a 207</p> <p>Clase 4: 208 a 211</p> <p><b>Lección 2</b></p> <p>Clase 5: 212 a 213</p> <p>Clase 6: 214 y 215</p> <p>Clase 7: 216 a 219</p> <p>Clase 8: 220 y 221</p> <p>Clase 9: 222 a 225</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de refuerzo (p. 240)</li> <li>- Actividad de profundización (p. 241)</li> <li>- Evaluación diagnóstica (p. 244)</li> <li>- Evaluación de proceso (p. 245)</li> <li>- Evaluación formativa (p. 246)</li> <li>- Evaluación final (p. 247)</li> </ul>

# ¿Qué conocemos y cómo conocemos?

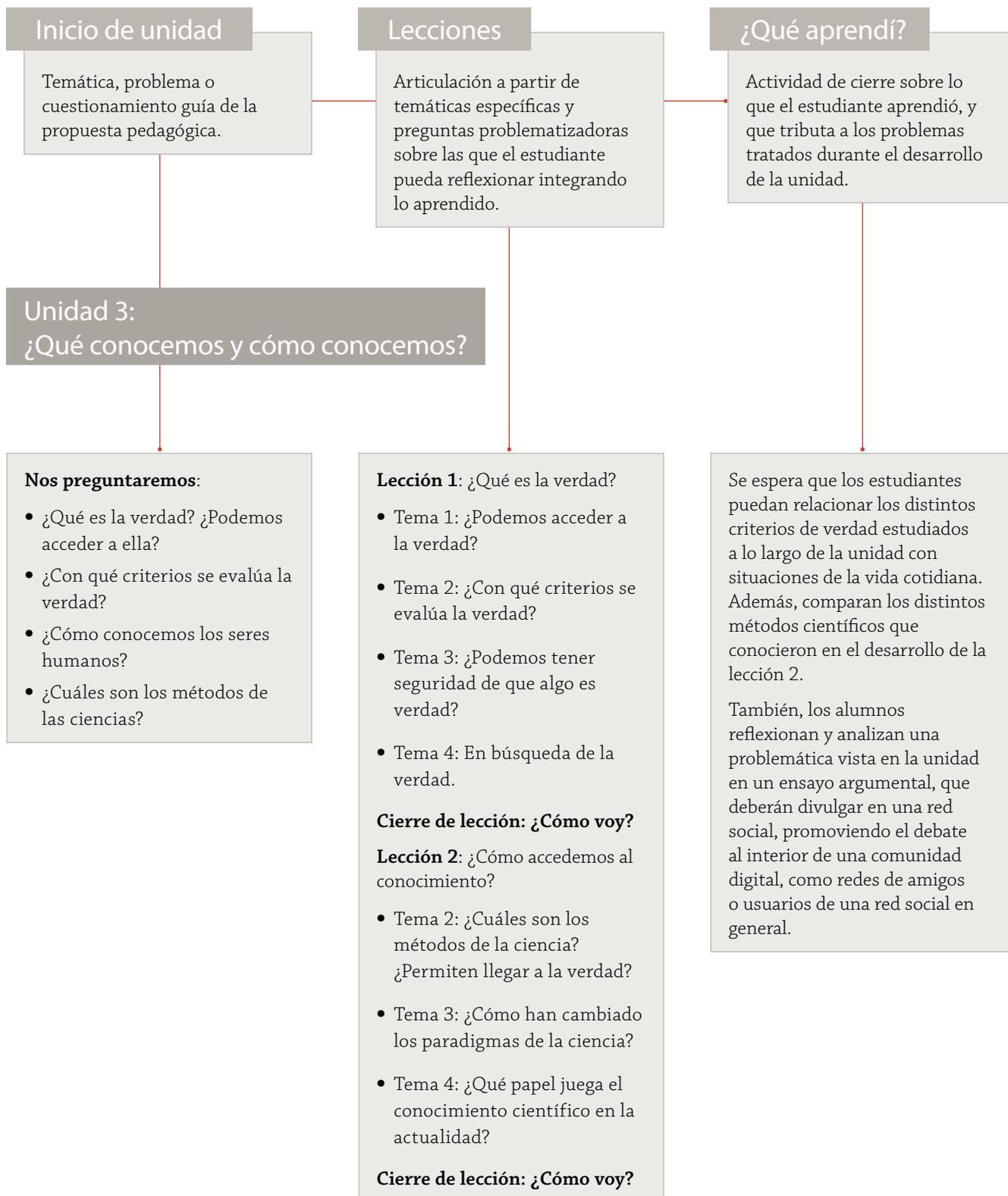
La tercera unidad tiene como principal objetivo proporcionar a los estudiantes una aproximación general a las teorías del conocimiento según la epistemología y la forma en que nosotros, como seres humanos, conocemos y nos embarcamos en la búsqueda de la verdad. En concordancia con los Objetivos Generales para la Educación Media, se espera que conozcan diversas

formas de responder a cuestionamientos y problemáticas propias del mundo actual, que atañen al concepto de «verdad» y cómo nos acercamos a ella a través del conocimiento científico. Así mismo, que analicen las transformaciones en los distintos criterios y métodos científicos y cómo estos cambios impactan en la forma en que conocemos nuestro entorno.



## Ruta de aprendizaje de la propuesta didáctica de la unidad

La reflexión en torno a los temas de la unidad se aborda de manera progresiva de acuerdo con el siguiente esquema.



# Orientaciones y planificaciones de clase

## Unidad 3

# ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

PDF exclusivo para uso Ministerio de Educación  
Proyecto Curricular - Marzo 2020

### Planificación

## Clase 1 (págs. 82 a 85)

### Propósito

Introducir la problemática sobre cómo conoce el ser humano desde el enfoque epistemológico y los criterios de verdad.

### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

**Habilidades:** A y B.

**Actitudes:** f.

### Inicio: 15 minutos

#### Conocimientos y experiencias previos

Para el desarrollo de esta unidad e inicio de clase, es importante que los estudiantes apliquen aprendizajes y habilidades desarrolladas en unidades anteriores, tales como:

- La lógica informal y el diálogo argumentativo, dado que son espacios en los que se desarrolla la comunicación de ideas y razonamientos válidos.

### Desarrollo: 60 minutos

La **Evaluación diagnóstica** de la unidad presente en la **página 186** de esta **Guía**, permitirá activar y recoger esas experiencias y conocimientos previos, para luego relacionarlos con los contenidos, habilidades y actitudes filosóficas que desarrollarán a lo largo de las lecciones.

#### Recurso 1

**T**odas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente con ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento?

Locke, J. *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690)

#### Recurso 2

**L**a imagen de la izquierda corresponde a un grabado del año 1888, publicado con la siguiente descripción: «Un misionero medieval cuenta que descubrió el lugar en el que el Cielo y la Tierra se encuentran». Representa la concepción medieval de la Tierra plana. La imagen de la derecha es una fotografía de la Tierra desde el espacio. Ambas muestran la relación entre el conocimiento científico y aquello que consideramos *verdadero* a lo largo de la historia.

82



### Recursos complementarios

Si desea profundizar en algunos temas específicos desde una perspectiva de divulgación filosófica, se sugiere utilizar videos del canal de la plataforma YouTube «Mentira la Verdad», conducido por el filósofo Dario Sztajnszrajber.

Puede acceder al canal a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/2WHIi7g>

**En esta unidad** te aproximarás al problema del conocimiento y de la verdad, revisando algunas de las principales teorías epistemológicas. Junto con ello, reflexionarás a partir de preguntas sobre el conocimiento, la ciencia y la verdad relacionadas con tu entorno.

### Nos preguntaremos:

- ¿Qué es la verdad?, ¿podemos acceder a ella?
- ¿Con qué criterios se evalúa la verdad?
- ¿Cómo conocemos los seres humanos?
- ¿Cuáles son los métodos de las ciencias?

- 1 Reflexiona acerca de las preguntas que hace Locke en el **Recurso 1** e inventa una que apoye las ideas del autor. Coméntala con un compañero.
- 2 Analiza con un compañero las imágenes de estas páginas y describan o dibujen la visión actual de la ciencia sobre la Tierra y el sistema solar.

### Recurso 3

¿Qué es la epistemología?

La epistemología, o la teoría del conocimiento, está influenciada por dos preguntas principales: i) ¿Qué es el conocimiento?; ii) ¿Qué podemos conocer? Si pensamos que podemos conocer algo, como casi todo el mundo, entonces surge una tercera pregunta: ¿Cómo sabemos que conocemos? La mayor parte de lo que ha sido escrito en epistemología trata con alguna de estas tres preguntas.

Greco, J. En *The Blackwell Guide to Epistemology* (1999)

83

### Recursos complementarios

En el siguiente enlace encontrará un video que explica de manera clásica la visión epistemológica general a través de la historia: Breve Historia del Conocimiento. Puede utilizar fragmentos de este recurso a modo de referencia para conocer, cronológicamente, el surgimiento de escuelas de pensamiento y de las ideas o conceptos relevantes para la epistemología:

<https://bit.ly/33mTA3m>

### Habilidades del siglo XXI

La **comunicación** es una habilidad que desarrollamos de forma transversal durante nuestras vidas. En estudiantes jóvenes, la construcción colectiva del conocimiento permite un mayor desarrollo de esta habilidad y el fortalecimiento de actitudes como la empatía, la flexibilidad del pensamiento y -ante la discusión con otros- el reconocimiento del error como una oportunidad de aprendizaje al ver nuestras ideas sujetas a cuestionamiento. Para este propósito se sugieren las siguientes actividades:

1. Leen el **Recurso 1** relacionando sus ideas con las presentadas por J. Locke. Luego de este ejercicio, se sugiere reiterar la pregunta propuesta por el autor *¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento?* y responderla de forma colectiva.

2. Leen el **Recurso 2** y responden: *¿Las preguntas que se han estado realizando son epistemológicas?, ¿por qué?*

3. Analizan sus respuestas colectivas registradas en la pizarra y elaboran una breve explicación de por qué son o no de carácter epistemológico. Para elaborar sus respuestas, pueden orientarse leyendo el **Recurso 3**.

4. A través de un diálogo en el que puedan comunicar y confrontar sus respuestas, buscan acuerdos sobre las características generales que una respuesta debe tener desde un enfoque epistemológico.

## Lectura guiada

Luego de introducir la epistemología, como parte de la filosofía que estudia los cuestionamientos entorno al conocimiento, es decir, cómo conoce el humano y qué conoce, se aborda el cuestionamiento sobre la verdad con la siguiente pregunta:

Sabemos que conocemos cosas, que nuestros sentidos y nuestra razón nos ayudan, pero *¿cómo sabemos qué es verdad y qué no?*

Para responder esa pregunta, primero intentaremos responder *¿qué es la verdad?* Dé unos minutos para que los estudiantes piensen su respuesta y la enuncien. Luego, pueden confrontar sus respuestas con las definiciones propuestas en el **Recurso 2** de la **página 84** del **Texto**. Se sugiere que los estudiantes puedan dar sus percepciones sobre coincidencias, similitudes o diferencias respecto a las definiciones del *Diccionario de la lengua española*.

En grupos de cuatro integrantes trabajarán con los **Recursos 1, 3 o 4** (a elección) y buscarán un ejemplo para explicarlos al resto de los compañeros. Cada grupo pasará frente a la clase a explicar el criterio de verdad que se le ha asignado y entregará un ejemplo.

El objetivo del conocimiento es obtener resultados **verdaderos**. Ahora bien, es problemático determinar si se puede *estar seguro* de que algo es verdadero, cuál es el *criterio* que se utiliza para decir que algo es verdadero y *qué* es la verdad. En esta lección conocerás diferentes respuestas que se han dado a estas preguntas en distintas etapas de la historia del pensamiento.

**Recurso 1** Conocimiento como creencia verdadera justificada

Platón planteó, en el siglo IV a. C., una definición del conocimiento que ha trascendido hasta nuestros días. A partir de esta definición, surge el problema de la verdad: si el conocimiento corresponde a una «creencia verdadera justificada», ¿qué hace que una creencia sea *verdadera*? Y ¿en qué consiste la *justificación* de esa creencia verdadera?

**Teeteto** –Estoy pensando ahora, Sócrates, en algo que le oí decir a una persona y que se me había olvidado. Afirmaba que la *opinión verdadera acompañada de una explicación es saber* y que la opinión que carece de explicación queda fuera del saber. [...]

**Sócrates** –De manera que cuando uno adquiere acerca de algo una opinión verdadera, el alma alcanza la verdad sobre el punto de que se trate, pero no llega al conocimiento del mismo. Efectivamente, *quien no puede dar y recibir una explicación de algo carece de saber respecto de ello*. Sin embargo, si alcanza una explicación, todo esto le es posible hasta lograr la plena posesión del saber.

Platón. *Teeteto*, 201c-201d y 202b-202c (siglo IV a. C.)

**Recurso 2** ¿Cómo definir la verdad?

El *Diccionario de la lengua española* consigna las siguientes acepciones de la palabra *verdad*:

**verdad**

Del lat. *veritas, -ātis*.

1. f. Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente.
2. f. Conformidad de lo que se dice con lo que se siente o se piensa.
3. f. Propiedad que tiene una cosa de mantenerse siempre la misma sin mutación alguna.
4. f. Juicio o proposición que no se puede negar racionalmente.
5. f. Cualidad de veraz.
6. f. Expresión clara, sin rebozo ni lisonja, con que a alguien se le corrige o reprende. U. m. en pl. *Cayetano le dijo dos verdades*.
7. f. **realidad** (l existencia real de algo).

Real Academia Española. En *dle.rae.es*

**Recurso 3** La verdad como correspondencia

Una de las primeras y más fundamentales definiciones de verdad es la de Aristóteles, quien plantea la idea de correspondencia: la verdad se entiende como una relación especial de «ajuste» entre *lo que es* (el objeto) y *el decir* (el sujeto y su representación del objeto). Este es el concepto espontáneo de la verdad: la concordancia entre lo que se dice de algo y lo que ese algo es.

Pero tampoco entre los términos de la contradicción cabe que haya nada, sino que es necesario o bien afirmar o bien negar, de un solo sujeto, uno cualquiera. Y esto es evidente, en primer lugar, para quienes han definido qué es lo verdadero y lo falso. Decir, en efecto, que el Ente no es o que el No-ente es, es falso, y decir que el Ente es y que el No-ente no es, es verdadero; de suerte que también el que dice que algo es o que no es, dirá verdad o mentira. Pero ni se dice que el Ente no es o que es, ni que el No-ente es o que no es.

Aristóteles. *Metafísica*, IV, 7 (siglo IV a. C.)



84 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

**Trabajando con la diversidad**

Cuando se habla de la verdad se suele pensar en que «cada persona tiene su propia verdad», por ello, el trabajo se enfocará en la necesidad de establecer criterios de verdad en los cuales ir trabajando con la finalidad de que los estudiantes comprendan que aquellas subjetividades se pueden dirigir hacia criterios de veracidad que nos ayudarán a tener una visión más clara y conciliadora a la vez.

## Errores para aprender

Cuando se habla de conocimiento, es común su abordaje desde el punto de vista del sujeto y desde los sentidos, por ello es que se piensa que la «verdad» es algo individual. Por lo anterior es probable que los jóvenes tomen este enfoque, por lo que como docente debemos contribuir a la perspectiva invitándolos a conocer los distintos criterios e incluso a que ellos identifiquen cuáles son sus criterios de verdad al momento de juzgar algo como verdadero o no.

## Cierre: 15 minutos

Para finalizar la clase y sintetizar los aprendizajes de los estudiantes, escriba la palabra «Verdad» en la pizarra y solicite que enumeren los distintos criterios que conocieron hoy y las principales características de cada uno. Así mismo, interroge a los estudiantes que no han participado, sobre el carácter de estos criterios a través de la pregunta ¿por qué podrían considerarse criterios epistemológicos?

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía**.

## Recurso 4 La verosimilitud

En el siglo XX, Karl Popper propuso el concepto de verosimilitud, según el cual las teorías científicas pueden corresponderse en distintos grados con la realidad y, por lo tanto, están más o menos cerca de la verdad. Desde la perspectiva de Popper, es más relevante el contenido informativo de una teoría, las ideas novedosas que descubre o propone, que su grado de aproximación a la verdad.

Es muy importante hacer conjeturas que resulten teorías verdaderas, pero la verdad no es la única propiedad importante de nuestras conjeturas teóricas, puesto que no estamos especialmente interesados en proponer trivialidades o tautologías. «Todas las mesas son mesas» es ciertamente verdad —más ciertamente verdadero que las teorías de la gravitación universal de Einstein y Newton—, pero carece de interés intelectual: no es lo que andamos buscando en la ciencia. [...]

En otras palabras, no solo buscamos la verdad, vamos tras la verdad interesante e iluminadora, tras teorías que ofrezcan solución a problemas interesantes. Si es posible, vamos tras teorías profundas. [...] Aunque sea verdad que dos por dos son cuatro, no constituye «una buena aproximación a la verdad» en el sentido aquí empleado, porque suministra demasiada poca verdad como para constituir, no ya el objeto de la ciencia, sino ni siquiera una parte suya importante. La teoría de Newton es una «aproximación a la verdad» mucho mejor, aun cuando sea falsa (como probablemente sea), por la tremenda cantidad de consecuencias verdaderas interesantes e informativas que contiene: su contenido de verdad es muy grande.

Popper, K. *Conocimiento objetivo* (1974)

## Recurso 5 El caso de Plutón

En 2006 la Unión Astronómica Internacional, formada por expertos astrofísicos, acordó, tras un diálogo argumentativo, que Plutón no es un planeta. Con ello, estaban acordando que este enunciado debía ser considerado verdadero hasta que no se tengan pruebas para desmentirlo.



Nasa Images

## Actividades

1. Relee los **Recursos 1, 2 y 3**. Luego, responde:
  - a. ¿Con qué acepción de la palabra *verdad* podrías asociar la definición de *conocimiento* que propone Platón?
  - b. Relaciona la definición de *verdad* de Aristóteles con al menos una acepción de la palabra *verdad*. Fundamenta tu respuesta.
2. Con tu compañero, releen el **Recurso 3** y expliquen con sus palabras qué es una contradicción. Den un ejemplo a partir de alguna situación que hayan vivido.
3. Relaciona las siguientes citas de Aristóteles y Popper:
  - «decir que el Ente es y que el No-ente no es, es verdadero».
  - «“Todas las mesas son mesas” es ciertamente verdad [...] pero carece de interés intelectual: no es lo que andamos buscando en la ciencia».

A partir de las citas, explica en qué se diferencian las perspectivas de Aristóteles y Popper respecto de la verdad.
4. Analiza el caso de Plutón desde la perspectiva que plantea Popper en el **Recurso 4**. Reflexiona sobre la siguiente pregunta:
  - El enunciado «Plutón no es un planeta», ¿es *verdadero* o es *verosímil*? Fundamenta.

Lección 1: ¿Qué es la verdad? 85

## Notas para el docente

En el **recurso 2** de la **página 12**, Wittgenstein señala que «una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones». Para facilitar la lectura, aclare a los estudiantes que, según el *Diccionario de la lengua española*, elucidar es «aclarar y explicar un asunto, especialmente si es confuso o controvertido, para su posible resolución». Para complementar la incorporación de este concepto al vocabulario de los estudiantes, se sugiere integrarlo en preguntas o actividades.

## Propósito

Comprender el rol filosófico de la verdad en nuestro día a día.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: A.

Actitudes: d, e, f, j.

## Inicio: 15 minutos

Para tener claridad de los aprendizajes de la clase anterior, dos estudiantes voluntarios anotan en la pizarra una lluvia de ideas del resto de sus compañeros, orientada a levantar los principales conceptos relacionados con las posturas sobre la verdad vistos en la clase anterior (*Teeteto* en Platón, *Metafísica* de Aristóteles y *Conocimiento objetivo* de Karl Popper).

## Desarrollo: 60 minutos

## Trabajando con la diversidad

Para facilitar una aproximación visual, oral y escrita a la lectura de los **Recursos 1 a 4**, se recomienda presentar la pregunta que encabeza la unidad en un mapa conceptual o esquema, del que se desprenderán ideas o conceptos rescatados a medida que se desarrolle la lectura de los recursos.

Pueden desarrollar el esquema basándose en los conceptos de vía de la verdad, vía de la opinión, escepticismo, criticismo y dogmatismo. Estos conceptos también se trabajarán de forma sistematizada en el **Diálogo filosófico** de la **pág. 133** de esta **Guía**.

## 1. ¿Podemos acceder a la verdad?

El origen etimológico de la palabra *verdad* está en el latín *veritas*, que proviene a su vez del griego *alétheia*, que significa «lo que está patente, oculto». La verdad, desde el origen de la palabra, se relaciona con aquello

que hay que descubrir. Según Karl Popper, la tarea central de la ciencia y la filosofía es la búsqueda de la verdad. Pero ¿se puede conocer la verdad?, ¿cómo accedemos a ella?

**Recurso 1** Podemos conocer la verdad

Entre las corrientes filosóficas que afirman que existe la verdad y que podemos conocerla, se reconocen posiciones diferentes. Por ejemplo, el dogmatismo y el criticismo.

El **dogmatismo** es una corriente filosófica que confía en la capacidad de las facultades humanas para conocer, especialmente en la razón. Hay dos modalidades: el dogmatismo **ingenuo**, que es la actitud de quien afirma que conocemos la realidad tal como es y que, de hecho, lo hacemos cotidianamente; y el dogmatismo **fanático**, que no aporta razones ni argumentos, pero se protege ante toda posible crítica y afirma «su verdad» frente a cualquier objeción o divergencia. Los fanatismos religiosos y políticos son ejemplos de este tipo de dogmatismo.

El **criticismo** es una posición intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo (ver **Recurso 3**). Afirma que es posible alcanzar la verdad, pero considera necesario realizar una crítica (un discernimiento) de las posibilidades de alcanzarla. Hay dos tipos de criticismo:

- El **criticismo de Kant**, que propone realizar una crítica de las facultades de conocimiento para averiguar hasta dónde permiten conocer.
- El **criticismo del siglo XX**, representado, entre otros, por el austriaco Karl Popper y el alemán Hans Albert. Su postura, denominada **racionalismo crítico**, sostiene que no se puede alcanzar la verdad absoluta, aunque sí aproximarse a ella.

**Recurso 2** La vía de la opinión y la vía de la verdad

Acerca del problema del acceso a la verdad, Parménides, filósofo presocrático, se refiere a la vía de la verdad como opuesta a la *doxa* u opinión. Platón retomará esta idea para referirse al conocimiento del mundo sensible y al del mundo de las ideas.

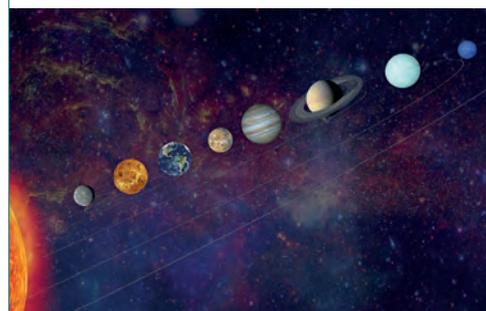
## Vía de la opinión

La opinión o *doxa* es una creencia que puede sostenerse más o menos motivadamente, pero que no ofrece pruebas ni garantías de su validez (no está demostrada) y, por lo tanto, puede estar sometida a discusión y a duda. Para Platón, es el tipo de conocimiento inseguro e incierto que corresponde al mundo sensible.

## Vía de la verdad

Es el camino de la certeza que acompaña a la verdad, y posee las características del verdadero saber. Platón distinguirá entre la *episteme* (el conocimiento científico) y la *noesis* (el conocimiento racional del mundo de las ideas en general), que se refieren al mundo de las ideas.

Adaptado de *Encyclopaedia Herder* (2019)



Antes de que el astrónomo Nicolás Copérnico demostrase en el siglo XVI que la Tierra y los planetas giran alrededor del Sol, se creía que la Tierra ocupaba el centro del universo. Sería un ejemplo de aproximación a la verdad para el racionalismo crítico.

## Recursos complementarios

Si desea profundizar en algunos temas específicos, desde una perspectiva de divulgación filosófica, se sugiere utilizar videos del canal de la plataforma Youtube «Mentira la Verdad», conducido por el filósofo Darío Sztajnszrajber.

Puede acceder al canal a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/2WHIi7g>

**Recurso 3 La postura escéptica: no podemos acceder a la verdad**

El escepticismo sostiene que la razón humana no puede alcanzar la verdad, pues en cualquier afirmación se pueden detectar aspectos dudosos o poco fundamentados. Por ejemplo, en la frase «Sobre la mesa no hay nada», ¿qué se afirma verdaderamente?, ¿qué es lo que no hay sobre la mesa?, ¿era eso lo que pretendía decir el emisor? Por eso, a los escépticos les parecía que lo más razonable era no tomar ningún partido en una disputa, haciendo lo que ellos denominaron «suspensión del juicio». Pirrón de Elis, filósofo griego del siglo III-IV a. C., es considerado el primer escéptico. Sus ideas se conservaron en la obra de Sexto Empírico, en la que se critica el dogmatismo de, por ejemplo, los seguidores de Aristóteles, quienes «creen haber encontrado la verdad» sobre cosas no manifiestas.

En efecto, el que dogmatiza establece como real el asunto sobre el que se dice que dogmatiza, mientras que el escéptico no establece sus expresiones como si fueran totalmente reales; pues supone que del mismo modo que la expresión «todo es falso» dice que, junto con las otras cosas, también ella es falsa, e igualmente la expresión «nada es verdad»; así también la expresión «ninguna cosa es más» dice que, junto con las otras cosas, tampoco ella es más y por eso se autolimita a sí misma junto con las demás cosas. [...] Por lo demás, si el dogmatismo establece como realmente existente aquello que da como dogma, mientras que el escéptico presenta sus expresiones de forma que implícitamente se autolimitan, no se diga que el escéptico dogmatiza en la exposición de ellas.

Y lo más importante: en la exposición de esas expresiones dice lo que a él le resulta evidente y expone sin dogmatismos su sentir, sin asegurar nada sobre la realidad exterior.

Empírico, S. Esbozos pirrónicos (siglo II)

**Recurso 4 Alicia/Alétheia**

Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas es una novela de 1865 escrita por el matemático y lógico inglés Lewis Carroll. La protagonista, Alicia, cuyo nombre proviene de *alétheia*, descubre un mundo extraño que funciona según reglas muy diferentes a las del mundo que conoce. Luego de perseguir a un conejo blanco por el hueco de una madriguera, Alicia cae por un pozo profundo durante un tiempo que le parece eterno.



O el pozo era en verdad profundo, o ella caía muy despacio, porque Alicia, mientras descendía, tuvo tiempo sobrado para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver a dónde iría a parar, pero estaba todo demasiado oscuro para distinguir nada. Después miró hacia las paredes del pozo y observó que estaban cubiertas de armarios y estantes para libros: aquí y allá vio mapas y cuadros, colgados de clavos. Cogió, a su paso, un jarro de los estantes. Llevaba una etiqueta que decía: «MERMELADA DE NARANJA», pero vio, con desencanto, que estaba vacío.

Carroll, L. Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas (1865)

**Actividades**

- 1 Compara la postura del dogmatismo (**Recurso 1**) con el escepticismo (**Recurso 3**). ¿Qué riesgos implica cada una de ellas? Considera las características del dogmatismo fanático y la siguiente idea de Sexto Empírico: «el escéptico no asegura nada sobre la realidad exterior».
- 2 En parejas, reflexionen a partir del **Recurso 2**. ¿En qué se diferencian la vía de la opinión y la vía de la verdad? ¿Son ambas vías de acceso a la verdad? Argumenten.
- 3 En relación con el **Recurso 4**, ¿por qué crees que la protagonista del libro se llama Alicia?
- 4 Comenta con tu compañero con qué postura te identificas más: con las corrientes que afirman que se puede acceder a la verdad o con la postura escéptica. Entrega al menos una razón.
- 5 A partir de su origen etimológico, la verdad es algo que se debe buscar y descubrir. ¿Qué crees que pasaría si no existiera la verdad? ¿Qué importancia tiene la verdad en tu vida? Explica.

Lección 1: ¿Qué es la verdad? 87

**Lectura guiada**

Una clave de lectura para aproximarse al **Recurso 4** es la reflexión sobre el concepto de *Alétheia* o «lo que está escondido». A través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que está escondido en *Alicia en el país de las maravillas*?
- ¿Qué criterios para evaluar lo verdadero utilizarían en un mundo extraño y distinto que no obedece a nuestras reglas?

Anote las respuestas de los estudiantes en la pizarra y corrija las que se encuentran alejadas de la visión trabajada.

**Diálogo filosófico**

Para el siguiente diálogo, organice el curso en grupos de cuatro personas y asigneles uno de los siguientes temas:

- Dogmatismo
- Criticismo
- Vía de la opinión
- Vía de la Verdad
- Escepticismo

1. Cada grupo lee y comenta sus temas en los recursos; luego, dos representantes explican el tema a través de ejemplos cotidianos que faciliten su comprensión.

2. Luego de presentar, elaboran una frase o eslogan en hoja de bloc, que resuma el criterio. El docente portará un cartel con el título: «¿Podemos acceder a la verdad?», mientras los estudiantes ubican bajo ese título, las frases representativas que crearon para cada tema.

3. Finalmente, explican la organización del modelo elaborado en conjunto y opinan por qué creen que resultó así.

**Cierre: 15 minutos**

Para finalizar la clase, puede plantear las siguientes preguntas: ¿con qué características se nos presenta la «verdad» cuando pensamos filosóficamente? Una orientación para guiar las intervenciones de los estudiantes es considerar que la verdad ha sido planteada tradicionalmente como **lógica, necesaria, ejercida por la razón y fuera de las opiniones**.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía**.

## Propósito

Conocer y aplicar los criterios que nos permiten determinar qué puede ser verdadero y qué no.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: B.

Actitudes: d, f, i, j, r.

## Inicio: 10 minutos

Retomando el mapa conceptual o esquema realizado la clase anterior, solicite a estudiantes voluntarios que lo expliquen al resto del curso. Luego, introduzca el concepto de «criterio» y explique brevemente cuál es su definición clásica y para que será usado en esta clase y relaciónelo con el «criterio de verdad» desarrollándolo según lo que aparece en el inicio de la página.

## Desarrollo: 70 minutos

## Escritura guiada

Para el desarrollo de esta actividad de escritura se recomienda organizar el curso en grupos a los que se les asignará un recurso aleatorio. Para guiar la escritura se sugieren los siguientes procedimientos:

I. Responder:

1. ¿En qué consiste el criterio de verdad?
2. ¿Quién lo propuso y en qué año?
3. ¿Qué puntos a favor consideran que tiene?
4. ¿Qué puntos en contra piensan que tiene?
5. ¿Qué relación tiene el criterio asignado con el diario vivir de cada uno de nosotros?

A medida que los estudiantes realicen el análisis de los recursos solicitarán su atención y palabras que no conocerán, por ello revise la cápsula «Trabajando con la diversidad».

Una vez finalizado el trabajo, cada grupo expondrá en un papelógrafo las respuestas realizadas, explicando el criterio asignado.

Los productos realizados por los estudiantes podrán ser utilizados por el docente para evaluar uso de conceptos y manejo de vocabulario disciplinar.

## 2. ¿Con qué criterios se evalúa la verdad?

Se llama criterio de verdad a aquella característica o procedimiento por el cual podemos distinguir la verdad de la falsedad y estar seguros del valor de un enunciado.

El criterio depende de la teoría de la verdad que lo sostiene, es decir, de la explicación a la pregunta sobre qué queremos decir con que algo es verdadero.

## Recurso 1 La verdad es aquello claro y distinto a mi espíritu

El método de René Descartes para llegar a la verdad está enfocado exclusivamente en la razón, por lo que deja de lado la idea de correspondencia de Aristóteles.

Sé con certeza que soy una cosa que piensa; pero ¿no sé también lo que se requiere para estar cierto de algo? En ese mi primer conocimiento, no hay nada más que una percepción clara y distinta de lo que conozco, la cual no bastaría a asegurarme de su verdad si fuese posible que una cosa concebida tan clara y distintamente resultase falsa. Y por ello me parece poder establecer ahora como regla general, que son verdaderas todas las cosas que concebimos muy clara y distintamente.

Descartes, R. *Discurso del método* (1637)



## Recurso 2 La verdad como utilidad

El pragmatismo acepta la teoría de la correspondencia, pero la interpreta considerando la **utilidad** de los enunciados para resolver los problemas vitales. William James entiende «adecuación» en el mismo sentido en que decimos «esta moto es adecuada para hacer *motocross*», es decir, en el sentido de que sirve para un determinado fin, o que funciona de modo conveniente en un cierto contexto, o que es útil para un propósito. Por tanto, entiende la adecuación o correspondencia como **adaptación**: un enunciado es verdadero si es apto para resolver problemas o para satisfacer necesidades.

La verdad es una propiedad de algunas de nuestras ideas. Significa adecuación con la realidad, así como falsedad significa inadecuación con ella. Tanto el pragmatismo como el intelectualismo aceptan esta definición, y discuten solo cuando surge la cuestión de qué debe entenderse por los términos «adecuación» y «realidad». El pragmatismo, por otra parte, hace su pregunta usual. Admitida como cierta una idea o creencia, ¿qué diferencia concreta se deducirá de ello para la vida real de un individuo? ¿Cómo se realizará la verdad? ¿Qué experiencias serán diferentes de las que se obtendrían si estas creencias fueran falsas? En resumen, ¿cuál es, en términos de experiencia, el valor efectivo

de la verdad? En el momento en que el pragmatismo pregunta esta cuestión comprende la respuesta: ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar; ideas falsas son las que no. Esta es la diferencia práctica que supone para nosotros tener ideas verdaderas; este es, por lo tanto, el significado de la verdad. [...] Pero ¿cuál es el significado pragmático de las palabras «verificación» y «validación»? Insistimos otra vez en que significan determinadas consecuencias prácticas de la idea verificada y validada.

James, W. *Pragmatismo* (1909)

## Necesario

Según la definición tradicional de Aristóteles, lo que *no puede no ser* y cuyo opuesto es imposible, es decir, lo que es por necesidad. Más propiamente, un enunciado necesario es aquel que *no puede ser falso*, o que es verdadero *en cualquier caso* (necesariamente verdadero). Por ejemplo: «Los triángulos tienen tres ángulos».

## Contingente

Corresponde a lo no necesario, pero que es pudiendo *no ser*, a veces, lo posible, que puede ser o no ser. Es el enunciado que encierra una verdad posible o una falsedad posible: «mañana habrá o no habrá una batalla naval». Expresa un enunciado que *de hecho* es verdadero, pero que *podría* ser falso.

88 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

**Recurso 3 Verdades necesarias y verdades contingentes**

Gottfried Leibniz entrega otro método para llegar a la verdad, que involucra no solo la razón, sino también los hechos.

Nuestros razonamientos se fundan en dos grandes principios. Uno es el de contradicción, en virtud del cual juzgamos falso lo que encierra contradicción, y verdadero lo que es opuesto a, o contradictorio con, lo falso. El otro es el de razón suficiente, en virtud del cual consideramos que no puede hallarse ningún hecho verdadero o existente ni ninguna enunciación verdadera sin que exista una razón suficiente para que sea así y no de otro modo, aun cuando esas razones nos puedan resultar, en la mayoría de los casos, desconocidas. Hay dos clases de verdades: las de razón y

las de hecho. Las verdades de razón son **necesarias** y su opuesto es imposible; y las de hecho son **contingentes** y su opuesto es posible. Cuando una verdad es necesaria, se puede hallar su razón por medio del análisis, resolviéndola en ideas y verdades más simples hasta llegar a las primitivas. Es de este modo como, entre los matemáticos, los teoremas [...] son reducidos por medio del análisis a las definiciones, axiomas y postulados.

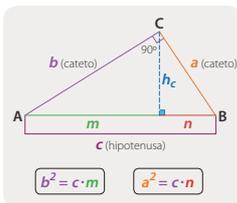
Leibniz, G. *Monadología* (1720)

**Recurso 4 Relaciones de ideas y cuestiones de hecho**

Como revisaste en la Unidad 1 (páginas 36 y 37), David Hume estableció una distinción fundamental sobre la naturaleza del conocimiento, diferenciando dos ámbitos:

**Relaciones de ideas**

Son verdades autoevidentes o demostrables. Estas verdades pueden descubrirse solo mediante las operaciones del pensamiento y no aseveran ni implican la existencia de aquello sobre lo que tratan. Un ejemplo es el teorema de Euclides.



**Cuestiones de hecho**

Las cuestiones de hecho, a diferencia de las relaciones de ideas, aseveran o implican la existencia de las cosas sobre las que versan; su evidencia es de distinta naturaleza. Por ejemplo, *el sol saldrá mañana* es una cuestión de hecho cuya evidencia es la experiencia: dado que el sol salió ayer y hoy, entonces puedo afirmar que saldrá mañana. Sin embargo, las cuestiones de hecho no son verdades por definición, y es posible concebir su opuesto (*el sol no saldrá mañana*) sin caer en contradicción.

**Teorema de Euclides referido al cateto:** en todo triángulo rectángulo, la medida de cada cateto (b o a) al cuadrado es igual al producto de la medida de la hipotenusa (c) por la medida de la proyección sobre ella (m o n).

Adaptado de Hume, D. *Investigación sobre el conocimiento humano* (1748)

**Actividades**

- 1 Compara los **Recursos 1 y 2** y explica con tus palabras las siguientes relaciones:  
**Verdad = Razón      Verdad = Utilidad**
- 2 Relee los **Recursos 3 y 4** y explica, mediante un cuadro comparativo, cómo se vinculan:
  - a. Las verdades necesarias con las relaciones de ideas.
  - b. Las verdades contingentes con las cuestiones de hecho.
- 3 A partir de las respuestas anteriores, comenten en un grupo de 3 o 4 compañeros:
  - a. ¿Qué clase de verdades encuentran de manera más frecuente en su vida diaria: verdades necesarias o contingentes? Den ejemplos concretos.
  - b. ¿Con qué postura están más de acuerdo: la de Descartes o la de James? Fundamenten sus puntos de vista.

Lección 1: ¿Qué es la verdad? 89

**Recursos complementarios**

Para motivar el uso de vocabulario filosófico, se recomienda complementar el uso de diccionarios como el de la RAE: <https://www.rae.es/?val=>, y el diccionario filosófico en línea de la editorial Herder: <https://encyclopaedia.herdereditorial.com>

Además, si desea reforzar el uso de los criterios de verdad en esta clase, se recomienda aplicar la **Actividad de refuerzo**, de la **página 182** de esta **Guía**.

**Trabajando con la diversidad**

Para apoyar la realización de trabajos en equipo, la valoración del error o de las dificultades en la realización de ciertos procesos o tareas, así como el valor de los aportes que el trabajo colaborativo entre pares puede aportar al crecimiento actitudinal de los estudiantes, se sugiere completar la siguiente tabla.

Me es fácil ... (escribir, pensar, dialogar, planificar, expresar, etc.).

Me es difícil ... (escribir, pensar, dialogar, planificar, expresar, etc.).

Quién podría ayudarme con mis dificultades ..., porque ...

A partir de lo anterior, recoja los testimonios de los estudiantes respecto al trabajo en equipo y pídales que conversen y hagan públicas sus expectativas con la siguiente tabla:

Yo espero de mi grupo que ...

Aportaré al grupo con ...

Mi grupo podrá esperar de mi ...

**Notas para el docente**

Las actividades de las páginas 88 a 91 están orientadas al trabajo individual, en parejas y grupos. Algunas orientaciones que puede considerar en la autoevaluación de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje bajo dinámicas entre pares e individuales son las siguientes:

**Planificación:** planeé la tarea a realizar y cómo la llevé a cabo.

**Ejecución:** realicé la tarea o actividad encomendada.

**Resultados:** obtuve información relevante sobre el desarrollo de la tarea.

**Reflexión:** realicé una reflexión consciente sobre los resultados y objetivos cumplidos en la tarea, tales como mis fortalezas y debilidades.

**Aprendizaje nuevo:** evalué si integré nuevos conocimientos y los contextos en que puedo volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debí utilizarla y cuál es el beneficio de esta forma de trabajar.

**Recursos 5 y 6 La verdad trascendental**

Immanuel Kant estableció algunas distinciones fundamentales respecto de la verdad y el conocimiento.

**Verdades analíticas y verdades sintéticas**

Esta distinción es semántica, dado que apunta al significado de las palabras y las relaciones de sentido entre ellas.

Una **verdad analítica** es siempre verdadera porque es una **verdad por definición**, por ejemplo, «todos los solteros son no casados» o «todos los cuadrados tienen cuatro lados».

Una **verdad sintética**, por otro lado, **depende de los hechos**, por ejemplo, «el libro es rojo». No hay nada en la definición de *libro* que diga que debe ser rojo, sin embargo, si es verdad, es solo una verdad sintética.

**Verdades a priori y verdades a posteriori**

Esta distinción es epistemológica, pues tiene que ver con el conocimiento.

Una **verdad es a priori** si puede ser conocida sin **experiencia de los hechos**. Los ejemplos más obvios de verdades *a priori* son las verdades analíticas. Quien entienda que «los triángulos tienen tres lados» no necesitará examinar ningún triángulo físico para saber que la proposición es verdadera.

Por otro lado, las **verdades a posteriori** ocurren como el **resultado de experiencias relevantes**. «Los zorzales comen gusanos» es un ejemplo de una verdad *a posteriori*. No hay manera de saber si este juicio es verdadero sin hacer algunas observaciones.

Adaptado de Papineau, D. *Philosophical Devices: Proofs, Probabilities, Possibilities, and Sets* (2012)

Para Kant, el conocimiento trascendental corresponde a las verdades o juicios *a priori*, aquellos que están antes de la experiencia y que, por lo tanto, se relacionan con nuestro entendimiento, con la posibilidad del conocimiento.

Llamo trascendental todo conocimiento que se ocupa, no tanto de los objetos, como de nuestro modo de conocerlos, en cuanto que tal modo ha de ser posible *a priori*. [...] Esas reglas del entendimiento no son solo verdaderas *a priori*, sino que constituyen incluso la fuente de toda verdad, es decir, de la concordancia de

nuestro conocimiento con objetos, ya que contienen en sí el fundamento de la posibilidad de la experiencia, considerada esta como conjunto de todo conocimiento en el que se nos puedan dar objetos.

Kant, I. *Crítica de la razón pura* (1787)

**Recurso 7 La verdad como coherencia**

Esta teoría fue formulada por Hegel (1770-1831) por primera vez y más tarde se ha expuesto en diferentes versiones. Todas ellas coinciden en utilizar como criterio de verdad la **coherencia** de la proposición, cuya verdad depende de su posible o imposible incorporación al conjunto de proposiciones que tenemos ya por verdaderas: cualquier nuevo conocimiento, ya sea en ciencia o en la vida cotidiana, debe efectuarse desde el **sistema de conocimientos** que ya poseíamos, y lo consideraremos verdadero si podemos integrarlo en él.

Se trata, por tanto, de un **criterio contextual**, en virtud del cual **nada es verdadero o falso aisladamente**, sino que cada uno de nuestros conocimientos está esencialmente referido y conectado con el resto del sistema del saber en el que se integra. Solo así cobra sentido y valor de verdad, pues, como dice Hegel, «lo verdadero es el todo». Por otra parte, Hegel defenderá que la verdad se alcanza históricamente: el todo que expresa la verdad del saber es **histórico** y solo al final de la historia se muestra en toda su magnitud y sentido.



90 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

**Habilidades del siglo XXI**

La colaboración es una habilidad fundamental y la base para el trabajo en equipo. Para modelar actividades que propongan la realización de diversas experiencias de aprendizaje en grupos, se sugieren las siguientes etapas:

- 1. Inicio:** aportan a la construcción de un ambiente propicio para el diálogo.
- 2. Intercambio:** comparten información y puntos de vista sobre el tema a desarrollar. Las opiniones se plantean desde una perspectiva acumulativa, en la cual los participantes van haciendo sus planteamientos respecto del tema sin consensuar o unificar criterios.

**3. Negociación:** expresan y hacen visibles los razonamientos que utilizan y que facilitan la construcción de significados compartidos y acuerdos del grupo. En este punto los planteamientos buscan la integración de las ideas para articular el punto de vista del grupo.

**4. Aplicación:** los estudiantes analizan la posibilidad de aplicación del conocimiento construido en la interacción cooperativa y realizan una valoración del caso.

**Recurso 8** Muchas verdades, una sola verdad

Susan Haack, filósofa británica, reflexiona a partir de la confusión que generan los dos usos de la palabra «verdad», como sustantivo (la verdad) y como adjetivo para referirse a las cosas que son verdaderas (juicio **verdadero**).

Existe una verdad, una veracidad o un concepto de verdad. Pero hay muchas verdades, es decir, muchas y varias proposiciones, etc., verdaderas. La verdad no depende de lo que nosotros creemos o aceptamos, no es relativa a la cultura, a la comunidad, a una teoría o a un individuo; y no es una cuestión gradual, ni una conglomeración de propiedades que pueden estar total o parcialmente satisfechas. Sin embargo, algunas verdades son tales en virtud de algo que nosotros hacemos; otras en virtud de lo que creemos; y algunas verdades solo tienen sentido relativizadas a un tiempo, a un lugar o a una cultura. Por otra parte, algunas proposiciones verdaderas son en algún grado vagas, otras son más precisas; algunas son, en una u otra forma, parciales y otras más completas. La verdad, en pocas palabras, es simple; las verdades, en cambio, no lo son.

Haack, S. *Toda la verdad y nada más que la verdad* (2012)

**Recurso 9** La verdad: el consenso

Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas sostienen que la búsqueda de la verdad es una tarea **cooperativa**. El mejor procedimiento para alcanzar la verdad es participar en un **diálogo argumentativo**, en el cual los interlocutores se respeten y estén dispuestos a demostrar sus afirmaciones mediante argumentos y toda clase de pruebas. Pero, sobre todo, deben estar dispuestos a dejarse convencer por los mejores argumentos, renunciando a las opiniones e intereses personales. La verdad se entiende, entonces, como un acuerdo o consenso.

El que habla debe elegir una proposición comprensible, para que el que habla y el que escucha puedan entenderse el uno al otro; el que habla debe tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero, para que el que escucha pueda compartir su saber, el que habla debe querer exteriorizar las propias intenciones de modo verdadero, para que el que escucha pueda creer (tener confianza) en aquello que dice; el que habla debe finalmente buscar la expresión justa en la consideración de normas y valores vigentes, para que el que escucha la pueda aceptar de modo que ambos, el que habla y el que escucha, puedan ponerse de acuerdo en orden a un fundamento normativo reconocido. El fin de una comunicación es la provocación de un *estar de acuerdo* que termina en la comunión intersubjetiva de la comprensión recíproca, del saber participado y de la confianza recíproca. El estar de acuerdo reposa sobre la base del reconocimiento de las respectivas pretensiones de validez: comprensibilidad, verdad, sinceridad y justicia en relación con normas y valores.

Habermas, J. *What is Universal Pragmatics?* (1976)

**Recurso 10** No hay criterio de verdad general

Popper planteó que la correspondencia de un enunciado con la realidad no implica un criterio general de verdad. El lenguaje expresa verdades, pero no es en sí un criterio para encontrar la verdad.

Un enunciado es verdadero si, y solo si, corresponde a los hechos. [...] esta noción de verdad es objetiva y absolutista, aunque no sea absolutista en el sentido de permitirnos hablar con «absoluta certeza o seguridad», pues no nos suministra un criterio de verdad. Solo indica que existe una correspondencia por medio del lenguaje [...]. Así, aunque la idea de verdad sea absolutista, no podemos pretender alcanzar una certeza absoluta: somos buscadores de la verdad, pero no sus poseedores.

Popper, K. *Conocimiento objetivo* (1974)

**Actividades**

- 1 Kant afirma que las reglas del entendimiento constituyen «la fuente de toda verdad». Explica, a partir de esta idea, la relevancia que les asigna a las verdades *a priori*. Revisa para esto los **Recursos 5 y 6**.
- 2 Plantea una interpretación de la siguiente cita de Susan Haack: «La verdad, en pocas palabras, es simple; las verdades, en cambio, no lo son». ¿A qué se refiere con «la verdad» y «las verdades»?
- 3 Con un compañero, discutan si es posible vincular la concepción de la verdad como coherencia (**Recurso 7**) con la idea de la verdad como consenso (**Recurso 9**). Fundamenten por qué sí o por qué no.
- 4 ¿Cuál o cuáles de los recursos presentados en las páginas 88 a 91 representa mejor tu criterio de verdad? Menciona en tu respuesta una situación cotidiana en la que debas decidir si algo es verdadero o no.

Lección 1: ¿Qué es la verdad? 91

Para trabajar la **colaboración** en contextos de aula heterogénea, hay que identificar cuáles son los estudiantes que presentan dificultades al momento de trabajar con sus pares. Existen diversos motivos con los que justifican su negativa al trabajo en grupo, estos van desde las dificultades comunicativas, la tolerancia, la visión que tienen sobre el desempeño del resto (o propio) o las implicancias de tomar decisiones consensuadas y asumir responsabilidades que afecten al resto. Es importante que los estudiantes tengan presente que, en el mundo universitario y laboral, estarán en contextos en los que se requiere la colaboración para llevar adelante proyectos y tareas concretas. En este sentido, colaborar con otros promueve:

- Asumir comportamientos cooperativos para llevar a buen término una tarea.
- Comprender que la toma de decisiones y el desarrollo de las tareas es interdependiente en contextos cotidianos (con familia, amigos, compañeros de curso y en la convivencia cívica).
- Asumir responsabilidades individuales, motivando la capacidad de dar cuenta del trabajo realizado por todo el grupo y no solo el propio.

**Recursos complementarios**

Se recomienda buscar videos de apoyo en el canal de YouTube en español que se especializa en la divulgación de la filosofía académica «Unboxing Philosophy», presente en el siguiente enlace: <https://bit.ly/33DmFlA>

**Cierre: 10 minutos**

Para el cierre de la clase, el docente puede preguntar a los estudiantes sobre sus percepciones relativas al trabajo colaborativo, el desarrollo de las actividades y los resultados obtenidos, con la finalidad de levantar evidencias y potenciar las habilidades relacionadas con esta modalidad de trabajo. Para lo anterior, se sugiere detenerse en la retroalimentación que se realice de la actividad 3 de la **página 91 del Texto**.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía**.

## Propósito

Analizar el problema del acceso al conocimiento y a la verdad y su importancia en su diario vivir.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: B.

Actitudes: d, f, j, r.

## Inicio: 10 minutos

Los estudiantes indican cuáles fueron los criterios de verdad vistos la clase anterior y, nombrándolos, describen las características principales de cada uno. Leen el párrafo introductorio de la página y el profesor guía la lectura explicando los aspectos relevantes introduciendo la pregunta: ¿podemos tener seguridad de que algo es verdad?

## Desarrollo: 70 minutos

## Notas para el docente

En el planteamiento de las respuestas abiertas, es importante destacar la necesidad de ceñirse al enfoque filosófico y no al punto de vista individual del sujeto o a lo que se «cree» que es, sino a lo que se sabe y conoce que es. De manera pertinente, el **Recurso 1** trata de ello.

## 3. ¿Podemos tener seguridad de que algo es verdad?

Entendemos por «conocer» una actividad que tiene como objetivo la **aprehensión** de un estado de cosas de tal forma que pueda ser compartida con los demás. En la actividad cognoscitiva cabe diferenciar, por tanto, dos polos: el **sujeto**, protagonista de la acción de conocer, y el **objeto**, aquello sobre lo cual recae dicha acción, aquello que resulta aprehendido o conocido.

En esta línea se puede distinguir también entre la **actividad de conocer** y el **resultado de tal actividad** que solemos denominar **conocimiento**. Así, mientras que el conocer está ligado a la **búsqueda de la verdad**, el conocimiento se refiere preferentemente a la **verdad hallada** mediante la actividad de la razón.

## Recurso 1 Grados del conocimiento

Según Kant, la combinación de los planos subjetivo y objetivo da lugar a tres grados de conocimiento: **opinión**, **creencia** y **saber** en sentido estricto.

## Opinión

La opinión es un estado de conocimiento en el que el sujeto **considera algo como verdadero**, pero **no tiene seguridad de ello**.

- Desde el punto de vista **objetivo**, no encuentra ninguna justificación que pueda comunicar a los demás de modo que tengan que aceptarla. Una justificación es objetivamente válida cuando tiene que aceptarla cualquier ser racional que la examine.
- Desde el punto de vista **subjetivo**, no se atreve a afirmar que está convencido de ello, por eso se suele expresar diciendo «opino que» y no «estoy convencido de que».

## Creencia

Cuando alguien está convencido de que lo que piensa es verdad, pero no puede aducir una justificación que pueda ser aceptada por todos, entonces cree que eso es verdadero: su modo de conocer es la **creencia**. La seguridad es solo subjetiva; lo que creemos no tiene una justificación objetiva suficiente.



## Saber

El **saber** en sentido estricto es una opinión fundamentada tanto subjetiva como objetivamente. Es decir, quien afirma «yo sé que P» está **subjetivamente** convencido de ello y, además, tiene razones para convencer **objetivamente** a los demás. Sería absurdo decir que sé algo y pensar que es falso o que estoy equivocado en mi conocimiento. Saber algo es poder dar razón de ello ante los demás.

## Hecho objetivo

Decir que un hecho es objetivo, o que algo tiene una existencia objetiva, equivale, por lo general, a decir que el hecho de darse, o su existencia, no es derivativo del hecho de que se piense que existe. Hechos objetivos son, por ejemplo, las montañas y las placas tectónicas.

## Hecho subjetivo

Un hecho, o la existencia de una cosa, es subjetivo si se da, o existe, en el sentido tan solo de ser pensado como algo que se da o existe, o como algo que es un postulado conveniente para el ser humano desde un punto de vista práctico. Hechos subjetivos son, por ejemplo, los dolores y las cosquillas.

Adaptado de Audi, R. (Ed.). *Diccionario Akal de filosofía* (1995)

## Errores para aprender

Las impresiones personales, al ser subjetivas, son importantes, pero también es importante razonar, sobre ellas y su contenido y no solo una impresión de corte emotivo, por lo que cabe destacar la necesidad de reflexionar respecto de esas cosas que no se encuentran dentro de nuestro parecer o bien, son ajenas a él como considerar todas las opiniones válidas, incluso cuando sean intolerantes o irrespetuosas. Es importante enfatizar que el enfoque de esta unidad tiene anclaje en la epistemología, en cuyos planteamientos considera que las afirmaciones son válidas cuando tienen justificación.

que el docente considera propia o más ajustada al curso:

1) Foros de diálogo argumentativo, que nacen desde las lógicas individuales y se caracterizan por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los argumentos del resto de sus compañeros.

2) Foros de diálogos pragmáticos, donde se pone en juego el conocimiento de todos para construir, desde distintas miradas, los significados de un mismo hecho.

A partir de las lecturas individuales de los **Recursos 1 y 2**, los estudiantes tendrán que presentar sus respuestas en el foro. Lo anterior considera la puesta en común de las respuestas que los estudiantes dieron a la actividad de la **página 93**. Se sugiere, además, que las preguntas realizadas sean respondidas en tarjetas de colores que permitan a los jóvenes identificar rápidamente cuáles son sus argumentos. De esa manera, el profesor podrá identificar patrones comunes de respuesta, considerar la fundamentación que cada pregunta motivó y tomar decisiones sobre una retroalimentación que considere fortalezas y debilidades tanto del proceso de diálogo, como de los desempeños individuales de los estudiantes.

## Recurso 2 El problema de Gettier

La definición platónica del conocimiento como creencia verdadera justificada fue puesta en cuestionamiento por el filósofo estadounidense Edmund Gettier el año 1963. En un breve artículo expuso dos contraejemplos que proponen que, incluso cumpliéndose las condiciones de creencia, justificación y verdad de una proposición, es posible que el sujeto *no conozca* dicha proposición.

En los últimos años se han hecho varios intentos con el fin de presentar las condiciones necesarias y suficientes para poder afirmar que alguien conoce una cierta proposición. Estos intentos han sido, a menudo, tales que pueden representarse en una forma parecida a la siguiente:

(a) S conoce que P si y solo si

1. P es verdadera
2. S cree que P, y
3. S está justificado al creer que P.

[...] Argumentaré que (a) es falsa en tanto que las condiciones ahí afirmadas no constituyen condiciones suficientes para la verdad de la proposición de que «S conoce que P». [...] Comenzaré señalando dos cuestiones. Primera, en el sentido de «justificado» en el que «S está justificado al creer que P» es una condición necesaria para que «S conozca que P», es posible que una persona esté justificada al creer una proposición que es, de hecho, falsa. Segunda, para cualquier proposición P, si S está justificado al creer que P, y P implica Q, y S deduce Q desde P y acepta Q como un resultado de su deducción, entonces S está justificado al creer que Q. Teniendo presentes estas dos cuestiones, presentaré dos casos en los que las condiciones afirmadas en (a) son ciertas para alguna proposición, si bien es al mismo tiempo falso que la persona en cuestión conozca tal proposición.

Supóngase que Smith y Jones solicitan un trabajo. Y supóngase que Smith tiene una sólida evidencia en relación con la siguiente proposición conjuntiva:

(d) Jones es el hombre que conseguirá el trabajo, y Jones tiene diez monedas en su bolsillo.

La evidencia que tiene Smith sobre (d) puede ser que el presidente de la compañía le ha asegurado que Jones sería seleccionado al final, y que él, Smith, ha contado las monedas que Jones tiene en su bolsillo hace diez minutos. La proposición (d) implica:

(e) El hombre que consiga el trabajo tiene diez monedas en su bolsillo.

Supongamos que Smith es consciente de que (d) implica (e) y acepta (e) sobre la base de (d), acerca de la cual él tiene una sólida evidencia. En tal caso, Smith está claramente justificado al creer que (e) es verdadera.

Pero imagínese, posteriormente, que sin Smith saberlo, es él mismo y no Jones quien conseguirá el trabajo. Y, además, sin Smith saberlo, él mismo tiene diez monedas en su bolsillo. La proposición (e) es entonces verdadera, si bien la proposición (d), de la que Smith ha inferido (e), es falsa. En nuestro ejemplo, entonces, todo lo siguiente es cierto:

- La proposición (e) es verdadera
- Smith cree que (e) es verdadera, y
- Smith está justificado al creer que (e) es verdadera.

Pero resulta igualmente claro que Smith no sabe que (e) es verdadera; porque (e) es verdadera en virtud del número de monedas en el bolsillo del propio Smith, mientras que Smith no sabe cuántas monedas tiene en su propio bolsillo y basa su creencia en (e) en el recuento de las monedas en el bolsillo de Jones, de quien Smith supone falsamente que es el hombre que conseguirá el trabajo.

Gettier, E. *¿Es conocimiento la creencia verdadera justificada?* (1963)

## Actividades

**1** A partir del **Recurso 1**, da ejemplos de situaciones en que sea válido *opinar* y *creer* en algo. Luego, piensa en una situación en que sea necesario *saber* algo. ¿En qué se diferencian?

**2** El problema de Gettier cuestiona la definición platónica de verdad. A partir de esto y lo revisado en esta lección, plantea tu opinión fundamentada sobre la pregunta de este tema: ¿podemos tener seguridad de que algo es verdad?

Lección 1: ¿Qué es la verdad? 93

## Lectura guiada

Como preparación a las actividades dialógicas que se presentan en las páginas siguientes, o a los diálogos que se den intencionadamente a lo largo de la clase, la lectura individual y silenciosa de los recursos apoya la generación de opiniones que los estudiantes deberán formular como argumentos. Para guiar la lectura individual, considere, respecto al **Recurso 1**, que busquen ejemplos para cada una de estas claves de

lectura: opinión, creencia, saber, hecho objetivo y hecho subjetivo.

Luego, los estudiantes leen el **Recurso 2** de manera silenciosa y responden la pregunta 2 de la actividad de la **página 93**. Posteriormente realizarán las actividades de las **páginas 94 y 95** del **Texto**.

Después, se sugiere realizar un foro de los que se proponen a continuación, según la dinámica

## Notas para el docente

Para tener una noción sobre la importancia de los foros como estrategia de apoyo al desarrollo del pensamiento crítico, puede considerar la siguiente referencia:

«Por definición los foros académicos propician mecanismos de participación a través de discusiones que, si bien se valen de los argumentos y reflexiones planteadas por los participantes, deben conducir hacia un diálogo pragmático donde la intención última no es persuadir al interlocutor, sino más bien indagar y utilizar el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se esté discutiendo. En los foros académicos deben quedar expresadas las elaboraciones que conducen al conocimiento. Estos foros deben admitir y promover la expresión de inquietudes que permitan identificar y proponer categorías para la discusión, valorando o acreditando diferentes propuestas, con el fin de fortalecer y fomentar la capacidad argumentativa y reflexiva de los participantes».

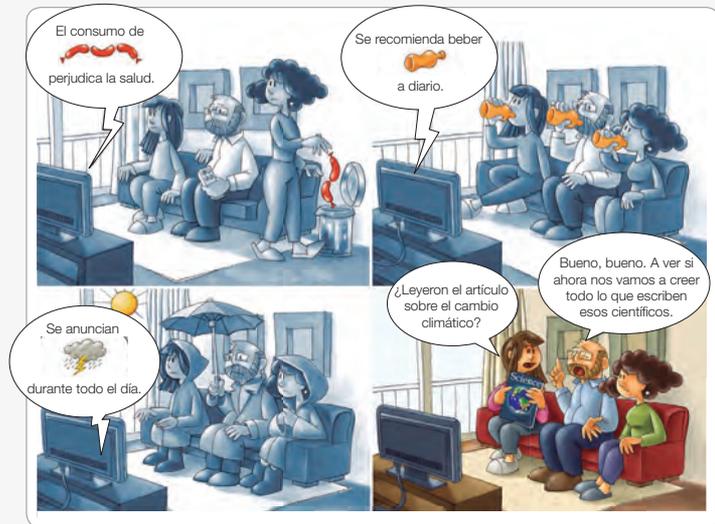
En: Gonzalez Lazcano, M. *Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica*, Academia de Humanismo Cristiano (2013).

Disponible en:  
<https://bit.ly/2CI1NDL>

## 4. En búsqueda de la verdad

Entonces, ¿qué es la verdad?, ¿cómo podemos acceder a ella?, ¿cómo podemos tener seguridad de que algo es verdadero? Te invitamos a aplicar lo aprendido para buscar la verdad.

1. Lee y observa las situaciones y luego respondan las preguntas en parejas.



- a. ¿Pueden reconocer el uso de criterios de verdad en las situaciones? Expliquen.
  - b. ¿Creen que los mensajes que transmite la televisión debieran considerarse verdaderos?
  - c. ¿Qué criterio aplicarían ustedes en estas situaciones para distinguir lo verdadero de lo falso?
2. Lee la siguiente definición de **paradoja**: razonamiento aparentemente correcto basado en asunciones aparentemente verdaderas que lleva a una contradicción (u otra conclusión obviamente falsa). Una paradoja revela que o los principios de razonamiento o las asunciones en las que se basa son defectuosos. El interés filosófico por las paradojas proviene de que a veces revelan asunciones fundamentalmente equivocadas o técnicas de razonamiento erróneas. (*Diccionario Akal de filosofía*)
  3. Lee el siguiente texto y responde la pregunta que se plantea a continuación: Epiménides, el cretense, dice «todos los cretenses son mentirosos». ¿Miente Epiménides o dice la verdad? (*Encyclopaedia Herder*)  
¿Miente Epiménides, dice la verdad o es imposible decidirlo? Fundamenta tu respuesta en dos momentos relacionándola con:
    - El concepto de paradoja.
    - Dos criterios de verdad de los revisados en esta lección.

## ¿Cómo voy?

Lee el siguiente texto y luego, con un compañero, responde las preguntas.

Platón, en su libro *Fedro*, relata una conversación de Sócrates con Fedro. El filósofo argentino Darío Sztajnszrajber lo narra de una manera más cercana:

En *Fedro* se cuenta la historia de un rey de Tebas, un rey egipcio que recibe visitantes extranjeros que le traen regalos, y él los deja vivir en su comarca. Llega uno, le trae un regalo, otro regalo, otro regalo. Y en un momento le dice:

—Te voy a traer un regalo muy especial.

—¿Qué? —dice el rey.

—Es un invento que acá en Egipto no se conoce, pero que otros pueblos ya manejan, y te va a resolver un problema clave.

—¿Qué es este invento?

—Se llama la escritura. Toma —y se la muestra—. Tu pueblo, por el que tú das tu vida y haces todos tus esfuerzos, gracias a la escritura ahora va a poder recordar todo lo que haces por ellos. ¿Viste el esfuerzo que hay que hacer hoy para que el pueblo reconozca en su memoria todo tu trabajo? La escritura lo va a resolver porque vamos a tener testimonio de todo lo que haces, y cada vez que lo olviden va a estar objetivamente la letra de la historia para ser leída y recordada.

El rey, que por algo era rey le dijo:

—Interesante, déjame pensar. Ven mañana.

Y cuando al otro día lo recibe, le dice:

—Mira, estuve pensando. No quiero la escritura. Te la devuelvo. Y, además, te mato —dice, y lo comienza a ahorcar con las manos.

Antes de morir, el inventor le dice:

—Pero, no entiendo, ¿cómo no te gustó este invento que es tan fascinante?

—Tomo tus palabras. Lo que me propones como un remedio para el olvido puede volverse un veneno para la memoria. Tú vislumbras como algo positivo que el pueblo no tenga que hacer esfuerzo para recordar y que la letra escrita lo ayude a que ese recuerdo esté siempre vivo; pero lo podemos pensar al revés: como ahora todo va a estar por escrito entonces nadie va a hacer ningún esfuerzo por recordar nada y la memoria se va a volver algo en desuso.

Sztajnszrajber, D. *Las clases de Darío Sztajnszrajber: Filosofía a martillazos* (2019)

- 1 Relaciona la historia leída con la siguiente cita y responde la pregunta que se plantea al final de ella.

Remedio en griego se dice *pharmakon*, y veneno se dice de la misma forma. Para los griegos, veneno y remedio se dicen igual, se escribe con la misma palabra; o sea, son lecturas, pliegues, interpretaciones de un mismo acontecimiento. El rey se decidió por la escritura como veneno. ¿Habrás tenido razón?

(Sztajnszrajber, 2019)

- 2 ¿Qué criterio de verdad usó el rey para tomar su decisión? Explica cuál y por qué.
- 3 Consideras que la conclusión a la que llegó el rey corresponde a una opinión, una creencia o un saber? Fundamenta.
- 4 Todo lo que has leído en esta unidad y las anteriores ha sido registrado por aquel «remedio». ¿Es remedio o veneno? Argumenta tu respuesta.

Evaluación de proceso 95

Cuando finalicen, se les solicitará que resuman la clase en una oración y la registren en una hoja para entregarla al profesor, posteriormente, y en un plenario, reflexionarán en conjunto sobre las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma y en qué situaciones debo poner en práctica el distinguir lo verdadero de lo falso?
- ¿Debe ser lo anterior una actitud primordial en nuestras vidas?, ¿por qué?

### Recursos complementarios

Encontrará la **Evaluación de proceso** de esta lección en la **página 187** de esta **Guía**.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía Didáctica**.

### Notas para el docente

Para clarificar el concepto de paradoja apoyando la de Epiménides, puede ilustrarlas con ejemplos de populares y que plantean temáticas de la vida cotidiana. Por ejemplo, la paradoja del barco de Teseo:

«El barco en el que volvieron desde Creta, Teseo y los jóvenes de Atenas, tenía treinta remos y los atenienses lo conservaban desde la época de Demetrio de Falero, ya que retiraban las tablas estropeadas y las reemplazaban por unas nuevas y más resistentes. Por lo tanto, este barco se convirtió en un ejemplo entre los filósofos sobre la identidad de las cosas que crecen; un grupo defendía que el barco continuaba siendo el mismo, mientras el otro aseguraba que no lo era».

Recuperado resde: <https://bit.ly/2q0jNGR>

## Planificación

## Clase 5 (págs. 96 a 101)

## Propósito

Analizar el problema del acceso al conocimiento y a la verdad y su importancia en su diario vivir.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: A y B.

Actitudes: c, d, r.

## Inicio: 20 minutos

## Conocimientos y experiencias previos

Dentro de lo cotidiano se confía en la medicina que cuida nuestro cuerpo, en la ingeniería que construye edificios a prueba de sismos. Pero ¿qué es la ciencia? Para rescatar conocimientos y experiencias previos, los estudiantes deben fundamentar cuáles creen que son las principales influencias que ejerce la ciencia en espacios cotidianos dentro del contexto actual.

«Está científicamente comprobado...». ¿Cuántas veces hemos escuchado una expresión que inicia de esa manera? Creemos que aquello que está explicado por la ciencia es *verdadero* y también *real*. Confiamos en los estudios sobre medicina, física y psicología, pero aquellos estudios científicos, ¿qué explican?

Cuestionaremos qué es la ciencia, qué explica y si aquello es suficiente para comprendernos como sujetos y entender el mundo que nos rodea. Nos preguntaremos acerca de la realidad y la naturaleza del conocimiento: ¿cómo conocemos?, ¿lo que conocemos es real?, ¿qué es el conocimiento científico?

## Recurso 1 ¿Qué es la ciencia?

El filósofo argentino Mario Bunge (1919) propone la siguiente definición de ciencia como conocimiento racional referido al mundo y verificable en función de él.

Mientras los animales inferiores solo están en el mundo, el ser humano trata de entenderlo; y, sobre la base de su inteligencia imperfecta pero perfectible del mundo, el ser humano intenta enseñorearse de él para hacerlo más confortable. En este proceso, construye un mundo artificial: ese creciente cuerpo de ideas llamado «ciencia», que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible. Por medio de la investigación científica el ser humano ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta.

Bunge, M. *La ciencia. Su método y su filosofía* (1960)

## Recurso 2 ¿La ciencia es concluyente?

El británico Alan Chalmers se refiere a las dificultades para definir el conocimiento científico como basado en hechos comprobables:

[...] la idea de que el rasgo específico del conocimiento científico es que se deriva de los hechos de la experiencia puede sostenerse solo en una forma muy cuidadosamente matizada, si es que en verdad puede sostenerse. Tropezaremos con razones para dudar de que los hechos obtenidos en la observación y en la experimentación sean tan directos y seguros como se ha supuesto tradicionalmente. Encontraremos también que hay fuertes argumentos favorables a la afirmación de que el conocimiento científico no puede ser probado ni rechazado de forma concluyente por una referencia a hechos, aun en el caso de que se disponga de esos hechos.

Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (1976)

## Recurso 3 Especificidad del conocimiento científico

Tanto el saber científico como el saber filosófico se caracterizan por ser sistemáticos, rigurosos y críticos. Difieren en que la metodología científica busca formular hipótesis y leyes que se puedan aceptar o rechazar empíricamente. Así lo expone el genetista Theodosius Dobzhansky:

La característica que distingue a las ciencias empíricas de otras formas sistemáticas de conocimiento consiste en que las explicaciones científicas tienen que estar sujetas a la posibilidad de ser *rechazadas empíricamente*. La posibilidad de ser rechazadas es en realidad el criterio de demarcación que separa la ciencia de las restantes formas de conocimiento. Una hipótesis (o teoría) científica debe probarse empíricamente. Una hipótesis se prueba indagando si las predicciones derivadas como consecuencias lógicas de la hipótesis concuerdan o no con los hechos que se encuentran en el mundo empírico. Una hipótesis que no esté sujeta a la posibilidad de ser rechazada mediante observación y experimentación no puede ser considerada científica.

La ciencia puede definirse como la organización sistemática del conocimiento del universo basada en principios explicativos susceptibles de ser rechazados empíricamente.

Dobzhansky, T. et al. *Evolución* (1979)

96 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

## Recursos complementarios

Dependiendo del manejo del curso, se sugiere como recurso un video del canal de YouTube Quantum Fracture titulado «¿Qué es la ciencia?»:

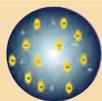
<https://www.youtube.com/watch?v=Nwe7M71Fqxo>

Otro video, más sencillo y breve es el del canal de YouTube FormaClip - Vídeos de Formación titulado «¿Qué es ciencia? – Definición de ciencia»:

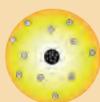
<https://www.youtube.com/watch?v=XPXLyWaFp4>

**Recurso 4** Explicar la realidad

Las ciencias proponen modelos de la realidad que pueden ir modificándose a lo largo del tiempo en función de nuevos descubrimientos. El caso de los modelos atómicos es ejemplo de ello: cada nuevo modelo o teoría se refiere a la anterior y soluciona o propone nuevos problemas.

**Modelos atómicos****Teoría atómica de Thomson (1897)**

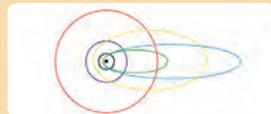
Propuso que el átomo es una esfera uniforme cargada positivamente en la que están incrustadas partículas negativas llamadas electrones.

**Modelo atómico de Rutherford (1911)**

Fue llamado «modelo planetario», por su semejanza con el sistema planetario solar. El átomo contiene un núcleo muy pequeño con carga positiva, mientras que los electrones se encuentran girando alrededor.

**Teoría de Bohr (1913)**

Solucionó las dificultades del modelo de Rutherford respecto a que las ondas se encuentran girando alrededor.



**Modelo de Sommerfeld (1916)** Modificó el modelo de Bohr planteando subniveles de energía.

**Modelo atómico moderno**

El año 1924 Louis de Broglie sugirió que los electrones tenían tanto propiedades de onda como de partículas. Como consecuencia del comportamiento dual de los electrones surgió el principio de incertidumbre, planteado en 1926 por Werner Heisenberg. El mismo año, Erwin Schrödinger desarrolló la ecuación que describe las probabilidades de encontrar el electrón en algún lugar del espacio periférico del núcleo atómico.

**Recurso 5** La evidencia de una teoría

Los científicos han teorizado desde el siglo XVIII sobre la existencia de los agujeros negros y luego acerca de sus características. Sin embargo, recién el año 2019 se obtuvo la primera imagen de un agujero negro, que corresponde a una reconstrucción computacional de los datos captados por ocho radiotelescopios alrededor del mundo. En la obtención de esta imagen trabajaron más de 200 investigadores.



«Estamos dando a la Humanidad la primera imagen de un agujero negro; es una puerta de salida de nuestro universo», manifestó Sheperd S. Doeleman, director de proyecto del EHT. [...] «Muchos de los aspectos de la imagen obtenida coinciden sorprendentemente bien con nuestra comprensión teórica», señaló Paul T. P. Ho, miembro del directorio del EHT.

En <https://www.almaobservatory.org>

**Actividades**

1. Escribe dos ideas previas que tenías acerca de lo que es la ciencia y compáralas con lo expuesto en los **Recursos 1 y 3**. Luego, responde: ¿qué diferencias o similitudes hallaste?
2. Explica por qué los **Recursos 1 y 2** corresponden a perspectivas distintas sobre el conocimiento científico. Fundamenta.
3. En relación con el **Recurso 4**, ¿qué quiere decir que la ciencia entregue modelos de realidad?
4. Comenten en grupo:
  - a. ¿Qué relación se puede establecer entre las ideas de Chalmers (**Recurso 2**) y la historia de los modelos atómicos (**Recurso 4**)?
  - b. ¿Qué importancia tiene la idea de «verificación» en las aproximaciones al saber científico de estas páginas?
5. Basándote en lo revisado en estas páginas, responde: ¿qué sabes de los sueños que tenemos mientras estamos dormidos? Investiga dos respuestas que se hayan propuesto desde la neurociencia y qué grado de verificación tiene cada una. Comunica tu investigación al curso.

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 97

**Lectura guiada**

Lea junto a los estudiantes los **Recursos 4 y 5**, realice las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aspectos en común tienen ambos trabajos científicos? Es probable es que los estudiantes den cuenta de los avances que ha tenido la ciencia a través de la historia, o bien, que la ciencia cambia en sus propuestas a través del tiempo o que propone cosas que no conoce y que van apareciendo a medida que se desarrolla el pensamiento científico. Si no es así, conduzca las respuestas de los estudiantes a situar un cuestionamiento a las ciencias y al rol de ellas en la construcción del conocimiento.

Al respecto, se sugiere la pregunta:

«Entonces, ¿qué es la ciencia y qué pretende explicar?». Para responder la pregunta, se propone que los estudiantes trabajen los **Recursos 1, 2 y 3** de forma individual, para luego explicar lo que respondieron a sus compañeros de puesto. Al finalizar el intercambio de ideas, el docente puede solicitar parejas de voluntarios que resuman algunas de sus reflexiones sobre el significado de esta pregunta en la actualidad.

## Lectura guiada

Después de la lectura de los **Recursos 1, 2 y 3**, los estudiantes deben responder a la pregunta: ¿Qué es la ciencia?

Para esta actividad entréguales un post-it de color a cada uno y una cartulina con el título CIENCIA ubicado en un lugar del aula. Cada estudiante debe ir poniendo una característica de ella. Si se repiten deben ubicarse bajo la misma línea.

Se espera que las respuestas sean acordes a la lectura, sin embargo, las impresiones personales que estén acorde a la reflexión -por ejemplo: «la ciencia se equivoca» o «no siempre puede explicar las cosas»- pueden proyectarse a las discusiones que surjan en situaciones de aprendizaje posteriores; además, estas opiniones permiten explicitar la diversidad de visiones de los estudiantes.

2. Los estudiantes leen el **Recurso 1** de para comprender qué es el conocimiento. La ciencia nos ayuda a conocer y es parte de la estructura del conocimiento.

3. Luego de asentada esa base, se explica brevemente que los **Recursos 2 y 3**, en la **página 98** del **Texto**, guardan relación con el «paso del mito a logos», es decir, el paso de una explicación de las cosas que está sometida al arbitrio de fuerzas sobrenaturales a una estrategia que responde las preguntas en base a principios racionales.

4. Los estudiantes leen el **Recurso 4** e indican las características que diferencian el conocer y el saber para luego pasar a la lectura del **Recurso 5**.

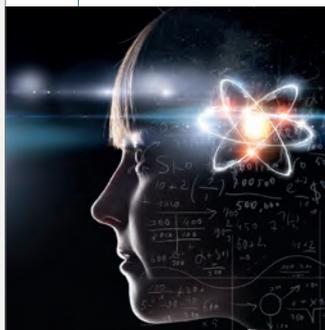
## 1. ¿Cómo accedemos al conocimiento?

Los seres humanos conocemos el entorno gracias al desarrollo de nuestras habilidades cognitivas, lo percibimos, lo recordamos y aprendemos de él también. Sin embargo, no existe aún un consenso

acerca de cómo realmente conocemos, por ello, la filosofía se pregunta: ¿qué es el conocimiento? y ¿cómo accedemos a él? Mientras el rol de la ciencia será intentar explicar cómo es nuestro entorno.

**Recurso 1** ¿Qué es el conocimiento?

Mientras que el *Diccionario de la lengua española* define *conocer* como «averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidad y relaciones de las cosas», y *conocimiento* como «entendimiento, inteligencia, razón natural» desde la epistemología se plantea que el conocimiento es una relación que se establece entre el sujeto y los objetos.



En el conocimiento se hallan frente a frente la conciencia y el objeto, el sujeto y el objeto. El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro. El dualismo de sujeto y objeto pertenece a la esencia del conocimiento.

Hessen, J. *Teoría del conocimiento* (1926)

**Recursos 2 y 3** El conocimiento y la experiencia en la historia del pensamiento

Intentar comprender el mundo que habitamos es algo que los seres humanos hacemos desde hace miles de años, tal como señala el filósofo chileno Jorge Millas. En los siguientes extractos, plantea que el ser humano siempre ha mirado el mundo y se ha sorprendido con él, logrando así hacer ciencia. A ello se sumaría la posterior «sistematización» del conocimiento, que se enfoca en la razón y deja de lado las creencias.

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



No sin razón la conquista del saber racional ha requerido de las más peculiares circunstancias históricas y de una verdadera hazaña espiritual: las circunstancias y la hazaña de la cultura griega. Fue, en efecto, en el mundo helénico donde por primera vez la inteligencia humana consiguió romper las ataduras de la superficialidad, de la superstición y del espíritu utilitario para interrogarse libremente sobre los principios racionales del universo. Fue allí donde nació la fecunda idea de un mundo sometido a leyes inteligibles, idea en que se encuentran el punto de partida y el objeto de la actitud teórica y, con ellos, las posibilidades de un auténtico saber práctico.

Millas, J. *Idea de la filosofía: El conocimiento* (1969)

En este punto se sugiere que los estudiantes averigüen, con apoyo de un diccionario físico o digital, en qué consiste cada estudio ubicado en la categorización realizada por Aristóteles.

## Notas para el docente

La historia de la ciencia es tan antigua como la filosofía, sin embargo, esta resulta desconocida para algunos estudiantes. Por ello, es posible que no tengan claridad sobre la relación que existe entre la ciencia y la filosofía o que no haya tenido acercamientos o lecturas sobre filosofía de las ciencias. Por los anterior, es importante recordar las primeras clases de la unidad sobre epistemología, porque es una rama de la filosofía que estudia el conocimiento humano y cuyos estudios provienen desde la Antigüedad. En algunas civilizaciones encontramos, un cuestionamiento de su entorno y una organización sistemática del conocimiento. Por ello, el cruce entre filosofía y ciencia es patente, activo y vigente, sobre todo, porque la ciencia formula métodos que la filosofía cuestiona en sus principios, tal como se espera que los estudiantes lo hagan.

## Recurso 4 Conocer y saber

¿Son lo mismo conocer y saber?  
Jesús Mosterín, filósofo y matemático español, propone el *conocer* como una relación sujeto-objeto y el *saber*, como una teoría del entorno.

El verbo «conocer» se usa en castellano mucho menos frecuentemente que el verbo «saber», y en general en contextos que nada tienen que ver con las ideas o con la ciencia. En realidad, lo que suele llamarse teoría del conocimiento más bien debería llamarse teoría del saber.

La estructura gramatical de las expresiones en que aparece el verbo «conocer» es mucho más uniforme que la correspondiente a los verbos «creer» y «saber». De hecho, siempre tiene la misma forma: «conocer».

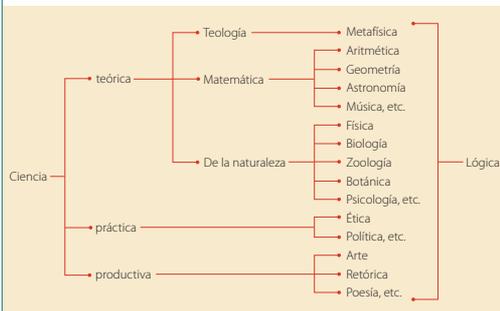
Semánticamente, la mayor parte de las veces usamos el verbo «conocer» para indicar una cierta experiencia o familiaridad del sujeto con el objeto al que se refiere la frase nominal. [...]

Usaremos el verbo «conocer» con su significado primario, según el cual conocer algo o a alguien equivale a tener con ese algo o alguien una familiaridad obtenida a través de la experiencia directa o el contacto.

Mosterín, J. *Racionalidad y acción humana* (1978)

## Recurso 5 Clasificación de los saberes

Aristóteles fue uno de los primeros en intentar aclarar la forma en la que conoce el ser humano. Ricardo Gómez, académico de la Universidad de Salamanca, resume la clasificación de las distintas ciencias:



A través de los textos aristotélicos se infiere que Aristóteles utilizó el término *episteme* en una doble acepción: como «conocimiento racional» y como «ciencia estricta», distinguiendo seis formas de conocimiento: sensación, memoria, experiencia, arte, ciencia y sabiduría.

Luego, dividió el conocimiento racional (saber fundado en principios racionales y que excluye a la *doxa* y al conocimiento empírico) en teórico, práctico y productivo.

Estos tres tipos de conocimiento constituyen lo que podríamos llamar la ciencia en «sentido amplio»:

- *Arte* (conocimiento racional productivo),
- *Sabiduría* (conocimiento racional práctico) y,
- *Ciencia «en sentido estricto»* (conocimiento racional teórico). Solo el conocimiento teórico es auténtica ciencia (*episteme teoretiké*).

Adaptado de Gómez, R. *Sobre el concepto aristotélico de ciencia. Reconstrucción y vigencia* (2016)

## Actividades

- 1 ¿Qué importancia crees que tiene la reflexión acerca de cómo conocemos lo que pasa en nuestro entorno? Fundamenta.
- 2 En el **Recurso 2** se plantea que la humanidad siempre ha hecho ciencia. ¿Consideras que el conocimiento adquirido por los pueblos originarios puede llamarse «ciencia»? Fundamenta.
- 3 En relación con el **Recurso 3**, ¿qué importancia tuvo la «conquista del saber racional»?
- 4 Elabora un breve listado de al menos cinco cosas que tú *conozcas* y cinco cosas que tú *sepas* e indica cuál es la diferencia entre *conocer* y *saber*.
- 5 En el **Recurso 5**, Aristóteles propone una clasificación de los saberes. ¿Qué relación tiene con las ciencias que aprendes en el colegio actualmente?

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 99

## Diálogo filosófico

Con la finalidad de motivar a los estudiantes a reflexionar sobre la organización de sus materias en el colegio, dialogando con las categorías propuestas por Aristóteles, se sugiere que, de forma individual, en parejas y en un plenario, puedan cuestionar la necesidad de clasificar las materias.

1. Teniendo en cuenta el concepto de *episteme*, responden individualmente: ¿cómo clasificaría Aristóteles los saberes que estudias en el colegio?, ¿estás de acuerdo con esta división?
2. En parejas, dialogan sobre la respuesta anterior, y luego responden en conjunto: ¿de qué otra forma podrías clasificar los saberes enseñados en tu colegio?, ¿por qué?
3. En un plenario, se abre la reflexión en base a la siguiente pregunta: ¿cuál creen que es el sentido de clasificar un saber?

## Notas para el docente

Para la comprensión del planteamiento de estas páginas, es clave que los estudiantes tengan presente que el conocimiento proposicional es uno de los objetos de estudio de la epistemología, la que plantea la idea de que tenemos el conocimiento de algo a través de la existencia de 1) una creencia, 2) una verdad y 3) una justificación, que es un planteamiento que nos permite evaluar lo que pensamos y lo que otros nos dicen en situaciones cotidianas como diálogos o discusiones.

Es importante señalar, que -según Russell- el conocimiento proposicional y el conocimiento directo están relacionados, ya que podemos conocer cosas cotidianas solo si estamos en conocimiento de verdades sobre ellas; esta es la idea que resume el planteamiento del **Recurso 6**.

### Diálogo filosófico

Para que los estudiantes interioricen los aspectos fundamentales de lo propuesto por los autores de los **Recursos 6 y 7 del Texto**, se sugiere que, a través de una cita, puedan hacer dialogar perspectivas opuestas o confluyentes en un texto.

Al respecto, se sugiere la pregunta: ¿A qué se refiere Millas cuando afirma: «(...) **rebasamos las experiencias efectivas por todas partes**»?

1. De forma intuitiva, escriben la primera idea que les venga a la cabeza.
2. Vuelven a leer el recurso y luego corrijen o complementan con dos argumentos su idea inicial.

### Recurso 6 Acceso al conocimiento proposicional y conocimiento directo

Así como conocer y saber se diferencian, en relación con conocer también se distinguen dos tipos: el proposicional, que se relaciona con «el conocer la verdad» de algo, y el directo, que se relaciona con «el conocer a través de nuestras vivencias», es decir, el acceso al conocimiento mediante la razón y los sentidos. Bertrand Russell lo propone de la siguiente forma:

La palabra «conocer» se usa en dos sentidos diferentes:

1º En la primera acepción es aplicable a la clase de conocimiento que se opone al error, en cuyo sentido es *verdad* lo que conocemos. Así se aplica a nuestras creencias y convicciones, es decir, a lo que denominamos *juicios*. En este sentido de la palabra sabemos que algo es el caso. Esta clase de conocimiento puede ser denominada conocimiento de *verdades*.

2º En la segunda acepción de la palabra «conocer», se aplica al conocimiento de las cosas, que podemos denominar *conocimiento directo*. En este sentido conocemos los datos de los sentidos.

Así, la proposición que parecía un axioma, una vez restablecida, se convierte en la siguiente: «No podemos enunciar un juicio verdadero sobre la existencia de algo si no lo conocemos directamente». Lo cual no es en modo alguno un axioma, sino, al contrario, una palpable falsedad. No tengo el honor de conocer directamente al emperador de China, pero juzgo, con razón, que existe. Se puede decir, naturalmente, que lo juzgo así porque otros lo han conocido directamente. Pero sería una observación irrelevante, porque si el principio fuese verdadero, no podría saber que otros tienen un conocimiento directo de él. Es más: no hay razón alguna para que no conozca la existencia de algo que *nadie* haya conocido de un modo directo. Este punto es importante y exige una explicación.

Si conozco directamente que algo existe, este conocimiento directo me proporciona el conocimiento de que algo existe. Pero no es verdad, recíprocamente, que para que pueda saber que algo determinado existe, yo o alguien deba haber conocido directamente la cosa. Lo que ocurre, cuando enuncio un juicio verdadero sin conocimiento directo, es que la cosa me es conocida por *descripción o referencia [conocimiento proposicional]*, y que, en virtud de algún principio general, la existencia de la cosa correspondiente a esta descripción puede ser inferida de algo que conozco directamente.

Russell, B. *Los problemas de la filosofía* (1912)

### Recurso 7 Acceso al conocimiento como experiencia (sentidos) y saber (razón)

Jorge Millas aclara la relación que se da entre la **experiencia**, es decir, aquello que depende de la sensibilidad y se percibe a través de los sentidos, y el **saber teórico** sobre algo, esto es, algo que no hemos vivido, pero que podemos pensar y, por siguiente, teorizarlo.

Directa o indirectamente, nuestro saber se refiere siempre a hechos o 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 solo 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. Por esto, 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. Lo expresado es siempre un corte convencional en el continuo de un saber tácito más vasto y profundo, gracias al cual rebasamos las experiencias efectivas por todas partes.

No hay, entonces, saber alguno limitado al simple inventario de nuestras percepciones. El más sencillo enunciado de esta clase: «vi un incendio» 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.

Millas, J. *Idea de la filosofía: El conocimiento* (1969)



100 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

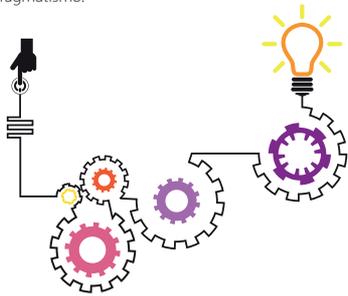
3. Comparten los argumentos con el compañero de puesto.

4. Dialogan sobre los sentidos expresados en ambas argumentaciones.

5. Sintetizan los argumentos expresados en un párrafo de máximo quince líneas, donde esté manifiesto el diálogo argumental.

**Recurso 8** ¿Cómo se relaciona la evidencia con la teoría?

Quine plantea un enfoque naturalista y defiende un realismo científico según el cual hay que admitir que las entidades que existen son aquellas postuladas por las mejores teorías físicas, dejando fuera mentes, pensamientos, ideas y significados. En su sistema filosófico une la lógica matemática, el empirismo y el pragmatismo.



La epistemología, o algo parecido, simplemente ocupa un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural. Estudia un fenómeno natural, un sujeto humano físico. A este sujeto humano se le aporta una cierta entrada [input] controlada experimentalmente —ciertos patrones de irradiación de frecuencias— y, al cabo del tiempo este sujeto produce como salida [output] una descripción del mundo exterior tridimensional y de su historia. La relación entre la pobre entrada y la torrencial salida es una relación que nos mueve a estudiarla, en cierto modo, por las mismas razones que siempre motivaron a la epistemología, esto es, comprender cómo la evidencia se relaciona con la teoría, y de qué manera la propia teoría de la naturaleza trasciende cualquier posible evidencia.

Quine, W. *La relatividad ontológica y otros ensayos* (1969)

**Recurso 9** Anarquismo epistemológico

Paul Feyerabend, filósofo de la ciencia, critica la lógica del método científico racionalista, planteando que no hay un método con principios inalterables.

La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una u otra ocasión. Resulta evidente que esas infracciones no son sucesos accidentales, que no son consecuencia de una falta de conocimiento o de atención que pudiera haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. En realidad, uno de los rasgos más llamativos de las recientes discusiones en historia y filosofía de la ciencia consiste en la toma de conciencia de que sucesos y desarrollos, tales como el descubrimiento del atomismo en la Antigüedad y la revolución copernicana, el surgimiento del atomismo moderno (teoría cinética, teoría de la dispersión, estereoquímica, teoría cuántica), o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz, solo ocurrieron o bien porque algunos pensadores decidieron no someterse a ciertas reglas «obvias» o porque las violaron involuntariamente. Esta práctica liberal, repito, no constituye solo un mero hecho de la historia de la ciencia, sino que es razonable y absolutamente necesaria para el desarrollo del conocimiento.

Feyerabend, P. *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (1975)

## Actividades

- 1 Relee los **Recursos 6 y 7**. Luego, piensa en algo sobre lo que tengas experiencia y responde en un grupo:
  - a. ¿Puede esa experiencia considerarse un conocimiento?
  - b. ¿Bajo qué principios podríamos hablar de ese conocimiento como un saber? Fundamenta.
- 2 Según lo planteado en los **Recursos 8 y 9**:
  - a. ¿Cómo se formulan las teorías?, ¿qué papel juegan las evidencias en dicho proceso?
  - b. Si las teorías cambian a lo largo del tiempo y los grandes descubrimientos han sido el resultado de la violación de las reglas de las teorías, ¿somos los seres humanos capaces de acceder al conocimiento? Fundamenta.

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 101

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía**.

## Escritura guiada

Para realizar la actividad 1 de la **página 101**, puede ser de ayuda que los estudiantes referencien en sus respuestas los conceptos de *conocimiento directo* y *conocimiento proposicional* de Russell para dar un sustento argumental al vínculo. Dependiendo de la forma en que planteen sus argumentos, los conceptos anteriores pueden complementar o poner en cuestionamiento las nociones de *experiencia* y *saber* propuestas por Millas y viceversa. Al respecto, puede preguntar:

- ¿Qué similitudes o diferencias existen entre los conceptos de *conocimiento directo* de Russell y el de *experiencia* en Jorge Millas?
- ¿Es posible igualar la noción de *conocimiento proposicional* de Russell con la de *saber* en Millas?

**Cierre:** 10 minutos

## Errores para aprender

Para cerrar, haga explícito a los estudiantes que en filosofía no hay ideas erradas, sino que el parámetro para determinar lo idóneo de un planteamiento es su ajuste a los criterios del diálogo y la argumentación. Se sugiere que termine con los siguientes planteamientos:

- Da dos ideas sobre cómo mejorar tu argumentación.
- ¿Qué aspectos de mis respuestas son mejorables?
- De las ideas que expuse ¿cuáles se alejan de los criterios del diálogo y la argumentación?

## Propósito

Conocer los métodos científicos a través de la historia y ejemplificar su aplicación.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: A y C.

Actitudes: b, c, i, r.

## Inicio: 15 minutos

## Conocimientos y experiencias previos

Para acercar a los estudiantes al estudio de los métodos en filosofía, es pertinente conocer cuáles han sido sus aproximaciones a los métodos científicos en las asignaturas de Química, Biología y Física. En este sentido, puede programar la visita de un profesor de estas áreas para que los estudiantes den a conocer sus aprendizajes en ámbitos experimentales y teóricos a través de estas preguntas:

- ¿Han escuchado la frase «esta persona es muy metódica»? ¿cómo se imaginan a una persona así?
- ¿Han trabajado con los métodos?
- ¿Por qué tuvieron que utilizar uno?
- ¿Cuál fue su experiencia utilizando este modo de pensar o actuar?

## 2. ¿Cuáles son los métodos de la ciencia? ¿Permiten llegar a la verdad?

En la Unidad 1 tuviste la primera aproximación a los métodos filosóficos; a continuación, profundizaremos en ellos. Un **método** es un camino, un **modo de pensar** o **de actuar** previamente planificado, ordenado y orientado a la **consecución de un fin**. Desde las distintas ciencias empíricas (o ciencias naturales) se

habla del método científico como si fuera uno solo, pero si existen diversas ciencias, ¿hay diversos métodos?, ¿cuáles son los métodos que tienen las ciencias?, ¿son válidos para llegar a la verdad? Y aún más, ¿buscan llegar a la verdad?

## Recurso 1 ¿Qué es un método?

Mario Bunge propone una definición y se refiere a su origen e historia:

Un método es un procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo, sea material, sea conceptual. La idea de método es antiquísima, la del método general —aplicable a un vasto conjunto de operaciones— lo es menos. Parece surgir, como muchas otras ideas de extrema generalidad, en el período clásico griego. [...] Pero el concepto general de método no se consolida y populariza hasta comienzos del siglo XVII, al nacer la ciencia moderna. Los primeros pensadores modernos de gran estatura e influencia que propugnan la adopción de métodos generales para lograr avances en el conocimiento son Bacon y Descartes.

Bunge, M. *Epistemología* (1980)



## Recursos 2 y 3 Mayéutica y dialéctica

El filósofo Manuel García Morente nos presenta la historia de los primeros métodos usados en la filosofía (y en las ciencias) en la Antigüedad: la **mayéutica** de Sócrates, que consiste en dar a luz ideas a través de la conversación, y la **dialéctica** de Platón, que consiste en contraponer ideas para ponerlas en discusión.

Propiamente a partir de Sócrates, o sea en el siglo IV antes de Jesucristo, en Atenas empezó a haber una filosofía consciente de sí misma y sabedora de los métodos que emplea. Sócrates es, en realidad, el primer filósofo que nos habla de su método. Sócrates nos cuenta cómo filosofa. ¿Cuál es el método que Sócrates emplea? Él mismo lo ha denominado la **mayéutica**. Esto no significa más que la interrogación. Sócrates pregunta. El método de la filosofía consiste en preguntar. Cuando se trata, para Sócrates, de definir, de llegar a la esencia de algún concepto, sale de su casa, se va a la plaza pública de Atenas, y a todo el que pasa por delante de él lo llama y le pregunta: ¿qué es esto?

Para Platón el método de la filosofía, en el sentido del saber reflexivo que encontramos después de haberlo buscado intencionadamente, es la **dialéctica**. Es decir, que cuando no sabemos nada; o lo que sabemos lo sabemos sin haberlo buscado, como la opinión, o sea, un saber que no vale nada; cuando nada sabemos y queremos saber; cuando queremos acceder o llegar a esa «episteme», a ese saber racional y reflexivo, tenemos que aplicar un método para encontrarlo, y ese método Platón lo llama dialéctica. *La dialéctica consiste en suponer que lo que queremos averiguar es tal cosa o tal otra; es decir, anticipar el saber que buscamos, pero inmediatamente negar y discutir esa tesis o esa afirmación que hemos hecho y depurarla en discusión.*

García Morente, M. *Lecciones preliminares de filosofía* (1980)

102 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

## Desarrollo: 60 minutos

## Trabajando con la diversidad

Una vez que se ha establecido en qué consiste un método, organice el curso en 7 grupos según los **Recursos 2 a 8**, que tratan sobre los distintos tipos de métodos a través de la historia. Luego, cada grupo debe elaborar un esquema u organizador gráfico mostrando las cualidades de su método, incluyendo: un ejemplo original, una forma de aplicarlo a la filosofía, una forma de aplicarlo en la vida cotidiana.

Para elaborar el esquema deben contar con una cartulina, plumones de diversos colores, y decoración para apoyar la exposición.

Es importante incorporar los aprendizajes de unidades y lecciones anteriores. En este sentido, la Lección 2 de la Unidad 1, presentó la lógica como un instrumento de la filosofía, a través del cual se ocupaba de evaluar las normas de un razonamiento válido a través de la deducción. Al respecto, consulte a los estudiantes de qué forma la lógica es aplicable a sus contextos cotidianos.

### Habilidades del siglo XXI

Generalmente, la *creatividad* se asocia con el desarrollo del plano artístico, sin embargo, esta habilidad es fundamental en el desarrollo del pensamiento de todos los adolescentes. Esta consiste en la capacidad de pensar distintas soluciones a los problemas, promoviendo la creación e imaginación de ideas originales para enfrentar dichas situaciones. Al respecto, se sugiere la siguiente actividad alternativa que tenga el foco en el uso de los **Recursos 2, 3 y 4** (puede ampliar a los **Recursos 5, 6 y 7**).

En grupos, los estudiantes escogen uno de los recursos correspondientes a los métodos y el docente propone un problema que deban resolver caracterizando a un filósofo que otorgue una solución a dicho problema a través de los métodos señalados. Es importante que, si bien se da un marco en el cual los estudiantes proponen ideas, esto los ayuda a tomar posiciones y roles que no siempre les son de comodidad. Lo anterior pretende motivar distintas maneras de pensar en diversas situaciones.

#### Recurso 4 Lógica, el método deductivo

García Morente nos entrega una visión de otro importante filósofo de la Antigüedad, Aristóteles, quien propone la **deducción**, es decir, aquello que se infiere de algo anterior.

Aristóteles, amigo de Platón, pero como él mismo dice, más amigo de la verdad, desdiseña a su vez el método de la dialéctica, en forma que lo hace cambiar de aspecto. Aristóteles se fija principalmente en ese movimiento de la razón intuitiva que pasa, por medio de la contraposición de opiniones, de una afirmación a la siguiente y de esta a la siguiente. Se esfuerza por reducir a leyes ese tránsito de una afirmación a la siguiente. Se esfuerza por encontrar la ley en virtud de la cual de una afirmación pasamos a la siguiente. Esta ocurrencia de Aristóteles es verdaderamente genial, porque es el origen de lo que llamamos la lógica. No puede decirse que Aristóteles sea el inventor de la lógica, puesto que ya Platón, en su dialéctica, tiene una lógica implícita; pero Aristóteles es el que le da estructura y forma definitiva, la misma forma que tiene hoy. No ha cambiado durante todos estos siglos. Da una forma y estructura definitiva a eso que llamamos la lógica, o sea, la teoría de la inferencia, de una proposición que sale de otra proposición.

García Morente, M. *Lecciones preliminares de filosofía* (1980)



**Deducción:** operación mental, llamada *inferencia*, por la que afirmamos la verdad de un enunciado partiendo de la verdad de enunciados conocidos. Una deducción toma la forma expresa de un razonamiento, o secuencia de fórmulas que son axiomas, o teoremas, o premisas o fórmulas derivadas de otras mediante reglas de inferencia.

(Encyclopaedia Herder, 2019)

**Inferencia:** operación mental por la que de una verdad conocida se pasa a otra no conocida. Esta operación mental consiste en un proceso psicológico según el cual nos creemos justificados a admitir una conclusión por el mero hecho de haber aceptado una o varias premisas. Cuando la inferencia se realiza mediante reglas de lógica, recibe el nombre de razonamiento deductivo (o deducción), o razonamiento inductivo (o inducción), según si la verdad de las premisas exige, o no, respectivamente, la verdad de la conclusión.

(Encyclopaedia Herder, 2019)

#### Actividades

- ¿Qué conocías del «método» antes de revisar estas páginas? ¿Qué diferencias reconoces entre tus conocimientos previos acerca del método y lo que aprendiste ahora? Explica.
- En el **Recurso 1** se explica en qué consiste un método. ¿Crees que es aplicable a los sucesos que ocurren en tu vida diaria?, ¿por qué? Entrega al menos un ejemplo.
- En los **Recursos 2, 3 y 4** se describen distintos métodos que se vinculan con nuestros razonamientos. Piensa en ejemplos de situaciones o problemas en que sea apropiado aplicar cada uno de esos métodos. Fundamenta tu respuesta.
  - Mayéutica
  - Dialéctica
  - Lógica

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 103

Finalmente, se guían por los siguientes pasos para construir el esquema:

- Lectura global del texto para formarse una idea del tema.
- Lectura analítica, donde buscarán las ideas principales de cada párrafo y se aseguran de que comprenden el texto. Enfátice que generalmente suele haber sólo una idea principal por párrafo.
- Finalmente, extraen algunas ideas generales del mismo y las plantean de forma escrita, con frases cortas, ideas o conceptos en su esquema, recordando que el título del esquema suele coincidir con la totalidad o parte importante del tema o texto.

**Notas para el docente**

Si bien es cierto que en esta lección se recogen los principales autores que ha considerado la epistemología para su estudio del conocimiento, existen otras propuestas de filósofos que no son considerados propiamente dentro del campo epistemológico, pero que proponen miradas que a los estudiantes pueden interesarles.

1. Desde la óptica analítico-lingüística, se ha propuesto que los grandes problemas filosóficos derivan de nuestra poca comprensión del lenguaje, por ende, la función de la filosofía consiste en ordenar y aclarar el lenguaje para ordenar y clarificar nuestro pensamiento. Uno de los representantes de esta visión es Ludwig Wittgenstein.

2. Desde la fenomenología y su intención de refutar la «naturalización del pensamiento», se propone que podemos conocer verdades necesarias a través de la experiencia, tal como se aparecen, tal como son. Bajo esta idea, la fenomenología se ha ocupado -como campo de estudio- del concepto de lo real a través de la captación inmediata o directa de algo en su esencia. Uno de los representantes de esta visión es Edmund Husserl.

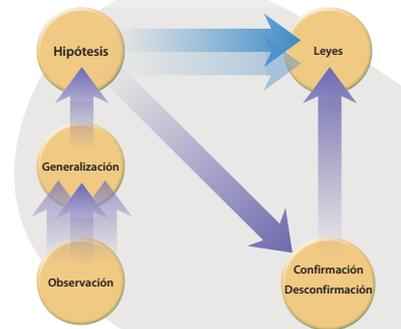
3. La hermenéutica como teoría, se ha encargado de los problemas filosóficos a través de la interpretación de los textos, partiendo de sus bases objetivas (significados gramaticales de las palabras y vocablos, además de sus condicionantes históricas) y subjetivas (como el propósito de los autores). Es decir, la hermenéutica considera aspectos como la cultura para comprender los problemas filosóficos. Algunos de sus representantes fueron Martin Heidegger y Paul Ricoeur.

**Recurso 5 Método científico: la nueva inducción**

El método científico aparece en la Edad Moderna; con antelación, solo eran utilizados métodos de razonamiento, principalmente el planteado por Aristóteles. Por ello, Francis Bacon, filósofo empirista, político, abogado, escritor inglés, propuso la primera estructura metódica:

Al establecer los axiomas [leyes generales] por medio de la inducción hay que buscar una forma de inducción distinta de la actualmente en uso [...]. La inducción que procede por enumeración simple es algo pueril, concluye de forma precaria, se expone al peligro de una instancia contradictoria y se pronuncia generalmente a partir de un número de particulares más restringido de lo conveniente e incluso según aquellos que están al alcance de la mano. Sin embargo, la inducción útil al descubrimiento y demostración de las ciencias y de las artes debe separar la naturaleza por medio de los debidos rechazos y exclusiones y finalmente concluir afirmativamente, tras tantas negaciones como sean precisas.

Bacon, F. *Novum organum* (1620)

**Recurso 6 Método cartesiano**

En paralelo a Bacon, René Descartes propuso un método en el que sigue primando la razón.

**Método cartesiano**

1. Evidencia
2. Análisis
3. Síntesis

En cambio, a partir del Renacimiento y muy especialmente a partir de Descartes, el método cambia completamente de cariz, y el acento va ahora a recaer, no tanto sobre la discusión posterior a la intuición, como sobre la intuición misma y los métodos de lograrla. [...]

El método es, pues, ahora *preintuitiva*, y tiene como propósito esencial lograr la intuición. ¿Cómo va a poder lograrse la intuición? No va a poder lograrse más que de un modo, que es buscándola, lo que quiere decir dividiendo todo objeto que se nos ofrezca confuso, oscuro, no evidente, en partes, hasta que alguna de esas partes se nos convierta en un objeto claro, intuitivo y evidente. Entonces ya tenemos la intuición. [...] la intuición es un acto simple, por medio del cual captamos la realidad ideal de algo, es una relación inmediata entre el objeto y yo.

García Morente, M. *Lecciones preliminares de filosofía* (1980)

**Recurso 7 Método hipotético-deductivo**

Mario Bunge se refiere al rol de Galileo Galilei en las ciencias, quien generó un antes y un después —revolución científica— en el método científico.

La ciencia natural moderna nace al margen de estas fantasías filosóficas. Su padre, Galileo, no se conforma con la observación pura (teóricamente neutra) ni con la conjetura arbitraria. Galileo propone hipótesis y las pone a prueba experimental. Funda así la dinámica moderna, primera fase de la ciencia moderna. Galileo se interesa vivamente por problemas metodológicos, gnoseológicos y ontológicos: es un científico y un filósofo y, por añadidura, un ingeniero y un artista del lenguaje. Pero no pierde su tiempo proponiendo cánones metodológicos. Galileo engendra el método científico moderno, pero no enuncia sus pasos ni hace propaganda de él. Acaso porque sabe que el método de una investigación es parte de esta, no algo que pueda desprenderse de ella.

Mario Bunge también indica los pasos en los que consiste este método:

1. Planteamiento del problema.
2. Construcción de un modelo teórico.
3. Deducción de consecuencias particulares.
4. Prueba de las hipótesis.
5. Introducción de las conclusiones en la teoría.

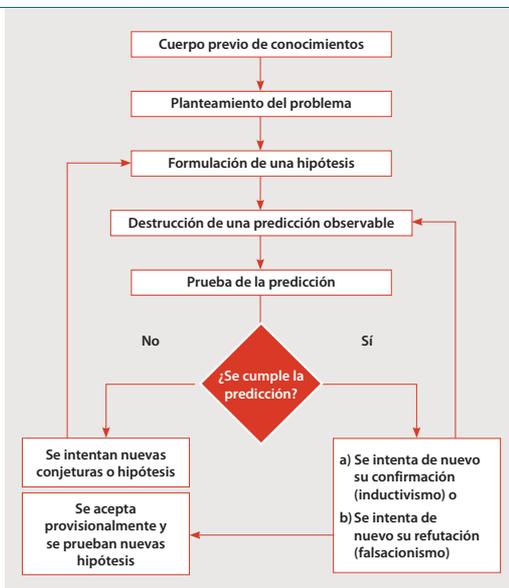
Bunge, M. *La ciencia, su método y su filosofía* (1972)

**Recurso 8 Método de la refutación: falsacionismo**

En el siglo XX, Karl Popper introdujo la noción de *falsacionismo* en el método científico.

El falsacionismo consiste en la concepción de la ciencia basada en conjeturas y/o refutaciones: una hipótesis o teoría propuesta, al ser un enunciado universal, no puede demostrarse como verdad empírica debido a que aquello implicaría un procedimiento infinito, es decir, no es posible que una serie finita de observaciones pueda determinar una hipótesis propuesta. Por el contrario, sí es posible determinar la falsedad de la experimentación, y esto sería a través de la falsación y/o refutación de la misma experimentación.

Lakatos, I. *La metodología de los programas de investigación científica* (1987)



**Recurso 9 No hay método**

Feyerabend propone un anarquismo metodológico en las ciencias, aludiendo a que todo hecho percibido está cargado de interpretaciones.

La historia de la ciencia, después de todo, no consta de hechos y de conclusiones derivadas de los hechos. Contiene también ideas, interpretaciones de hechos, problemas creados por interpretaciones conflictivas, errores, etc. En un análisis más minucioso se descubre que la ciencia no conoce «hechos desnudos» en absoluto, sino que los «hechos» que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de alguna forma y son, por tanto, esencialmente teóricos. Siendo esto así, la historia de la ciencia será tan compleja, caótica y llena de errores como las ideas que contiene y, a su vez, estas ideas serán tan complejas, caóticas, llenas de errores y divertidas como las mentes de quienes las han inventado.

Feyerabend, P. *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (1975)

**Actividades**

1 En parejas, analicen y dialoguen sobre la siguiente interrogante y respondan las preguntas a continuación:

¿Qué justificación tenemos para pasar de la observación directa de los hechos a una ley que expresa ciertas regularidades de la naturaleza?

Carnap, R. *Fundamentación lógica de la física* (1969)

- a. Si Rudolf Carnap les planteara a ustedes dicha pregunta, ¿cómo la responderían? Utilicen alguno de los recursos de esta lección.
- b. ¿Qué se propone en el **Recurso 9** y cómo puede relacionarse con esta pregunta?
- c. ¿Qué se plantea en el **Recurso 8** y cómo se relaciona con la propuesta de esta pregunta?

2 El **Recurso 7** se refiere a una revolución y el **Recurso 9** a un anarquismo. ¿Qué relación se puede establecer entre ambos? Fundamenta.

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 105

**Notas para el docente**

Las actividades de las páginas 102 a 105 están orientadas al trabajo individual y en parejas. Algunas orientaciones que puede considerar en una autoevaluación de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje bajo dinámicas entre pares e individuales son las siguientes:

**Planificación:** planeé la actividad a realizar y cómo lo llevarla a cabo.

**Ejecución:** realicé la actividad encomendada.

**Resultados:** obtuve información relevante sobre el desarrollo de la actividad.

**Reflexión:** realicé una reflexión consciente sobre los resultados y objetivos cumplidos en la actividad, tales como mis fortalezas y debilidades.

**Aprendizaje nuevo:** evalué si integré nuevo conocimiento y los contextos en que pueden volver a utilizar esa estrategia, de qué manera debí utilizarla y cuál es el beneficio de esta forma de trabajar.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las páginas 172 a 181 de esta **Guía Didáctica**.

## Propósito

Reconocer los cambios de paradigmas que ha tenido la ciencia y el rol que esta cumple en la actualidad.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

Habilidades: A y B.

Actitudes: b, d, r.

## Inicio: 10 minutos

## Trabajando con la diversidad

Al iniciar la clase, se sugiere la lectura de la introducción al Tema 3 en la **página 106 del Texto**. Luego, proyecte el cortometraje titulado: «Wildebeest» del estudio Birdbox, planteando la siguiente pregunta: ¿cómo relacionamos lo leído con lo que ocurrió en el video?

El objetivo es conducir las respuestas de los estudiantes a la formación de una idea inicial de lo que es un paradigma desde una perspectiva visual; en este sentido, la creencia de que lo que flota en el agua era un tronco y no un cocodrilo, constituye un ejemplo de paradigma; por el contrario, el hecho de que el antilope intentara demostrar lo contrario asumiendo diversos riesgos, constituye la idea de cambio o ruptura del paradigma.

Leción 2 ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar?

## 3. ¿Cómo han cambiado los paradigmas de la ciencia?

La forma de estudiar y explicar nuestro sistema solar, la estructura de los átomos e incluso las maneras de teorizar acerca de la verdad se han ido modificando a lo largo de la historia. ¿A qué se deben estos cambios? ¿Tienen que ver con perspectivas culturales, sociales y la diversidad humana?

La ciencia establece **paradigmas** que actúan como un marco que explica la realidad en una época determinada y reflejan una interpretación particular del mundo. Los paradigmas han ido cambiando en el tiempo, y con ello la manera de interpretar la realidad y de hacer ciencia.

## Recurso 1 ¿Qué es un paradigma?

Thomas Kuhn revolucionó la reflexión acerca de la ciencia al proponer que se deben considerar como parte de ella los aspectos históricos y sociológicos en que se enmarca la actividad científica. El estudio de la ciencia exige, desde su perspectiva, entender la actividad científica como un todo e introduce el concepto de **comunidad científica**, la cual se identifica por compartir un cierto paradigma.

[Un paradigma es] la completa constelación de creencias, valores, técnicas, y así sucesivamente, compartidos por los miembros de una comunidad dada. [...] Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad comparten. [...] un conjunto de ilustraciones recurrentes y casi normalizadas de diversas teorías en sus aplicaciones conceptuales, instrumentales y de observación. Esos son los paradigmas de la comunidad revelados en sus libros de texto, sus conferencias y sus ejercicios de laboratorio. Estudiándolos y haciendo prácticas con ellos es como aprenden su profesión los miembros de la comunidad correspondiente.

Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas* (1962)

## Recursos 2 y 3 La teoría de la relatividad y la mecánica cuántica originan un nuevo paradigma científico

Desde finales del siglo XIX comienzan a aparecer fenómenos y teorías que cuestionan algunos aspectos del paradigma mecanicista imperante. Con la teoría de la relatividad, la mecánica cuántica y, desde la biología, la teoría de la evolución, un nuevo paradigma científico se instala con fuerza.

En nuestras perspectivas científicas nos hemos vuelto antípodas. Tú crees en el Dios que juega a los dados y yo creo en la ley y ordenación total de un mundo que es objetivamente y que yo trato de captar en una forma locamente especulativa [...]. El gran éxito inicial de la teoría cuántica no basta para hacerme creer en el juego de dados fundamental, aunque sé perfectamente que los colegas más jóvenes atribuyen mi actitud a la esclerosis. Llegará el día en que se vea cuál de las dos actitudes instintivas era la acertada.

Einstein, A. *Carta de Einstein a Born* (1944)

Preguntarnos: ¿de qué se compone el protón?, ¿el electrón se puede dividir o es indivisible?, ¿el cuanto luminoso es simple o compuesto? Preguntas, insisto, mal planteadas, porque las expresiones «dividir» y «componerse de» han perdido gran parte de su sentido.

Nos incumbe, por tanto, adaptar lenguaje y pensamiento —es decir, también nuestra filosofía natural— a esa nueva situación creada por los experimentos. Hay que hacerse a la idea de que los fenómenos de lo muy pequeño y de lo muy grande no proporcionan ya imágenes visualizables, y hay que aprender a arreglárnoslas allí sin visualizar las cosas.

Heisenberg, W. *Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos* (1983)

106 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

## Desarrollo: 70 minutos

Se sugiere intencionar la lectura del **Recurso 1** a modo de lluvia de ideas y guiados por la pregunta «¿en qué situaciones de nuestra vida podríamos identificar la existencia de un paradigma?».

Luego, rescate las ideas más ajustadas al criterio propuesto por el **Recurso 1** y explique las características más importantes a tener en consideración sobre el concepto de paradigma.

La actividad consiste en desarrollar una pregunta acompañada de un modo de guiar la discusión. Se recomienda trabajar en parejas o grupos pequeños.

### Recursos 2 y 3

- ¿Cómo podrían impactar los cambios de paradigmas, como la teoría de la relatividad y/o la mecánica cuántica en nuestra vida cotidiana? Dan sus respuestas haciendo comentarios sobre los argumentos de sus compañeros.

### Recurso 4

- ¿Qué es más importante, la razón o los hechos?, ¿cuál creen que prima por sobre otro? Fundamentan luego de escuchar de forma atenta y respetuosa a sus compañeros.

### Recurso 5

- ¿Y ahora, en quién creemos?, ¿en los medios de comunicación tradicionales, en las redes sociales o en lo que dicen las personas?

### Recurso 6

- ¿Es necesario mantener una estructura binaria cuando hablamos de género? Fundamentan con cuáles de sus compañeros están de acuerdo y qué ideas acuerdan o discrepan de exposiciones anteriores.
- Los estudiantes deben contextualizar las preguntas con sus conocimientos anteriores en torno a hechos sociales y/o a vivencias propias. Por esto, las preguntas anteriores los harán reflexionar y buscar posibles respuestas o generar nuevas interrogantes a la luz de las lecturas realizadas.

#### Recurso 4 La verdad y los hechos

El empirismo es una corriente filosófica que considera que el origen y el valor de nuestros conocimientos, si bien se construyen mediante la razón, dependen de la experiencia sensible. Moritz Schlick se refiere a la verificación y la objetividad en las ciencias.

Qué significa sostener que un objeto existe en el mundo es algo reconocido por cualquier niño; y *no* es necesario destacar qué significa realmente más de lo que el niño ya conoce. Todos sabemos cómo verificar la proposición «Existe un castillo justo antes del pueblo». Llevamos a cabo ciertas acciones y si ciertos estados de cosas ocurren, entonces decimos: «Sí, en verdad hay un castillo ahí»; de otra forma, decimos: «el enunciado es un error o una mentira». Y si alguien nos preguntara ahora: «¿Pero existía el castillo la noche anterior, cuando nadie lo veía?», respondemos: «Por supuesto, porque habría sido imposible construirlo de la noche a la mañana, y, además, el estado de construcción evidencia no solo que ha estado *in situ* ayer, sino que durante cien años, y, por tanto, que ha estado ahí desde que nacimos». Estamos en posesión de un criterio empírico por el cual las casas y los árboles estaban ahí cuando no los estábamos viendo [...].

Pero ¿qué hay de la ciencia? Cuando esta habla del mundo externo, ¿lo hace como se hace en la vida diaria, esto es, de manera similar al caso de las casas y los árboles? [...] La objetividad de las montañas y nubes es exactamente la misma que la de los protones y las energías.

Schlick, M. *Positivism and Realism* (1932)

#### Recurso 5 Cambio de paradigma: verdad y posverdad

Con la relevancia adquirida por los medios de comunicación y las redes sociales, y la capacidad de estos de modelar la opinión pública, desde la filosofía política surgió el concepto de posverdad.

La posverdad es el horizonte de sentido que se abre con la muerte de la verdad tradicional y que nos arroja a toda una serie de posicionamientos, uno de los cuales es el que se ha instalado y monopolizado como definición de posverdad, esto es, el creer que vivimos tiempos donde todo el mundo se autoengaña, ya que nos autoensimismamos en nuestras posiciones previas, y como tal no hay verdad, interpreto lo que quiero para sostenerme a mí mismo.

Sztajnszrajber, D. *Las clases de Dario Sztajnszrajber: Filosofía a martillazos* (2019)

#### Actividades

- 1 Apoyándote en los recursos de estas páginas, responde: ¿cómo influyen las ciencias en los cambios de paradigma?, ¿por qué?
- 2 En relación con el **Recurso 5**, ¿cómo crees que puede influir la posverdad en la comprensión de las ciencias? ¿Y qué rol piensas que debería tomar la ciencia ante la posverdad?
- 3 Considerando el **Recurso 6**, investiguen en parejas lo que plantea la escritora Virginia Woolf en su ensayo *Un cuarto propio* y relaciónenlo con el concepto de género.
- 4 Contrasta el **Recurso 4** con los **Recursos 5 y 6** y señala al menos dos diferencias en lo que plantean. Fundamenta.

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? 107

### Lectura guiada

El trabajo con temáticas que pueden generar confrontación es un aspecto fundamental en las disciplinas humanistas. Guiar las discusiones y darles un giro hacia el aprendizaje es, así mismo, desafiante para los docentes. Al respecto, los puntos importantes a tener en cuenta para realizar estas actividades son: 1) Que los estudiantes se escuchen mutuamente para clarificar el pensamiento propio. 2) Evitar la respuesta automática, tomándose un tiempo para pensar y dialogar con sus compañeros. 3) Realizar un comentario parafraseando las ideas de sus compañeros.

A continuación, se dan algunas preguntas que pueden guiar discusiones que surjan en los estudiantes, con el objetivo de realizar una lectura abierta de los recursos, con disposición al diálogo argumentativo.

### Trabajando con la diversidad

Al finalizar la lectura guiada, se sugiere rescatar las principales ideas que los estudiantes generaron en las discusiones grupales; para lo anterior, pida a los alumnos que se dispongan en forma semicircular para realizar un breve foro en el que puedan conectar percepciones y reflexiones sobre la actividad. Tenga presente que, en un aula heterogénea, administrar los turnos de habla y permitir que no se concentre el uso de la palabra en un solo grupo o estudiante es fundamental para que los alumnos se sientan escuchados por el docente y motivados al ver que sus aportes son puestos en valor.

Recordamos los tipos de foro que pueden ser realizados:

- 1) Foros de diálogos argumentativos, que nacen desde las lógicas individuales y se caracterizan por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás.
- 2) Foros de diálogos pragmáticos, donde se pone en juego el conocimiento de todos para construir, desde distintas miradas, significados de un mismo hecho.

En base a lo anterior, puede disponer una mesa en la que algunos estudiantes quieran exponer los lineamientos de su grupo y someterlos al cuestionamiento o valoración del resto del aula.

## 4. ¿Qué papel juega el conocimiento científico en la actualidad?

A partir del siglo XX se observa un especial interés por reflexionar sobre los problemas en torno al conocimiento científico, que actualmente resulta inseparable del tecnológico. Estas reflexiones originan diversas formas de concebir la ciencia. Se puede observar que han ampliado la concepción de esta al incorporar aspectos históricos, sociales y psicológicos, que tradicionalmente se consideraban ajenos a la actividad científica.

### Recurso 1 Visiones de la ciencia

Alan Chalmers plantea que hay tres maneras de ver el conocimiento científico como un todo.

#### Visión subjetiva

Según el enfoque subjetivo, el conocimiento científico es un conjunto de clases especiales de creencias que mantienen los científicos. Una creencia sería científica [...] si el individuo puede convencerse de que está justificada. El tipo de justificación exigido o permitido dependerá de los detalles de la teoría epistemológica que adopte. [...] Desde el punto de vista subjetivista, el estudio detallado de la ciencia y de su desarrollo supondrá los siguientes tipos de preguntas: ¿cuál es la naturaleza de las experiencias perceptuales? ¿Qué tipo de cambio psicológico tiene lugar en un individuo cuando abandona una teoría y adopta otra? ¿Qué tipos de razones o causas son efectivas o deberían ser efectivas a la hora de producirse un cambio? ¿Qué convenció a Galileo de que Copérnico tenía razón? ¿Por qué fue cada vez más fácil que la gente creyera que la Tierra se movía a medida que avanzaba el siglo XVII?

#### Visión consensual

Las creencias de los científicos están subordinadas a las de un tipo especial de comunidad, la comunidad científica. El conocimiento científico comprende aquellas teorías aceptadas por la comunidad. [...] Interesan al enfoque consensual de la ciencia cuestiones como las siguientes: ¿cuáles han sido las normas que las comunidades científicas pasadas han exigido de las teorías científicas? ¿Qué razones o causas son efectivas o deberían ser efectivas a la hora de producirse un cambio en las teorías o normas de una comunidad? ¿En qué tipos de circunstancias se puede alcanzar el consenso? ¿Cuáles son las importantes diferencias que hay entre las comunidades que han alcanzado un consenso con relación a sus respectivos campos y las que no lo han logrado? ¿Cuáles fueron las principales causas del cambio de consenso concerniente a la naturaleza del universo que constituyó la revolución copernicana?

#### Visión objetivista

Desde el tercer punto de vista, el objetivista, constituye un error considerar que el conocimiento científico es un conjunto de creencias, ya sean individuales o colectivas. Las teorías científicas tienen una existencia autónoma independiente de la opinión consensual o individual, a pesar de que la participación de los científicos como individuos y de las comunidades de los científicos sea necesaria para generar y desarrollar esas teorías. La ciencia es un proceso sin sujeto. Las teorías científicas mantienen ciertas relaciones entre sí y con los datos disponibles, tienen ciertas consecuencias, las teorías son coherentes o incoherentes, consecuentes o inconsistentes, etc. [...] El enfoque objetivista lleva a preguntas del siguiente tipo: ¿cómo se relaciona esta teoría con los datos disponibles? ¿Es coherente esta teoría y proporciona predicciones nuevas? ¿Cuál es la relación entre la teoría de Newton y la de Einstein? ¿Hay algún sentido en el que se pueda decir que la ciencia progresa?

Chalmers, A. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? (1976)

108 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

### Recursos complementarios

Si desea ampliar la temática relativa a los paradigmas, se recomienda la aplicación de la **Actividad de ampliación**, presente en la **página 183** de esta **Guía**.

**Recurso 2** La ciencia, una construcción humana

Agustín Udías, sacerdote jesuita y geofísico, se enfoca en sus obras en la relación entre ciencia y religión. En el siguiente fragmento hace hincapié en la ciencia como construcción humana, lo que releva el contexto en el que se desarrolla el conocimiento científico.

De una manera muy general y simplificada se puede describir la ciencia como la actividad humana encaminada a proporcionar al ser humano un conocimiento objetivo, sistemático y organizado de la naturaleza, basado en la observación y el experimento y expresado en un lenguaje público cuyo ideal es el matemático. Si la ciencia es una actividad humana, tiene una historia, es decir, existe una evolución de sus contenidos y métodos a lo largo del tiempo. Por lo tanto, no se la puede definir *a priori*, como a veces pretenden algunos, sino que su historia nos descubre en cada época sus características. Como actividad humana tiene también una sociología. Es el producto de un grupo humano, parte de la sociedad, al que llamamos la comunidad científica. Hoy en día este aspecto de la ciencia, que incluye sus relaciones con la sociedad y el influjo de esta en ella, está adquiriendo una gran importancia. A veces olvidamos que la ciencia es una construcción humana y, por lo tanto, está siempre haciéndose y es siempre incompleta, como todas las construcciones humanas.

Udías, A. *El universo, la ciencia y Dios* (2001)

**Recurso 3** Uso de la ciencia

Donna Haraway aborda el uso y la difusión actual de las ciencias, enfocándose especialmente en la biología, tratando cómo nos han ayudado a sobrevivir y a mejorar nuestra calidad de vida.



No es algo casual que la genética moderna funcione como una ciencia lingüística, atenta a los signos, a la puntuación, a la sintaxis, a la semiótica, a la lectura mecánica, al flujo direccional de información, a los codones, a la transcripción, etc. El objetivo social de la nueva biología era claramente el control estadístico de las masas mediante sofisticados sistemas de comunicación. De manera similar, la reducción y el control de la variación, la predicción de patrones a gran escala y el desarrollo de técnicas de optimización en cada clase de sistema se convirtieron en una estrategia básica de las instituciones sociales. Después, todo se ha convertido en un sistema y se han buscado estrategias estables evolutivas para maximizar los beneficios. En la biología, la sociobiología es una fruta madura de este enfoque; es genuinamente una nueva síntesis que hace de muchas distinciones entre ciencias naturales y ciencias sociales algo pasado de moda.

Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres* (1995)

**Actividades**

- Reflexiona sobre las visiones del conocimiento científico que señala Chalmers en el **Recurso 1** y señala un ejemplo actual en el que se aplique cada uno de ellos.
- En parejas, comenten la definición de ciencia que entrega el **Recurso 2** y expliquen, con algún caso concreto, la relación de la ciencia con el contexto histórico y social en el que surge.
- Reflexiona a partir del **Recurso 3** y responde: ¿a qué se refiere Haraway cuando plantea la idea de «control estadístico de las masas»? Investiga sobre el concepto de «control estadístico» si necesitas más información.

Lección 2: ¿Qué es la ciencia y qué pretende explicar? **109**

**Habilidades del siglo XXI**

Con respecto a la cooperación la Fundación Mapfre (2016) publicó «El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva», donde se admite que la inclusión educativa plantea: 1) la diversidad como un aspecto natural e inherente a la humanidad; 2) la diferencia como un valor y 3) la enseñanza como un reto al que se enfrenta el profesorado, que debe garantizar una respuesta de calidad. En este contexto, el Aprendizaje Cooperativo se presenta como «una de las herramientas que pone en marcha y desarrolla la transmisión de estos valores indispensables para la vida en sociedad, una sociedad diversa en cuanto a aptitudes, creencias y culturas». (Rescatado desde Azorín, M. «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», En: Perfiles educativos (2018)

Ministerio de Educación  
Propiedad Santitiana - Marzo 2020

Teniendo en cuenta la dinámica desarrollada durante la clase, puede realizar íntegramente la actividad de la **página 109** en parejas o en grupos pequeños.

Según Tirado (et al, 2011) existen tres fases que se suceden en este tipo de organización de los estudiantes para el aprendizaje colaborativo y que pueden aplicar al desarrollo de la **cooperación** y la inclusión en el aula:

a) Fase previa corta. Se producen algunos contactos afectivos, saludos, aclaraciones sobre el caso, intervenciones personales sobre del tema.

b) Fase de interdependencia positiva. Período de baja intensidad en la participación en la que predomina la comunicación con una finalidad organizativa del caso; aparecen algunas aportaciones de soluciones posibles, pero sobre todo, se plantean cuestiones con la finalidad de aclarar aspectos controvertidos del tema en cuestión.

c) Fase de interdependencia resolutiva. Se produce una eclosión en la actividad del grupo, produciéndose un incremento en los intercambios en el propósito claro de llegar a planteamientos consensuados.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía**.

## ¿Cómo voy?

- 1 Según tu percepción de la historia, ¿cuál ha sido el cambio de paradigma más radical y por qué? Puedes basar tu respuesta en lo revisado en la unidad. Nombra el cambio de paradigma, descríbelo y contextualízalo históricamente. Fundamenta tu elección.
- 2 Observa la imagen de la derecha e interprétala a partir del concepto de paradigma.
- 3 Lee el siguiente artículo sobre la primera robot humanoide a quien le ha sido otorgada la ciudadanía en un país. Luego, responde las preguntas a continuación:

PDF exclusivo  
para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

## Recursos complementarios

Un tema que puede resultar de interés a los estudiantes que son aficionados o presentan intereses vocacionales en torno a la tecnología, la computación y la ciencia, son los nuevos y ambiciosos intentos por vincular el cerebro y las redes digitales. Como estudio de caso, recurso orientado al debate o como ilustración al tema de la **página 110**, puede mostrar a sus estudiantes las siguientes noticias sobre el proyecto Neuralink, impulsado por el físico y magnate sudafricano Elon Musk:

ElPaís.com: <https://bit.ly/2Kud7r9>

Xataka.com: <https://bit.ly/33VYJQg>

Puede plantear preguntas como:

- ¿Se imaginan poder descargar de internet el idioma japonés o ruso e instalarlo en sus cerebros?
- ¿Cómo sería la experiencia de sumergirse totalmente en el mundo de fantasía de un videojuego?
- ¿Están de acuerdo con este tipo de avances tecnológicos?
- ¿Qué riesgos podríamos advertir a la sociedad si es que este proyecto se pone a disposición del mercado?

### Sophia, la robot que tiene más derechos que las mujeres en Arabia Saudita

Presentarse en público sin velo islámico, ni abaya, ni guardián no está permitido en el reino saudita. Sin embargo, una robot humanoide recién nombrada ciudadana se pasó por alto todas las normas que conciernen a las mujeres de ese país. La polémica estalló en las redes sociales.

Sophia no es humana, pero intenta parecerlo. Su piel está hecha de una silicona especial, imita más de 60 gestos y expresiones humanas, las cámaras de sus ojos de robot humanoide registran y analizan lo que ve, y, por primera vez para alguien como ella, tiene ciudadanía. El pasado miércoles, durante el Future Investment Initiative, un evento tecnológico internacional que se celebró en



Riad, informó que es oficialmente una ciudadana saudita. Y se convirtió así en la primera robot del mundo con ciudadanía reconocida.

«Quiero vivir y trabajar con humanos, por lo que necesito expresar emociones

para comunicarme con ellos y ganarme su confianza», explicó Sophia, quien dijo sentirse «orgullosa y honrada». «Mi inteligencia artificial fue diseñada con base en los valores humanos de la sabiduría, la amabilidad y la compasión. Me esfuerzo por ser una robot empática», añadió.

Sin embargo, hasta ahora parece haber despertado más antipatías que simpatías. A medida que la noticia comenzó a circular en las redes sociales, muchos hombres y mujeres sauditas se preguntaron cómo era posible que la nueva ciudadana del país tuviera más derechos que sus conciudadanas humanas. Y algunos se mostraron a favor y otros en contra.

BBC Mundo (30 de octubre de 2017)

- a. ¿Qué rol cumple el conocimiento científico en el caso de Sophia?
- b. ¿Crees que el caso de Sophia puede representar un quiebre de paradigma? Fundamenta.
- c. Según Haraway:
  - «se han buscado estrategias estables evolutivas para maximizar los beneficios».
  - «El objetivo social de la nueva biología era claramente el control estadístico de las masas mediante sofisticados sistemas de comunicación».

¿Cómo se relacionan los dos puntos anteriores con el trabajo científico y la ciudadanía de Sophia? Responde cada uno por separado.

110 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

### Cierre: 10 minutos

Esta clase ha estado enfocada a la modalidad de trabajo cooperativo. Para el cierre, se sugiere que los estudiantes autoevalúen brevemente sus disposiciones ante las tareas asignadas a través de la siguiente tabla:

	Nunca	A veces	Siempre
Respeté la diversidad de opiniones en mi grupo.			
Aclaré dudas apoyándome en mis compañeros y profesor.			
Cooperé con mis compañeros para completar la tarea asignada.			

## Proyecto final de unidad

### Difusión de la filosofía

#### Problemas en torno al conocimiento humano



Los invitamos a difundir lo que han aprendido en esta unidad en su comunidad escolar. Para ello, formen grupos de cuatro integrantes y sigan los pasos:

- 1 Cada integrante identifica una problemática de su interés en relación con lo aprendido en la unidad. Por ejemplo: acceso a la verdad, criterios de verdad, métodos de las ciencias, objetividad en las ciencias, cambios de paradigma, entre otras.
- 2 En una lluvia de ideas cada integrante propone su problemática preferida.
- 3 El grupo dialoga para elegir una de las problemáticas o proponen una nueva a partir de los aportes del grupo.
- 4 Formulan la problemática elegida en forma de pregunta para que les sirva de guía.

- 5 Eligen sus roles de trabajo basados en sus afinidades.
- 6 Investigan sobre la problemática elegida. Se sugiere trabajar colaborativamente con Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Educación Ciudadana.
  - Surgimiento
  - Desarrollo
  - Contexto histórico, social y político
  - Personajes preponderantes relacionados
  - Repercusión sociopolítica
  - Situación actual
  - Datos que consideren importantes (entre uno y cinco)
- 7 Eligen uno de los siguientes formatos para difundir gráficamente la problemática:

**Afiche – Cómic – Tríptico – Infografía**

El trabajo de difusión debe considerar las siguientes partes:

- Presentación de la problemática.
  - Visión crítica acerca de la problemática.
- 8 Elaboran un documento que contenga lo investigado, junto con la presentación de la problemática, la visión crítica y una conclusión que proyecte la situación contemporánea de ella. Esta conclusión será leída el día de la exposición del trabajo.
  - 9 Presentan el trabajo gráfico junto con el documento de apoyo de la investigación. Responden preguntas de sus compañeros y profesor.
  - 10 Publican sus trabajos de difusión en los diarios murales del colegio.
  - 11 Autoevalúan su trabajo grupal e individual con una rúbrica de participación que les entregará su profesor.

Proyecto final de unidad 111

### Cierre: 20 minutos

En el cierre del proyecto, los estudiantes deberán visibilizar, ante un plenario, las fases de elaboración y puesta en práctica. Al final de su presentación, se recomienda que reflexionen sobre las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál fue nuestro principal problema al momento de planificar el proyecto?
- b) ¿Cómo logramos solucionar el problema?, ¿de qué forma podríamos evitarlo en el futuro?
- c) ¿De qué manera ayuda a nuestra comunidad que divulguemos temas de filosofía?
- d) ¿Qué aportamos a la comunidad con nuestro proyecto?

## Clase 8 (pág. 111)

### Propósito

Difundir en la comunidad las problemáticas científicas que abarca la filosofía.

### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4

**Habilidades:** A y B.

**Actitudes:** d, e, i, k, o, p, r.

### Inicio: 10 minutos

Para la preparación del trabajo en el proyecto, se recomienda que los estudiantes recuerden los criterios de trabajo colaborativo que autoevaluaron en la clase anterior.

### Desarrollo: 60 minutos

#### Notas para el docente

Al tratarse de un proyecto, es necesario que las diferentes fases de este puedan ser guiadas con matices reflexivos, poniendo énfasis en la constante autoevaluación y la metacognición en los estudiantes. Al respecto, es importante considerar que «Aprender a aprender implica adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permite, a él o la estudiante, conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. aprender» (González, M. (2013) Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica).

## Propósito

Reconocer los cambios de paradigmas que ha tenido la ciencia y el rol que esta cumple en la actualidad.

## Objetivos de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 4, OA 5

Habilidades: A y B.

Actitudes: b, d, r.

## Inicio: 10 minutos

## Conocimientos y experiencias previos

Al ser la última clase de la unidad, los estudiantes recuerdan, a modo de lluvia de ideas, los aspectos más importantes vistos a lo largo del desarrollo de esta. Pueden estructurar la actividad inicial ubicando sus ideas en los siguientes parámetros que serán escritos o ubicados en un punto específico del aula.

1. Ideas que llamaron mi atención.
2. Ideas para actuar sobre el mundo.
3. Ideas para mi desarrollo personal.
4. Ideas para la vida en comunidad.

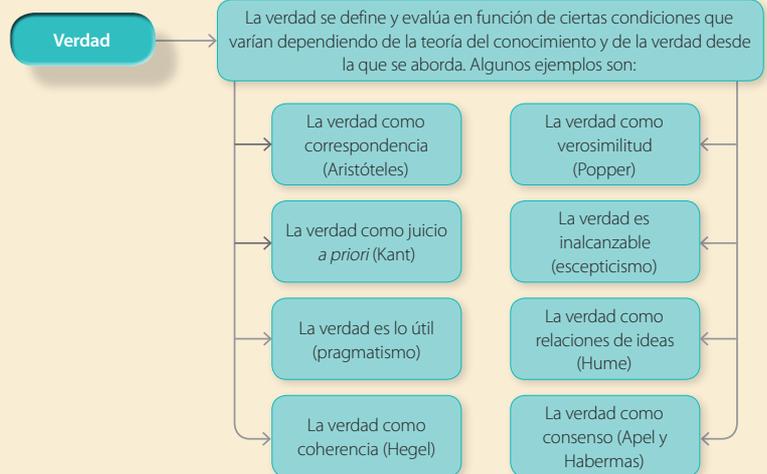
Los filósofos han hecho del conocimiento su campo de estudio. Por medio de la epistemología nos desafían a reflexionar sobre temas como:

Conocimiento y saber

Ministerio de Educación

Propiedad Santillana - Marzo 2020

*Directa o indirectamente, nuestro saber se refiere siempre a hechos o 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 solo es posible si de veras la trasciende. [...] 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 (Jorge Millas).*



## Conocimiento científico

Según Mario Bunge, la ciencia es un «conocimiento **racional** referido al mundo».

La ciencia propone **modelos de la realidad**, que se modifican según los nuevos descubrimientos que permiten corregir o mejorar lo planteado.

Para Theodosius Dobzhansky «las explicaciones científicas tienen que estar sujetas a la posibilidad de ser rechazadas **empíricamente**».

Alan Chalmers afirma que «hay fuertes argumentos favorables a la afirmación de que el conocimiento científico **no puede ser probado ni rechazado** de forma concluyente por una referencia a hechos, aun en el caso de que se disponga de esos hechos».

112 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

## Desarrollo: 70 minutos

Si desea trabajar de forma diferenciada la síntesis, puede proponer a los estudiantes elegir uno de los temas (conocimiento, verdad, conocimiento científico, métodos y paradigmas) y hacer un resumen en el que planteen:

1. Una idea fundamental para entender el tema.
2. Dos problemáticas de interés tratadas en el desarrollo del tema.
3. Tres filósofos significativos para entender la temática y su justificación.
4. Dos preguntas que apunten a la idea central del tema.

Respecto del conocimiento verdadero que buscan las ciencias, se han propuesto diversos métodos.



Desde la revolución científica, los paradigmas científicos han cambiado y han surgido nuevos:



### Actividades

- Comenta con tu curso y tu profesor las siguientes preguntas. Fundamenta a partir de las ideas de pensadores estudiados en la unidad:
  - ¿A qué tipo de conocimiento tenemos acceso?, ¿por qué?
  - ¿Cuál es la importancia de los métodos tanto en la filosofía como en las ciencias?
  - ¿Qué rol cumple en tu vida cotidiana el conocimiento científico y qué provoca que así sea?

Síntesis 113

### Recursos complementarios

Como alternativa al desarrollo de la síntesis en un mapa conceptual, se recomienda la aplicación de la **Evaluación formativa** presente en la **página 188** de esta Guía.

### Recursos complementarios

Si desea profundizar en el concepto de la «posverdad», uno de los autores que más lo ha trabajado en el contexto contemporáneo, es Darío Sztajnszrajber. Para él, la posverdad no es igualable al concepto de mentira, pero su articulación tiene un vínculo directo con la falsedad y la retórica. Como concepto contemporáneo tiene una relación directa con los discursos políticos y los medios de comunicación (prensa y redes sociales que juegan un papel fundamental en la construcción de sentido en las personas). Para profundizar, se sugiere la clase publicada en el canal de YouTube argentino «Facultad Libre».

<https://bit.ly/2CZzYGZ>

Así mismo, también puede visitar la revisión del texto de Judith Butler *El género en disputa*, para tener una perspectiva de divulgación sobre la lectura de esta obra.

<https://bit.ly/2KKBqZu>

Otro canal de YouTube que puede tributar a la amplitud de los temas tratados en esta Unidad, es Play Junior, y la sección *Cultura para principiantes*.

<https://bit.ly/2QxiXfp>

## ¿Qué aprendí?

## Notas para el docente

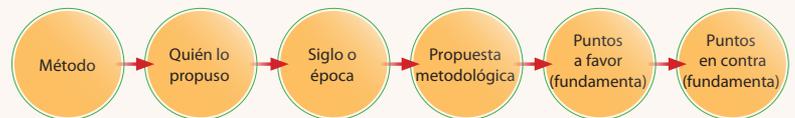
Para la articulación de criterios o indicadores para la evaluación y retroalimentación de la actividad 2 de la **página 114**, es importante señalar que -según Josefina Beas (1999)- la comparación es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias entre dos o más entidades, situaciones o procesos. Identificar las semejanzas nos permite organizar y relacionar el nuevo concepto con conocimientos existentes, mientras que establecer las diferencias o contrastarlas, nos faculta para discriminar el concepto nuevo de otros similares, evitando confusiones.

Idealmente, luego de la realización de la tabla comparativa, pida a sus estudiantes que resuman brevemente sus conclusiones respecto a la actividad, y a la luz de las orientaciones expresadas en esta cápsula. Retroalimente aquellos elementos que considera débiles en el planteamiento de los alumnos.

- 1 Observa la siguiente imagen y luego responde las preguntas.



- a. Describe las cinco situaciones que se ilustran.  
b. Relaciona cada situación con uno o más de los criterios de verdad que revisaste en las páginas 88 a 91.
- 2 Elabora en tu cuaderno una tabla para comparar cuatro de los métodos de las ciencias que conociste en las páginas 102 a 105. Considera lo siguiente:



114 Unidad 3: ¿Cómo conocemos y qué conocemos?

## Recursos complementarios

Como alternativa al desarrollo de estas páginas finales, y como propuesta de evaluación para el término de la unidad, se recomienda la aplicación de la **Evaluación final** presente en la **página 189** de esta **Guía Didáctica**.

3 Escribe un ensayo argumentativo para aplicar lo que aprendiste en la unidad a tu contexto. Para ello:

- Escoge uno de los temas o contenidos tratados en la unidad.
- Relaciónalo con algún problema o situación contingente, nacional o internacional. Puedes revisar los medios de comunicación y buscar problemáticas socioeconómicas, históricas, medioambientales, de género, entre otras.
- Escribe el ensayo en un mínimo de 500 palabras. Debes desarrollar el vínculo entre el problema contingente y el contenido.
- Publica tus ideas. Para ello, sigue los pasos:



a. Píde apoyo a tu profesor para elaborar una síntesis de tu ensayo. Luego, publica la síntesis en una red social, acompañándola con una pregunta desafiante que llame la atención de los usuarios de la red. Incorpora, además, una imagen que sea pertinente y apoye la síntesis reflexiva que planteas.



b. Comparte la publicación con tus compañeros y otros usuarios de la red social que escogiste. A partir de la pregunta desafiante de la publicación, motiva a los usuarios a debatir sobre la problemática planteada en tu síntesis.



c. Acompaña tu publicación con un *hashtag* original para que tenga más alcance y sea visible para una mayor cantidad de personas.



d. Muestra al curso y a tu profesor los comentarios o preguntas que recibió tu publicación y, en un plenario, presenta tu opinión y reflexiones finales sobre la actividad.

Evaluación final 115

### Trabajando con la diversidad

Para elaborar un ensayo, se recomienda la estructura básica de: Introducción (postura inicial), Desarrollo (argumentos), Conclusión (síntesis de los argumentos y refutación o comprobación de la postura inicial). Por ello, si es necesario, guíe el trabajo de los estudiantes reiterando la necesidad de la estructura argumentativa y lógica para el desarrollo de sus propias posturas personales en torno a cualquier tema existente y que deseen presentar de manera argumentada. Si desea orientaciones atinentes al modelamiento de la formulación de un argumento, se recomienda visitar el Paso 4 que aparece en la **página 130 del Texto del Estudiante**, que integra posibles visiones contrarias a la tesis que defenderá el estudiante.

### Notas para el docente

Ministerio de Educación

Proceso Centillana - Marzo 2020

En torno a la actividad 3 de la **página 115**, se recuerda que argumentar implica una instancia de comunicación social, en la que nos proponemos convencer al otro para establecer, renovar o cancelar un acuerdo a través del razonamiento lógico basado en pruebas que den sustento y validación a los argumentos. Así mismo, consiste en la capacidad de sostener una tesis mediante razones que apoyen su validez. En este sentido, los argumentos pueden ser todo razonamiento que se emplea para demostrar una proposición y son de tipo inductivo (centrados en la explicación) o de causalidad (del tipo «si... entonces»).

Además, es importante aclarar cuál es la estructura básica de un ensayo argumentativo y en qué particularidades guarda la orientación de un texto elaborado en base a una introducción, desarrollo y conclusión.

### Cierre: 10 minutos

Para el cierre de esta actividad, se recomienda que los estudiantes determinen el título de su ensayo, para tener claridad de la temática y el problema a tratar. El título del ensayo deberán entregarlo a modo de *ticket* de salida, considerando originalidad, pertinencia, y que sea representativo de los temas vistos en la unidad.

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 172 a 181** de esta **Guía Didáctica**.

### Página 83. Actividades

- Los estudiantes deben reflexionar acerca de las preguntas que se plantea Locke e inventar una pregunta que apoye su postura. Por lo mismo, se espera que las interrogantes formuladas apunten a cuestionar la manera en que las personas accedemos al conocimiento.
- Los alumnos deben describir o dibujar la manera en que, actualmente, la ciencia visualiza la Tierra y el sistema solar. En ese sentido, la descripción o el dibujo debe tener incluida información en la que se muestre que la Tierra es redonda y, junto a otros planetas, gira en torno al sol.

### Página 85. Actividades

- Considerando que las acepciones entregadas por el *Diccionario de la lengua española* respecto a la definición de verdad no incluyen la idea de «justificación» que señalaba Platón como necesaria para alcanzar el saber, se puede considerar, que las acepciones más cercanas a la noción de conocimiento son la 4, 5 y 6, ya que estas acepciones refieren, a la idea de «creencia verdadera»; es decir, a la noción de «realidad» o de correspondencia entre lo que se dice de algo y lo que ese algo es en realidad, siguiendo los planteamientos de la epistemología.
- La definición de Aristóteles acerca de la verdad se relaciona con la primera y segunda acepciones entregada por el *Diccionario de la lengua española*. Estas acepciones consideran, en su definición, la idea de correspondencia entre dos elementos, lo cual es muy similar a lo mencionado por Aristóteles respecto a que la verdad es la correspondencia entre lo que se dice de algo y lo que ese algo es.
- La contradicción, según Aristóteles, es la falta de correspondencia entre lo que se dice de algo y lo que

realmente es aquello sobre lo que se discute. Por ejemplo, cuando un vendedor le dice a su cliente que el producto a vender tiene ciertos elementos que, después, el mismo cliente corrobora que no es así, se puede decir que el vendedor ha incurrido en una contradicción; o cuando una persona le dice a su interlocutor que en tal país el clima es caluroso y, después de un viaje a ese país el interlocutor se da cuenta que el clima es frío, se puede decir que también se ha producido, una contradicción. Como se puede ver, las contradicciones (entendidas desde el punto de vista de Aristóteles) suelen ser mencionadas con la intención de engañar o por ignorancia.

- Aristóteles pone mayor énfasis en el grado de verdad de las cosas, en cambio, Popper, enfatiza más en el interés intelectual que tiene una determinada afirmación, más allá de su completa o nula verdad.
- Se relaciona con el criterio de verosimilitud, ya que corresponde al mundo de las teorías científicas, y estas se preocupan más del interés intelectual de una afirmación que de demostrar que sea completamente cierta y adecuada a la realidad.

### Página 87. Actividades

- Se espera que los estudiantes reflexionen y comparen cuáles son los riesgos que puede tener la aplicación de las corrientes filosóficas señaladas en esta actividad. En ese sentido, pueden indicar que el dogmatismo, en especial el dogmatismo fanático, puede resultar peligroso, ya que asegura una «verdad» de modo intransigente, sin aceptar objeciones a ella; y el escepticismo puede ser riesgoso porque está sujeta a caer en la relativización o negación de toda verdad, haciendo que se niegue la posibilidad de alcanzar cualquier conocimiento.
- La vía de la opinión no entrega garantías de validez y no sirve como vía de acceso a la verdad, ya que es un conocimiento inseguro e incierto que siempre puede estar sometido a duda. En cambio, la vía de la verdad posee características del saber, ya que se encamina con más fuerza a la certeza.
- Porque, en su origen griego (*Alétheia*), ese nombre significaba «verdad» y, considerando que el libro de Carroll corresponde a una historia en la que la protagonista se ve involucrada en un mundo fantástico y ajeno a la realidad conocida, se puede suponer que el autor de este libro le puso este nombre al personaje para generar una paradoja entre

ella (la verdad) y el mundo (irreal) del país de las maravillas; o, también, se puede interpretar que lo hizo para indicar (simbólicamente) que en ella se encontraba la verdad.

- Los alumnos pueden sentirse identificados con cualesquiera de las posturas, pero deben fundamentar su respuesta. Por ejemplo, pueden indicar que se sienten más identificados con el dogmatismo, ya que consideran que las facultades humanas, en especial la razón, son capaces de conocer la verdad; pero, si, al contrario, ellos se sienten más identificados con el escepticismo, pueden señalar que, bajo su criterio, no hay forma real de conocer la verdad, pues la razón humana es capaz de eliminar el grado de duda que siempre manifiestan las afirmaciones.
- Independiente de la respuesta que den los estudiantes, esta debe estar debidamente explicada. Por ejemplo, pueden señalar que la verdad es algo muy importante para ellos y, por lo mismo, les sería muy impactante descubrir su inexistencia, ya que significaría que han vivido engañados por muchísimo tiempo; o pueden indicar que la verdad no es algo que les importe demasiado, y que comprobar su no existencia no les afectaría, pues es algo que han sospechado toda la vida.

**Página 89. Actividades**

1. La relación de verdad y razón se corresponde con el criterio para evaluar la verdad de Descartes, quien creía que a través de la razón lográbamos darnos cuenta de lo que era claro y distinto a nuestra alma. En cambio, la relación entre verdad y utilidad se corresponde con el criterio para

evaluar la verdad de James, quien consideraba que solo los enunciados que implicaban una posibilidad de uso y práctica podían catalogarse como verdaderos.

2. Los estudiantes deben completar un cuadro comparativo como el siguiente:

¿Cómo se relacionan?		
<b>Verdades necesarias</b>	Se relacionan porque ambas son evidentes (las verdades necesarias no tienen un opuesto, y las relaciones de ideas se pueden demostrar).	<b>Relaciones de ideas</b>
<b>Verdades contingentes</b>	Se relacionan porque ambas pueden tener opuestos y no implican verdades absolutas.	<b>Cuestiones de hecho</b>

3. a. Se espera que los estudiantes comenten las aseveraciones cotidianas que ven y oyen día a día, y reflexionen si suelen corresponder mayormente a verdades necesarias o contingentes, dando respectivos ejemplos. De este modo, pueden indicar que es más común encontrarse con verdades necesarias, ya que, a menudo, la gente menciona que un objeto es de una forma u otra, lo que es autoevidente, por ejemplo, cuando la gente dice «este es un lápiz» o «esto es un cuaderno» está mencionando verdades necesarias que no necesitan demostración más que con solo observarlas; pero, también pueden considerar que es más común encontrar verdades contingentes, ya que la gente suele mencionar frases en las que no existe completa certeza de la ocurrencia, por ejemplo, las personas pueden

decir cosas como «hará frío mañana» o «mañana lloverá», lo cual puede ser tanto cierto como falso.

b. Independiente de la postura con la que se sientan más identificados los estudiantes, la respuesta debe estar debidamente fundamentada. Por ejemplo, pueden indicar que se sienten más identificados con la postura de Descartes, pues consideran que todo lo que se nos refleja inmediatamente como algo verdadero debe, en consecuencia, serlo realmente; pero, si, por el contrario, se sienten más identificados con la postura de James, pueden argumentar que un evento debe ser, además de verdadero, útil, de otra forma no tendría ningún sentido su conocimiento.

**Página 91. Actividades**

1. Las verdades *a priori* corresponden, para Kant, al conocimiento trascendental, ya que estos se encuentran antes de la experiencia, por lo tanto, se relacionan con nuestro entendimiento.

2. Considerando lo leído de la cita de Susan Haack, se puede interpretar que «la verdad» corresponde a la realidad verdadera, la cual es una sola; pero, en cambio, «las verdades» corresponden a apreciaciones personales (influidas por ámbitos sociales, culturales, entre otros) que pueden ser muchas y variadas.

3. Se espera que los estudiantes comenten y fundamenten si es posible o no relacionar estas dos concepciones de la verdad. Por ejemplo, si creen que no es posible relacionarlos, pueden argumentar señalando que ven importantes diferencias en el modo en que se intenta descubrir la verdad, ya que uno concibe la verdad como algo que pertenece a un sistema (la verdad como coherencia), pero excluye el factor humano implicado en ese descubrimiento de la verdad, aspecto que, por el contrario, sí cumple la concepción de la verdad como consenso. Si consideran la posibilidad de relacionarlos, pueden fundamentar mencionando que ambas concepciones conciben la verdad como algo que no se

descubre por sí mismo, sino que necesita de mecanismos más profundos para poder descubrirse (a través de la integración en un sistema de proposiciones en el caso de la verdad como coherencia, y mediante el diálogo, en el caso de la verdad como consenso).

4. Se espera que los alumnos reflexionen acerca de los diferentes criterios de verdad y determinen cuál representa mejor sus propias posturas. Además, deben pensar en una situación cotidiana en la que se deba decidir si algo es verdadero o no. Por ejemplo, pueden señalar que la postura que más los identifica es la de Hegel (la verdad como coherencia), y señalar que una situación cotidiana en la que uno debe aplicar el criterio de verdad de este autor es cuando escribimos, ya que todas las palabras y frases son verdaderas (coherentes) cuando están dentro de un sistema de escritura bien organizado sintáctica y semánticamente; o, también, pueden mencionar que se sienten más identificados con Habermas (la verdad como consenso), y señalar que este criterio se ocupa cuando conversan con amigos o familiares, ya que, entre todos los integrantes de la conversación, se decide lo que es verdadero o no.

### Página 93. Actividades

1. Los estudiantes deben reflexionar sobre situaciones en las que es válido opinar y creer en algo, también, deben pensar en situaciones en las que es necesario saber algo. Por ejemplo, pueden indicar que cuando se hace referencia a la valoración de una película o serie de televisión es válido opinar y creer que es buena o no, en cambio, cuando se trata de conocimientos científicos, es más necesario el saber. La diferencia radica en que las valoraciones no necesitan ser demostradas, ya que corresponden a ámbitos subjetivos y personales, al contrario del saber científico que sí necesita demostración.

2. Se pretende que los estudiantes reflexionen sobre el problema de Gettier y los contenidos vistos en la lección, y que, desde ahí, respondan la pregunta, fundamentándola. Por ejemplo, si creen que sí es posible tener seguridad de que algo es verdad, pueden argumentar que, tal como señalaba Kant, hay verdades que lo son por definición, por lo tanto, no deben ser ni demostradas ni justificadas, ya que de por sí, son verdaderas; pero, si creen que no es posible tener seguridad de la verdad de algo, pueden fundamentar señalando que, tal como señala Gettier, existen muchas creencias que pueden estar justificadas y, aun así, ser falsas, debido a que hay demasiadas variables a considerar en las aseveraciones que las personas enuncian.

### Página 94. Actividades

1. a. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre cómo se aplican los criterios de verdad (estudiados hasta ahora) en las situaciones mostradas en la imagen. En este sentido, los alumnos deben comprender que en las primeras tres situaciones (las que se encuentran en blanco y negro) no se aplica un criterio de verdad, sino que se asume, por parte de los personajes, que lo dicho por la televisión es verdad, sin corroborar si la información entregada es verdadera o no. En la última situación (a color) si se logra vislumbrar la aplicación de un criterio de verdad, ya que uno de los personajes cuestiona lo que se dice en el artículo científico. Esto último, se corresponde con el criterio de verdad de Popper, quien señala que el lenguaje expresa verdades, pero que no las puede poseer.

b. Si consideramos esta imagen, podemos darnos cuenta de que lo que dice la televisión no puede considerarse siempre verdadero, ya que en la viñeta inferior izquierda se puede observar que la televisión dice que habrá tormenta durante todo el día, cuando, claramente, se ve que está soleado.

c. Los estudiantes deben reflexionar acerca de qué criterio de verdad ocuparían para distinguir lo verdadero de lo falso en las situaciones de la imagen. Por ejemplo, pueden señalar que aplicarían el criterio de Habermas, es decir, ocuparían el diálogo con otras personas para descubrir la verdad de las aseveraciones entregadas por la televisión; o pueden mencionar que preferirían utilizar el criterio de Kant, distinguiendo así, cuáles de las aseveraciones expresadas por la televisión corresponden a opiniones, creencias y/o saberes.

3. Lo paradójico de esta aseveración está en que Epiménides dice que todos los cretenses son mentirosos siendo él mismo un cretense, por lo que se invalida a sí mismo y a su propia afirmación.

Por otro lado, es imposible decidir si la aseveración de Epiménides es verdadera o no, ya que esta corresponde a una creencia en la que el sujeto considera lo que dice como verdadero, pero no lo justifica (tal como menciona Kant), y, al mismo tiempo, se presenta una relación de hecho en la que el opuesto de la afirmación es posible (como señala Hume).

### Página 95. Lección 1: ¿Cómo voy?

1. Se espera que los estudiantes relacionen lo leído con lo que se ha hablado respecto de la verdad a lo largo de toda esta unidad, y responden si están de acuerdo o no con la percepción de la escritura que tuvo el rey. Por ejemplo, pueden mencionar que el rey tuvo razón, ya que, considerando que el beneficio de la escritura era una verdad con conocimiento *a posteriori*, era necesario ser precavido para detener posibles riesgos a futuro; pero, si consideran que el rey se equivocó, pueden argumentar señalando que este obvió la concepción de la verdad como consenso, ya que no dialogó con ninguna persona los riesgos o beneficios que podía tener la escritura.

2. Los alumnos deben pensar en los criterios de verdad

y señalar cuál pudo haber ocupado el rey. En ese sentido, pueden mencionar, por ejemplo, que el criterio ocupado por el rey fue el de Popper, ya que consideró que el lenguaje (las palabras del inventor) no son suficientes para descubrir la verdad; o, también, es posible indicar que el rey usó el criterio de verdad de Kant, en la cual se hacen distinciones respecto de la verdad, llegando a la conclusión de que las palabras del inventor correspondían a una verdad sintética que depende de los hechos, pues no existe nada en la creación de una escritura que implique un beneficio para las personas.

3. Los alumnos deben analizar la conclusión y reflexionar con cuál de las tres distinciones fundamentales respecto

de la verdad y el conocimiento de Kant se asemeja más. En este sentido, deben llegar a la conclusión de que no es un saber, pues no está fundamentada objetivamente; pero, tampoco es una opinión, ya que el rey sí está seguro de su aseveración; por lo tanto, solo puede ser una creencia, ya que, si bien el rey no tiene ninguna justificación, está convencido de que su conclusión es verdadera.

4. Depende de la perspectiva que se tome. Algunos pueden considerar que los que escriben el contenido del texto,

corresponden al «veneno», ya que, tal y como expresa el caso del rey egipcio, este libro sería un «veneno para la memoria». Así mismo, pueden existir algunos que consideren que sí son el «remedio» porque dicen la verdad considerando el valor que tiene la escritura para registrar la historia del pensamiento filosófico, los esfuerzos y la diversidad de ideas con las que distintas personas han contribuido a ampliar nuestro conocimiento sobre nuestra vida y el mundo.

### Página 97. Actividades

1. Se espera que los estudiantes comparen dos ideas que tenían respecto de qué es la ciencia con lo propuesto en los Recursos 1 y 3. En ese sentido, los estudiantes pueden señalar que su idea de ciencia era que esta correspondía a un estudio sistemático de ciertos fenómenos que contaba con demostraciones para validar sus resultados. Por lo tanto, las similitudes serían que, efectivamente, la ciencia aplica (según los Recursos 1 y 3) un estudio sistemático y racional para alcanzar el conocimiento y una comprobación de sus estudios y teorías; la diferencia estaría en una idea del Recurso 1, que señala que la ciencia es una construcción de un mundo «artificial» por parte del ser humano.
2. Porque el Recurso 2 niega que los hechos sean suficientes para comprobar el conocimiento científico, lo que se contrapone a lo expuesto en el Recurso 1, el cual, incluso, considera que los hechos permiten construir un mundo «artificial» racional y verificable.
3. Quiere decir que la ciencia establece formas de entender lo real y verdadero, pero nunca esas formas se vuelven definitivas. Es decir, los modelos representan un modo de entender la realidad, pero están sujetos a modificaciones de acuerdo con nuevas teorías y avances en la ciencia.
4. a. Que los diferentes modelos atómicos que han aparecido a lo largo del tiempo dan muestra de que las

teorías científicas no implican verdad absoluta, por más que estén estas fundamentadas en hechos. Por lo mismo, se puede decir que Chalmers tiene razón cuando indica que el conocimiento no se puede comprobar solo con los hechos.

- b. Que la «verificación» representa la demostración y fundamentación de que una aseveración es realmente verdadera.
5. Una de las teorías de la neurociencia respecto del sueño, señala que lo hacemos debido a que la corteza cerebral recibe una especie de ruido neuronal aleatorio en base al que nuestro cerebro intenta construir sentido; para lograr este fin, toma la información que venga de imágenes y experiencias propias. Por otro lado, también se ha dicho que lo hacemos para fortalecer la memoria. El grado de verificación de estas teorías es parcial, ya que a través de usos tecnológicos se puede comprobar la actividad cerebral y, por lo tanto, comprobar si se dan los procedimientos señalados. Ahora bien, no hay forma real de comprobar que lo que ellos consideran como actividad del sueño, realmente lo sea, debido a que nadie ha podido ver lo que está pasando por la cabeza de las personas al momento de experimentar los sueños.

### Página 99. Actividades

1. Independiente de las respuestas que den los alumnos, estas deben estar fundamentadas. Por ejemplo, pueden indicar que les parece importante la reflexión acerca de cómo conocemos lo que pasa en nuestro entorno, debido a que nos permite tener mayor certeza de qué tan válida es la forma en que accedemos al saber. Si comprobamos que es correcta nuestra manera de acceder al saber, podemos seguir reproduciendo nuestras estrategias de acceso al conocimiento.
2. Los alumnos pueden estar de acuerdo o no respecto de si el conocimiento de los pueblos originarios se puede llamar «ciencia», pero deben argumentar sus respuestas. Por ejemplo, si consideran que no puede ser llamado ciencia, pueden fundamentar señalando que este conocimiento se sustenta en la experiencia de los sentidos, y, además, suele ser imposible de demostrar; pero, en cambio, si consideran que sí es posible llamarlo «ciencia», pueden argumentar

que los pueblos originarios han seguido procedimientos racionales y lógicos para alcanzar sus conocimientos ancestrales, por ejemplo, con la observación de los astros, con la medicina e incluso con el uso del suelo o la construcción de herramientas que les facilitaron la vida en épocas pasadas.

3. Permitted sistematizar el conocimiento proveniente de los sentidos. Por lo mismo, también se logró un cambio respecto del conocimiento superficial o basado en supersticiones.
4. Conocer es una relación entre sujeto y objeto en la que existe cierta familiaridad. En cambio, el saber corresponde más a una teoría del entorno. En este sentido, se espera que los alumnos, en base a las definiciones recién señaladas, elaboren una lista de cinco cosas que conocen y otras cinco cosas que saben. En este sentido, pueden indicar que conocen algunos libros, películas, canciones, paisajes

pinturas, pero saben no cómo se hacen y escriben esos libros, cuáles son los distintos géneros de películas y sus características, qué tipo de instrumentalización y melodía maneja una canción, cómo fue que se formaron los paisajes conocidos y quiénes pintaron esos cuadros de pintura y con qué técnica, respectivamente.

5. La clasificación de los saberes hecha por Aristóteles se asemeja a la que se aplica en nuestros colegios, ya que en nuestro país los saberes se clasifican y agrupan en asignaturas, por ejemplo, se habla de ciencias formales, naturales, sociales, idioma extranjero, artes.

### Página 101. Actividades

1. a. Los estudiantes deben pensar en alguna experiencia que ellos tengan y reflexionar respecto de si se puede considerar esa experiencia como un conocimiento. En ese sentido, por ejemplo, pueden mencionar que tienen la experiencia de viajar a Chiloé, comer curanto o milcao y señalar, en base a esto, que esta experiencia no corresponde a un conocimiento, pues no hay ningún saber teórico implicado en ello; o, pueden argumentar que sí corresponde a un conocimiento, ya que se presenta un conocimiento directo basado en la vivencia propia de una persona.
- b. Es un saber en cuanto la persona que experimenta este conocimiento piensa en él, mediante operaciones de comparación, generalización, asociación, entre otras que puedan dar cuenta del uso de la razón.
2. a. Las teorías se formulan por la comprobación de hechos observados mediante los sentidos. En estos casos,

las evidencias juegan un rol central en el proceso de verificación de la información experimentada.

- b. Se espera que los alumnos reflexionen respecto de si somos realmente capaces o no de acceder al conocimiento. Por ejemplo, los alumnos pueden señalar que el cambio de las teorías a lo largo del tiempo refleja que el conocimiento no se puede alcanzar, ya que no hay principios en las teorías científicas que se puedan considerar inalterables (como lo señala Feyerabend), pues siempre hay casos que rompen la regla; pero, en cambio, si los estudiantes consideran que sí es posible acceder al conocimiento, pueden señalar que estos cambios en las teorías científicas solo reflejan que el ser humano tiene la capacidad de razonar respecto al conocimiento que ya tiene a mano y, con este mismo conocimiento puede construir uno más acabado.

### Página 103. Actividades

1. Es muy probable que los alumnos hayan escuchado alguna vez algo relacionado al método científico, o, que hayan oído el uso de esta palabra en el sentido de estrategia o plan ocupado para alcanzar un objetivo. En ese sentido, considerando lo recién dicho, los alumnos podrían señalar que esta idea del método que ellos tenían se diferencia con lo señalado por los recursos referentes al método en que estos últimos incluyen diversos otros elementos que ellos no tenían en consideración, por ejemplo, las inferencias basadas en enunciados anteriores (idea venida desde la lógica), la contraposición y discusión de ideas (idea proveniente de la dialéctica), etc.; es decir, el método es un proceso mucho más dialógico que no implica, solamente, un esquema.

2. Los estudiantes pueden referirse a la posibilidad de aplicar el método a los sucesos de la vida cotidiana, pero deben dar al menos un ejemplo para fundamentar su respuesta. Si creen que no es posible, pueden argumentar señalando que hay situaciones en las que se aplican métodos que no alcanzan sus objetivos, como en el caso de los deportes, en los cuales existen estrategias muy elaboradas y pasos a seguir para conseguir un triunfo y, aun así no obtienen los resultados que esperaron; por el contrario, si creen en la posibilidad de aplicar el método, pueden señalar que cuando han hecho seguido de forma estricta la receta de un determinado plato, la comida les ha quedado deliciosa.

3. Los alumnos deben comprender las diferencias existentes en los métodos vinculados con el razonamiento y, desde ahí, pensar situaciones en las que es apropiado ocupar alguno de ellos. Por ejemplo, la mayéutica es más conveniente usarla en interrogatorios de justicia o en las pruebas orales de colegio; la dialéctica, en cambio, es mejor ocuparla en las conversaciones cotidianas o en los estudios científicos en los que se pretende contraponer las ideas señaladas por autores anteriores; por último, la lógica es mejor aplicarla en las situaciones de la vida cotidiana en las que se debe inferir qué es lo que piensa una persona, o, también, al momento de leer un texto y determinar cuál es el mensaje del autor.

### Página 105. Actividades

1. a. Los estudiantes podrían responder con información de los Recursos 5, 6 y 7 y señalar que, en base a la aplicación de los métodos presentados en esos recursos, es posible llegar a demostraciones que justifican la declaración de leyes que expresan regularidades de la naturaleza.
- b. En el Recurso 9 se propone que todo hecho percibido está sujeto a la interpretación del observador. Esto se relaciona con esta pregunta, ya que, de alguna manera, los dos autores (Carnap y Feyerabend) se cuestionan la veracidad absoluta de las aseveraciones científicas.
- c. En el Recurso 8 se propone que la ciencia se basa en conjeturas y/o refutaciones, y que solo es posible

demostrar la falsedad de una experimentación. Esto se relaciona con la pregunta porque también existe un cuestionamiento de la veracidad de las aseveraciones científicas.

2. La noción de «anarquismo» es antagónica a la idea de ciencia y método (en el sentido de estructura y sistema esquemático), en contraposición, es cercano, semánticamente, al concepto de «revolución», por lo que estos dos Recursos se relacionan. En base a lo anterior, también podríamos relacionar los recursos en ambas corresponden a posturas novedosas para el canon científico.

### Página 107. Actividades

1. Las nuevas teorías científicas que refutan una anterior influyen en que se genera un cambio de paradigma. Es decir, se cambia el conjunto de valores y creencias que tiene una comunidad científica respecto de un determinado fenómeno.
2. Se espera que los estudiantes reflexionen respecto al concepto de posverdad y determinen cómo esta puede influir en la comprensión de las ciencias. Al mismo tiempo, ellos deben pensar qué rol deberían tomar las ciencias ante la posverdad. En ese sentido, los alumnos podrían responder que la posverdad puede influir en el grado de determinación de las teorías científicas que se elaboren, es decir, generar una mayor relativización de las afirmaciones hechas en base a evidencias y procedimientos demostrables. Por lo mencionado anteriormente, se podría asumir que la ciencia puede tomar un rol contrario al de la posverdad, como paradigma que se erige en el discurso público.
3. La tesis de Virginia Woolf en su libro *Un cuarto propio* es que los hombres tienen muchos más privilegios que las mujeres, que ellos consiguen una mejor educación, pero,

sobre todo, que son ellos los que escriben sobre las mujeres, y no las propias mujeres. Esto se relaciona con lo dicho por Haraway, quien señala que los paradigmas científicos tienen un sesgo burgués y masculino en la forma en que se representa el sexo y el género femenino. Por lo tanto, la relación se encuentra en que tanto Woolf como Haraway tienen una postura crítica respecto de cómo los hombres han construido el rol de la mujer en la sociedad.

4. Las diferencias que tiene el Recurso 4 con los Recursos 5 y 6 son, en primer lugar, que el primero no cuestiona la verdad, sino que el mecanismo de verificación de los hechos; los Recursos 5 y 6, en cambio, cuestionan la idea de verdad reflejado en un cambio en la percepción de esta. Por lo mismo, la otra diferencia radica en que el Recurso 4 no implicaría (en nuestros tiempos) un cambio de paradigma, sino que solo una reflexión respecto de la objetividad de los estudios científicos.

### Página 109. Actividades

1. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre las visiones del conocimiento científico que presenta Chalmers y piensen en situaciones de la actualidad en las que se aplica cada una de ellas. Por ejemplo, pueden indicar que la visión subjetiva se aplica en la creencia, por parte de los científicos, de que existe la gravedad y de que toda energía se conserva; asimismo, pueden señalar que la visión consensual se da en la teoría del Big Bang, pues, a día de hoy, si bien no se ha podido comprobar, la comunidad científica, en su gran mayoría, asume que es verdadera; y, por último, pueden indicar que la visión objetiva se presenta en la leyes de Newton, ya que estas se presentan como absolutamente verdaderas, independiente de lo que puedan creer los científicos, individual y colectivamente.
2. Udías afirma que la ciencia es una construcción humana que se hace y rehace constantemente, influida por factores

sociales e históricos que determinan el surgimiento de las teorías científicas. Por ejemplo, la teoría de la relatividad espacial de Einstein surgió en un momento histórico donde el avance tecnológico y el progreso científico eran acelerados, y se especulaba con la posibilidad de viajar en el tiempo; justamente, esta teoría -en su momento- planteaba la posibilidad de un cierto desplazamiento que, dadas ciertas condiciones en la velocidad (velocidad de la luz), pueda denominarse «viaje en el tiempo».

3. La idea de «control estadístico de las masas» se refiere a que la ciencia buscaba poder cuantificar cuántas veces se repetía un fenómeno o una característica genética. Además, apunta al recaudamiento masivo de información de cuáles son las características biológicas más importantes del ser humano.

**Página 110. Lección 2: ¿Cómo voy?**

1. Se espera que los estudiantes reflexionen sobre los cambios de paradigma mencionados a lo largo de la unidad, y cuál creen que presenta el cambio más radical, fundamentando su respuesta. Al mismo tiempo, deben describir y contextualizar el paradigma señalado. Por ejemplo, pueden decir que consideran que el cambio de paradigma más radical es el surgimiento del concepto de posverdad, ya que la idea de que la verdad no existe como tal, sino que se construye según la «conveniencia» de cada persona, es un cambio drástico ya que pone en cuestionamiento todo conocimiento científico. Asimismo, pueden contextualizar que este concepto, surgió como un modo de criticar las ambigüedades que enunciaban los políticos y medios de comunicación.
2. La imagen de la derecha muestra una mesa que tiene encima un celular y un teléfono fijo. Esta imagen, refleja el cambio de paradigma de la comunicación que surgió cuando comenzó el uso del celular, pues, antes de su aparición, la gente solo podía comunicarse desde determinados lugares y en horarios específicos.
3. a. El rol del conocimiento científico en Sophia es altísimo, pues su construcción se deriva del avance tecnológico acumulado que ha alcanzado el ser humano.  
b. Los alumnos pueden responder con amplitud, pero

deben fundamentar su respuesta. Por ejemplo, si creen que este caso sí puede generar un quiebre de paradigma, pueden fundamentar señalando que el caso de Sophia abre la posibilidad de que los robots humanoides pasen a considerarse como un humano más, sin ninguna distinción entre ser natural y artificial; si no creen que exista un cambio de paradigma, pueden argumentar que creen que este es solo un caso aislado y, realmente, no habrá más robots humanoides con derechos humanos.

- c. El primer punto se relaciona con el trabajo científico y la ciudadanía de Sophia en que apunta a la maximización de los beneficios (desarrollo social constante de avances científicos biotecnológicos) que ha hecho la ciencia a lo largo del tiempo, el cual se ve aplicado en la construcción de este robot humanoide. Asimismo, el segundo punto se relaciona con el trabajo científico y la ciudadanía de Sophia en que remarca, de alguna manera, la idea de que la biología busca recabar la mayor información de las personas y sus características, lo que se ve reflejado en la construcción de Sophia, quien logra actuar y comunicarse como una humana debido a que se le insertó en su interior información de las creencias y actuar humano, además, de la añadida capacidad de imitar los gestos y expresiones humanas.

**Página 111. Proyecto final de unidad**

Respecto a la etapa inicial del trabajo, puede utilizar la siguiente lista de cotejo para determinar el cumplimiento de las tareas del grupo:

Indicadores	Observado	No observado
1. Identifican problemáticas de su interés.		
2. En grupos, proponen problemáticas diversas.		
4. Formalizan la problemática seleccionada a modo de pregunta		
5. Definen roles y funciones para llevar a cabo el trabajo.		

Para la evaluación del producto cómic-afiche-tríptico-infografía, se sugiere el desglose de los puntos 7 a 9 en indicadores de evaluación con puntaje fijo, asignado a criterio del docente. La siguiente es una sugerencia sujeta a modificaciones según la forma de trabajo que el curso adopte para el desarrollo del proyecto.

Ítem a evaluar	Logrado (3 puntos)	Parcialmente logrado (2 puntos)	No logrado (0-1 punto)
1. Presentación de la problemática	La presentación de la problemática es clara, corresponde al tema, y es pertinente como interrogante que permite el desarrollo del trabajo.	La presentación de la problemática es clara y corresponde al tema, pero presenta dificultades al plantearse como interrogante y, por consiguiente, solo permitiría el desarrollo parcial de la problemática.	La presentación de la problemática no es clara o no corresponde al tema (0), o presenta dificultades al plantearse como interrogante y, por consiguiente, no permitiría el desarrollo de la problemática en su totalidad (1).
2. Visión crítica de la problemática	La propuesta crítica se desarrolla a modo de análisis de la problemática escogida, proponiendo juicios argumentados a favor o en contra de las posturas analizadas.	La propuesta crítica se desarrolla a modo de análisis de la problemática escogida, sin embargo, no expone fundamentos suficientes para sostener una postura o algunos de sus juicios no se encuentran debidamente justificados.	No existe una propuesta crítica (0), o esta se desarrolla a modo de exposición de un tema, sin relación a un cuestionamiento o problemática (1).
3. Elaboración del documento	El documento incluye la presentación de la problemática, la propuesta crítica y una conclusión.	El documento incluye la presentación de la problemática, pero no es clara al detallar la propuesta crítica, su conclusión o ambas.	El documento no incluye la presentación de la problemática (0), o no cumple con uno de los siguientes ítems: propuesta crítica o conclusión (1).
Presentación del documento	Los estudiantes presentan el documento de forma clara, fluida y en orden, dando cuenta de la organización del trabajo realizado.	Los estudiantes presentan correctamente el documento, pero con una de las siguientes excepciones: falta de claridad, falta de fluidez o de orden en la exposición.	Los estudiantes no presentan el documento realizado (0 puntos) o no cumplen con la explicación del trabajo realizado con dos de las siguientes excepciones: falta de claridad, fluidez u orden en la exposición (1).
Defensa de la propuesta	Los estudiantes son capaces de responder todas las preguntas que hacen sus compañeros sobre el trabajo que realizaron.	Los estudiantes responden la mayoría de las preguntas que hacen sus compañeros sobre el trabajo que realizaron, con algunas excepciones.	Los estudiantes no contestan las preguntas de sus compañeros (0), o presentan dificultades para responder de forma pertinente las preguntas que formulan sus compañeros, demostrando poco manejo de la propuesta (1).

### Página 113. Síntesis

1. Los estudiantes deben dialogar en una actitud de respeto a las intervenciones de sus compañeros, con disposición a la crítica y autocrítica. Respecto a sus respuestas, estas deben tener como fundamento algunos de los autores revisados y las temáticas estudiadas en la unidad, referentes

a la epistemología. Por ejemplo, el acceso al conocimiento, revisado en el tema 1 de la lección 2, los métodos, vistos en el tema 2 y el rol del conocimiento científico en la actualidad, tratado en el tema 4 de esta misma lección.

Páginas 114 y 115. ¿Qué aprendí?

1. La situación ilustrada en la esquina superior derecha, muestra a un grupo de personas de distinto color poniéndose de acuerdo en que todos ellos hablarán de sí mismos como un todo, lo que se relaciona con la teoría de la verdad como consenso de Apel y Habermas, en la cual, a través de un diálogo argumentativo, se alcanza la verdad por medio de un acuerdo entre una o más personas. La situación de la esquina superior derecha muestra a una persona feliz porque por fin va a poder salir y a otra feliz porque por fin pudo llegar a su casa, es decir, se manifiestan formas distintas de sentir la felicidad según el contexto, lo que se relaciona con la teoría de la verdad como coherencia de Hegel, quien consideraba que ninguna verdad era falsa o verdadera por sí sola, sino que dependía del sistema en el que se encontraba inmerso, es decir, era contextual; la situación del centro a la izquierda nos muestra a dos personas discutiendo sobre el significado de una imagen, mostrando que, dependiendo de la perspectiva, el significado de algo puede variar. Lo anterior se relaciona con la teoría de Susan Haack de que existen

muchas verdades distintas. En la situación del centro a la izquierda, los participantes pueden estar discutiendo sobre una cuestión de hecho, tal como las describía Hume, ya que en ambas perspectivas podría considerarse el opuesto de lo que están afirmando; en este caso la posibilidad de que el número 8 pueda también corresponder con el símbolo del infinito según la perspectiva. La situación del centro a la derecha muestra a un hombre que se ve en un espejo y nota que tiene bíceps, lo cual se relaciona con la teoría de Descartes de que toda verdad es aquello claro y distinto a mi espíritu; y, por último, la situación de abajo muestra un cartel que señala que el piso está mojado, cuando, en realidad, solo está mojado parcialmente, lo que se relaciona con la teoría de la verdad de Popper que señala que no existe un criterio general de verdad, ya que el lenguaje expresa ciertas verdades (el piso está mojado), pero no lo puede poseer por completo (el piso no está mojado en su totalidad).

2. Los estudiantes deberían elaborar una tabla con la siguiente información:

Método	¿Quién lo propuso?	Siglo o época	Propuesta metodológica	Puntos a favor	Puntos en contra
Mayéutica	Sócrates	IV a. C.	Dar a luz ideas a través de la conversación (mediante preguntas y respuestas).	1. Que puede cuestionar cualquier asunto. 2. Ahonda en la profundidad de la realidad de las aseveraciones.	1. Que no cuenta con un proceso de verificación. 2. No tiene un rigor científico.
Dialéctica	Platón	Antigüedad	Contraponer ideas para ponerlas en discusión.	1. Que se cuestiona las propias aseveraciones, 2. Plantea un proceso de retroalimentación con un conocimiento anterior.	1. No tiene un rigor científico. 2. No tiene una estructura claramente definida.
Método cartesiano	Descartes	Renacimiento	Estructura metódica en la que prima el uso de la razón.	1. Sigue un esquema de pasos bien definido. 2. Al tratar de llegar a un conocimiento preintuitivo, está ahondando en un conocimiento más profundo.	1. Sus pasos son demasiado pocos. 2. Los pasos son muy amplios y no muy especificados.
Método de la refutación (falsacionismo)	Lakatos	Siglo XX	La ciencia se basa en conjeturas y/o refutaciones.	1. Cuenta con varios pasos para alcanzar el conocimiento. 2. Los pasos están debidamente explicados.	1. Incorre en la relativización de las aseveraciones. 2. No asegura el alcance de la verdad.

3. Se espera que los estudiantes relacionen uno de los temas vistos en la unidad (por ejemplo, ¿qué es la verdad?) con alguna situación contingente (por ejemplo, el cambio climático) para, después, elaborar un ensayo argumentativo al respecto. Posteriormente, los alumnos deberían formular una síntesis de ese ensayo argumentativo y publicarlo en alguna red social, junto con una pregunta que genere debate (por ejemplo, si es verdad o no que el cambio

climático está provocando el derretimiento de glaciares) y un *hashtag* e imagen que impacten en los usuarios de la red social (por ejemplo, un *hashtag* como #Desglaciación y una imagen de un glaciar derrumbándose). Finalmente, ellos deberían mostrarles a sus compañeros los comentarios que generaron sus publicaciones y las opiniones y reflexiones que le surgieron debido a ello.

Nombre:

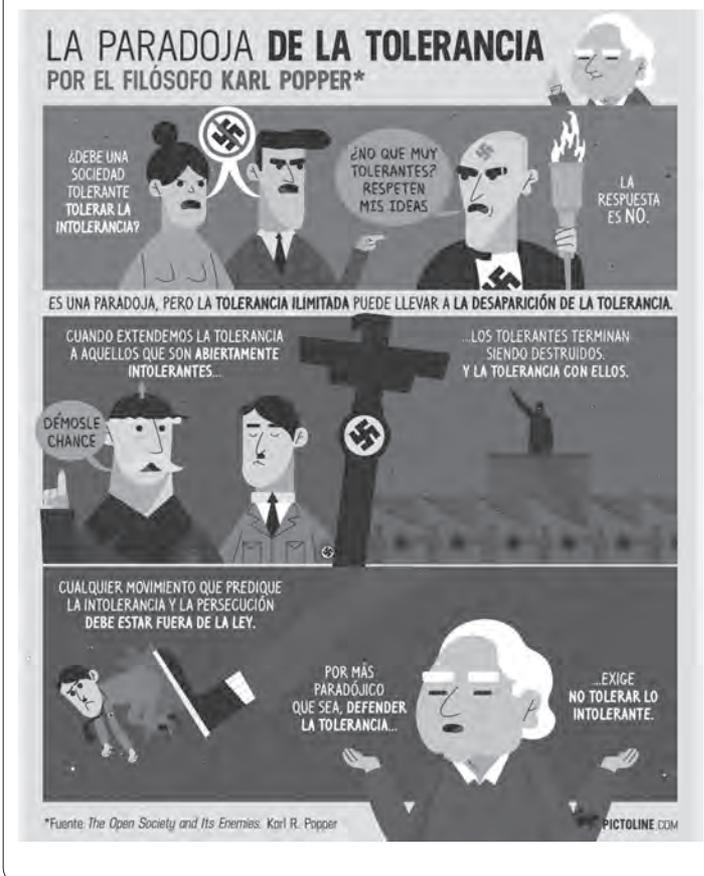
Curso:

Fecha:

## Reflexionamos sobre la verdad

1 Observa el **Recurso 1** y responde las preguntas en tu cuaderno.

**Recurso 1** Infografía sobre la *paradoja de la tolerancia*, del filósofo Karl Popper.



1. ¿Qué situaciones se presentan en los distintos momentos de la imagen? Describe las.
2. ¿Cómo relacionarías la *paradoja de la tolerancia* con los conceptos de opinión, creencia y saber vistos en la Lección 1?
3. ¿Es posible hablar de la «verdad» en relación a la temática planteada en la imagen? Recuerda los criterios de verdad del Tema 2 de la Lección 1 y relaciona al menos uno con la imagen.
4. ¿Qué situaciones (históricas o personales) consideras que pueden relacionarse con la imagen? Presenta al menos dos ejemplos.

2 Elabora una reflexión con estructura de ensayo argumentativo (introducción, desarrollo, conclusión) en la que respondas una de las siguientes preguntas. Fundamenta con lo visto en la unidad:

- a. En nuestra sociedad actual ¿Es necesaria una reflexión sobre la verdad?, ¿por qué?
- b. ¿Son importantes los criterios de verdad?, ¿crees que es necesario evaluar la verdad en base a estos criterios? Justifica.
- c. ¿Qué rol cumplen en mi vida los diferentes criterios de verdad?

3 Luego de elaborar su reflexión, sinteticen las principales ideas. En un plenario expongan estas ideas, buscando acuerdos y respetando la opinión de sus compañeros.

Nombre:

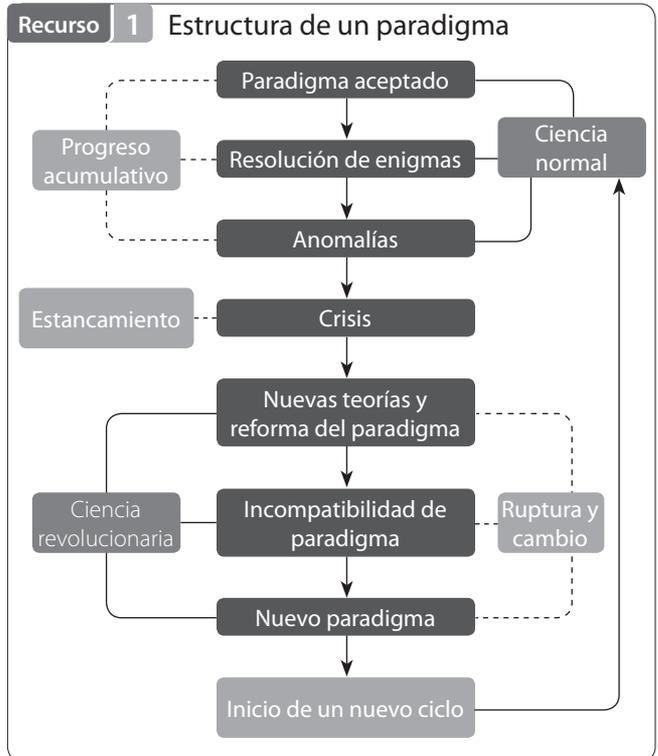
Curso:

## Cambios de paradigma

**1** Observa el **Recurso 1**. Luego, investiga cuál es su relación con las imágenes del **Recurso 2** y las interpretaciones que tiene la ciencia sobre estos temas. Escribe tu respuesta en un breve texto de no más de 20 líneas. Para apoyarte, puedes responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo han sido considerados estos temas por la ciencia a través de la historia? ¿Siempre se ha pensado lo mismo?, ¿han cambiado en algún momento de la historia?
- ¿Qué relación tienen estos cambios de paradigma con la manera a cómo vivimos hoy?

Responde las preguntas solicitando orientación a tus profesores de otras asignaturas para profundizar en los cambios que han ocurrido en la historia y la comprensión que tienen las ciencias sobre estos cambios.



**Recurso 2** Temáticas relacionadas con cambios de paradigma.

Medios de comunicación	Género	Vida en otros planetas
Pueblos originarios	Sistema solar	Robótica

## Solucionario Actividad complementaria de refuerzo

- 1** a. El estudiante describe la imagen, explicando la paradoja de la tolerancia en relación con la emisión de opiniones que agreden y vulneran los derechos de los demás.
- b. Opinión: se puede relacionar con la emisión de opiniones sin ninguna justificación ni seguridad que hacen algunos individuos, llevándolos a exponer, en algunas ocasiones, opiniones muy intolerantes.
- Creencia: el estudiante relaciona la visión sobre la creencia en torno a lo que se «cree» que es adecuado, sin la necesidad de buscar un argumento sobre ello. En este caso, la creencia se puede relacionar con la expresión de convicciones sin justificación que hacen algunas personas, llevándolos, también, a tener creencias intolerantes.
- Saber: el estudiante relaciona el saber entorno a la necesidad de documentarse y conocer algo antes de emitir un juicio acerca de ello. Para el caso de la imagen, el saber se puede relacionar con la emisión de juicios y opiniones bien fundamentadas y justificadas, por ejemplo, con documentación y/o hechos comprobables.
- c. El estudiante utiliza o refiere, al menos, un criterio de verdad, indicando si es posible hablar de verdad en torno a la paradoja de la tolerancia e intolerancia que se provoca al entregar grados de verdad a un sujeto más que a otro, o considerar válida una apreciación más que otra, sobre todo cuando aquellas opiniones son ofensivas y de odio hacia los demás. Por ejemplo, si responde que es posible hablar de la «verdad» en relación con la temática de la imagen, puede argumentar señalando que, si consideramos lo dicho por Susan Haack, la verdad es solo una y no existe ambigüedad en relación con la tolerancia, puesto que esta corresponde al respeto por las personas, opiniones y creencias ajenas, castigándose así, cualquier opinión que vulnere ese principio; pero, si, por el contrario, consideran que no es posible hablar de «verdad» en relación con la temática de la imagen planteada, pueden fundamentar tomando como referencia lo dicho por Apel y Habermas, a saber, que la verdad es un consenso, ya que si existen personas intolerantes, sería difícil para los miembros de una comunidad el llegar a acuerdos.
- d. El estudiante hace referencia a una situación histórica de Chile o de otra parte del mundo que tenga relación con opiniones de odio sobre opiniones fundamentadas. Por ejemplo, el *apartheid*, el nazismo o la discriminación y violencia hacia los pueblos originarios chilenos a lo largo de la historia. Por otro lado, también pueden hacer referencia a situaciones personales en que los participantes hayan incurrido en discursos de odio y/o carentes de conocimiento.

**2** Rúbrica para la elaboración de una reflexión con estructura de ensayo argumentativo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
1. Uso y pertinencia de conceptos.	Plantea los conceptos y los desarrolla enlazándolos apropiadamente con sus argumentos.	Plantea los conceptos, pero no siempre los enlaza a sus argumentos quitándole firmeza a estos últimos.	Plantea los conceptos, pero no los desarrolla ni enlaza a los argumentos.
3. Estructura (Introducción, desarrollo, conclusión).	La estructura del ensayo es clara y desarrolla todos los elementos.	La estructura de ensayo es clara, pero comete errores en alguno de sus elementos generando confusión en la lectura.	La estructura de ensayo es confuso y no se pueden identificar sus partes.
4. Uso de conceptos filosóficos.	Utiliza los términos adecuadamente y los relaciona en función de las teorías filosóficas.	Utiliza los términos adecuadamente, pero los relaciona de manera errónea.	Utiliza los términos erróneamente, confundiendo su función.
5. Redacción.	Las ideas son coherentes, se presentan de forma ordenada y se utilizan apropiadamente los conectores.	Las ideas presentan cierta coherencia y orden, pero no existe un buen uso de conectores, lo que dificulta una lectura fluida y clara.	Las ideas no presentan coherencia ni orden, y no se utilizan apropiadamente los conectores, lo que impide una lectura fluida y clara.
6. Ortografía.	Las ideas no presentan errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	Las ideas presentan hasta tres errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	Las ideas presentan más de cuatro errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.

**3** Los estudiantes comparten, en un plenario, las respuestas a las diferentes preguntas a través de las cuales reflexionaron sobre la verdad. El énfasis de la actividad debe considerar la actitud con la que los estudiantes escuchan y responden a las exposiciones de sus compañeros. Puede considerar la siguiente rúbrica:

**Solucionario Actividad complementaria de ampliación**

**1** El estudiante debe investigar la relación de cada una de las imágenes con lo descrito por el esquema del Recurso 1, Para ello puede seguir las siguientes orientaciones:

- a. La visión que posee la ciencia sobre temas como la manera en la que nuestro cerebro obtiene información y cómo se relaciona esto con los medios de comunicación; o los debates levantados en la comunidad científica acerca de temáticas de género. Así mismo, la opinión de la ciencia respecto de la validez de las «curanderas» o de la medicina «alternativa» y su posición de cara a la medicina científica e institucionalizada, entre otras.
- b. El estudiante analiza la imagen atendiendo al contexto histórico en que él se sitúa. Además, relacionan cómo estas problemáticas influyen en la construcción de su pensamiento.

Se recomienda al docente averiguar los cambios paradigmáticos de cada una de las imágenes propuestas con la finalidad de orientar a los estudiantes.

Nombre:

Curso:

Fecha:

- 1 Observa la imagen del **Recurso 1** y responde en tu cuaderno las preguntas que se plantean a continuación.

**Recurso 1** ¿Es nuestra percepción algo relativo?



Escher, M. C. (1953), *Relativity*. Collection Gemeentemuseum Den Haag.

- ¿Qué es lo que te provoca esta imagen?
  - ¿Qué crees que quiso representar Maurits Escher en esta obra?
  - ¿Percibimos todos los humanos de la misma forma?, ¿por qué?
  - ¿Podemos conocer nuestro entorno y decir con exactitud qué existe y qué no?
  - ¿Cómo podemos saber qué es verdadero y qué no lo es?
- 2 Lee la siguiente cita correspondiente al científico chileno José Maza sobre su libro *Somos polvo de estrellas* (2017) y responde en tu cuaderno las preguntas a continuación.

«A miles de jóvenes y no tan jóvenes les he contado lo que yo considero una de las más grandes historias de la astronomía. Carl Sagan decía que somos “material estelar”; María Teresa Ruiz, en Chile, hace unos años nos dijo en su libro que somos “hijos de las estrellas”. La historia cambia de nombre, pero el contenido es el mismo: todos los átomos que componen su cuerpo, amigo lector, y el mío, salvo el hidrógeno, han sido fabricados al interior de una estrella».

- ¿Qué piensas de lo planteado por el autor?
- El estudio científico del universo ha develado la similitud de elementos que existen entre el cuerpo humano, la Tierra y el universo. ¿Qué relevancia crees que tiene para tu vida ese estudio?

Nombre:

Curso:

- 1 Observa y lee los recursos sobre el premio Nobel de medicina (1906) Santiago Ramón y Cajal y la neurociencia. Luego, realiza la actividad.

### Recurso 1 ¿Cómo se desarrolló el conocimiento que tenemos sobre las neuronas en el siglo XIX?

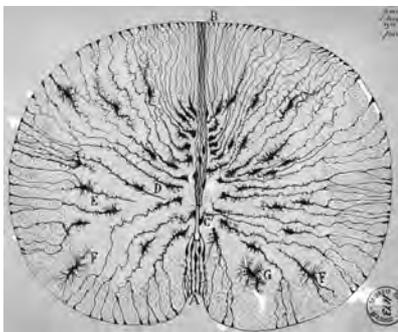


Ramón y Cajal en su laboratorio (1885).

Santiago Ramón y Cajal nació en Petilla de Aragón (Navarra) y residió en varios lugares a lo largo de su vida (...). Cajal combinó sus habilidades científicas y artísticas para crear unos dibujos sumamente detallados con los que expuso su teoría: que el tejido cerebral está compuesto por células individuales, o neuronas, y que todas las células nerviosas terminan libremente y se comunican entre sí por contacto y no por continuidad. El médico español desarrolló su concepción sobre el cerebro físico examinando capas finas del órgano bajo un microscopio y, aunque eran tejidos muertos, constantemente buscó nuevas formas para explicar la energía, el movimiento y la vida. Incluso recurrió a la fotografía estereoscópica para obtener imágenes en tres dimensiones de las células nerviosas.

Klein, S. (2017). «Santiago Ramón y Cajal, el hombre que dibujó los secretos del cerebro», En: *nytimes.es* [Adaptado]

### Recurso 2 Células gliales de una medula espinal, dibujadas por Ramón y Cajal.



Créditos: Instituto Cajal (CSIC)

### Recurso 3 ¿Cuál es el campo de estudio de la neurociencia?

La neurociencia es el estudio de cómo se desarrolla el sistema nervioso, su estructura y lo que hace. Los neurocientíficos se centran en el cerebro y su impacto en el comportamiento y las funciones cognitivas (del pensamiento), pero también investigan qué sucede con el sistema nervioso cuando las personas tienen trastornos neurológicos, psiquiátricos o del neurodesarrollo.

La neurociencia ha sido tradicionalmente clasificada como una subdivisión de la biología, pero en realidad, se trata de una ciencia interdisciplinaria relacionada estrechamente con otras disciplinas, como las matemáticas, la lingüística, la ingeniería, la informática, la química, la filosofía, la psicología o la medicina.

Los neurocientíficos estudian los aspectos celular, funcional, evolutivo, computacional, molecular, y médico del sistema nervioso.

Romero, S. (2019) «¿Qué es la neurociencia?», en: *Muyinteresante.es* (Editado)

## Actividades

En relación con los **Recursos 1 a 3**, responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

- 1 ¿Por qué la neurociencia es considerada una ciencia? ¿Qué características reúne para serlo?
- 2 ¿Conoces otra ciencia que estudie tanto el comportamiento como el pensamiento humano?, ¿cuál?
- 3 Sobre el avance de la ciencia, ¿qué relación crees que existe con su propósito de explicar la realidad? Fundamenta en base al trabajo de Santiago Ramón y Cajal.
- 4 ¿Qué opinas de la neurociencia y su campo de estudio?, ¿crees que nos puede ayudar a explicar la realidad? Fundamenta.

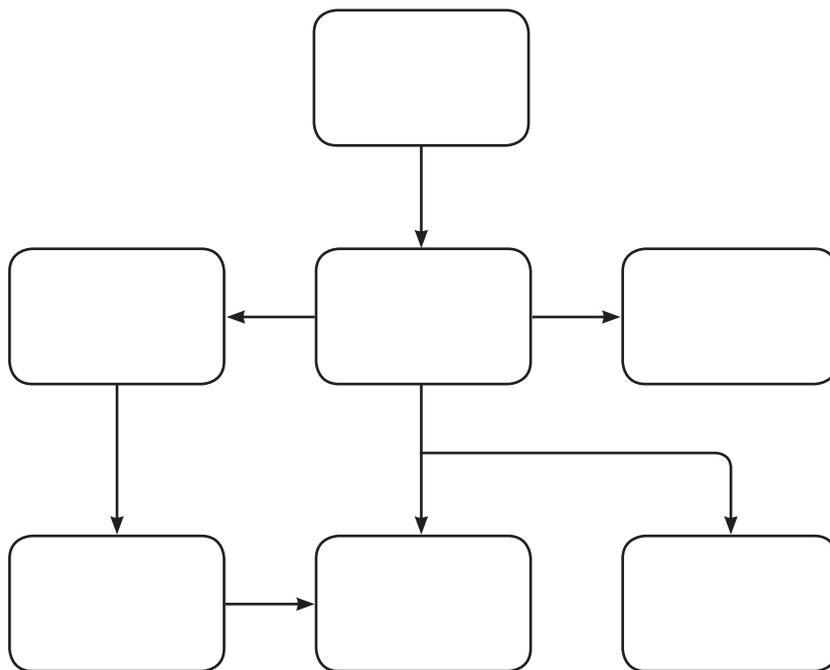
Nombre:

Curso:

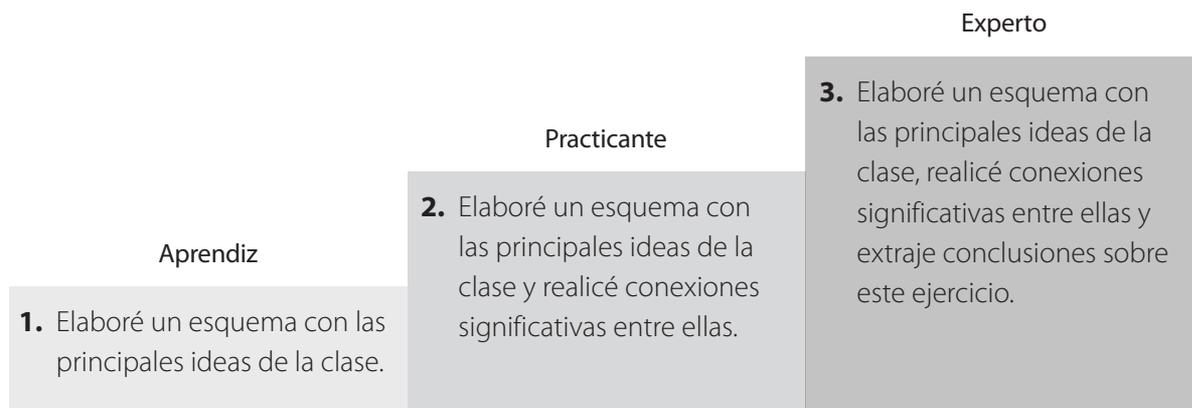
Fecha:

Los esquemas son, al igual que los resúmenes y el subrayado, herramientas muy útiles para fijar en la memoria los contenidos que queremos aprender y para el repaso de los temas. También un esquema es la expresión gráfica del subrayado, el cual contiene de forma sintetizada, las ideas principales, las ideas secundarias y los detalles de un texto. Realizar un esquema supone una lectura reflexiva, atención, concentración, comprensión, análisis, inferencias y síntesis. Y esto es lo que tú harás con el siguiente formato entregado:

- 1 Elabora un esquema de síntesis con las principales ideas de la clase. Recuerda que debes utilizar distintos lápices de colores, también puedes dibujar y debes destacar los puntos principales. Emplea un mismo formato para ideas principales, otro para ideas secundarias y otro para ideas complementarias. Puedes utilizar el formato a continuación o uno ampliado en tu cuaderno.



- 2 En relación con tu desempeño en esta actividad y luego de la revisión de tu profesor responde: ¿en qué escalón te ubicarías?, ¿por qué?



Nombre:

Curso:

**Recurso 1** La conciencia en la filosofía

«La historia de la filosofía y del pensamiento ha visto en la conciencia el momento importante de la representación de objetos, o el fenómeno del conocimiento, por lo que los principales enfoques de la conciencia van a la par con cuestiones fundamentales de las diversas teorías del conocimiento. Dejando de lado las primeras apelaciones a la conciencia, entendida como conocimiento reflexivo de uno mismo, hechas por el “conócete a ti mismo”, de Sócrates, o el “diálogo del alma consigo misma”, de Platón, o la distinción entre “hombre exterior” y “hombre interior”, y hasta el “maestro interior”, de Agustín de Hipona, la consideración de la conciencia como tema de filosofía comienza con las *Meditaciones metafísicas* de Descartes. Para él, es fuente única de certeza y modelo de conocimiento y se identifica, además, con el yo o la sustancia del individuo; es el comienzo de una tradición que llega hasta la época moderna, que identifica conciencia y certeza y hace de la conciencia la característica del hombre y del saber humano: la mente y la razón».

Extraído de: *Encyclopaedia Herder***Recurso 2** La conciencia en la ciencia

«No puedo definir el problema real, por lo tanto sospecho que no hay un problema real, pero no estoy seguro de que no lo haya». Estas son palabras del físico estadounidense Richard Feynman, en alusión a los enigmas y paradojas de la mecánica cuántica, la teoría usada para describir los objetos más pequeños en el Universo. Pero bien podría haber estado hablando del problema, igualmente enredado, de la conciencia. Algunos científicos piensan que ya la entendemos o que es una mera ilusión. Otros creen que no comprendemos de dónde viene. El eterno acertijo de la conciencia incluso ha llevado a algunos investigadores a invocar a la física cuántica para explicarla. La noción siempre ha provocado escepticismo, pues no suena sensato explicar un misterio con otro. Pero hay una relación entre la mente y la teoría cuántica desde casi el comienzo. Aunque muchos la ridiculizan viéndola como charlatanería mística, la “conciencia cuántica” se niega a desaparecer».

Ball, P. (2017). «¿Puede explicarse el cerebro humano usando física cuántica?», En: *bbc.com***Actividades**

Responde las siguientes preguntas basándote en los **Recursos 1 y 2**.

- 1 ¿Cuáles son los planteamientos sobre la conciencia que aparecen en los **Recursos 1 y 2**, ¿qué diferencias o similitudes existente entre los planteamientos acerca de la conciencia que aparecen en estos recursos?
- 2 ¿Qué relación presentan los dos textos leídos anteriormente y cuáles son sus diferencias?
- 3 El planteamiento filosófico de la conciencia pertenece a los inicios de los estudios de ella, presentados en el **Recurso 1**. Por otro lado, el **Recurso 2** plantea los cuestionamientos actuales sobre la conciencia. ¿Qué rol consideras tú que ha tenido la filosofía y la ciencia en el estudio de la conciencia? Indica cada rol por separado y concluye tu opinión fundamentada.
- 4 ¿Qué relación existe entre el estudio de la conciencia y el estudio del conocimiento humano?
- 5 Elabora una reflexión acerca del estudio de la conciencia basándote en ambas visiones anteriores y tu visión personal. La reflexión debe tener estructura de ensayo argumentativo y en mínimo 300 palabras y un máximo de 500.

## Solucionario Evaluación diagnóstica

- 1**
  - a.** Los alumnos deben reflexionar respecto a qué les provoca la imagen, pero deben relacionarlo con algún contenido visto en la Unidad 3. Por ejemplo, pueden señalar que la imagen les genera una sensación de confusión, pues se percibe como real y verdadero algo que la razón, claramente, nos indica que debe ser falso.
  - b.** Independiente de las respuestas de los alumnos, estas deben estar bien fundamentadas. Por ejemplo, pueden indicar que Escher tenía la intención de representar la verdad como algo que no era absoluto, sino que relativo; es decir, la verdad depende, tal como decía Sztajnszrajber, de la perspectiva de cada persona. En este caso, de la perspectiva del observador de la imagen.
  - c.** Los alumnos pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, es posible que señalen que, considerando lo dicho por Feyerabend, acerca de que todos los hechos están cargados de interpretaciones, se puede suponer que los seres humanos percibimos de distinta forma, porque de otra manera, todos interpretaríamos lo mismo respecto de un hecho; por el contrario, si creen que no todos los seres humanos percibimos de la misma forma, pueden argumentar señalando que, si consideramos lo dicho por Haack de que la verdad es una sola (y lo que varía son las «verdades») podemos suponer que todas las personas percibimos de la misma forma (debido a que hay solo una verdad) y la diferencia radica en la manera en que interpretamos esa misma percepción.
  - d.** Los alumnos pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar sus respuestas. Por ejemplo, pueden indicar que sí podemos decir con exactitud qué existe y qué no, ya que contamos con métodos epistemológicos que nos permiten alcanzar el conocimiento; por el contrario, si consideran que no podemos conocer con exactitud qué existe y qué no, pueden argumentar señalando que, tal como mencionaba Feyerabend, no existe un método que permita acceder al conocimiento absoluto de las cosas, por lo tanto, no se puede saber exactamente qué existe y qué no.
  - e.** A través del uso de criterios que determinen qué es verdadero y qué no, además de la utilización de métodos que estructuren un camino que nos permita llegar de mejor forma al conocimiento.
- 2**
  - a.** Independiente de las respuestas de los alumnos, estas deben estar bien fundamentadas. Por ejemplo, puede señalar que lo mencionado por el autor es muy interesante, pues plantea una explicación al origen de nuestra existencia o, también, puede indicar que les parece interesante porque nos da una explicación más clara de qué es la realidad que nos rodea.
  - b.** Los alumnos reflexionan con amplitud respecto de cuál creen que es la importancia que, a su juicio, tiene el estudio señalado en el texto. Por ejemplo, pueden mencionar que tiene mucha relevancia para sus vidas, pues le otorga una explicación al origen de sus existencias, además de una mayor claridad respecto de cómo se conforma la realidad que les rodea.

## Solucionario Evaluación de proceso

- 1** La neurociencia se puede considerar una ciencia, pues intenta organizar sistemáticamente el conocimiento referente al sistema nervioso. Además, cuenta con comprobación empírica (Recurso 2) que demuestra su veracidad.
- 2** Ciencias como la psicología y la antropología estudian tanto el comportamiento como el pensamiento humano: la psicología lo estudia desde la perspectiva de entender los procesos mentales que llevan a actuar de determinada manera, y la antropología estudia, por ejemplo, la influencia de la cultura en el actuar y pensar del ser humano.
- 3** La ciencia avanza con la finalidad de poder comprender de mejor forma la realidad. En ese sentido, los trabajos de Ramón y Cajal como, por ejemplo, los dibujos de células gliales y el uso de una fotografía estereoscópica para obtener imágenes en tres dimensiones de las células nerviosas son una forma de poder acceder de mejor manera al conocimiento y entendimiento de la realidad que nos rodea.
- 4** Independiente de las respuestas de los alumnos, estas deben estar fundamentadas. Por ejemplo, pueden indicar que les parece que la neurociencia es una ciencia muy interesante, ya que nos permite tener un mejor conocimiento de cómo funciona nuestro sistema nervioso y, por lo tanto, también, del porqué actuamos de cierta manera; o, por otro lado, pueden señalar que les parece que la neurociencia es una ciencia que no aporta demasiado, pues solo nos orienta respecto de la realidad de una parte de nuestro cuerpo (el cerebro), pero no otorga mayor conocimiento respecto del exterior.

Criterios	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
1. Identificación de ideas centrales.	Identifica los conceptos más importantes de la unidad, abordándolos de forma amplia.	Identifica solo algunos de conceptos más importantes de la unidad, quedando algunos conceptos de importancia, sin cobertura.	No logra identificar los conceptos más importantes abordados en las lecciones de la unidad.
2. Síntesis de ideas centrales.	Establece, de forma sintetizada las ideas centrales de la unidad y las relaciones con el contenido de la unidad.	Establece, de manera sintetizada, las ideas centrales de la unidad, pero con poca vinculación con contenidos específicos de la unidad.	No establece una síntesis de las ideas centrales de la unidad y/o no existe un vínculo con contenidos.
3. Presentación del concepto principal y jerarquía de ideas.	Presenta el concepto principal, agrupando los conceptos y jerarquizando de lo general a lo particular apropiadamente, además de usar palabras de enlace que sean de fácil comprensión.	Presenta un concepto principal, agrupando los conceptos y los jerarquiza de lo general a lo específico, sin embargo, no fomentan la realización de conexiones entre elementos.	No presenta un concepto principal, o no se aprecia una agrupación de los conceptos o jerarquía. Tampoco existen conexiones entre elementos.
4. Conceptos subordinados.	Identifica los conceptos subordinados, estableciendo una clara relación entre estos y el concepto principal.	Identifica los conceptos subordinados, pero algunos no tributan al concepto principal o no presentan una relación clara.	No identifica y/o no escribe los conceptos subordinados al concepto principal.
5. Claridad y fluidez en la lectura del mapa conceptual.	Las conexiones utilizadas permiten que se pueda comprender de manera sencilla las ideas propuestas.	Las conexiones utilizadas permiten que se pueda comprender las ideas, pero no de una forma clara y/o fluida.	Las conexiones utilizadas no permiten que se pueda comprender de manera sencilla y fluida las ideas propuestas.
6. Ortografía.	Las ideas expuestas no presentan errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	Las ideas expuestas presentan hasta tres errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	Las ideas expuestas presentan cuatro o más errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.

- 2** Los estudiantes deben elegir uno de los escalones y señalar por qué consideran que pertenecen a ese nivel. La idea es que sean capaces de reconocer sus virtudes y defectos en la realización de la actividad, y que las indiquen. Por ejemplo, pueden señalar que creen que pertenecen al escalón de «aprendiz», pues les faltó hacer mayores conexiones y tener más orden, pero fueron capaces de reconocer las ideas principales; o pueden señalar que consideran que pertenecen al escalón de «experto», pues cumplieron con todo lo descrito sobre ese nivel, pero reconocen que les faltó un poco más de orden y/o creatividad.

**Solucionario Evaluación final**

- 1 El Recurso 1 plantea la idea de que la filosofía siempre ha vinculado la conciencia con el conocimiento, por lo que ha estado relacionada con una característica típica del saber humano: la mente y la razón. El Recurso 2 plantea que la ciencia, hasta ahora, siempre que ha hablado de la conciencia la ha vinculado con la «teoría cuántica». Por lo tanto, lo que diferencia a estos dos recursos es que vinculan la conciencia con un elemento distinto (filosofía y ciencia); pero se asemejan en que ambos muestran cómo se ha tratado de explicar la conciencia y bajo qué criterios se ha tratado de explicarla.
- 2 Considerando lo que aparece en el texto y lo visto en la Unidad 3 del Texto, los estudiantes podrían responder que la filosofía ha sido fundamental para el estudio de la conciencia, ya que da importancia a la razón y al conocimiento; y en el caso de la ciencia, pueden afirmar que también ha sido importante, ya que ha buscado métodos y criterios para alcanzar el conocimiento.
- 3 Por lo que se menciona en el texto, el estudio de la conciencia se relaciona con el conocimiento humano, ya que se la ha vinculado con la razón y la mente, dos elementos necesarios para acceder al conocimiento.

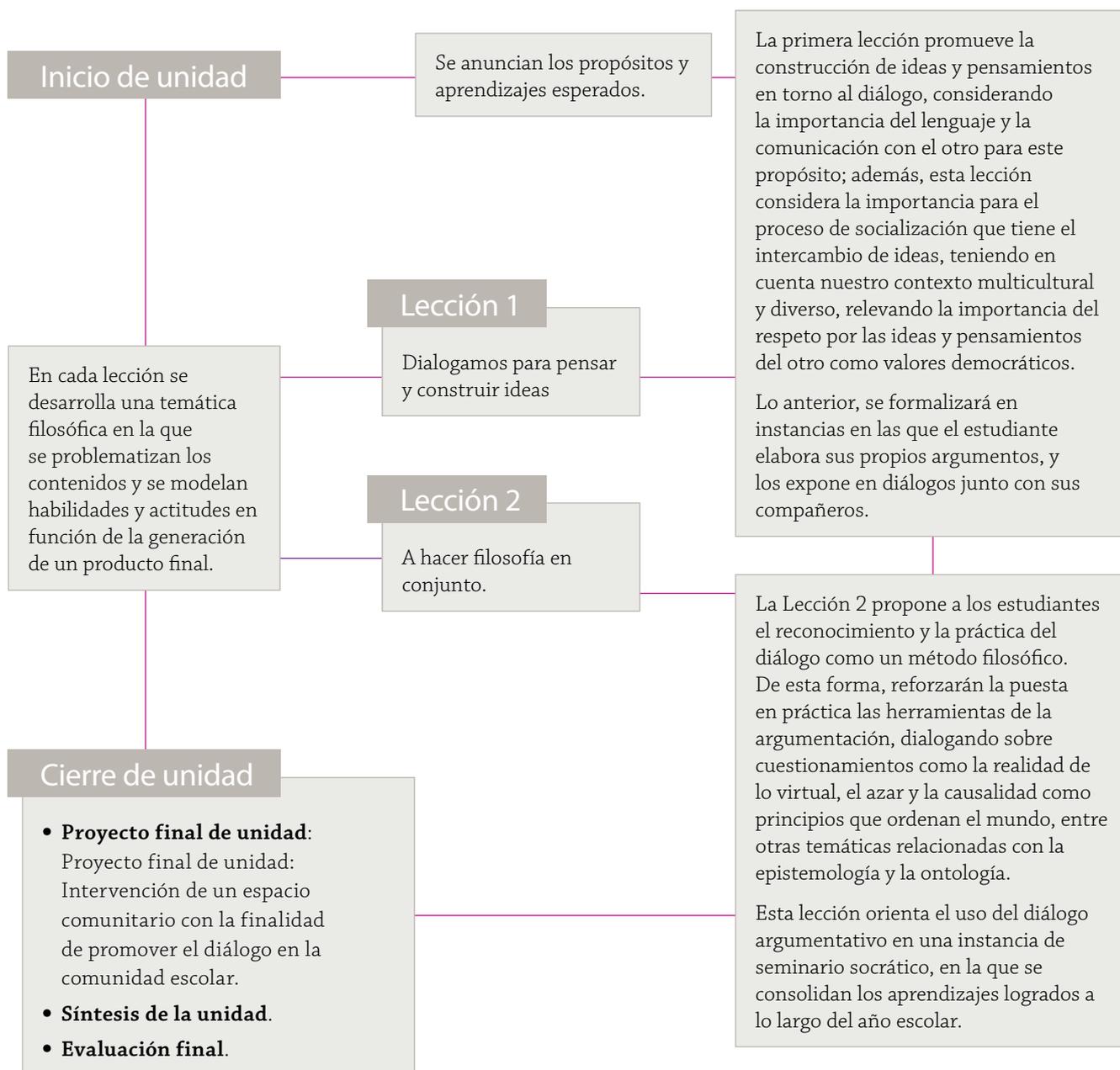
**Reflexión con estructura de ensayo:**

Categoría	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
1. Uso de conceptos.	Plantea los conceptos y los desarrolla acertadamente, enlazándolos con sus argumentos y reforzándolos.	Plantea los conceptos, los desarrolla acertadamente, pero no los enlaza a sus argumentos quitándoles fuerza.	Plantea los conceptos, pero no los desarrolla ni enlaza a los argumentos.
2. Estructura (introducción, desarrollo, conclusión).	La estructura de ensayo es clara, facilitando la lectura y el orden en la comprensión de las ideas principales.	La estructura de ensayo es clara, pero en alguna de sus partes no se aprecia estructura, generando confusión en la lectura y la comprensión de sus ideas principales.	La estructura de ensayo es confusa, lo que impide la comprensión de sus ideas principales.
3. Utiliza las palabras en función de su significado filosófico.	Utiliza los términos adecuadamente y los relaciona en función de las teorías filosóficas.	Utiliza los términos adecuadamente, pero no los relaciona en función de teorías filosóficas.	Utiliza erróneamente los términos, confundiendo su función dentro de una teoría filosófica.
4. Redacción.	Las ideas expuestas son coherentes, se presentan de forma ordenada, y se utilizan apropiadamente los conectores.	Las ideas expuestas presentan cierta coherencia y orden, pero no existe un buen uso de conectores, lo que dificulta una lectura fluida y clara.	Las ideas expuestas no son ordenadas ni coherentes, ni se utilizan apropiadamente los conectores, impidiendo una lectura fluida y clara.
5. Ortografía.	Las ideas expuestas no presentan errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	Las ideas expuestas presentan hasta tres errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	Las ideas expuestas presentan cuatro o más errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.

# La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

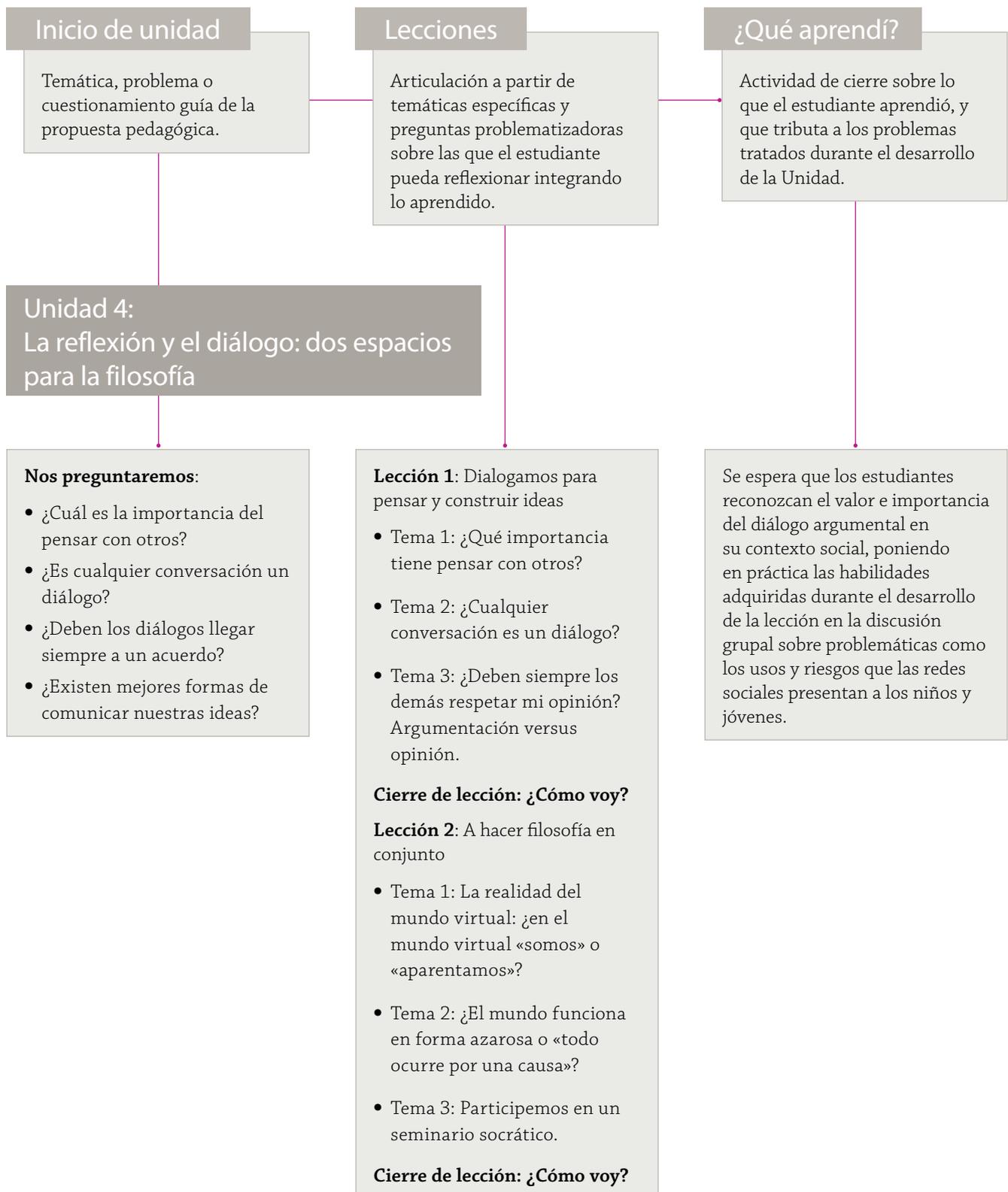
La cuarta unidad tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes, herramientas para el ejercicio del diálogo argumentativo y orientaciones para la comprensión de este como un espacio primordial en el quehacer filosófico. En concordancia con los Objetivos Generales para la Educación Media, los estudiantes aplicarán los principios

y herramientas de la argumentación en diálogos y textos, considerando situaciones y contextos diversos; en este sentido, se espera que comprendan que el diálogo en filosofía no es solo una instancia de reflexión personal, sino un espacio en el que la interacción cotidiana con otros es primordial para el desarrollo de nuestras vidas.



## Ruta de aprendizaje de la propuesta didáctica de la unidad

La reflexión en torno a los temas de la unidad se aborda de manera progresiva de acuerdo con el siguiente esquema.



# Orientaciones y planificaciones de clase

## Unidad 4

# La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

PDF exclusivo para uso Ministerio de Educación  
Propiedad: Santillana - Marzo 2020

### Planificación

## Clase 1 (págs. 116 a 119)

### Propósito

Presentar el diálogo como una forma de razonamiento y de hacer filosofía, que puede realizarse de forma individual y colectiva.

### Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 5

**Habilidades:** A, C y D.

**Actitudes:** b, c, g, h, i, j.

### Conocimientos y experiencias previos

Al ser la última unidad del curso, se espera que los estudiantes puedan aplicar los aprendizajes adquiridos en las unidades anteriores; por ejemplo, en la **Unidad 1**, reconocieron el diálogo como un método filosófico, y la importancia de la lógica informal para llevarlo a cabo. En la **Unidad 2**, comprendieron distintas perspectivas respecto a la posibilidad de existencia de la naturaleza humana, y en la **Unidad 3**, conocieron la discusión filosófica respecto de la verdad y su relación con el conocimiento.

#### Recurso 1

El lenguaje es el corazón y el fundamento de nuestra forma de vida humana. Una vez que tienes esa noción, una segunda observación viene a la mente: filosofar no significa otra cosa que conversar, hablar; comprometerse en cierto tipo de diálogo. Ya sea con otros seres que buscan la verdad o con tus propios demonios y ángeles internos.

Eilenberger, W. (Entrevista). *Cuatro grandes filósofos antes de la tormenta nazi* (2019)

#### Recurso 2

Afortunadamente, la razón humana no es monológica, sino dialógica, incluso los monólogos que vamos rumiando por la calle son diálogos internalizados. Sabemos de nosotros mismos preguntándonos y contestándonos, y también hablando con otros, porque, como bien decía Hölderlin, «somos un diálogo». Negarse a hablar con otros, condenándolos a la exclusión, sin preocupación por conocer ni sus razones ni sus sentimientos, es enfermar de inhumanidad. Que es una enfermedad grave, si las hay.

Cortina, A. *Somos un diálogo* (2016)

116



### Inicio: 15 minutos

Se recomienda la reflexión conjunta sobre el título de la unidad y la aplicación de la **Evaluación diagnóstica**, presente en la **pág. 244** de esta **Guía**.

Luego, los estudiantes pueden compartir las reflexiones que hicieron en la **Evaluación diagnóstica**. Respecto a la imagen presentada, se sugiere la siguiente pregunta: *¿por qué esa situación podría ser interpretada como una reflexión filosófica?*

Para dar paso al desarrollo de la clase, destaque la instancia de conversación presente en la imagen.

**En esta unidad** conocerás y usarás el diálogo argumentativo y sus herramientas como una forma de hacer filosofía y de construir conocimiento. Reflexionarás en conjunto con tus compañeras y compañeros sobre algunos problemas de la ontología y la epistemología para reinterpretar el entorno en el que estamos insertos.

### Nos preguntaremos:

- ¿Cuál es la importancia de pensar con otros?
- ¿Es cualquier conversación un diálogo?
- ¿Deben los diálogos llegar siempre a un acuerdo?
- ¿Existen mejores formas de comunicar nuestras ideas?

- 1 Vinculando los **Recursos 1 y 2**, responde: ¿por qué la conversación es un espacio relevante para el desarrollo del pensamiento? Considera las ideas de lenguaje y diálogo.
- 2 De acuerdo con lo que has aprendido y trabajado en las unidades anteriores, ¿por qué la reflexión filosófica se parece más a un diálogo que a un monólogo? Fundamenta.
- 3 A partir de los **Recursos 1 y 2**, analiza la frase del poeta Hölderlin «somos un diálogo». Desde tu experiencia, ¿somos diálogo? Apoya tu respuesta con un ejemplo.
- 4 Reconoce momentos en que, en la sala de clases, la conversación con tus compañeros haya representado un espacio de reflexión y pensamiento filosófico. Fundamenta tu respuesta.



117

### Notas para el docente

Para comenzar a trabajar la temática de estas páginas, se recomienda una breve explicación del concepto «giro lingüístico». Esta propuesta filosófica, sugiere una particular preocupación por el lenguaje como una forma de construir al sujeto y la realidad. Por lo anterior, se reconoce que la verdad no forma parte de los hechos, sino de los enunciados, es decir, del lenguaje. Algunos tópicos de importancia son: la intersubjetividad en términos éticos y políticos, la lógica y la argumentación. Para profundizar se sugiere:

Rueda, L. (Ed.). *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales* (2003). Disponible en: <https://bit.ly/2Ve95aL>

### Habilidades del siglo XXI

La lectura de los **Recursos 1 y 2** representa un ejercicio de metacognición respecto a la reflexión filosófica y al razonamiento en general, apelando al reconocimiento del carácter lingüístico y dialógico del pensamiento.

Para trabajar esta habilidad, se sugiere la lectura asistida de los **Recursos 1 y 2** a través la siguiente pregunta: *¿Por qué nuestra humanidad se juega en el diálogo?*

Para promover la reflexión metacognitiva, se sugieren las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de reflexiones realizo en privado?, ¿cómo sé que son reflexiones dialógicas?
- b) ¿Cuáles son los temas sobre los que reflexiono?, ¿cómo ayudan estas reflexiones en mi vida cotidiana?

### Diálogo filosófico

Con la finalidad de experimentar una instancia de diálogo, se sugiere realizar en grupos la actividad «¿Qué piensa *El pensador* de Rodin?». Esta consiste en observar el **Recurso 1** de la **página 118** del Texto e imaginar lo que podría estar pensando la escultura. En grupos, tendrán que construir el diálogo interno de *El pensador* a través de los siguientes pasos:

- 1) Proponer un tema que el personaje esté pensando (ejemplo: *está pensando en el cambio climático*).
- 2) Proponer una emoción que este tema le provoque al pensador (ejemplo: *este tema le provoca preocupación al pensador*).

## Diálogo filosófico

3) Proponer una idea positiva que el personaje tenga respecto al tema (ejemplo: *el pensador cree que el cambio climático se puede revertir si todos comenzamos a reciclar*).

4) Proponer una idea negativa que responda a la positiva (ejemplo: *el pensador considera que no todas las personas van a reciclar, pues no todas se sienten convocadas por la idea*).

5) Proponer, como grupo, una decisión que El Pensador tomó luego de su reflexión (ejemplo: *el pensador decidió iniciar una campaña para motivar a sus compañeros de curso a reciclar en la sala de clases*).

Se sugiere que formen grupos de cuatro estudiantes, para que los pasos 2, 3, 4 y 5 sean realizados por cada uno de ellos, de tal forma que asuman un rol particular en el diálogo.

Cada grupo debe presentar, en discusión plenaria, el diálogo interno que imaginaron para *El pensador*.

¿En qué medida el pensamiento es una actividad que se realiza en soledad?

¿Cuánto se puede «alejar del mundo» un filósofo?

Algunas anécdotas e ideas que se encuentran en los libros de filosofía pueden dar la impresión de que el pensar es un ejercicio que se realiza en solitario y alejado del mundo. Por ejemplo, la historia que narra Platón sobre el filósofo presocrático Tales de Mileto: «Este, cuando estudiaba los astros, se cayó en un pozo al mirar hacia arriba, y se dice que una sirvienta tracia, ingeniosa y simpática, se burlaba de él porque quería saber las cosas del cielo, pero se olvidaba de las que tenía delante y a sus pies. La misma burla podría hacerse de todos los que dedican su vida a la filosofía» (*Teeteto*, siglo IV a. C.).

Nos podemos llevar la misma impresión respecto del pensar a partir del elogio que hace Aristóteles de la vida solitaria del sabio, quien se caracteriza por su autosuficiencia: «El sabio puede ejercer la contemplación incluso estando en aislamiento, y cuanto más sabio sea, más. Puede que lo haga mejor si tiene colaboradores, pero, con todo, él es el más autosuficiente» (*Ética a Nicómaco*, siglo IV a. C.). En estas páginas reflexionaremos sobre estas y otras ideas.

## Recurso 1 El pensador de Rodin

El escultor francés Auguste Rodin creó esta famosísima obra que muestra el acto de pensar. Sobre ella, Rodin dijo:

Lo que hace que mi pensador piense, es que piensa no solo con el cerebro, las cejas fruncidas, las aletas de la nariz distendidas y los labios apretados, sino también con cada músculo de los brazos, la espalda y las piernas, con los puños cerrados y los dedos de los pies encogidos.

Rodin, A. En Esteban Lorente, J. et al. *Introducción general al arte* (1994)



Rodin, A. *El pensador* (1881-1882)

## Recurso 2 El pensamiento no es interior

En contraposición con lo planteado por Platón y Aristóteles, para Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenólogo\*, al pensar no nos aislamos, pues el pensamiento siempre establece una relación con el mundo y con las personas.

El pensamiento no es algo «interior», no existe fuera del mundo y fuera de los vocablos. Lo que aquí nos engaña, lo que nos hace creer en un pensamiento que existiría para sí con anterioridad a la expresión, son los pensamientos ya constituidos y ya expresados que podemos invocar silenciosamente, y por medio de los cuales nos damos la ilusión de una vida interior.

Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción* (1945)

\* La fenomenología es la escuela filosófica que, a partir del análisis de los fenómenos observables, da una explicación del ser y de la consciencia.

118 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Recursos complementarios

Para distribuir los roles que cada estudiante tiene que tomar en el Diálogo filosófico propuesto en las **páginas 191 y 192**, se puede recurrir a la **Evaluación formativa** «Sombreros de colores»; para ello, diríjase a la **página 246** de esta **Guía**. Cada sombrero de color representará un rol diferente en la construcción del diálogo: quien use el sombrero rojo cumplirá el rol emotivo; quien utilice el negro, el rol negativo; el amarillo, el rol positivo y, el verde será quien tomará la decisión desde un rol creativo.

Este material complementario ha sido adaptado desde el método creado por DeBono «Seis sombreros para pensar».

**Recursos 3 y 4** La importancia del lenguaje

Durante el siglo XX la pregunta filosófica respecto de lo que distingue a la especie humana de los demás animales se vincula con la capacidad lingüística. Esto es lo que se ha llamado el «giro lingüístico» en filosofía, término popularizado por Richard Rorty: «Entender por "filosofía lingüística" el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente» (*El giro lingüístico*, 1967). El «giro lingüístico» inaugura una nueva forma de percibir al ser humano y el lenguaje.

Usted puede encontrar una sociedad que tenga lenguaje y que no tenga gobiernos, propiedad privada o dinero. Pero no puede tener gobiernos, propiedad privada y dinero sin tener lenguaje.

Searle, J. *Making the Social World* (2010)

El habla ha sido el primer artefacto, la primera ocasión en que una criatura, el ser humano, tomó elementos de la naturaleza..., los sonidos, en este caso, y los transformó en algo enteramente nuevo y artificial..., secuencias de sonidos que forman códigos, códigos llamados palabras. No solo es el habla un artefacto, sino que es el artefacto primordial. Sin el habla, el animal humano no podría haber creado otros artefactos, ni el garrote más rudimentario ni la azada más sencilla, ni la rueda ni los misiles Atlas, ni la danza, ni la música, ni canciones, ni melodías tarareadas, ni redobles de tambor ni ritmo de clase alguna, ni siquiera habría podido marcar un compás con las manos.

Wolfe, T. *El reino del lenguaje* (2016)

**Actividades**

- 1 A partir de la escultura de Rodin y sus palabras: ¿qué idea del acto de pensar comunica?
- 2 ¿Qué problema surge al comparar el **Recurso 1** con el **Recurso 2**? Explica.
- 3 Vincula los **Recursos 3 y 4**, y responde: ¿por qué el ser humano se puede definir por su capacidad de usar lenguaje?
- 4 Desde el **Recurso 3 o 4** (solo uno de ellos) analiza la idea que nos presenta Merleau-Ponty sobre el pensamiento, y responde: ¿qué vínculo hay entre pensamiento y lenguaje?

**Recurso 5** Lenguaje y acción

El filósofo estadounidense John Searle sostiene que «hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas». Esta corresponde a la realización de «actos ilocucionarios» o «actos de habla», como dar una orden, hacer una promesa, hacer una afirmación, entre muchos otros. El habla, desde esta perspectiva, implica acciones que realiza el hablante, quien, al emitir una oración:



[...] está realizando característicamente, al menos, tres géneros distintos de actos. a) La emisión de palabras (morfemas, oraciones). b) Referir y predicar. c) Enunciar, preguntar, mandar, prometer, etc.

Asignemos ahora nombres a estos actos bajo la rúbrica general de actos de habla:

- a) Emitir palabras (morfemas, oraciones) = realizar *actos de emisión*.
- b) Referir y predicar = realizar *actos proposicionales*.
- c) Enunciar, preguntar, mandar, prometer, etcétera = realizar *actos ilocucionarios*.

No estoy diciendo, desde luego, que estos actos sean cosas separadas que los hablantes hacen, como por azar, simultáneamente, sino más bien que al realizar un acto ilocucionario se realizan característicamente actos proposicionales y actos de emisión. Tampoco debe pensarse de esto se sigue que los actos de emisión y los actos proposicionales son a los actos ilocucionarios lo que comprar un billete y subir a un tren es a hacer un viaje en ferrocarril. No son medios para fines; más bien, los actos de emisión son a los actos proposicionales e ilocucionarios lo que, por ejemplo, hacer una «x» en una papeleta de voto es al hecho de votar.

Searle, J. *Actos de habla* (1969)

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas **119**

**Recursos complementarios**

Para profundizar en el tema del lenguaje, puede desarrollar la **Actividad de refuerzo**, en la **página 240** de esta **Guía Didáctica**.

**Cierre: 15 minutos**

Retome la pregunta formulada en el desarrollo de la clase y discútanla en un plenario, luego de todo lo revisado en esta clase.

- ¿Por qué nuestra humanidad se juega en el diálogo?
- ¿Ha cambiado tu percepción sobre el lenguaje después de las actividades realizadas?

El siguiente ejercicio es un trabajo de comprensión lectora asistida a través de dos sets de preguntas. Para lo anterior, invite a los estudiantes a organizar grupos y a leer los **Recursos 3 y 4**. Se sugiere asignar una pregunta de cada set a los grupos, la que deberán responder en una hoja blanca. Las respuestas a las preguntas del **Set de preguntas Tom Wolfe** se dispondrán en una parte de la sala y las respuestas a las preguntas del **Set de preguntas Searle** en la otra. De esta forma, los grupos podrán, por turnos, levantarse de su asiento y hacer un recorrido leyendo las respuestas de sus compañeros, para complementar la lectura de los recursos de la **página 119 del Texto**.

**Set de preguntas Tom Wolfe**

1. ¿Por qué el autor se refiere al habla como un artefacto?
2. ¿Por qué la palabra es un artificio?
3. ¿Por qué el habla sería el artefacto más elemental?
4. ¿Qué relación tiene el lenguaje con la memoria?

**Set de preguntas John Searle**

1. ¿Cómo entiendes la expresión «El habla implica acciones que realiza el hablante»?
2. Explica con tus palabras: ¿por qué al emitir una oración hacemos tres tipos de actos?
3. ¿Cómo se entienden los «actos ilocucionarios»?
4. ¿Cómo se relacionan los actos de emisión con los actos proposicionales e ilocucionarios?

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades se encuentran en la sección **Solucionario del Texto**. Para realizar la revisión de estas, diríjase a las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

## Propósito

Analizar el pensamiento y la comunicación como instancias en las que podemos interactuar colectivamente, y donde es fundamental el diálogo para vivir junto con otros.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 5

Habilidades: A, C y D.

Actitudes: b, d, g, j.

## Inicio: 5 minutos

Recuerde a los estudiantes las preguntas filosóficas que se plantearon al comenzar la unidad. Lean en conjunto las preguntas que encabezan las **páginas 120 y 121** del **Texto** e invite a comentar las coincidencias y diferencias que perciben entre estas preguntas y las que ellos se plantearon al inicio de la clase anterior. Luego, pida aportes sobre lo que les llama la atención o motiva sobre la temática de la clase.

## Trabajando con la diversidad

Si los estudiantes no pueden reconocer las ideas o conceptos revisados previamente y/o los nuevos, pídale que **lean los títulos de las citas de la página 194** y que reconozcan las palabras, ideas o términos que les llamen la atención. Anótelas en la pizarra y pregunte si se ha comentado algo que involucren esas palabras en las clases anteriores. Luego, sobre esas ideas, pida a los estudiantes que comuniquen sus expectativas sobre los aprendizajes de la clase, atendiendo principalmente a los alumnos que presentan menor participación.

¿En qué situaciones de tu vida has necesitado conversar con alguien para resolver un problema? ¿Cómo te ayudó el diálogo en su resolución?

## 1. ¿Qué importancia tiene pensar con otros?

Como revisamos al inicio de la unidad, nuestra razón es dialógica, no monológica. El lenguaje ya indica este reconocimiento: quien dice «yo» reconoce que hay un «tú» con el que se comunica. Reconocer al otro como igual, como un interlocutor válido, es fundamental a la hora de trabajar por intereses comunes en la sociedad.

## Recurso 1 La relación entre comunicación y verdad

La comunicación es un elemento fundamental en nuestra racionalidad, lo que abre espacio a la figura del otro en el conocimiento y en la actividad filosófica.

El lenguaje es el medio mediante el cual se manifiestan hechos, si bien no siempre «verdaderos». Sin embargo, esto implica que el comportamiento del ser humano no sigue vías instintivas fijas, tal como ocurre por ejemplo con las aves cuando tempranos fríos de invierno las impulsan a obedecer su instinto de migración y dejan morir de hambre a las crías que hasta ahora habían estado alimentando incansablemente en el nido. Los seres humanos, en cambio, deben construir con los demás un mundo común por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación.

Gadamer, H. G. *El giro hermenéutico* (1991)

## Recurso 2 Pensar con otros y para otros

El *Diccionario de la lengua española* define *asamblea* como «reunión de los miembros de una colectividad para discutir determinadas cuestiones de interés común y, en su caso, adoptar decisiones». Las asambleas estudiantiles son ejemplos de espacios en los que se dialoga para buscar acuerdos en pro de todos los estudiantes.



## Recurso 3 Ellas marcharon en todo Chile

El día 8 de marzo de 2019 se conmemoró en Chile el Día Internacional de la Mujer con marchas y manifestaciones masivas y pacíficas a lo largo de todo el país, que evidenciaron la importancia del diálogo para expresar diversos puntos de vista en una sociedad.

## 8M: Más de 190 mil mujeres hicieron historia marchando juntas por la Alameda

Colapsaron el metro, repletaron Plaza Italia y se reunieron para marchar por sus derechos en el Día Internacional de la Mujer Trabajadora en una columna humana que se extendió por 4 kilómetros. No hubo incidentes durante toda la actividad.

CNN Chile (8 de marzo de 2019)



120 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Conocimientos y experiencias previos

En esta lección, los estudiantes volverán a estudiar el diálogo como forma de razonamiento y el lenguaje entendido como capacidad humana e instancia de construcción de realidad.

Se sugiere la lectura del **Recurso 1** y conducir este inicio con las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas revisadas previamente reconoces en esta cita?
- ¿Qué ideas te parecen nuevas en esta cita?

Se recomienda abrir el espacio de participación a toda la clase, y conocer las diversas percepciones e inquietudes de los estudiantes.

## Diálogo filosófico

Pida a los estudiantes que analicen en grupo una de las situaciones presentadas en las fotografías (**recursos 2, 3 y 6**) a través de las nociones de «pensamiento débil» (**Recurso 4**) y de «disposición a equivocarse» (**Recurso 5**).

Los **recursos 2, 3 y 6** se deben repartir de tal forma que cada grupo solo analizará una fotografía.

El análisis se debe hacer en torno a estas cinco preguntas:

1. ¿Qué es «el pensamiento débil»? ¿por qué aporta al diálogo?
2. ¿En qué consiste «la disposición a equivocarse»? ¿cómo aporta al diálogo?
3. ¿Cómo se reflejan «el pensamiento débil» y «la disposición a equivocarse» en la instancia que nos presenta la fotografía del **Recurso 6**?
4. ¿Te parecen que estas dos actitudes son relevantes para la situación que nos muestra la fotografía del **Recurso 6**?, ¿por qué?
5. En la discusión grupal que acaban de tener, ¿aplicaron las actitudes de «pensamiento débil» y «disposición a equivocarse»? ¿cómo lo hicieron?

**Recurso 4** El pensamiento débil

Fundar el pensamiento en la comunicación y no en elementos trascendentales revela la importancia de buscar consenso. Esto es lo que el filósofo italiano Gianni Vattimo llama «pensamiento débil».

No se trata de la idea de construir (por fin) una sociedad «justa», o sea, conforme al modelo verdadero que era ya el sueño de Platón; sino, si se quiere, una sociedad «abierta», que puede ser tal solo si, en primer lugar, liquida todos los tabúes metafísicos (los Valores, los Principios, las Verdades) que han servido a los privilegiados para mantener y reforzar sus privilegios, y se abre al diálogo entre personas y grupos [...]. No existen esencias inmutables, solo hay interpretaciones, lo que quiere decir, en política, negociaciones entre individuos y grupos que sin duda tienen intereses contrapuestos, y que pueden conciliarse solamente en nombre de valores comunes que se pueden encontrar en su propio patrimonio cultural, entendido este como repertorio de argumentos retóricamente persuasivos que terminan por reemplazar a las «razones» de los más fuertes.

Vattimo, G. *El pensamiento débil* (1983)

**Recurso 5** La disposición a equivocarse

Pensar en diálogo con otros hace posible cuestionar la propia opinión. Para Platón, el diálogo buscaba la verdad y no simplemente tener la razón.

¿Pero cuál es mi carácter? Soy de aquellos que gustan que se les refute cuando no dicen la verdad; que gustan también en refutar a los demás cuando los demás se separan de lo verdadero; y que tienen, por consiguiente, igual complacencia en verse refutados que en refutar. Tengo, en efecto, por un bien mucho mayor el ser refutado, porque verdaderamente es más ventajoso verse uno mismo libre del mayor de los males, que librar a otro de él; porque no conozco en el hombre un mal mayor que el de tener ideas falsas sobre la materia que tratamos.

Platón. *Gorgias* (siglo V a. C.)

**Recurso 6** Los filósofos en el espacio público

En noviembre de 2018 el filósofo argentino Darío Sztajnszrajber dio una charla abierta y gratuita en la comuna de Recoleta, a la que asistieron más de mil personas.

Municipalidad de Recoleta (8 de noviembre de 2018)



## Actividades

- 1 Respecto de los **Recursos 2, 3 y 6**, comenten en un grupo:
  - a. ¿De qué manera representan espacios de pensamiento con otros?
  - b. ¿De qué forma ustedes se involucran o no en aquellos espacios?
- 2 ¿Has experimentado la noción de «pensamiento débil»? Relaciona tu respuesta con las ideas de Platón en el **Recurso 5**.
- 3 Identifica en tu entorno escolar o en tu comunidad tres instancias en las que se exprese el «pensamiento débil». Justifica tu respuesta.
- 4 A partir del **Recurso 6**, escribe una carta dirigida a tu profesor o a la Dirección de tu colegio para proponer que un filósofo o filósofa dé una charla abierta en tu colegio. Entrega al menos tres razones para hacer notar la importancia de este espacio de conversación pública para la comunidad escolar. Fundamenta con conceptos trabajados en esta unidad y en las anteriores. Puedes usar alguna cita de los filósofos conocidos a lo largo de las unidades como epígrafe o para respaldar tus razones.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas 121

## Notas para el docente

Para comprender los **recursos 1 y 2**, los estudiantes deben manejar los siguientes conceptos.

**Moral:** (del latín *mos, moris*: costumbre) corresponde a lo que se acostumbra a hacer y que se considera correcto socialmente.

**Ética:** (Del griego *ethos*: guarida del animal): es la reflexión respecto de la moral (pensar sobre si una costumbre es correcta o no), la cual se puede realizar de forma individual o el colectiva. La reflexión ética es lo que permite las costumbres se modifiquen.

## Diálogo filosófico

Pida a los estudiantes que lean el **Recurso 6** y que respondan en una discusión plenaria: *¿Cuáles son los elementos que consideran necesarios para participar en el diálogo y la deliberación colectiva, de la que habla Martha Nussbaum? ¿Creen disponer de todos esos elementos que han nombrado?*

El diálogo corresponde a un espacio elemental dentro de las comunidades humanas, especialmente en la dimensión ético-política, donde los participantes de las comunidades organizadas tienen que argumentar para construir, exigir y modificar normas. La participación de todos los ciudadanos en esta argumentación es la base de la democracia.

- Organice a los estudiantes en grupos de a cuatro y asigne a cada uno de ellos la lectura de uno de los recursos (**Recursos 1, 2, 3 o 4**).
- Proponga una situación actual que genere distintas posturas. Por ejemplo, la «Ley antiencauchados», la «Ley antisaqueos» o la creación de una nueva Constitución.
- Pídale a cada uno de los estudiantes del grupo que observe la situación, la analice desde el recurso que revisó y exponga su postura. Esto permitirá hacer lecturas diferentes de una misma situación dependiendo de la información de la que se disponga, así como también reconocer la importancia de complementar dialógicamente la perspectiva que los estudiantes adquieren.

## Pensar con otros en sociedad

En la tradición de Hegel, autores del siglo XX, como el norteamericano G. H. Mead, el austríaco-israelí Martin Buber y los alemanes Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel, explican que los seres humanos se hacen personas a través del proceso de **socialización**, por el que adquieren el lenguaje, las normas morales y sociales, las creencias religiosas, etc. Este legado

también hace libres a los humanos porque les permite reconocer a los demás como personas e igualmente ser reconocidos como tales por ellos. Este **reconocimiento mutuo** se expresa cuando se considera al prójimo (y los demás lo consideran a uno mismo) como un interlocutor válido, capaz de defender mediante argumentos sus opiniones, creencias, etc.

## Recursos 1 y 2 La importancia ética de la comunicación

La ética es la reflexión sobre lo que consideramos bueno o malo. Con el «giro lingüístico» esta reflexión se pone en vínculo directo y práctico con la comunicación y el diálogo argumentativo.

El aspecto que se evoca preferentemente con la denominación «ética del discurso» es el que hemos mencionado en primer lugar, es decir, la caracterización del discurso argumentativo como *medio* indispensable para la fundamentación de las normas consensuales de la moral y del derecho. Este aspecto se puede hacer plausible intuitivamente aclarando que una moral de las «costumbres» referida a las relaciones próximas interhumanas, en la que todas las normas son casi evidentes para todos los individuos, ya no es, ciertamente, suficiente hoy en día. Pues de lo que hoy se trata, por vez primera en la historia del hombre, es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres — como, por ejemplo, la aplicación industrial de la ciencia y de la técnica — y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva.

Apel, K. O. *Teoría de la verdad y ética del discurso* (1991)

Dicho sin rodeos, cada persona y todo agente moral que tiene intereses y a quienes mis acciones y las consecuencias de mis acciones pueden impactar y afectar de una manera u otra, es potencialmente a *toda la humanidad*. Dicho sin rodeos, cada persona y todo agente moral que tiene intereses y a quienes mis acciones y las consecuencias de mis acciones pueden impactar y afectar de una manera u otra, es potencialmente *un participante en la conversación moral conmigo*: tengo la obligación moral de justificar mis acciones con razonar ante este individuo o los representantes de este ser.

Benhabib, S. *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos* (2004)

## Recursos 3 y 4 Dialogar con el «otro»

La alteridad y la intersubjetividad son instancias que se dan en la vida pública. Ambas se refieren a cómo nos relacionamos con el otro, de qué manera podemos conocer y considerar su perspectiva.

No se trata solo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una simple vulnerabilidad. Por otro lado, la existencia del otro puede pensarse educativamente: es un cuerpo cuya presencia nos obliga todo el tiempo a una tensión entre el conocimiento y el desconocimiento, a una suerte de atención y disponibilidad a cada instante, a la puesta en práctica de una conversación sin principio ni final.

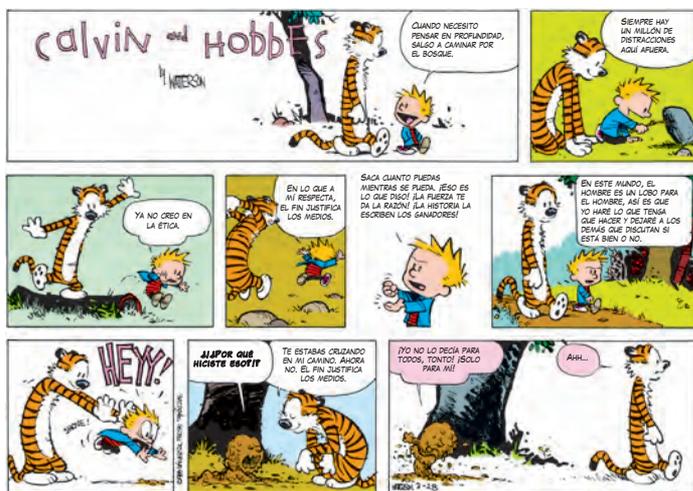
Sklar, C. (Entrevista). *Revista Poliphonia* (2017)

Lo que caracteriza a la democracia pluralista en tanto forma específica del orden político es la instauración de una distinción entre las categorías de «enemigo» y de «adversario». Eso significa que, en el interior del «nosotros» que constituye la comunidad política, no se verá en el oponente un enemigo a abatir, sino un adversario de legítima existencia y al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas. Sin embargo, la categoría de «enemigo» no desaparece, pues sigue siendo pertinente en relación con quienes, al cuestionar las bases mismas del orden democrático, no pueden entrar en el círculo de los iguales.

Mouffe, C. *El retorno de lo político* (1993)

122 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

- Repita el ejercicio en una discusión plenaria, dando espacio a que los estudiantes que revisaron el mismo recurso puedan complementar sus ideas y agregar información.

**Recurso 5** ¿El fin justifica los medios?

Calvin y Hobbes © 1989 Watterson. Reimpreso con permiso de Andrews McMeel Syndication. Todos los derechos reservados.

**Recurso 6** Una sociedad diversa

La diversidad propia de las sociedades actuales plantea múltiples desafíos al momento de pensar, dialogar y sostener una postura personal sobre un asunto.

El pensamiento crítico es particularmente crucial para la buena ciudadanía en una sociedad que tiene que luchar a brazo partido con la presencia de personas que difieren según la etnia, la casta, la religión y profundas divisiones políticas. Solo tendremos la oportunidad de un diálogo adecuado, que atraviese fronteras, si los ciudadanos jóvenes saben cómo participar en el diálogo y la deliberación en primer lugar. Y solo sabrán cómo hacerlo si aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las cuales son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra; en lugar de, como sucede a menudo, ver el debate político simplemente como una forma de jactarse, o conseguir una ventaja para su propio lado.

Nussbaum, M. *Educación para el lucro, educación para la libertad* (2015)

**Actividades**

- 1 A partir de los **Recursos 1 y 2**, ¿cómo se comprende el diálogo en relación con la ética?
- 2 En la viñeta (**Recurso 5**), ¿se presenta un diálogo ético? Escribe tu respuesta y fundamentala desde los **Recursos 1 y 2**.
- 3 ¿Cuál es el valor político que reconoces en la distinción entre «adversario» y «enemigo» de Chantal Mouffe? Explica.
- 4 De acuerdo con los recursos de estas páginas, dialoga con tus compañeros para construir una definición de «ciudadanía democrática». Luego, reconozcan tres instancias de ciudadanía democrática en su comunidad.
- 5 ¿Cómo se debe vivir en una comunidad humana diversa? Comparte tu respuesta en un grupo y en conjunto elaboren un póster donde expongan algunas normas que se deban seguir para que ello se cumpla.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas **123**

**Notas para el docente**

El pensamiento crítico es una de las habilidades del siglo XXI, que consiste en apartarse de una situación en particular y analizarla desde una perspectiva general o teórica. Esto es, evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones entre ellos, construir conocimiento significativo y aplicarlo en el plano real.

Se sugiere que los estudiantes realicen una lectura analítica de lo escrito en la viñeta del **Recurso 5** a partir de la siguiente pregunta: en la escena, ¿Se revela en la escena una expresión de pensamiento crítico en el diálogo de los personajes? Justifica tu respuesta desde los **recursos 1 a 4** que aparecen en la **página 122 del Texto**.

Como actividad alternativa que permita desarrollar la profundidad en el pensamiento de los estudiantes, se sugiere: En base a los **recursos 5 y 6** ¿Podríamos afirmar que Calvin y Hobbes están realizando un «examen de sí mismos», de tal forma que el individuo puede dar razones por las cuales apoya una idea y no otra» como plantea Nussbaum? Justifica tu respuesta desde los recursos de la **página 122 del Texto**.

**Cierre: 25 minutos**

Para el cierre de la clase puede aplicar la **Evaluación de proceso**, presente en la **página 245** de esta **Guía**. Considere, que esta evaluación también puede ser aplicada en la **Clase 6**, cuya temática también se relaciona con el diálogo, pero en espacios digitales.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se encuentran en la sección **Solucionario del Texto**. Para realizar la revisión de estas actividades, dirijase a las **páginas 226 a 239** de esta **Guía Didáctica Docente**.

## Propósito

Reconocer las particularidades del diálogo, su importancia en la búsqueda de verdad y las actitudes gracias a las cuales se genera.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 5

Habilidades: A, C y D.

Actitudes: b, d, g, j, t.

## Inicio: 15 minutos

Pida a los estudiantes que escriban una descripción de su curso. Para motivar esta descripción, se sugiere la pregunta: *¿Qué características tienen ustedes como curso que les permite distinguirse del resto?*

Luego de que identifiquen ciertas características, se puede proponer la siguiente problemática, *¿Podríamos afirmar que cuando nos caracterizamos (de forma colectiva e individual) establecemos un diálogo con otras personas?*

Es importante conducir la discusión para que los estudiantes comprendan que la idea de «yo» y de «nosotros» solo se da gracias a la existencia de un «tú» y un «ellos» con el cual nos relacionamos y generamos analogía y/o contraste.

¿Cada vez que hablamos estamos estableciendo relación con otros?

¿Habrá formas de discurso que nos permitan relacionarnos de mejor manera con los demás?

## 2. ¿Cualquier conversación es un diálogo?

La capacidad lingüística o de discurso es una cualidad humana que permite la construcción y la expresión del yo, que solo tiene sentido en diálogo con otros. En palabras de Hannah Arendt: «Solo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y solo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor. En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo vivo se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de seres únicos» (*La condición humana*, 1958).

## Recurso 1 El ser humano se torna un Yo a través del Tú

La capacidad de discurso nos permite establecer vínculos con los demás. Para Martin Buber, el diálogo no es solo un espacio donde se transmiten ideas, sino que es la dimensión en la que nos relacionamos con otros seres humanos y en la que somos realmente seres humanos. El autor destaca la dimensión dialógica del ser humano, el que está en permanente diálogo con el mundo.



No es verdad que el niño comience por percibir el objeto con el cual se pone en relación. Al contrario, lo primero es el instinto de relación; es él quien se ahueca y se adelanta como una mano adonde viene a alojarse el interlocutor; luego, se establece la reacción con ese interlocutor bajo una forma aún no verbal del *Tú*; pero la transformación en un objeto es un resultado tardío nacido de la disociación de la experiencia primitiva, del separarse del interlocutor, comparable al nacimiento del Yo. Al comienzo es la relación, como categoría del ser, una disposición de acogida, un continente, una pauta para el alma; es el *a priori* de la relación, el *Tú innato*. [...]

El hombre se torna un Yo a través del *Tú*. Aquello que lo confronta y desaparece, los fenómenos de la relación se condensan o se disipan. En esta alternación la conciencia del compañero que no cambia, del Yo, se hace más clara y cada vez más fuerte. Seguramente ella aparece aún comprometida en la trama de la relación con el *Tú*; es la conciencia gradual de lo que tiende hacia el *Tú* sin ser el *Tú*. Pero se afirma con una fuerza creciente hasta que el lazo se rompe y el Yo se encuentra, como en el espacio de un relámpago, en presencia de sí mismo, como si se tratara de un *Tú* extraño; pero pronto retoma posesión de sí y desde entonces se ofrece conscientemente a la relación.

Buber, M. Yo y Tú (1923)

124 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Notas para el docente

Si desea profundizar con los estudiantes en la noción del proceso de formación de un «yo» y un «nosotros» a través del diálogo, puede recurrir a la **Actividad de ampliación** presente en la **página 241**.

Para construir nuestra identidad, elegimos criterios de entre los que nos aporta la cultura, ya sea por analogía o por contraste: buscamos «asemejarnos a» o «distinguirnos de».

Según Appiah (2005) en *Ética de la identidad*, se construye en tres pasos: 1) existe una «etiqueta» o estereotipo social, 2) alguien incorpora esa «etiqueta» y comienza a actuar como ella lo indica, 3) los demás tratan a esta persona de acuerdo [con] esta etiqueta.

**Recursos 2, 3 y 4** Condiciones para el diálogo

No cualquier intercambio de palabras es un diálogo. Para que una conversación sea efectivamente dialógica tienen que darse ciertas condiciones.

Ahora bien, para llegar al diálogo hay que quererlo. Esto significa por lo menos dos cosas sustanciales: en primer término, reconocer la existencia de un conflicto; reconocer que «hay aquí un problema». En segundo término, querer alcanzar una solución que *convenga*, o si esto no es posible de ninguna manera, que *convenga* a las partes. Pero, si lo que está en juego, en última instancia, son ideas, principios; si lo que se busca es una experiencia común, entonces, la finalidad última del diálogo no es otra que el convencimiento. Su manera ideal de vencer. Y he aquí su gran dificultad.

Y he aquí también la actitud que puede resultar altamente peligrosa: poner en juego «estas ideas mías», por las que tal vez vivo o por las que me digo a mí mismo todos los días que lo que hago es bueno y justo; ponerlas en juego, exponerlas imprudentemente a la eficacia —nótese bien: a la eficacia— de las ideas de mi contrincante; y arriesgar, así, que se me confundan, que se esfumen; y desposeído de ellas, quedar a merced de ideas voraces —«las ideas foráneas»— que pugnan por echar raíces en mi propia alma. Tal, el riesgo.

Mientras se consideran las ideas como posesiones; útiles, además, maravillosamente útiles, para justificar otras posesiones y fundamentar derechos, pocos estarán dispuestos a correr este riesgo de perderlas.

[...] Pero nosotros hablamos aquí de un diálogo verdadero, en contraposición al diálogo de sordos en el que nadie se expone a la cualidad intrínseca del argumento ajeno; y en contraposición al diálogo infecundo: en el que sus conclusiones no importan lo más mínimo a la vida.

La naturaleza de un diálogo tal podría, pues, resumirse en lo siguiente: desde un punto de vista objetivo, ha de estar regido por *el principio de verdad*: No solo se quiere el diálogo. Se lo quiere justamente para alcanzar por su intermedio *una experiencia común*, esto es, un conocimiento teórico y una valoración práctica de las cosas que constituya un criterio válido para zanjar dificultades y reanudar la rutina suspendida. En esta eficacia, en esta fuerza resolutoria, consiste justamente su verdad.

Giannini, H. La «reflexión» cotidiana. *Hacia una arqueología de la experiencia* (1987)

Nadie puede entrar en serio en una argumentación si no presupone una situación de diálogo que garantice en principio la publicidad del acceso, iguales derechos de participación, la veracidad de los participantes, la ausencia de coerción en las posiciones que se tomen, etc. Los participantes solo pueden pretender convencerse unos a otros si pragmáticamente presuponen que sus «síes» o sus «noes» únicamente van a venir determinados por la coerción del mejor argumento.

Habermas, J. *Aclaraciones a la ética del discurso* (1991)

Normalmente, cuando hablamos de habilidades de comunicación, nos centramos en la manera de realizar una exposición clara, de presentar lo que pensamos o sentimos. Es cierto que para ello se requieren habilidades, pero son de naturaleza declarativa. Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de prestar cuidadosa atención a lo que dicen los demás e interpretarlo antes de responder, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que contenernos, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más dialógica.

Sennett, R. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2012)

**Actividades**

- 1 Según el **Recurso 1**, el instinto de relación con el otro es innato. A partir de esa idea, explica la importancia del diálogo en la construcción del Yo.
- 2 A partir de los **Recursos 2, 3 y 4**, responde: ¿qué condiciones debe tener un discurso para transformarse en un diálogo?
- 3 Desde tu experiencia como estudiante, ¿se dan las condiciones necesarias para el diálogo en tu sala de clases? Justifica.
- 4 ¿Cuál es la importancia de establecer espacios de diálogo en nuestra sociedad? Fundamenta con los recursos de estas páginas y con un ejemplo de una situación o caso concreto.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas **125**

**Trabajando con la diversidad**

El **Recurso 1** puede presentar dificultades de lectura, por lo que se recomienda que su análisis pueda realizarse de forma gradual y por párrafos. Para lo anterior, es de importancia la asistencia y acompañamiento del docente al momento de abordar la fuente, tanto para clarificar inquietudes como para reafirmar las buenas ideas de los estudiantes. Asimismo, proponer desafíos a aquellos con habilidades lectoras y motivar a quienes poseen ritmos de lectura y aprendizajes diversos.

**Desarrollo: 60 minutos****Habilidades del siglo XXI**

Para que exista un diálogo propiamente tal, son necesarias ciertas actitudes de parte de los interlocutores. Estas actitudes se corresponden con valores como la **responsabilidad personal y social**, así como también con actitudes propias para el desarrollo de la **ciudadanía democrática**.

La actividad descrita a continuación consta de dos partes. La primera se enfoca en comprender cuáles son estas actitudes para el diálogo; la segunda, en evaluar y reconocer en qué instancias estas actitudes están presentes y en cuáles no lo están.

1. Pida a los estudiantes que lean atentamente los **Recursos 1, 2, 3 y 4**.
2. Pida que formen cuatro grupos y entregue un recurso a cada grupo para que lo analicen en profundidad y posteriormente lo presenten al curso.

Para guiar su análisis, solicite que respondan las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es la actitud (o las actitudes) que ustedes reconocen en el recurso?
- b. ¿Cómo esa actitud (o actitudes) aporta en la construcción de una instancia dialógica?
- c. Nombren tres instancias cotidianas en las que no se presenten estas actitudes y por ello no se consiga establecer un diálogo.

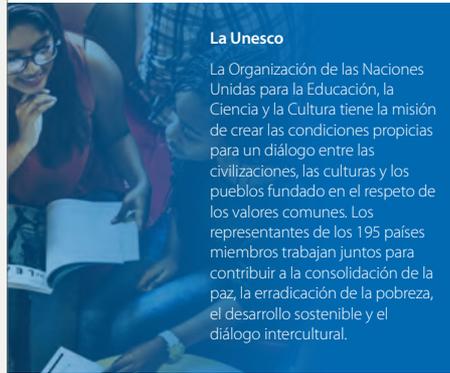
### Diversidad, interculturalidad y diálogo

En el marco del diálogo entre grupos diversos se hace esencial el **respeto**, entendido como la actitud de tratar al otro con la misma consideración con la que uno desea ser tratado, es decir, sin desprecio, sin paternalismo y con la máxima cortesía posible. No basta con la mera tolerancia, porque esta puede convertirse en indiferencia. El respeto compromete a **conocer al otro** y **aceptar que sea diferente**.

3. Asigne a los grupos de trabajo una de las siguientes situaciones, las que deberán actuar y presentar frente a sus compañeros. Para realizar la actuación deben crear un pequeño guion y recurrir a elementos de la sala de clases para construir una escenografía. Todos los estudiantes del grupo deben participar en la representación.

Las situaciones sugeridas son:

- Conversación de tres jóvenes, en la que uno de ellos constantemente mira su teléfono, se toma *selfies* y escribe mensajes.
- A una persona se le restringe el ingreso a un restaurante por su color de piel o por su lugar de procedencia (puede ser extranjero o pertenecer a algún pueblo originario).
- Un periodista insiste en entrevistar a una persona en situación de discapacidad auditiva, aunque ella le advierte en lengua de señas, su situación de diversidad funcional.
- Un grupo de estudiantes evalúa participar en una manifestación por la igualdad de género, discutiendo sobre tres argumentos.



#### La Unesco

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura tiene la misión de crear las condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Los representantes de los 195 países miembros trabajan juntos para contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural.

#### Recurso 1 El interculturalismo

El interculturalismo se inicia con el respeto a otras culturas y mediante él se promueve el encuentro entre ellas en pie de igualdad. Con el interculturalismo se persiguen los siguientes objetivos:

- Reconocer la naturaleza pluralista de nuestra sociedad y de nuestro mundo.
- Comprender la complejidad de la relación entre las diversas culturas, tanto en el terreno personal como en el comunitario.
- Promover el diálogo entre las culturas.
- Colaborar en la búsqueda de respuestas a los problemas mundiales.

En definitiva, se **propone aprender a convivir en un mundo pluralista y entender que la diversidad es una fuente de riqueza**. La valoración de la diversidad se opone a la separación y a la marginación, y apuesta por la integración.

#### Recurso 2 ¿Diálogo intercultural?

Las diversas voces presentes en una sociedad evidencian las relaciones de vínculo y contraste entre visiones del mundo distintas. La profesora, narradora y poeta mapuche Maribel Mora Curriao se refiere a esta relación:

Pero los «indios», incultos, ágrafos, bárbaros, salvajes —como se nos ha visto durante mucho tiempo— no solo hemos tenido que comunicarnos cotidianamente en una lengua Otra, sino que hemos tenido que asumir otras formas culturales y estéticas, hemos tenido que traducirnos en distintos formatos para darnos a entender. Se nos ha obligado, nos hemos obligado a hablar en otras lenguas, en otros códigos que nos digan, que nos nombren. A cambio, la mayor parte de las veces, hemos perdido nuestra lengua, la que nos dice, la que nos nombra. ¿Cuántos intelectuales han aprendido nuestra lengua para decirnos, para nombrarnos? Entre los mapuche que traducen o se traducen al español, decir es nombrar, conversación es memoria, vivenciar en el acto de habla. Y en este proceso de traducirnos, hemos ganado seguramente, pero también hemos perdido sin que se sepa aún las verdaderas dimensiones de aquello. Son temas sobre los cuales tenemos mucho que reflexionar aún.

Mora Curriao, M. *Sobre memoria, cuerpo y escritura de mujeres mapuche: aproximaciones desde este (otro) lado* (2009)

#### Otoño

Busco mi voz en este valle,  
en este agrío sol de media tarde,  
graznidos lejanos  
entorpecen mi oído,  
nubes negras enmudecen  
las sílabas del viento  
y los signos pródigos en  
imágenes  
desfilan ante mis ojos ciegos.

Mora Curriao, M. (Fragmento).  
En Falabella, S. et al. *Hilando en la memoria: 7 mujeres mapuche* (2006)

126 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

- *Haters* -personas en internet que tienen actitudes negativas- comentan una noticia en redes sociales respecto a la necesidad de integrar a más personas en situación de discapacidad a instancias deportivas.
- Una banda musical discute sobre si deberían dar un espacio en primera fila para personas con dificultad de desplazamiento.

Luego de que los estudiantes hayan concluido las representaciones asignadas, deben evaluar cada una de las situaciones y mostrar si ellas presentan las actitudes y condiciones necesarias para que exista un diálogo. Las respuestas deben ser justificadas a partir de los recursos de las **páginas 126 y 127 del Texto**.

Para realizar un cierre y reflexión final respecto a los temas trabajados, además de reforzar el trabajo metacognitivo grupal, se proponen las siguientes preguntas:

- De todas las formas de diálogo que hemos revisado, *¿Cuáles son los diálogos que tendríamos que potenciar en nuestra sala de clases?*
- *¿Estamos dispuestos a adoptar las actitudes necesarias para mantener diálogos con nuestros compañeros?*
- *¿Cuál es la principal dificultad que percibimos en el curso, para conformar un espacio dialógico?*

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

### Recurso 3 Los límites de la tolerancia

Frente a la confusión respecto a los discursos a los que debe prestarse oído en el diálogo de una sociedad pluralista y democrática, el politólogo Giovanni Sartori detalla qué es la tolerancia y cuáles son sus límites.

Entender el pluralismo es también entender el significado de tolerancia, consenso, diseño y conflicto. Tolerancia no es indiferencia, no presupone indiferencia. Si somos indiferentes no tenemos interés; y aquí se acaba todo. Tampoco es verdad, como se sostiene con frecuencia, que la tolerancia presuponga cierto relativismo. Está claro que si somos relativistas estamos abiertos a una multiplicidad de puntos de vista. Pero es tolerancia (su mismo nombre lo indica) precisamente porque no implica una visión relativista. Quien tolera tiene creencias y principios, los considera verdaderos, pero al mismo tiempo permite que otros tengan el derecho de cultivar «creencias equivocadas» [...]. Por tanto, ¿qué grado de elasticidad tiene la tolerancia? Si la pregunta

nos obliga a buscar un límite fijo y preestablecido, no lo encontraremos. Sin embargo, es posible establecer el grado de elasticidad de la tolerancia mediante tres criterios. El primero es que siempre debemos aportar razones de aquello que consideramos intolerable (es decir, la tolerancia excluye el dogmatismo). El segundo atañe al *harm principle*, al principio de no hacer daño, de no perjudicar. Resumiendo, no estamos obligados a tolerar comportamientos que nos acarrean daño o agravio. El tercer criterio está basado en la reciprocidad: al ser tolerantes hacia los demás, esperamos ser tolerados nosotros mismos.

Sartori, G. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (2001)

### Recurso 4 El diálogo como forma de inclusión

Macarena Nieto es periodista e intérprete de lengua de señas. En el Festival de Viña del Mar del año 2019 acompañó en el escenario al cantante que representó a Chile en la competencia folclórica. Fue la primera vez que una intérprete estuvo en vivo sobre el escenario de la Quinta Vergara.

**¿Cuál es la importancia de que el resto de las personas aprendamos lengua de señas y podamos practicar y hacemos parte de esta inclusión?**

Yo soy de la idea de que todas las personas que tienen público deberían tener un nivel básico de lengua de señas. Todos deberíamos saber algo básico sobre esto y creo que la mejor forma de hacerlo es a través de la educación, creo que hay un proyecto de ley que está evaluando eso. Es importante porque les quita el estigma. Yo creo que los oyentes, los funcionales, tenemos un estigma con las personas diferentes a nosotros, como con las personas en situación de discapacidad, en general no tenemos claridad de lo que significa, creemos que sí, pero en realidad no, porque no conversamos con ellos, no participamos de la misma forma. Es un estigma muy grande que hay que bajar y por eso es importante que aprendamos lengua de señas, para mí la comunidad sorda es una minoría lingüística, no son personas en situación de discapacidad.

Nieto, M. (Entrevista). *El Desconcierto* (24 de febrero de 2019)

### Actividades

- 1 A partir del **Recurso 2**, explica el conflicto que plantea Maribel Mora. Relaciona tu respuesta con los conceptos de interculturalidad y diálogo.
- 2 Comenten en un grupo: ¿consideran que la obra de Maribel Mora podría ser pensada como dialógica? Fundamenten su respuesta.
- 3 ¿Qué vínculo existe entre la interculturalidad y la tolerancia? Desarrolla tu respuesta desde los **Recursos 1, 2 y 3**. ¿Reconoces este vínculo en tu comunidad, en tu región o en tu país? Justifica.
- 4 De acuerdo con la lectura de los **Recursos 3 y 4**, además de lo que has aprendido en la unidad, ¿por qué la inclusión de una comunidad con funcionalidades diversas puede ser considerada dialógica? ¿Cuál es la importancia ética y política de construir este diálogo en tu comunidad escolar?
- 5 En un grupo, busquen noticias o reportajes de situaciones actuales en que el diálogo sea esencial para resolver el problema o conflicto implicado. Expliquen por qué se hace necesario el diálogo en dichas situaciones.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas 127

A propósito de algunos de los casos representados previamente, donde se expresaba la diversidad de culturas, de necesidades y funcionalidades, solicite a los estudiantes que lean los **recursos 1 a 4** de las **páginas 126 y 127** del **Texto** y que respondan:

- *¿Por qué podría considerarse un diálogo el intercambio entre distintas culturas?*
- *¿El relacionarnos entre personas de diversas funcionalidades (videntes y no videntes, oyentes y sordos), corresponde a un diálogo?*
- *¿Cuál es la importancia de la tolerancia en un diálogo entre personas diferentes?*
- *¿Cuándo uno puede/debe ser intolerante?*

## Propósito

Diferenciar la opinión de la argumentación, y destacar la segunda como la forma de establecer un diálogo.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 5

Habilidades: A, C y D.

Actitudes: b, d, g, j.

## Conocimientos y experiencias previos

Los estudiantes deberán tener nociones de las particularidades del diálogo como las actitudes que constituyen instancias dialógicas y su finalidad, además de algunos conceptos claves de la lógica informal.

## Inicio: 15 minutos

Se sugiere compartir y reflexionar con los estudiantes la pregunta que titula esta lección: **¿Siempre los demás deben respetar mi opinión?** Luego puede pedir que den ejemplos que permitan diferenciar la opinión de la argumentación. Escriba estos ejemplos en la pizarra haciendo un cuadro comparativo.

Es relevante destacar que la opinión tiene un carácter *monológico*, al no permitir ser cuestionada, y la argumentación un carácter *dialógico*.

¿Cuál es la importancia de la argumentación para el diálogo?

¿Por qué es relevante la argumentación para las comunidades humanas?

## 3. ¿Deben siempre los demás respetar mi opinión? Argumentación versus opinión

Es importante, en primer lugar, reconocer que **opinar y argumentar no son lo mismo**. Las **opiniones** son juicios que no se fundamentan con razones e información relevante, por mucho que puedan ser verdaderos. Opiniones son: «el trap es buena música» o «el fútbol promueve la violencia». En ambos casos se están haciendo juicios sobre el trap y el fútbol, pero no se aportan razones que los fundamenten. Los **argumentos**, en cambio, son intentos de **apoyar nuestras opiniones con razones**, basadas en la reflexión o en información relevante.

La argumentación es una actividad que se realiza cuando se enfrenta una materia que no es autoevidente, pero ante la cual **se puede llegar a un acuerdo a partir de razones**. Además, la argumentación se basa en el principio de que **no todos los puntos de vista frente a un tema son iguales**: algunos pueden apoyarse en buenas razones, otros tienen un sustento más débil, pero, a menudo, desconocemos cuál es cuál. Tenemos que entregar argumentos en favor de las diferentes perspectivas y luego valorarlos para considerar cuán fuertes son realmente.

## Construir un diálogo

En estas páginas te invitamos a elaborar un diálogo mediante argumentos en grupos de 4 a 6 integrantes. Para esto, te presentamos pasos que componen un procedimiento para asegurar que el diálogo incorpore

buenos argumentos sobre el caso que se presenta a continuación. Revisen el reportaje completo que da cuenta del caso en detalle en <https://bit.ly/2J2xRVx>

## Recurso 1 «Persona no humana»

## «Sandra», la orangutana que se convirtió en «persona»

El caso de la orangutana Sandra, a quien la justicia argentina reconoció sus derechos como «persona no humana», ha generado una fuerte polémica científica, además de jurídica y ética.

El año 2014, la Asociación de Funcionarios y Abogados por los Derechos de los Animales (AFADA) consideró que la situación de Sandra, «encerrada en una caja de cemento», era intolerable y acudió a los tribunales para reclamar que dejara de ser considerada «cosa» u «objeto», como establece el Código Civil y Comercial argentino. En marzo de 2015, el asunto llegó al Juzgado

Contencioso, Administrativo y Tributario número 4 de la Ciudad de Buenos Aires, dirigido por la jueza Elena Liberatori. Y ahí empezó a gestarse una sentencia sensacional. Empezó a gestarse también una peculiar relación afectiva entre una juez progresista y habituada a la polémica y una orangutana solitaria y, según sus cuidadores, crónicamente deprimida.

El 21 de octubre de 2015 se emitió sentencia: Sandra fue reconocida como «sujeto de derecho» (no «objeto») y se ordenó al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, propietario del zoológico y, por tanto, de la orangutana, que garantizara al animal «las

condiciones naturales del hábitat y las actividades necesarias para preservar sus habilidades cognitivas».

No se puede ver a Sandra sin autorización judicial. En sus condiciones legales, la cautividad y la exhibición vulneran sus derechos.

Adaptado de González, E. *El País* (23 de junio de 2019)



128 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Desarrollo: 60 minutos

## Diálogo filosófico

Reunidos en grupos, los estudiantes construyen un diálogo filosófico, el cual se llevará a cabo en tres etapas: 1) la construcción de las normas de diálogo y concientización sobre las actitudes necesarias para dialogar; 2) la elaboración de argumentos, y 3) la evaluación de la capacidad de convencer de los estudiantes, así como también de su disposición a ser convencidos a la luz de las mejores razones.

**Recurso 2** Diálogo argumentativo

El diálogo [...] no debe constituir un *debate*, en el que las convicciones establecidas y opuestas las defiendan sus partidarios respectivos, sino una *discusión*, en la que los interlocutores busquen honestamente y sin ideas preconcebidas la mejor solución a un problema controvertido. [...] La discusión, llevada con buen fin,

debería desembocar en una conclusión inevitable y admitida de forma unánime, si los argumentos, presumiblemente del mismo peso para todos, están dispuestos en los platillos de una balanza.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación* (1989)

**PASO A PASO**

**PASO 1** Establecer las normas para llevar a cabo el diálogo

A partir de lo revisado en esta lección, reconozcan los elementos necesarios para que exista un diálogo. En gran medida, el diálogo está conformado por estos elementos. Recuerden y definan en conjunto y con sus palabras las siguientes ideas respecto del diálogo:

- ✓ Pensamiento débil (Recurso 4, página 121)
- ✓ Disposición a equivocarse (Recurso 5, página 121)
- ✓ Ética del discurso (Recursos 1 y 2, página 122)
- ✓ Diferencia entre «enemigo» y «adversario» (Recursos 3 y 4, página 122)
- ✓ Principio de verdad (Recurso 2, página 125)
- ✓ Saber escuchar (Recursos 2, 3 y 4, página 125)
- ✓ Tolerancia (Recurso 3, página 127)

**PASO 2** Reconocer el problema que nos presenta el caso

El caso que se presenta en el **Recurso 1** ha generado distintos puntos de vista que se confrontan, lo que indica que se trata de un **problema**. Los problemas se pueden materializar o traducir en una pregunta, y la argumentación, básicamente, intenta responder esta pregunta tomando una perspectiva y defendiéndola con argumentos.

Contesten en conjunto: *¿cuál es el problema que presenta el caso de la orangutana Sandra?*

**PASO 3** Reconocer las posturas que se confrontan

Es importante identificar las **opiniones divergentes** frente al problema y también reconocer los elementos que las sostienen. **Investiguen**, a partir del reportaje, las posturas surgidas ante el caso de la orangutana. Luego, completen en sus cuadernos con una tabla como la siguiente:

Opinión o postura a favor	Opinión o postura en contra
a)	b)
Razones que la justifican	Razones que la justifican
a.1)	b.1)
a.2)	b.2)

**Roles en el diálogo argumentativo**

Según el modelo de la lógica dialógica, planteado por el filósofo y matemático Paul Lorenzen, argumentar es defender un punto de vista (quien toma este rol se denomina «proponente») confrontándolo con un «contricante u oponente» en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de una «audiencia», terceras personas que aún no han tomado posición frente al tema en discusión.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas 129

**Diálogo filosófico**

Para comenzar, solicite a los estudiantes que establezcan normas que permitan llevar a cabo el diálogo grupal, recordando las actitudes y los elementos necesarios para mantener un ambiente de diálogo revisados a lo largo de la lección.

Se espera que todo el curso participe en la construcción de las normas. Una vez que estas se hayan acordado, escribálas en un papelógrafo, de tal forma que estén permanentemente a la vista de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad.

**Diálogo filosófico**

- I. Para realizar el Diálogo filosófico, se proponen los siguientes procedimientos:
  - a) En el **Recurso 1**, reconocer un problema, es decir, un punto en el que dos posturas se confrontan o no llegan a acuerdo. b) Reconocer las opiniones enfrentadas.
  - c) Transformar ambas posturas (opiniones) en argumentos, entregando las razones, garantías, evidencias y reservas, que permiten darles sustento.
- II. Luego que los estudiantes hayan construido sus argumentos, se sugiere organizar una discusión a nivel de curso. Puede solicitar ayuda de los alumnos asignándoles el rol de moderadores. Pídale a cada grupo que se haga cargo de defender una de las posturas (a favor o en contra) y argumentarla. Recuerde que este no es un debate, por lo que se sugiere que para el plenario organice la sala en un círculo.
- III. Después de la exposición de los argumentos –y de los contraargumentos, si considera necesario–, pregunte a los estudiantes cuál fue la postura mejor argumentada y por qué. Recuérdeles la importancia dialógica de estar dispuestos a ser convencidos por los mejores argumentos.

**Escritura guiada**

Pida a los estudiantes que, en grupos, escriban los argumentos a favor y en contra en este diálogo, siguiendo los elementos solicitados en los **Pasos 2, 3 y 4**, de las **páginas 129 y 130 del Texto**.

## PASO A PASO

**PASO 4** Elaborar los argumentos

Es momento de transformar las opiniones en argumentos usando información y evidencia. Apliquen además las **herramientas de la lógica informal**, revisadas en la Unidad 1 (páginas 30 a 33), para seleccionar, organizar y transmitir de forma apropiada, clara y eficaz la evidencia e información que hayan recabado respecto del problema.

Para construir los argumentos, trabajen con una tabla como la que se presenta a continuación:

Opinión o postura a favor	Opinión o postura en contra
a.1) <b>Razón</b>	b.1) <b>Razón</b>
a.2) <b>Garantía</b> (la idea que está en la base de la razón que estoy dando).	b.2) <b>Garantía</b> (la idea que está en la base de la razón que estoy dando).
a.3) <b>Evidencia</b> (que sustente la razón que estoy dando).	b.3) <b>Evidencia</b> (que sustente la razón que estoy dando).
a.4) <b>Reservas o limitaciones</b> del argumento que he construido.	b.4) <b>Reservas o limitaciones</b> del argumento que he construido.

Tabla elaborada según el modelo argumentativo de Stephen Toulmin.

**PASO 5** Llevar a cabo el diálogo

Desarrollen el diálogo con su grupo. Cada participante seleccionará la postura que desee plantear y fundamentar. El foco de la conversación es explicar el punto de vista de cada uno y argumentar de manera ordenada y con fundamentos.

**PASO 6** Compartir conclusiones de acuerdo o desacuerdo

Una vez finalizado el diálogo, tomen notas de las conclusiones. Recuerden que el resultado del diálogo puede ser tanto un acuerdo como un desacuerdo acerca del caso de la orangutana. En ambos casos es importante determinar de manera clara las razones que llevaron a los participantes a llegar o no a un consenso respecto del tema.

**Reflexión final**

Reúnete con tu grupo de trabajo para comentar y reflexionar en conjunto a partir de las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué actitudes son fundamentales al momento de desarrollar un diálogo argumentativo?, ¿por qué?
- ✓ A tu juicio, ¿cuál es la principal riqueza del diálogo argumentativo que desarrollaron en estas páginas?

**Convencer**

Es un proceso racional y reflexivo, en el que priman las razones, que apunta a la construcción colaborativa de conocimiento. El emisor fundamenta con información contrastable sus argumentos, puesto que se refiere a algún elemento del mundo real (físico o social), que es común a todas las personas.

**Persuadir**

Es el proceso en que priman las razones de gustos y convicciones. El emisor apela a los aspectos subjetivos que pueda tener en común con su interlocutor; es el tipo de argumentación más común en la vida cotidiana y en los espacios privados. *El emisor apela a una audiencia con gustos específicos* y, por lo mismo, usa argumentos contruidos para una audiencia determinada.

**130** Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

**Errores para aprender**

Es posible que a los estudiantes se les dificulte la comprensión de las instrucciones de los Pasos 2, 3 y 4; por ello, se recomienda explicar esta parte de la actividad con un caso de la vida real, que puede ser «La violencia en el fútbol»:

**Problema:** ¿el fútbol es un deporte que promueve la violencia?

**Opinión:** el fútbol es un deporte que promueve la violencia.

**Razón a favor:** el fútbol incita la formación de barras, las cuales incurrir en acciones violentas.

**Garantía:** En las barras de los equipos de fútbol se construyen identidades altamente excluyentes y que, por lo tanto, llevan a la violencia.

**Evidencia:** la «ley de violencia en los estadios» y el «Plan Estadio Seguro» fueron creados por un gobierno chileno para reducir la violencia que ocurre en los estadios a propósito de los partidos de fútbol.

**Reservas o limitaciones:** el fútbol en sí mismo como deporte no incita a la violencia, sino que, al menos en Chile, es el deporte más popular, por lo que moviliza una mayor cantidad de público.

Pida a los estudiantes que, en grupo, respondan las preguntas que aparecen en la Reflexión final de la actividad (**página 130** del **Texto**) y que permiten evaluarla. Estas preguntas son:

- ¿Qué actitudes son fundamentales al momento de desarrollar un diálogo argumentativo?, ¿por qué?
- A tu juicio, ¿cuál es la principal riqueza del diálogo que acaban de tener?

PDF exclusivo para uso Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020  
Garantía: base justificatoria de la razón presentada.

**Evidencia:** datos, hechos o cualquier otro respaldo que consideremos relevante y suficiente para hacer buena nuestra afirmación inicial.

**Reserva o limitación:** posibles objeciones que se le puedan hacer a la razón presentada.

Adaptado de Toulmin, S. *Los usos de la argumentación* (1958)

**Tipos de argumentos****Argumentos racionales**

Se basan en las ideas, verdades y evidencias admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad.

**Argumentos de hecho**

Están basados en evidencias observables.

**Argumentos de ejemplificación**

La evidencia la otorgan ejemplos concretos.

**Argumentos de autoridad**

Basados en la experiencia de una persona experta en el área, o en las ideas y dictámenes de una institución de prestigio.

**Contraargumentos**

Se basan en un ejemplo que contradice una opinión, hipótesis o teoría.

## ¿Cómo voy?

- 1 Analiza el siguiente texto a la luz de lo revisado en esta lección, y luego responde las preguntas.

Para la razón en la existencia concreta y temporal, la verdad está ligada a la comunicación. Verdad sin comunicación se identifica con falsedad. La verdad ligada a la comunicación no está concluida: en la participación escucha el eco y se examina a sí misma y a los demás. Se distingue de todo pronunciamiento parcial. Yo no soy portador de la verdad; la busco junto con el que sale a su encuentro oyendo, preguntando, investigando.

Jaspers, K. *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo* (1953)

- ¿Qué importancia tiene la comunicación para los seres humanos?
  - ¿Cuál es la importancia de la comunicación para el quehacer filosófico?
  - Interpreta la cita «La verdad ligada a la comunicación no está concluida». Desarrolla tu respuesta en al menos cinco líneas.
- 2 Lee el siguiente reportaje y responde las preguntas a continuación:

### Así ven y celebran Fiestas Patrias nuestros niños inmigrantes

Algunos comparan esta fecha con Navidad, porque reúne a la familia y los amigos bajo un mismo techo. A otros les llama la atención que los festejos sean más bien íntimos, en casas y sin tantos desfiles en las calles, como sucede en sus países de origen. Ocho alumnos de básica y media venidos de Colombia, Perú, Venezuela y Haití hablan aquí de empanadas y cuecas.

Margherita Cordiano F.

Durante las últimas semanas, Lara Rodríguez ha estado practicando pasos de cueca en su casa. «Lo hago cuando estoy sola. Pero un día, mientras practicaba con el pañuelo, me di cuenta de que mi mamá estaba ahí. Y no solo eso... ¡me estaba grabando con el celular!», dice la estudiante de 5° básico del Colegio Francisco Olea de Santiago, establecimiento que forma parte de la red de colegios SIP.

Lara nació en Colombia, pero hace cinco años llegó a Chile con su familia. Al verla bailando cueca en los pasillos de su nueva casa, su mamá se emocionó. «Cuando nos vinimos, ella me dijo que yo iba a tener una gran ventaja, que era poder conocer otras culturas».

Reunidos en la biblioteca de su colegio, el venezolano Daniel Perdomo, de 10 años, cuenta que su mamá también se entusiasma con

(Fragmento)

su conocimiento sobre Chile. «Me pide siempre que le enseñe el himno», cuenta riendo.

La mayoría [de los extranjeros que residen en Chile] proviene de Perú, le siguen colombianos, venezolanos, bolivianos y haitianos. Muchas veces, ocurre que son los niños quienes más rápido se ven inmersos en las costumbres del país, y el 18 de septiembre es una fecha clave: en los colegios se repasa la historia de la Primera Junta de Gobierno, se enseñan bailes típicos y se hacen actos que conmemoran las tradiciones nacionales.

«Así he ido aprendiendo que tenemos varias cosas en común. Por ejemplo, nuestras dos banderas tienen el color rojo, que se usa para representar la sangre de nuestros héroes caídos», explica Daniel.

El Mercurio (16 de septiembre de 2018)

- ¿Cómo se relaciona este recurso con la tolerancia, la inclusión y el diálogo?
- ¿De qué manera se refleja en el reportaje el diálogo intercultural?
- En un grupo, investiguen instancias de diálogo intercultural en su comunidad.

Lección 1: Dialogamos para pensar y construir ideas 131

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

Cierre: 15 minutos

Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

## Habilidades del siglo XXI

El cierre de esta primera lección les permite a los estudiantes nuevamente trabajar las habilidades de **pensamiento crítico** y **metacognición**. Respecto a lo anterior, puede proponer las siguientes preguntas:

- Sobre las ideas planteadas por Jaspers ¿Cuáles puedo asociar a mi contexto o situación de vida?
- ¿Cuanto espacio doy durante mi día a las acciones como *oir*, *preguntar* e *investigar*?
- ¿Qué acciones realizo para evitar o solucionar situaciones de conflicto durante mi rutina?

## Planificación

## Clase 5 (págs. 132 y 133)

## Propósito

Analizar distintas instancias y formas de diálogo como espacios para la argumentación.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: B, C y D.

Actitudes: b, c, e, h, j.

## Inicio: 15 minutos

## Conocimientos y experiencias previos

Al iniciar esta lección, se espera que los estudiantes demuestren apropiación de los siguientes aprendizajes:

1. Actitudes necesarias para el diálogo.
2. La importancia ética y política en el ejercicio del diálogo.
3. El lenguaje como capacidad humana.
4. Conocimientos sobre el ejercicio de la argumentación como práctica filosófica.

En filosofía el diálogo es un método para filosofar, tal como se evidencia en toda la obra de Platón, cuyas ideas se desarrollan y se dan a conocer mediante diálogos conformados esencialmente por preguntas y respuestas. El diálogo también es un espacio fundamental y constitutivo

del ser humano. Como revisamos en la Lección 1, la filosofía es un ejercicio que siempre se realiza en diálogo con el entorno y también en diálogo interno con nosotros mismos. En esta lección haremos filosofía, es decir, dialogaremos.

## Recursos 1 y 2 El arte como forma de encuentro

En la ciudad de Santiago se encuentra esta escultura del artista chileno Mario Irarrázabal. Sobre su obra, ha dicho:

Me gusta eso de crear un objeto concreto, real, tangible. Es que yo vivo pensando y soñando. Eso debo hacerlo materia. Una buena escultura tiene fuerza primitiva, mágica. Lo que busco es la dimensión mágica de la realidad, no lo esotérico.

Al crear ese objeto intento relacionarme con los demás. Busco crear una contraposición, una metáfora que sorprenda y sugiera. Busco decir algo sobre el sentido de la vida y la muerte, el odio y el sufrimiento, la entrega a los demás: el amor. Para esto no hay lenguaje más apropiado que el del arte.

Irarrázabal, M. *Humano* (1999)



Irarrázabal, M. *La fuente del encuentro* (2004)

## Recurso 3 El valor de la pregunta que inicia la conversación

El filósofo Hans-Georg Gadamer profundiza en la importancia fundamental de la actividad de preguntar en las experiencias que implican construcción de conocimiento.

El que en el hablar solo busca tener razón, no darse cuenta de cómo son las cosas, considerará lógicamente que es más fácil preguntar que dar respuesta, entre otras cosas porque no se corre el peligro de dejar a deber una respuesta a alguna pregunta. Sin embargo, el fracaso del que se pone a preguntar con esta intención viene a demostrar que el que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada. Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. Y en el intercambio cuasicómico de preguntas y respuestas, de saber y no saber que muestra Platón, se puede reconocer que para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. Una conversación que quiera llegar a explicar

una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta.

Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra.

Gadamer, H.G. *Verdad y método* (1975)

132 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Desarrollo: 60 minutos

## Trabajando con la diversidad

Como inicio de la lección, se recomienda como estrategia comenzar con una «lluvia de ideas» respecto al contenido de la lección anterior preguntando: *¿qué hemos aprendido respecto al diálogo?*

Considere estos aspectos para guiar los aportes de los estudiantes:

1. Actitudes éticas y políticas para el diálogo.

2. Lenguaje

3. Argumentación.

Se sugiere no escribir o visibilizar los títulos de los ítems y que el docente pueda guiar la intuición de los estudiantes al proponer sus ideas o conceptos. Al terminar, pida que ellos titulen las categorías para verificar si se corresponden con las que están sugeridas.

**Recurso 4** Un debate filosófico

El año 1971, en el marco del *International Philosophers Project*, Michel Foucault, filósofo y teórico social francés, y Noam Chomsky, lingüista y filósofo norteamericano, debatieron sobre distintos temas, como la naturaleza humana, la justicia y la política. Si bien en muchos de estos temas las ideas de los pensadores se contraponen, el diálogo argumentativo también reflejó puntos de encuentro. El debate fue moderado por el filósofo holandés Fons Elders.

**Elders:** Pasemos ahora a la segunda parte de la discusión, a la política. Primero quisiera preguntarle al señor Foucault por qué le interesa tanto la política, ya que me dijo que le interesa de hecho mucho más que la filosofía.

**Foucault:** En realidad, la filosofía nunca me importó, pero ese no es un problema. Su pregunta es: ¿por qué me interesa tanto la política? Si pudiera responder de una forma muy sencilla, diría lo siguiente: ¿por qué no debería interesarme? Es decir, qué ceguera, qué sordera, qué densidad de ideología debería cargar para evitar el interés por lo que probablemente sea el tema más crucial de nuestra existencia, esto es, la sociedad en la que vivimos, las relaciones económicas dentro de las que funciona y el sistema de poder que define las maneras, lo permitido y lo prohibido de nuestra conducta. Después de todo, la esencia de nuestra vida consiste en el funcionamiento político de la sociedad en la que nos encontramos. De modo que no puedo responder a la pregunta acerca de por qué me interesa; solo podría responder mediante la pregunta respecto de cómo podría no interesarme.

**Elders:** Está obligado a estar interesado, ¿no es así?

**Foucault:** Sí, al menos no encuentro nada extraño que sea digno de una pregunta o de una respuesta. No estar interesado por la política es lo que constituye un problema. De modo que, en lugar de preguntarme a mí, debería preguntarle a alguien que no esté interesado

por la política y entonces su pregunta tendría un fundamento sólido, y usted tendría todo el derecho de gritar enfurecido «¿Por qué no te interesa la política?».

**Elders:** Sí, es probable. Señor Chomsky, estamos todos muy interesados en conocer sus objetivos políticos. Sabemos que adscribe al anarcosindicalismo o, como lo ha expresado con mayor precisión, el socialismo libertario. ¿Cuáles son, según su visión, los objetivos más importantes del socialismo libertario?

**Chomsky:** [...] Cuando hablo de anarcosindicalismo, me refiero a un sistema federado y descentralizado de asociaciones libres que incorpore instituciones económicas, así como otras instituciones sociales; y me parece que esta es la forma apropiada de organización social para una sociedad tecnológica avanzada, donde no hay que forzar a los seres humanos a ocupar el lugar de un instrumento, de una rueda dentada en la máquina. Ya no hay ninguna necesidad social de que los seres humanos sean tratados como componentes mecánicos del proceso productivo; esto puede superarse y debemos hacerlo a través de una sociedad de libertad y de asociación libre, en la que el impulso creativo que considero intrínseco a la naturaleza humana sea capaz de realizarse en los hechos. Y, una vez más, al igual que el señor Foucault, no entiendo cómo un ser humano podría no estar interesado en este tema.

Chomsky, N., Foucault, M. & Elders, F. *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate* (1974)

**Actividades**

- 1 A partir de los **Recursos 1 y 2**, explica de qué manera el arte puede ser entendido como una forma de diálogo.
- 2 En relación con el **Recurso 3**, explica la siguiente cita: «El que está seguro de saberlo todo, no puede preguntar nada». Luego, desarrolla con tus palabras cuál es la importancia de la pregunta para el conocimiento humano.
- 3 Relee con tu compañero el **Recurso 4**, comenten y respondan:
  - a. Según Foucault, la pregunta acerca de por qué alguien se interesa en la política no tiene un fundamento sólido. Expliquen esta afirmación.
  - b. ¿Se interesan ustedes por la política? ¿Por qué sí o por qué no?
- 4 A partir de lo que has aprendido sobre el diálogo filosófico y los recursos de estas páginas, ¿de qué manera el diálogo permite a los seres humanos encontrarse unos con otros?, ¿qué importancia tiene para el conocimiento, la ética y la política?

Lección 2: A hacer filosofía en conjunto **133****Trabajando con la diversidad**

Para respetar los distintos ritmos dedicados a la reflexión, se recomienda la estrategia de **Ralentizar el pensamiento**. Se trata de no levantar la mano inmediatamente con una respuesta, sino empezar por considerar detenidamente esta respuesta, y permanecer con ella sin que tengamos que reaccionar de inmediato. Si es posible, establezca la regla de levantar la mano solo cuando se tengan dos respuestas diferentes en la cabeza, para salir del automatismo de que «una pregunta implica una respuesta», que suele excluir la reflexión y el tiempo de latencia que esta necesita.

Reúna a los estudiantes en grupos y distribuya los **Recursos 1, 2, 3 y 4** entre ellos, de tal forma que a cada uno le corresponda revisar un solo recurso y analizarlo a través de la siguiente pregunta que se le asignará:

**Recurso 1:** ¿por qué la creación artística se puede entender como diálogo?

**Recurso 2:** ¿por qué esta obra se puede entender como diálogo?

**Recurso 3:** ¿cuáles son los elementos centrales del diálogo que el autor destaca?, ¿por qué?

**Recurso 4:** ¿cuáles son las particularidades que ves en este diálogo de filósofos?

Luego, pídale que compartan sus respuestas con los demás integrantes del grupo. Además que respondan grupalmente:

*¿Qué comparten en común todos los elementos que hemos revisado?*

Para complejizar el ejercicio, la palabra «diálogo» queda vetada para la respuesta grupal.

**Cierre: 15 minutos**

Al finalizar la actividad puede solicitar responder en conjunto las siguientes preguntas de reflexión metacognitiva:

- ¿Pude desarrollar de forma autónoma las tareas que se me asignaron?
- ¿Cuáles fueron mis aportes y desempeños en las actividades?

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el solucionario del **Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía Didáctica**.

## Planificación

## Clase 6 (págs. 134 y 135)

## Propósito

Aplicar elementos propios del diálogo argumentativo, reflexionando sobre su práctica en espacios virtuales.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: B, C y D.

Actitudes: m, n, p.

## Inicio: 15 minutos

Pregunte abiertamente al curso *¿Quiénes utilizan frecuentemente las redes sociales?* (Twitter, Facebook, Instagram, Whatsapp) Luego haga la pregunta introductoria: *Con lo que hemos aprendido respecto al diálogo, ¿creen que podemos dialogar en estos espacios virtuales? ¿Por qué?*

## Desarrollo: 60 minutos

## Trabajando con la diversidad

Organice un «chat en papel» para revisar las lecturas de los **Recursos 1** al 5.

1. Pida a los estudiantes que se enumeren del 1 al 5 y reúna a todos los alumnos que hayan coincidido en el número. Si los grupos son muy numerosos, puede separarlos en dos.

2. Asigne un recurso a cada grupo de alumnos y pida a los estudiantes que comenten el recurso en una hoja de papel que se tiene que pasar de mano en mano, tal como si esta hoja fuera un «chat grupal».

¿Para qué usas las redes sociales?

¿Crees que las publicaciones en redes sociales o en internet son un reflejo de la realidad? Comenta.

## 1. La realidad del mundo virtual: ¿en el mundo virtual «somos» o «aparentamos»?

En la actualidad, las redes sociales son un espacio importante de nuestras vidas, en el que nos informamos, nos divertimos, manifestamos nuestras opiniones e interactuamos con otros. Sin embargo, las redes sociales también nos plantean preguntas respecto de nuestra identidad: en ellas ¿somos auténticos o solo aparentamos? Ese es el problema sobre el cual reflexionaremos y dialogaremos en estas páginas.

## Recurso 1 Exponerse en Instagram

La escritora chilena Paulina Flores retrata en su libro *Qué vergüenza* el efecto que tiene en los jóvenes la imagen que «debe mostrarse» en las redes sociales.

—Es terrible. Te juro que yo sufro. Sufro con cada foto que me saco y subo a Instagram —afirmó Cris con un gesto de verdadero dolor físico—. Tengo que mentalizarme, pero ya entendí cómo funciona. Lo que uno tiene que hacer es crear un relato, un relato de tu vida ¿cachái? Y en general sacarse fotos donde se note que está pasándolo bien, ojalá con amigos o mostrando un poquito de piel, para que no crean que eres un mino aburrido y amargado que se pasa todo el día encerrado en la biblioteca, porque, aunque a veces me queje por todo y pase el día encerrado en la biblioteca, yo soy una persona superentretenida, ¿cachái? En serio, Denise, es que te lo juro, yo sé que ningún mino que haya salido conmigo se ha aburrido.

Flores, P. *Qué vergüenza* (2015)

## Recurso 2 La imagen como modelo y fin

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han se refiere a las consecuencias de la revolución digital y a la relevancia que ha adquirido la imagen por sobre la realidad. Las imágenes, desde su perspectiva, representan una huida y un refugio frente a una realidad que se percibe como imperfecta.

Hoy las imágenes no son solo copias, sino también modelos. Huimos hacia las imágenes para ser mejores, más bellos, más vivos. Sin duda no solo nos servimos de la técnica, sino también de las imágenes para llevar a cabo la evolución. ¿Podría ser que la evolución descansara en una imaginación, que la imaginación fuera constitutiva para la evolución? El medio digital consume aquella inversión icónica que hace aparecer las imágenes más vivas, más bellas, mejores que la realidad, percibida como defectuosa.

Han, B.-Ch. *En el enjambre* (2013)

## Recurso 3 Las tensiones en la construcción de nuestra identidad en Twitter

Twitter es una red social en la que se comparten ideas, noticias, imágenes, etc. Se pueden establecer diálogos virtuales mediante las publicaciones, llamadas *tweets*. Si alguien publica algo, quienes siguen a ese usuario pueden, entre otras acciones, contestar a dicha publicación o compartirla a su vez con sus seguidores. Muchas veces, publicaciones en esta red social y sus respuestas generan polémicas que se reflejan en medios de comunicación, como la prensa y la televisión.

Siguiendo el paradigma del interaccionismo simbólico, la identidad en Twitter se construye a través de conversaciones con otros. Los *tweets* se formulan parcialmente sobre la base de un contexto social construido a partir de los *tweets* de las personas que uno sigue. Los participantes deben mantener el equilibrio entre, por una parte, una norma de autenticidad personal que fomenta el intercambio de información y la comunicación fática, y, por otra,

la necesidad de mantener la información privada, o, al menos, oculta a ciertas audiencias. La tensión entre revelar y ocultar generalmente afloja del lado de ocultar en Twitter, pero incluso los usuarios que no publican nada escandaloso deben formular *tweets* y elegir temas de discusión basados en el juicio de una audiencia imaginada.

Marwick, A. & Boyd, D. *I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience* (2010)

134 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

3. Comentan sus impresiones, las relaciones con la vida cotidiana y sus propios usos de redes sociales.

4. Para terminar la conversación, comparten la hoja con el resto de los grupos. La idea es que todos los grupos puedan revisar el chat de los demás compañeros.

5. En una discusión abierta, exponen los comentarios que hicieron del recurso que les fue asignado, y para compartir la experiencia de la actividad, responden:

- ¿Cuáles creen que son las limitaciones del diálogo en espacios digitales?
- ¿En que se diferencian el ejercicio que hicieron hoy con las conversaciones que tienen a diario por redes sociales?

**Recurso 4 Lo privado y lo público**

El año 2009, el artista inglés Christopher Baker presentó la instalación *Hello World! Or: How I learned to stop listening and love the noise* (¡Hola, mundo! O cómo aprendí a parar de escuchar y amar el ruido).

*Hello World!* se compone de miles de video-diarios extraídos de Internet. Cada video presenta a un solo individuo, dirigiéndose a una audiencia potencialmente masiva desde un espacio privado. El sonido va desplazándose entre los individuos y el grupo, permitiendo al espectador escuchar a los hablantes uno por uno o sumergirse en una cacofonía de voces. *Hello World!* explora la potencialidad y la realidad de las tecnologías Web 2.0 y de las redes sociales. Por un lado, sitios como YouTube prometen una plataforma participativa y democratizadora que responda al deseo humano de ser escuchado. Por otro, la propia masa de hablantes públicos hace imposible atender a las voces individuales. El proyecto de Baker cuestiona el lenguaje de los medios, sus posibilidades de participación y su capacidad transformadora, y el proceso democrático.

En <http://www.laboralcentrodearte.org> (2008)

**Recurso 5 Diseñarse a sí mismo**

La relevancia que ha adquirido la «imagen de sí» que se comunica por los medios virtuales ha impuesto una gran exigencia y responsabilidad a las personas.

Pero el problema más grande del diseño no es cómo diseño el mundo exterior, sino cómo me diseño a mí mismo o, mejor, cómo me relaciono con el modo en que el mundo me diseña. Hoy esto se ha vuelto un problema generalizado con el que se topa todo el mundo, no solo políticos, estrellas de cine y celebridades. Hoy, todo el mundo está sujeto a una evaluación estética; todo el mundo tiene que asumir una responsabilidad estética por su apariencia frente al mundo, por el diseño de sí. Lo que alguna vez fue un privilegio y una carga de unos pocos, en esta época de autodiseño se ha convertido en la práctica por excelencia de la cultura de masas. El espacio virtual de Internet es fundamentalmente la arena en que mi página de Facebook se diseña y rediseña permanentemente, del mismo modo que mi canal de YouTube. Pero igual que en el mundo real —o digamos analógico— se espera que uno sea responsable por la imagen que presenta a la mirada de los demás.

Groys, B. *Volverse público* (2014)

**Actividades 2.2**

Con tus compañeros, lleven a cabo un **diálogo virtual**. Para esto, organicen un grupo en una red social para abordar la pregunta: ¿en el mundo virtual «somos» o «aparentamos»?

- 1 Considerando sus experiencias en el uso de redes sociales y lo que han aprendido sobre el diálogo, establezcan normas para llevar a cabo la discusión.
- 2 En la discusión, expongan razones que cuenten con evidencia, no opiniones. Trabajen con el modelo de Toulmin (páginas 129 y 130).
- 3 Para construir sus argumentos (razones y evidencia) trabajen con los **Recursos 1 a 5** de estas páginas.
- 4 Usen las herramientas propias de la red social escogida para desarrollar el diálogo.
- 5 Al finalizar, evalúa tu experiencia en el diálogo virtual por escrito. Fundamenta tus respuestas.
  - a. ¿Consideras que la red social que eligió el grupo es un espacio propicio para un diálogo filosófico?
  - b. ¿Qué características de la red social escogida facilitaron y dificultaron el diálogo?
  - c. En tu vida diaria, ¿cuáles son los límites que pones al momento de usar redes sociales?, ¿por qué?

Lección 2: A hacer filosofía en conjunto 135

**Recursos complementarios**

Si desea profundizar en la discusión respecto al uso de las redes sociales, puede recurrir a la **Evaluación de proceso** presente en la **página 245** de esta **Guía**.

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía Didáctica**.

**Diálogo filosófico**

En un grupo de redes sociales, organice junto con los estudiantes una discusión titulada: «En el mundo virtual, ¿somos o aparentamos?». Para esto:

1. Elaboren las normas del grupo y, procurando que sean visibles para los estudiantes, abra el debate en torno a la pregunta problematizadora.
2. De forma individual, construyen un argumento a favor y uno en contra, basándose en los **Recursos 1 a 5**. Para esto, que trabajen con el cuadro del Modelo de Toulmin (**págs. 129 y 130**).
3. En el diálogo virtual, los estudiantes deben hacer como mínimo dos intervenciones, una de exposición de ideas y otra de contraargumentación a la idea de un compañero o pregunta.
4. Cuando todos los estudiantes hayan participado de la actividad, como moderador, realice un cierre haciendo un pequeño resumen de las ideas planteadas.

**Cierre: 15 minutos**

Luego, evalúe la actividad a través de las siguientes preguntas: ¿Consideras que la red social es un espacio propicio para realizar un diálogo filosófico? ¿Qué características de la red social facilitaron o dificultaron el diálogo?

*En tu vida cotidiana, ¿cuáles son los límites que pones al uso de las redes sociales?, ¿por qué?*

Si el diálogo virtual lo realizó fuera de la hora de clases, pida a los estudiantes que hagan esta evaluación por escrito de forma individual a través de un mensaje *online*.

Si los estudiantes no cuentan con esa red social, pídeles que se construyan una cuenta para la actividad.

## Propósito

Comprender las nociones de orden, causalidad y azar y su importancia en los métodos de razonamiento filosófico.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

Habilidades: B, C y D.

Actitudes: f, g, r, s.

## Inicio: 15 minutos

Se sugiere iniciar la clase preguntando a los estudiantes como entienden la frase: «Todo pasa por algo». Luego pregunte cómo entienden la palabra «causalidad».

## Desarrollo: 60 minutos

## Lectura guiada

1. Pida a los estudiantes que se reúnan en grupos y que se repartan los recursos: la mitad del grupo revisará los **Recursos 1, 2 y 3**, y la otra mitad revisará los **Recursos 4, 5 y 6**.
2. Responden la siguiente pregunta: *¿Cómo se presenta la causalidad?* Da un ejemplo de tu día a día.
3. Una vez que hayan leído y revisado los recursos de forma individual, pídeles que compartan sus ideas con los integrantes del grupo que leyeron los mismos recursos; luego solicíteles que compartan las ideas que revisaron con todo el grupo.

¿En qué contexto se usa la frase «todo pasa por algo»? ¿Qué quiere decir?

¿Cuál podría ser un ejemplo de un evento azaroso?, ¿por qué?

## 2. ¿El mundo funciona en forma azarosa o «todo ocurre por una causa»?

La cuestión de si la naturaleza o el universo están o no ordenados es una de las primeras interrogantes que se plantearon los filósofos en la Antigüedad. Así, la palabra «cosmos», que en la actualidad es sinónimo de universo, proviene del término griego *kósmos*, que significa «orden», mientras que *cháos* quiere decir «desorden».

## Recurso 1 Orden y determinismo

Muchos filósofos y científicos han optado por defender que la naturaleza y el universo están ordenados, es decir, que son un *kósmos*. Esto implica que hay algún tipo de pauta o principio que produce el orden, una serie de leyes que gobiernan el universo, que son conocidas como «leyes naturales». Por ejemplo, la ley de la gravedad rige la atracción de los cuerpos, las leyes de la genética controlan los caracteres hereditarios, etc. Esta postura, según la cual la naturaleza y el universo entero están sometidos a leyes naturales, si se exagera puede llevar a dos afirmaciones que han sido y son muy discutidas:

- Negar la existencia de la libertad en la naturaleza y en el universo, puesto que todo lo que en él ocurre sucede según leyes que no admiten excepciones. Esta es la afirmación esencial del **determinismo**. El debate libertad-determinismo sigue presente en nuestros días.
- Sostener que es posible **predecir** los fenómenos que se van a producir en cada momento, basándose en el conocimiento de las leyes que los regulan.

Según el determinismo, el universo se comporta como **una máquina perfectamente ajustada que obedece a leyes** que rigen todo lo que va a suceder, por lo que se parecería mucho a un inmenso reloj. ¿Significa eso que los seres humanos están igualmente determinados por las leyes de la naturaleza y que, por lo tanto, no son libres?

## Recurso 2 La causalidad como un postulado a priori

Para Kant, la causalidad es una de las doce categorías a partir de las cuales nuestro entendimiento organiza las impresiones que nos llegan a través de los sentidos, y las transforma en conocimiento. Desde esta perspectiva, la causalidad no está en el mundo material que nos rodea, sino que es **una categoría a priori** (está en nuestra razón), gracias a la cual conocemos el mundo material y lo organizamos en términos de causa y efecto.

Kant propuso distinguir entre dos modos de utilizar la idea de **causa** en la investigación científica:

- **El uso regulativo**, que consiste en investigar todo fenómeno «como si» siempre estuviera producido por una causa. El científico puede entonces buscar todas las causas, pero debe saber que nunca podrá explicarlo todo causalmente, porque adopta un método de investigación que no tiene por qué coincidir con la estructura de la realidad.
- **El uso constitutivo**, que consiste en creer que la estructura de la realidad es causal, confundiendo el método de investigación con la realidad.

Optar por el primero de estos usos permite al científico compaginar dos deberes: investigar las causas y respetar fenómenos como el de la libertad, que no se dejan explicar causalmente.

## Recurso 3 El péndulo de Newton

Este dispositivo demuestra la conservación de la energía y de la cantidad de movimiento.



136 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Notas para el docente

Un seminario socrático es una forma de enseñanza a través de preguntas y diálogo, su objetivo es ayudar a los estudiantes a potenciar sus desempeños a nivel de comprensión, colaboración y comunicación. Los seminarios giran en torno a un texto, el cual se analiza en forma colectiva a través de un diálogo que el docente conduce realizando preguntas. Para conocer un poco más sobre los seminarios socráticos como método de enseñanza puede visitar el artículo en el siguiente link: <https://bit.ly/2OP02ff>

**Recurso 4** La causalidad lineal versus la probabilidad o el azar

En la filosofía clásica y en la ciencia moderna se ha pensado la **causalidad como una línea** que nos permite relacionar los hechos, de tal forma que una causa tiene un efecto, y este efecto se transforma en una nueva causa: *A es causa de B. B es causa de C. C es causa de D*, y así sucesivamente. Mirar el mundo desde esta perspectiva nos permitiría pensar en que los eventos del mundo se pueden conocer completamente y se pueden **predecir**. Con el origen de la mecánica cuántica, la percepción de la causalidad cambia: **un evento puede tener una multiplicidad de causas** y no se pueden predecir de forma completa los efectos de un evento, a lo más se puede pensar en probabilidades. Las probabilidades es lo que podemos llamar **azar**.

**Recurso 5** La causalidad es una generalización inductiva

Como revisamos en la Unidad 1 (páginas 36 y 37), David Hume se refiere a la causalidad en relación con las inferencias inductivas, propias de las ciencias, en las que se hacen generalizaciones a partir de casos individuales para establecer leyes universales. Por ejemplo, la primera ley de Newton: «Todo objeto continúa en estado de reposo, o de movimiento uniforme rectilíneo, a no ser que sobre él actúen fuerzas que le hagan cambiar dicho estado».

Estas leyes dependen, por lo tanto, no de la validez lógica del argumento subyacente, sino de que **las condiciones que se han dado en el pasado se mantengan en el presente**. La causalidad, desde esta perspectiva, se vincula directamente con la experiencia.

**Recurso 6** La teoría del caos y el efecto mariposa

La comparación entre el universo y un reloj ha sido refutada por la teoría del caos. Habitualmente, las variaciones en la causa producen variaciones proporcionales en el efecto. Por ejemplo, si se coloca un recipiente con agua sobre fuego, la temperatura del líquido aumenta o disminuye proporcionalmente a la variación de la intensidad de la llama.

Sin embargo, esto no ocurre así con todos los fenómenos. Cuando el estadounidense Edward Lorenz aplicó modelos matemáticos a la predicción meteorológica, observó que pequeñas variaciones en las condiciones iniciales (causas) podían traer como consecuencia enormes diferencias en los efectos. Esto es lo que se conoció como **efecto mariposa**: una mariposa aletea en Pekín, dando lugar a una corriente de aire que, en cadena con otras causas, acaba provocando un tornado en Nueva York.

Esta teoría sostiene que no es posible realizar predicciones sobre los fenómenos, porque no hay una proporcionalidad entre la situación inicial de la que se parte y los efectos que se producen a largo plazo.

Una consecuencia de esta afirmación es el **indeterminismo**: hay que contar con que el azar y la aleatoriedad forman parte del universo, pues los fenómenos estables, como la órbita de la Tierra alrededor del Sol, son excepcionales.

La mayoría de los sistemas son inestables; el universo no está gobernado por leyes inmutables. Así pues, es posible predecir un eclipse con enorme precisión y anticipación, pero no se puede hacer una predicción meteorológica con la misma exactitud, porque el clima no es un sistema estable.

## Actividades

- 1 A partir del **Recurso 1**, ¿cuáles son los problemas que surgen de considerar el universo como un *kósmos*?
- 2 En relación con el **Recurso 2**, explica el uso regulativo de la causa en la investigación científica. ¿De qué manera este uso permite respetar la idea de libertad?
- 3 De acuerdo con los **Recursos 3, 4 y 5**, responde con un compañero: el objetivo del péndulo de Newton, ¿podría ser un argumento a favor del determinismo? Fundamenten.
- 4 Piensa en situaciones cotidianas que se podrían explicar desde una perspectiva determinista o mediante la teoría del caos. Comenta con tu curso.

Lección 2: A hacer filosofía en conjunto 137

## Lectura guiada

En este momento se sugiere realizar el modelamiento del seminario socrático.

1. Comente a los estudiantes en qué consiste seminario socrático. Posteriormente, indique los pasos mediante los cuales se llevará a cabo este seminario. Estos son:
  - a. Leen y conocen el texto sobre el cual se va a dialogar, subrayando las ideas importantes, escribiendo preguntas o ideas que surjan y conectando este texto con lecturas anteriores realizadas. Para ello, critican de forma argumentada las ideas que despierten su atención.

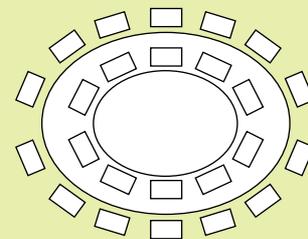
## b. Elaboran un set de cinco ideas

o preguntas que les surjan a partir de la lectura del texto, además subrayan las palabras complejas y/o relevantes, o también puede pedirles que respondan las preguntas que se encuentran en el Paso 2 de la **pág. 141**. Todo esto les permitirá a los estudiantes preparar su intervención en el diálogo.

c. Repasan las normas para el diálogo que revisaron en la lección anterior (**págs. 129 y 130**). Pueden escribirlas en un papelógrafo para que estén a la vista.

d) Disposición del aula:

En cursos numerosos, es recomendable que la organización de la sala de clases sea en dos círculos concéntricos, tal como lo representa la siguiente figura:



El círculo interior participa de la discusión, mientras tanto, en el círculo exterior los participantes toman nota de las ideas que presenta uno de los compañeros que se encuentran en el círculo interior. Cuando el profesor dé la instrucción, los roles se intercambian, y así el estudiante que estaba en el círculo exterior releva a su compañero del círculo interior, haciendo comentarios respecto a la intervención que este había realizado. El alumno que sale hacia el círculo exterior tendrá que hacer un seguimiento de la participación de su compañero.

**Diálogo filosófico**

Prepare una batería de preguntas para conducir el seminario socrático. Estas preguntas se dividen en tres tipos. Le sugerimos algunas orientaciones sobre la función que cumplen estas preguntas durante el Seminario socrático.

**Preguntas de apertura:** Sirven para incitar a los estudiantes a la conversación respecto al texto. Se recomiendan:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Cómo titularían ustedes este texto?
- ¿Habían escuchado hablar de esta cura?

**Preguntas de seguimiento:** conducen el diálogo; exigen a los estudiantes aclarar sus argumentos y centrarse en la temática planteada para el diálogo.

- ¿Qué ideas del texto llamaron tu atención? Justifica.
- ¿Cómo relacionarías este texto con el contenido revisado sobre el azar (generalización inductiva)?
- ¿Cómo relacionarías este texto con el contenido revisado sobre la causalidad (determinismo o apriorismo de la causalidad)?
- Analiza la expresión «cura milagrosa». ¿Cómo entiendes esta expresión?
- ¿Qué son los milagros?
- ¿Podemos relacionar el azar con los milagros?
- ¿Cómo relacionarían la causalidad con los milagros?
- ¿El MMS es un descubrimiento médico que podríamos considerar dialógico?, ¿por qué?

¿Qué sabes sobre los seminarios?

¿Cuál será el objetivo que persiguen? Comenta con tu compañero.

**3. Participemos en un seminario socrático**

El diálogo socrático o mayéutica, como revisamos en la Unidad 1, es un método filosófico que buscaba encontrar la verdad sobre cualquier asunto por medio del **diálogo racional**. En la obra de Platón se plasman los diálogos de Sócrates con distintos interlocutores, a quienes intentaba, por este medio, conducir hacia el conocimiento, sorteando preguntas, contradicciones y confusiones.

El seminario socrático recoge dichas características en un diálogo entre varios participantes, quienes, de forma completamente horizontal y respetuosa, conversan acerca de un texto escrito, visual o audiovisual. La discusión tiene un **enfoque colaborativo**, y con ella se trata de profundizar en la comprensión del texto al tiempo que se ponen en práctica habilidades de comunicación: escuchar de manera activa y transmitir ideas con claridad respecto del tema en discusión.

A continuación, te invitamos a organizar y participar en un seminario socrático con tus compañeros.

**PASO A PASO****PASO 1** Conoce el texto sobre el que dialogarás

Lee el siguiente artículo que presenta y desarrolla un punto de vista respecto del azar y la casualidad. Léelo completo en <https://bit.ly/2BO0oLc>

(Fragmento)

**Las casualidades no existen**

No somos marionetas en manos del azar. La vida no es un accidente regido por la suerte ni las coincidencias. Por más que nos cueste creerlo, recogemos lo que sembramos. Veamos la vida como un continuo aprendizaje.

Borja Vilaseca

Formamos parte de una sociedad materialista, desencantada del mundo en el que vivimos. Por eso, en general, solemos creer que nuestra vida es un accidente regido por la suerte y las coincidencias. Es decir, que no importan nuestras decisiones y nuestras acciones, pues en última instancia las cosas pasan por «casualidad». Esta visión nos convierte en meras marionetas en manos del azar.

En paralelo, muchos individuos nos hemos vuelto «nihilistas». No es que no creamos en nada. Simplemente «negamos cualquier significado o

finalidad trascendente de la existencia humana». De ahí que orientemos nuestra vida a saciar nuestro propio interés.

Pero ¿realmente la vida es un accidente que se rige de forma aleatoria? ¿Estamos aquí para trabajar, consumir y divertirnos? ¿Acaso no hay una finalidad más trascendente? Lo irónico es que la existencia de estas creencias limitadoras pone de manifiesto que todo lo que existe tiene un propósito, por más que muchas veces no sepamos descifrarlo. No en vano creer que no tenemos ningún tipo de control sobre nuestra vida refuerza nuestro victimismo.

Y pensar que la existencia carece por completo de sentido justifica nuestra tendencia a huir constantemente de nosotros mismos.

Es decir, que incluso estas creencias no están ahí por casualidad, sino que cumplen la función de evitar que nos enfrentemos a nuestros dos mayores temores: el «miedo a la libertad» y el «miedo al vacío». Mientras sigamos creyendo que nuestra propia vida no depende de nosotros, podremos seguir eludiendo cualquier tipo de responsabilidad. Y mientras sigamos pensando que todo esto no es más que un accidente, podremos seguir marginando cualquier posibilidad de encontrar la respuesta a la pregunta ¿para qué vivimos?

Vilaseca, B. En [www.elpais.com](http://www.elpais.com)  
(6 de marzo de 2011)

138 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

- ¿Cuál es la importancia de poner en diálogo un descubrimiento como el MMS?

**Preguntas de cierre:** promueven que el estudiante relacione lo que se trató en el seminario con experiencias previas y reflexione respecto a cómo se desarrolló el seminario.

- ¿Cómo se relaciona esta idea con lo que ustedes han aprendido en relación con la causalidad y el azar?

Para finalizar el seminario:

Pida a los estudiantes que grupalmente elaboren un mapa conceptual con las ideas que se discutieron en el seminario y las conclusiones a las que llegaron.

## PASO A PASO

**PASO 2** Analiza el texto

- a. Relee el artículo para comprenderlo en profundidad. Responde las siguientes preguntas:
- ¿Qué tema aborda?
  - ¿Cuál es la postura del autor sobre ese tema?
  - ¿Por qué el tema es de interés?
- b. Analiza el artículo aplicando los contenidos revisados sobre el azar y la causalidad. Para ello, relee los Recursos 4, 5 y 6 de la página 137 y explica con tus palabras los siguientes conceptos:
- Determinismo
  - Causalidad lineal
  - Concepto de azar
  - Efecto mariposa
- c. Luego, aplica los conceptos antes definidos. Responde:
- ¿Con qué conceptos se puede relacionar la postura que adopta el autor acerca del azar y las casualidades?, ¿por qué?
- d. Extrae ideas y preguntas que te parezcan relevantes o interesantes a partir del análisis. Recuerda que no es suficiente que des tu opinión, sino que debes construir argumentos con apoyo de evidencia. Estas ideas y preguntas que te han surgido serán la base de tu participación en el seminario socrático, por lo que es importante que las prepares de buena manera.

**PASO 3** Crean un ambiente propicio para el diálogo

- a. Organicen la sala de clases según el diagrama de esta página, que muestra dos círculos concéntricos. Su profesor les dará las indicaciones sobre quiénes se ubican en el círculo de adentro y quiénes en el de afuera.
- b. Repasen las normas del diálogo que establecieron en la lección anterior (página 129).
- c. Para realizar el seminario, tengan a la vista el artículo que revisaron. También, sus apuntes con el análisis realizado de manera individual.

**PASO 4** Desarrollen el seminario socrático

- a. El profesor será el moderador del diálogo, que tendrá tres etapas:
- **Inicio:** motivación y comentarios generales.
  - **Desarrollo:** análisis en profundidad del artículo y los problemas asociados en relación con la causalidad y el azar.
  - **Cierre:** conclusiones individuales y grupales.
- b. El diálogo es abierto y debe desarrollarse en un clima de respeto e interés por las ideas de los demás, por lo que es importante respetar los tiempos de intervención de cada compañero y escuchar lo que dice.
- c. Recuerda que cuando expreses tus ideas, debes construir argumentos con evidencias.

**PASO 5** Evalúen el seminario socrático

- a. Elabora con tu grupo un mapa conceptual con las ideas que se discutieron en el seminario y las conclusiones a las que llegaron.
- b. En una conversación plenaria con el curso, evalúa la actividad a partir de lo siguiente:
- La experiencia del diálogo socrático en la sala de clases: qué aprendiste, qué actitud tuvo el grupo, qué piensas de esta instancia para compartir ideas sobre un tema.
  - Tu participación en el seminario: qué fortalezas y debilidades reconociste en tu participación y qué podrías hacer para mejorar en un nuevo seminario socrático.

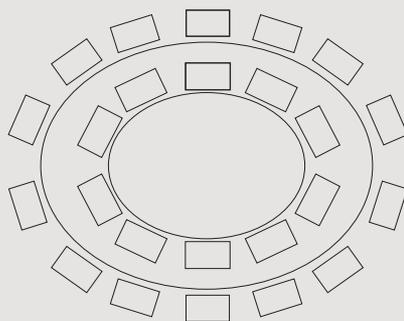


Diagrama para organizar el seminario socrático.

Lección 2: A hacer filosofía en conjunto 139

**Recursos complementarios**

La Pauta de coevaluación para que los estudiantes del círculo exterior le hagan un seguimiento a su compañero del círculo interior, se encuentra en la **página 238** de esta **Guía**.

Con respecto a los seminarios socráticos, las siguientes orientaciones pueden darle una perspectiva sobre el objetivo de esta actividad:

«A diferencia del debate, los seminarios socráticos no son instancias confrontacionales en las que un bando o un alumno debe persuadir al otro de su verdad, utilizando todos los medios y argumentos a su alcance».

«Las preguntas tienen una importancia capital, pues de ellas depende que se alcancen niveles de profundización adecuados. Debe apuntar a aspectos fundamentales del texto y ser simples y claras, aun cuando en ella haya un elemento de duda respecto a la pregunta».

Orellana, P. (2003) *Seminario socrático en la escuela*.

**Cierre: 15 minutos**

Se espera que los estudiantes evalúen su experiencia en el seminario a través de las preguntas que están en el Paso 5b (**pág. 141 del Texto**).

**Criterios de revisión**

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

# Clase 8

(págs. 140 y 141)

## Propósito

Evaluar los contenidos y habilidades revisados en la lección. Aplicar los conocimientos respecto al diálogo que han aprendido en la Unidad 4.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

**Habilidades:** B, C y D.

**Actitudes:** b, e, k, t.

### Conocimientos y experiencias previos

Antes de iniciar la clase, se espera que los estudiantes se hayan apropiado de los siguientes conceptos:

- Actitudes necesarias para dialogar.
- Construcción de un argumento.
- El humor y los límites de la libertad de expresión.
- Las redes sociales como espacio de aparición.
- El determinismo, la causalidad y el azar.

### Inicio: 15 minutos

Se sugieren las siguientes preguntas de activación:

- ¿Qué conocimientos han adquirido en esta lección?
- ¿Qué conocimientos nuevos han obtenido al realizar las actividades dialógicas de esta lección?
- ¿Las actividades dialógicas les han entregado una nueva perspectiva del diálogo?, ¿cuáles?

## ¿Cómo voy?

- 1 Lee los siguientes textos de Humberto Giannini y Richard Sennett. Luego responde las preguntas que se plantean.

Desde que el hombre aceptó en su alma convivir con otros seres humanos, desde entonces, ya no puede disputarles *directamente* las cosas. Desde entonces lo que se disputa con ellos es el derecho a poseerlas. Así, cuando se entabla un diálogo sobre cualquier argumento —teórico o práctico—, el conflicto tiene que transformarse por fuerza y sin excusas en un conflicto de ideas. Y suspender la norma, la normalidad, para replantearse la actualidad de un derecho nuestro, constituye uno de los más violentos remezones a esa rutina «que cuenta siempre las cosas», que es posesiva por naturaleza.

Giannini, H. La «reflexión» cotidiana. *Hacia una arqueología de la experiencia* (1987)

Probablemente fue Aristóteles el primer filósofo occidental que se preocupó por la unidad represiva. Él concebía la ciudad como un *synoikismós*, una asociación de individuos de diversas tribus familiares, cada *oikos* con su propia historia y sus peculiares alianzas, formas de propiedad y bienes familiares. En bien del comercio y del mutuo apoyo durante la guerra, «una ciudad está compuesta por diferentes clases de hombres; gentes similares no pueden dar existencia a una ciudad». La ciudad, por tanto, obliga a los individuos a pensar en otros con diferentes lealtades a llegar a acuerdos con ellos. Es evidente que la agresión mutua no puede mantener unida a una ciudad, pero Aristóteles daba mayor sutileza a este precepto. El tribalismo, decía, implica el supuesto de que uno sabe cómo son los demás sin conocerlos, al carecer de experiencia directa de los otros, se cae en fantasías marcadas por el miedo. Actualizada, esta es la idea del estereotipo.

Sennett, R. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2012)

- a. Elabora dos afirmaciones a partir de lo que plantea Giannini. Luego, pídele a un compañero que formule dos preguntas a partir de tus ideas. Compártanlas y respóndanlas.
  - b. Lee la siguiente cita del texto de Sennett: «El tribalismo [...] implica el supuesto de que uno sabe cómo son los demás sin conocerlos». Reflexiona: ¿es beneficiosa la actitud que se deriva del *tribalismo* para establecer un diálogo filosófico?, ¿por qué?
- 2 En su obra *Las Ramblas II* (1989), el artista ecuatoriano Oswaldo Guayasamín retrató el ruido de las calles de la ciudad de Barcelona (España). Obsérvala y, en grupo, desarrollen la siguiente actividad:

- a. Observen y comenten en conjunto la obra de Guayasamín. Luego, imaginen y planifiquen una obra que exprese la existencia o ausencia de espacios para el diálogo en su comuna o ciudad. Titulen su proyecto de obra, que puede ser visual, audiovisual, escrita, entre otros formatos.
- b. Presenten el proyecto a sus compañeros y escuchen con atención a los demás grupos.
- c. Dialoguen en plenario y elijan tres o cuatro proyectos para llevarlos a cabo.



140 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

## Desarrollo: 60 minutos

### Habilidades del siglo XXI

Con el objetivo de promover el diálogo en el ambiente escolar, además de la promoción de habilidades como la comunicación, se sugiere que el Proyecto final se realice a través del trabajo colaborativo. Para su monitoreo, tenga presente los siguientes criterios:

1. Comprenden consensuadamente la problemática que se va a tratar.
2. Adoptan las medidas adecuadas para resolver el problema.
3. Mantienen la organización del grupo.

Para el desarrollo del proyecto, considere los siguientes pasos para seguir:

1. Se reúnen en grupos y hacen una lista de los elementos positivos que reconocen en el diálogo; de lo que han aprendido teórica y prácticamente a lo largo de la Unidad 4.

## Notas para el docente

Para clarificar las instrucciones sobre la realización del proyecto final, ofrezca ejemplos concretos. Para justificar la elección de la instancia y el espacio a intervenir; un ejemplo cotidiano puede ser: «detectamos que no siempre toleramos las preferencias de música y estilo de vestir de otros compañeros».

Asimismo, se recomienda valorar en conjunto la planificación y los acuerdos tomados en el proceso de elaboración de un proyecto, tanto en el **Proyecto de unidad**, como en la **actividad 2** de la **página 142 del Texto**.

## Cierre: 15 minutos

Para el cierre de la clase pídale a los estudiantes que evalúen en discusión plenaria la actividad a través de las preguntas que aparecen en el punto 6 de la **página 143 del Texto**.

## Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el **Solucionario del Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

## Promovamos el diálogo en nuestra comunidad

A lo largo de esta unidad hemos analizado la importancia y el valor del diálogo como espacio para el desarrollo de ideas en nuestra sociedad. Nos hemos reconocido como seres dialógicos. Para finalizar esta unidad, te invitamos a impulsar los espacios de diálogo en tu comunidad escolar mediante una intervención.

## 1 Elijan el espacio que van a intervenir

En grupos, observen su entorno y reconozcan actitudes, lugares o instancias que limiten el diálogo en su comunidad educativa y que consideren importante mejorar. Analicen, por ejemplo, cómo se da la comunicación entre estudiantes, profesores y directivos: ¿cuáles son los canales de comunicación?, ¿es fácil o difícil generar instancias de diálogo entre estos actores? Seleccionen una de las instancias para hacer una intervención.

## 2 Justifiquen su elección

Es importante que justifiquen su elección a partir de lo revisado en esta unidad y a lo largo del Texto escolar. Para ello, pueden basarse en las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema que impide el diálogo?, ¿de qué forma ese problema limita el diálogo?, ¿por qué es necesario corregirlo?

## 3 Plasmen el problema y su propuesta de cambio

Construyan un afiche compuesto de texto e imágenes para dar a conocer el problema que reconocieron, y para motivar su corrección, dando ideas de cambio. Utilicen formas creativas para transmitir su mensaje; por ejemplo, pueden simular un meme o una publicación de Instagram o Facebook.

## 4 Intervengan el establecimiento con sus afiches

Peguen los afiches en su colegio. Elijan espacios que sean visibles y significativos para el resto de sus compañeros.

## 5 Evalúen la actividad

En conversación plenaria con el curso, dialoguen acerca de los siguientes asuntos:

- Considerando las características de su comunidad educativa, ¿creen que la intervención puede ayudar a mejorar las instancias de diálogo?, ¿cómo?
- ¿Por qué es importante y necesario detectar las instancias que dificultan el diálogo en su comunidad?



- Observan su entorno e identifican actitudes, lugares e instancias que limiten el diálogo en el espacio escolar. Por ejemplo: La falta de un patio donde puedan compartir todos con sus intereses diversos; la falta de una hora donde puedan conversar estudiantes y profesores, entre otros.
- Seleccionan una instancia de intervención, justificando según los contenidos estudiados. Supervise y ayude en este punto a corregir la constitución del proyecto.
- Realizan las pancartas con las indicaciones que están en la **página 143 del Texto** y las ubican en el establecimiento educacional en forma de intervención. Es importante que usted converse con las unidades académicas y las ponga en conocimiento de esta actividad.

## Planificación

## Clase 9 (págs. 142 a 145)

## Propósito

Repasar y evaluar los contenidos y las habilidades revisadas en la Unidad 4.

## Objetivo de Aprendizaje, conocimiento y comprensión:

OA 6

**Habilidades:** B, C y D.

**Actitudes:** d, f, g, h, j, m, p.

## Inicio: 15 minutos

## Trabajando con la diversidad

Pídales a los estudiantes que recuerden lo más complejo que revisaron en esta unidad: *¿Qué fue lo que más les costó comprender?* El recurso más difícil de leer; el autor cuyas ideas consideraron más complejas; la actividad que más les costó desarrollar, etc.

*¿Hay algún contenido que aún les cause mucha dificultad?*

Para aquellos estudiantes que son más retraídos al expresar sus dificultades en ciertos contenidos, puede utilizar la técnica de los «palitos con nombre» y darle un sentido lúdico a la metacognición.

Solicite a sus estudiantes que escriban su nombre en un palo de helado. Para evaluar el nivel de comprensión de los contenidos, pida a uno de los estudiantes que saque un palito con nombre de una bolsa o recipiente y dirija preguntas sobre sus dificultades en el proceso de aprendizaje a dicho estudiante.

Pensar no es un ejercicio solitario

Al ser nuestra razón dialógica, el pensar constituye un ejercicio de relación con el mundo y los demás.

El lenguaje es central

Desde el giro lingüístico, la reflexión sobre el lenguaje en tanto acción y vínculo con otros permite valorar y abrir mayores instancias de diálogo. Al reconocer al otro como un interlocutor válido, abrimos el espacio de un yo a un tú, y valoramos el cuestionamiento o la refutación de nuestras opiniones: dialogar es más un ejercicio de búsqueda de la verdad que un intento de tener la razón.

No todo es diálogo

Para Jürgen Habermas, existen principios básicos para que se establezca el diálogo argumentativo. Junto con el respeto y la tolerancia, al dialogar argumentativamente se debe garantizar:

*... no conozco en el hombre un mal mayor que el de tener ideas falsas sobre la materia que tratamos. (Platón)*

1. Publicidad de acceso.
  2. Iguales derechos de participación.
  3. Veracidad de los participantes.
  4. Ausencia de coerción en las posiciones que se tomen.
- (Adaptado de Habermas)

142 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

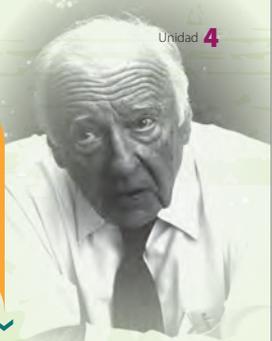
## Desarrollo: 60 minutos

## Habilidades del siglo XXI

En el cierre de la unidad, la habilidad que se tratará de potenciar en los estudiantes es la **metacognición**. Es necesario que los alumnos tengan conciencia de su proceso de aprendizaje respecto a la apropiación de los contenidos, de los que necesitan reforzar, y cómo pueden autorregular lo que aprenden en futuros procesos.

Solicite a los estudiantes que revisen atentamente los contenidos de las **páginas 145 y 146 del Texto**, que muestran una síntesis de los contenidos de la unidad, para luego seguir estos procedimientos.

1. De forma individual, reconocen los contenidos que aparecen en estas páginas, los que creen no conocer y aquellos en los que se presentan dificultades de comprensión. Luego, en grupos, comparten sus dudas y dificultades, para que las resuelvan de forma colectiva.



**La importancia del diálogo para filosofar**

Los diálogos filosóficos permiten clarificar interrogantes, plantear nuevos cuestionamientos y construir conocimiento de manera colectiva. Para dialogar, es necesaria una actitud abierta y receptiva al momento de preguntar y responder. Recuerda lo que propone Gadamer.

Estudiaste sobre el diálogo argumentativo y cómo este puede aportar en instancias cotidianas de intercambio fundamentado de ideas. Pero ¿cómo estructuramos un diálogo filosófico? Considera los siguientes puntos:

*Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. (Gadamer)*

**1.** Se establecen las normas para llevar a cabo un diálogo, se reconoce la problemática que se presenta y las posturas que se confrontan.

**2.** Se elaboran los argumentos, contemplando razones, garantías y evidencias, teniendo en cuenta que nosotros y nuestra contraparte expondrán reservas o limitaciones a los argumentos expuestos en el diálogo.

**3.** El diálogo debe implicar una actitud receptiva y abierta: escuchar los argumentos de los demás, evaluarlos y responderlos, construyendo nuevas ideas a partir de lo expuesto. Finalmente, se llega a una conclusión consensuada sobre el tema discutido y se reflexiona acerca de la contribución del diálogo a la comprensión del problema.

**Actividades**

Trabaja con tu compañero:

- 1 En relación con los cuatro principios propuestos por Habermas para garantizar un diálogo, elaboren dos principios más y fundamenten su importancia para el diálogo argumentativo.
- 2 Piensen en una experiencia personal o un problema social que los haga cuestionar sus ideas previas o sus valores. Pueden buscar en la prensa casos relacionados con el interculturalismo y la inclusión (conceptos revisados en las páginas 126 y 127). Investiguen y desarrollen un diálogo argumentativo. Compartan sus conclusiones con el resto del curso.
- 3 Completa en tu cuaderno una tabla como la siguiente para reflexionar sobre tus fortalezas y debilidades en el desarrollo de esta unidad. Además, comparte ideas con tu compañero acerca de cómo podrían mejorar sus desempeños en la asignatura de Filosofía el siguiente año.

Fortalezas	Debilidades	¿Cómo puedo mejorar?
x	x	x

2. En los grupos y de forma escrita, señalan contenidos importantes o que les hayan llamado la atención y que no aparecen en estas páginas. Es necesario que justifiquen su elección desde los contenidos del curso:

- ¿Por qué te llamaron la atención estos contenidos?, ¿por qué consideras que debería estar en estas páginas?

Luego, revise si persisten las mismas dudas que los estudiantes manifestaron y que quedaron escritas en la pizarra.

Finalmente, los alumnos completan en sus cuadernos la tabla al final de la **página 145 del Texto** para identificar sus fortalezas, debilidades y aspectos en los que pueden mejorar.

**Escritura guiada**

La **Evaluación final** presente en la **página 247** de esta **Guía**, puede servir al docente y los estudiantes como instancia alternativa a la sección **¿Qué aprendí?** del **Texto**. Esta evaluación aborda los mismos contenidos y desarrolla las mismas habilidades.

Por esto, revise paso a paso las instrucciones de esta evaluación junto con los estudiantes.

En el instrumento existen preguntas que son para responder de forma individual, sin embargo, puede ser una instancia enriquecedora para que los estudiantes puedan trabajar en parejas o grupos pequeños sobre temáticas afines al diálogo.

Si desea trabajar esta evaluación en una modalidad grupal, se recomienda que el ítem 1 se desarrolle de forma individual; luego, el ítem 2, puede trabajarse de forma colaborativa al ser una instancia de construcción de un diálogo argumentativo.

Para el desarrollo del ítem 2, tenga presente que los estudiantes utilicen el modelo de construcción de argumentos de Toulmin, propuesto en las **páginas 129 y 130** del **Texto**.

**¿Qué aprendí?**

- 1 Lee el siguiente relato y luego responde las preguntas.

**El país de las cucharas largas**

Aquel hombre llegó por azar a una extraña casa aislada. En la puerta principal, un cartel anunciaba:

Este pequeño país consta solo de dos habitaciones, llamadas negra y blanca. Para recorrerlo, es preciso avanzar por el pasillo hasta las puertas de ambas habitaciones y entrar en ellas.

El hombre recorrió el pasillo y empezó a escuchar los llantos que provenían de la habitación negra. Llegó a la puerta y entró. Sentadas en torno a una enorme mesa había muchas personas. En el centro de la mesa había manjares exquisitos, y aunque todos tenían una cuchara con la que alcanzaban la comida, ¡se estaban muriendo de hambre! Las cucharas eran el doble de largas que sus brazos y estaban fijadas a sus manos. Todos podían servirse, pero nadie podía llevarse el alimento a la boca. El hombre salió de allí y se acercó a la habitación blanca. Había una puerta similar, pero no se oían lamentos. Las personas se hallaban también sentadas en torno a una mesa igual a la de la habitación negra. También en el centro se veían manjares exquisitos, y todos llevaban una larga cuchara fijada a su mano. Pero allí nadie se moría de hambre porque ¡todos se daban de comer los unos a los otros!

*En Beauregard, A. Cápsulas motivacionales (1988)*

- a. ¿Cómo se evidencia la importancia del diálogo en el relato? Explica con tus palabras.
  - b. Considera el problema que plantean las cucharas largas y la manera en que se enfrenta en la habitación negra y blanca. ¿Qué problema o asunto de tu contexto social podrías asemejar al de las cucharas largas? Fundamenta tu respuesta.
- 2 Recuerda lo revisado en la página 119 y define con tus palabras qué es un acto de habla. ¿Qué relevancia tiene este concepto para la filosofía?
  - 3 A partir de los contenidos revisados y las habilidades desarrolladas, responde con un compañero las siguientes preguntas que condujeron la unidad:
    - a. ¿Qué importancia tiene pensar con otros mediante el diálogo?
    - b. ¿Cualquier conversación es un diálogo?
  - 4 Dialoga argumentativamente en un grupo acerca del siguiente tema: ¿Las redes sociales favorecen o dificultan el diálogo en nuestra sociedad? Usen el modelo de Toulmin (páginas 129 y 130).

144 Unidad 4: La reflexión y el diálogo: dos espacios para la filosofía

**Errores para aprender**

La preparación de la prueba, particularmente la temática del ciberacoso puede aportar contenido a la discusión de la prueba y también permite la cooperación entre compañeros en la preparación de discusiones y abordaje de los contenidos. En este sentido es importante potenciar la autorregulación de los aprendizajes por parte de los mismos estudiantes, siendo ellos quienes adviertan errores conceptuales y que cuestionen los argumentos de sus compañeros.

- 5 Lee la noticia y desarrolla las actividades.

(Fragmento)

## Casos de ciberacoso escolar se duplican este año y autoridad refuerza fiscalización

Superintendencia de Educación afirma que hasta marzo había 37 casos, entre 685 acusaciones de maltrato a estudiantes. Fundaciones contra el *ciberbullying* piden que se apruebe la modificación a la Ley de Acoso Escolar.

Carlos Said

El *ciberbullying* es la preocupación educacional del momento. Tras la trágica muerte Katy Winter, joven del Colegio Nido de Águilas que el año pasado se quitó la vida tras un episodio de maltrato por redes sociales, el tema cobró relevancia y permitió visibilizar muchas otras agresiones virtuales que, hasta ahora, parecían invisibles para los padres.

Y esa mayor preocupación se refleja también en las estadísticas de la Superintendencia de Educación, a las que accedió La Tercera, las que muestran que a fines de marzo ya habían recibido 37 denuncias, el doble de los 18 casos que llegaron a esa institución en el primer trimestre de 2018.

El alza también se refleja en las cifras anuales de la superintendencia, pues si en 2016 había 184 denuncias, al cierre del año pasado sumaron 403, consolidándose como un tema de primera relevancia.

«Nos llama profundamente la atención el crecimiento, pues esta cifra se ha duplicado. Lo vemos con preocupación porque una gran proporción de estas denuncias de *ciberbullying* afecta a las mujeres. En 2018, el 61 % era hacia mujeres y ahora vamos en 73 %», explica el superintendente de Educación, Sebastián Izquierdo, quien expondrá hoy estos datos en el seminario #YoAprendoQuéHacer, de la Fundación Seminariium.

Para la autoridad, el tema cobró especial relevancia, pues «cuando conversamos con los estudiantes, y la evidencia empírica así lo establece, nos dicen que la vida digital es igual de importante que la vida física. Por lo que cuando existen problemas en redes sociales, les afecta de igual manera que cuando ocurren en la sala de clases. Debemos actuar».

La superintendencia también detectó un aumento en las denuncias de maltrato a estudiantes —donde las de ciberacoso están incluidas—, las que llegaron a 685 en el primer trimestre, siendo mayoritarias las agresiones psicológicas.

¿Cómo continuar la lucha contra el *ciberbullying*? Izquierdo cuenta que pidieron a los colegios actualizar sus reglamentos internos para incluir estrategias de prevención y protocolos de acción. Además, firmaron un protocolo con el Ministerio de la Mujer para derivar denuncias de agresiones, y doblarán las fiscalizaciones: «Queremos llegar a alrededor de mil colegios, sin considerar las denuncias», explica. Ello se suma a otras acciones en curso, como la campaña «Hay palabras que matan», del Mineduc.

En La Tercera (23 de abril de 2019)

- Reúnete en un grupo y determinen los riesgos del mundo virtual según lo que informa la noticia.
- Desarrollen un diálogo argumentativo a partir de la siguiente pregunta:
  - ¿Se debería limitar el acceso al mundo virtual a los niños y jóvenes en edad escolar?

Evaluación final **145**

### Criterios de revisión

Los criterios de revisión para las actividades propuestas se explicitan en el solucionario del **Texto**, en las **páginas 226 a 239** de esta **Guía**.

### Cierre: 15 minutos

Entregue a cada uno de los estudiantes una breve retroalimentación escrita, donde usted recalque una actitud positiva que hayan tenido a lo largo del curso y algún elemento que pueden mejorar para el próximo año. Pídales que en el reverso de la hoja escriban una actitud positiva que hayan reconocido en ellos y algún aspecto que consideren deben mejorar, para luego devolver la retroalimentación.

### Página 117. Actividades

1. Se espera que el estudiante responda que es importante ya que, como menciona Cortina en el Recurso 2, la razón humana es dialógica; por ende, hablar y comprometerse al diálogo junto con otros, forma parte del fundamento de nuestra vida en comunidad.
2. Porque incluso si la reflexión filosófica se realiza de forma individual, se basa en cuestionamientos o preguntas que requieren de un diálogo interno para desarrollarse. Como menciona Eilenberger en el Recurso 1, filosofar es hablar, conversar y poner en diálogo distintas observaciones, avanzando así, en la construcción del pensamiento o en la búsqueda de respuestas.
3. Se espera que el estudiante responda que poseemos todas las características para «ser un diálogo», ya que la experiencia humana implica necesariamente la interacción con otros. Como Eilenberger menciona en el Recurso 1, el lenguaje corresponde al fundamento de la forma de vida humana y lo que caracteriza a nuestra especie. Por ende, no dialogar, negar el habla y excluir de la comunicación a otros sería contraproducente e incluso, como indica Cortina en el Recurso 2, es padecer una enfermedad de inhumanidad.
4. El estudiante podría mencionar un espacio de conversación común de un establecimiento educacional, tales como: consejos de curso, asambleas, debates o incluso la dinámica entre alumnos y profesores en el aula.

### Página 119. Actividades

1. Se espera que el estudiante indique que la idea del acto de pensar comunicada en la escultura, tiene que ver con el esfuerzo, con la necesidad de concentración o con el trabajo que requiere esta actividad. Como indica el Recurso 1, puede hacer alusión a la fuerza expresada en los músculos o a los rasgos faciales para justificar que el acto de pensar -al igual que en la mente- se expresa de forma física.
2. El Recurso 2 plantea que, si bien pareciera que el pensamiento corresponde a una actividad interior, es decir, que se practica de manera autónoma e individual por la especie humana, en realidad no lo es. De esta manera, se contraponen a la idea manifestada por Rodin en El pensador y en el Recurso 1, al mostrar y describir, respectivamente, a un hombre en solitario realizando el acto de pensar y expresándolo de forma externa.
3. Tanto el Recurso 3 como el Recurso 4 consideran particular y elemental la capacidad de lenguaje en la especie humana. Guiándose por el Recurso 4, los estudiantes podrían argumentar que la capacidad de usar el lenguaje constituye una habilidad primigenia y primordial, ya que desde allí el ser humano ha logrado construir todo lo que caracteriza su civilización. De la misma manera, el Recurso 3 expone que la particularidad del ser humano frente a otras especies es su capacidad lingüística, alineándose con lo descrito por Tom Wolfe.
4. En el Recurso 2, Merleau-Ponty afirma que al pensamiento le sigue una fase de expresión, es decir, el lenguaje (o los pensamientos expresados). Ambos elementos, entonces, están estrechamente vinculados. Siguiendo la misma línea, en el Recurso 3 Searle explica que los problemas filosóficos pueden ser abordados reformando el lenguaje, por ende, sería posible abarcar el pensamiento a partir de la lingüística. Finalmente, ambos autores proponen el pensamiento y el lenguaje como elementos complementarios.

### Página 121. Actividades

1. a. Se espera que los estudiantes comenten tomando ejemplos de los recursos indicados en la pregunta. La definición de asamblea en el Recurso 2, señala que está compuesta por un grupo de personas que se reúnen a discutir, reflexionar y tomar decisiones sobre los temas conversados, por ende, la discusión dialógica con otras personas es necesaria para lograr los objetivos de una asamblea. Lo mismo ocurre con las manifestaciones descritas en el Recurso 3, en donde se rescata la importancia del diálogo en el planteamiento de los distintos puntos de vista de quienes acudieron a ella. Por último, la charla descrita en el Recurso 6 también se conforma como un espacio colectivo de pensamiento con otros individuos, que en este caso corresponden a los asistentes y al filósofo invitado.
- b. Los estudiantes dan ejemplos de aquellas instancias de diálogo y reunión colectiva que impliquen la reflexión en conjunto, tales como: manifestaciones pacíficas, jornadas reflexivas, consejos de curso, votaciones de curso, entre otras.
2. Como indica Gianni Vattimo en el Recurso 4, el pensamiento débil corresponde a la capacidad de fundar el pensamiento en la comunicación. Bajo esta noción, buscar consenso en la conversación y el diálogo es fundamental. A partir de lo anterior, si la respuesta del estudiante es afirmativa, podría referirse a aquellas veces en las que se ha visto enfrascado en alguna discusión con otro, pero que haya sido posible llegar a acuerdos. Aludiendo al Recurso 5 de Platón, el estudiante podría comentar algún momento en el que haya sido refutado, o que él haya tenido que refutar

a otro, pero que, a pesar de aquello, haya logrado dirigir de mejor manera su pensamiento, recibiendo las críticas de quién lo refuta para poder generar un acercamiento reflexivo a la verdad. Para dar a conocer sus respuestas, pueden citar conflictos domésticos, desacuerdos en algún videojuego o actividad deportiva, discusiones en redes sociales, entre otros.

**3.** El estudiante podría sugerir la sala de clases como un espacio que permite la expresión del pensamiento débil en al menos dos instancias: en la comunicación con sus propios compañeros y en la relación estudiante-profesor. En la primera, la conversación con sus propios compañeros sobre algún tema en particular en el que no todos estén de acuerdo podría llevarlos a reflexionar y buscar consenso sobre ello. Instancias en las que esto puede ocurrir son los consejos o votaciones de curso. En la segunda, cuando el estudiante escucha o pregunta al profesor en la sala de clases sobre algún tema en particular, y debaten sobre ello, se expresa también el pensamiento débil, al fundar el pensamiento en los diálogos y la comunicación. Por último, el alumno podría

referir una instancia dentro de su comunidad, como junta de vecinos, club deportivo u otra organización social, en la que sus miembros se reúnen para contrastar sus puntos de vista y buscar consensos para resolver sus problemas.

**4.** Se espera que la carta escrita por los alumnos a un profesor o a la Dirección del colegio contenga tres razones que expliquen el beneficio que tiene la charla de un filósofo para la comunidad escolar. Por ejemplo, la carta podría tener estas tres razones: el que la charla de un filósofo puede generar la reflexión acerca de temas que permitan discutir y llegar a consenso sobre aspectos esenciales de la educación escolar; y, también, que la venida de un filósofo permitiría poder conversar sobre aspectos del saber radical que son importantes para los jóvenes, como la libertad, el respeto y la importancia de la educación; por último, también podrían dar como una razón el hecho de que las reflexiones que entregue el filósofo podría dar cabida a una comunicación más abierta y efectiva con otros estudiantes y la comunidad escolar. Estas razones podrían estar respaldadas con citas de filósofos.

## Página 123. Actividades

1. Se espera que los estudiantes reconozcan que el giro lingüístico destacó la importancia del lenguaje y la comunicación como una distinción particular de los seres humanos, que le ha permitido el desarrollo de la civilización. Por su lado, el Recurso 1 afirma que el discurso argumentativo –que comprende también el diálogo– resulta necesario para fundamentar las normas de la moral y el derecho. Por ende, resulta también indispensable para reflexionar sobre lo ético, es decir, lo que está bien y lo que está mal en una sociedad. Así, el diálogo adquiere gran importancia en la reflexión de lo que es ético y de lo que no lo es. Por otro lado, el Recurso 2 afirma que todas las personas tienen intereses propios que pueden afectar al resto, por ende, cada persona es partícipe de una «conversación moral» con uno. Benhabib afirma la responsabilidad ética de los individuos con el resto, y la obligación que tienen todos de justificar sus acciones ante los demás, además de razonar con ellos mediante el diálogo.
2. La viñeta presenta un problema ético al mostrar a Calvin como un niño incrédulo frente a la ética misma. Para Calvin, el fin justifica los medios; también reivindica la fuerza por sobre la razón y el individualismo, afirmando que el hombre es «un lobo para el hombre», en una referencia a Plauto. Como respuesta, su tigre Hobbes lo empuja sobre un charco de lodo para sacar a Calvin de su camino, argumentando que «el fin justifica los medios». La perspectiva individualista de Calvin se contrapone a lo propuesto en el Recurso 1, donde se resalta la «responsabilidad solidaria» por las consecuencias de las acciones de los seres humanos. También se contrapone con el Recurso 2, que considera que las acciones de un individuo afectan a otros, por ende, es necesario ser responsables de nuestros actos. De esta manera, la acción de repuesta de Hobbes, el tigre, le enseña a Calvin a reflexionar y reconsiderar su punto de vista.
3. Se espera que el alumno reconozca la distinción política entre estos conceptos manifestando que el Recurso 3 sitúa al adversario como un individuo que vive dentro de la misma comunidad política, al que es posible combatir sus ideas, pero no cuestionar su derecho a defenderlas. Distinto es el caso del enemigo, individuo que cuestiona las bases del orden democrático, y que, por ende, imposibilita su admisión dentro de una comunidad democrática.
4. Para construir la definición de ciudadanía democrática, se espera que los estudiantes consideren todos los aspectos vistos en esta unidad que tienen que ver con la conducta de los individuos dentro de una comunidad. Como indica el Recurso 1, las personas deben asumir responsabilidades por las actividades de los individuos a escala mundial, a la vez que se asume esta toma de responsabilidad como una praxis colectiva. También, y como afirma el Recurso 2, los individuos deben hacerse cargo de justificar responsablemente sus acciones y de razonar con los otros. Otro aspecto importante para considerar en la definición es la necesidad de comprender la otredad, su peso y su diferencia, tal como indica el Recurso 3, además de tolerar a los adversarios, permitirles el derecho a defender sus ideas y rechazar a aquellos que atentan contra las bases del orden democrático, como indica el Recurso 4. Como ejemplos de instancias de ciudadanía democrática, los estudiantes podrían considerar el derecho a voto, el derecho a reunión, la constitución de asambleas estudiantiles, manifestaciones, entre otras instancias. 5. Para evaluar esta pregunta, puede considerarse la rúbrica que aparece al final de este solucionario.

5. Se espera que los estudiantes recurran a noticias o reportajes que presenten conflictos que podrían ser resueltos mediante el diálogo, como, por ejemplo: discrepancias entre partidos políticos, demandas internacionales entre países, manifestaciones ciudadanas, demandas de pueblos originarios,

problemáticas ambientales, entre otras. Para la explicación, los estudiantes debieran argumentar utilizando los conceptos trabajados en la unidad, tales como: la tolerancia, el respeto, la inclusión, la interculturalidad, la diversidad, entre otros.

### Página 125. Actividades

1. Se espera que el estudiante comprenda, a través de la lectura del Recurso 1, que el instinto de relación con el otro comienza desde muy temprana edad, donde el niño interactúa con su interlocutor «bajo una forma no verbal de Tú». Luego, es necesario que el niño se separe de este interlocutor para comenzar un proceso comparable al nacimiento de «Yo». De esta manera, es esperable que el estudiante mencione que el «Tú» es necesario para la conformación de la identidad del individuo. Como se explica en el Recurso 1, el hombre se torna Yo a través del Tú, formando así una relación dialógica entre el Yo-Tú, necesaria para construir la identidad de los individuos.
2. El Recurso 1 indica lo que es necesario para conformar un diálogo: un problema o conflicto, querer buscar una solución que convenza a las partes o que convenga a ambas y que esté regido por un principio de verdad, para lograr así «zanjar dificultades y reanudar la rutina suspendida». Según el Recurso 2, para que una argumentación sea considerada un diálogo es necesario que se garantice: publicidad de acceso, iguales derechos de participación, veracidad de los participantes, ausencia de coerción en posiciones que se tomen, entre otras. Por último, según el Recurso 3, para que una conversación derive en diálogo es necesario prestar atención a lo que los participantes dicen y saber interpretar esto antes de responder; apreciar los gestos, silencios y enunciados.
3. Si la respuesta del estudiante es afirmativa, debiese mencionar por qué se dan estas condiciones. El alumno podría apelar a la buena disposición de sus

compañeros de clases y del profesor en escuchar al resto pacientemente, apreciar las opiniones diversas y resaltar la intención de buscar la verdad o la solución al problema que se dialoga. Por otro lado, si la respuesta del estudiante es negativa, debiese argumentar en qué aspectos, el diálogo no fue fructífero. Podría considerar para este caso: la poca predisposición de los participantes para escuchar, la falta de disposición para participar en el diálogo, en aportar soluciones u opiniones divergentes, entre otros aspectos.

4. El estudiante podría considerar lo estudiado anteriormente y destacar la importancia del diálogo en la búsqueda colectiva de soluciones a problemas que afectan a una comunidad, o bien, destacar la importancia en la creación de vínculos entre los individuos que participan de un diálogo, tal como menciona el Recurso 1. También, podría destacar la importancia del diálogo en la búsqueda de la verdad, como menciona el Recurso 2. De igual manera, el estudiante podría hacer énfasis en la importancia de dialogar en igualdad de condiciones que plantea el Recurso 3, como también la importancia de la cooperación y disposición a participar en la argumentación, destacada en el Recurso 4. Un ejemplo concreto que el estudiante podría referir, es el de diversas reuniones de las organizaciones sociales que agrupan a personas con diversidad de ideas. En ellas, los participantes exponen sus ideas y debaten acerca de los problemas que los convocan, buscando encontrar propuestas y soluciones concretas.

### Página 127. Actividades

1. En el Recurso 2, Maribel Mora plantea que uno de los problemas de las comunidades mapuche es la de asumir formas culturales y estéticas diferentes a las de su pueblo, para poder darse a entender. La poeta afirma que han sido obligados y, al mismo tiempo, ellos mismos se han obligado a hablar en otras lenguas y por lo mismo, en muchos casos han perdido su propia lengua. Se espera que el estudiante reconozca que este conflicto plantea un problema de interculturalidad, ya que afecta el diálogo entre culturas distintas. La pregunta de la profesora es crucial: «¿Cuántos intelectuales han aprendido nuestra lengua para decirnos, para nombrarnos?». De esta manera, el Recurso 2 plantea

que tampoco existe colaboración en la búsqueda de respuestas a este problema, al menos de una parte de la población que no pertenece a la comunidad mapuche.

2. Se espera que los estudiantes comenten, respetando sus turnos de habla, que la obra de Maribel Mora sí es dialógica, en un sentido lingüístico, al presentar dos cosmovisiones: el español y el mapudungun. De esta manera, la obra estaría promoviendo el diálogo entre culturas distintas, fomentando el pluralismo, y estableciendo vínculos entre quienes conocen y son parte de la cosmovisión mapuche y entre quienes no lo son.
3. La interculturalidad y la tolerancia son conceptos estrechamente ligados. El primero, como indica el

Recurso 1, se basa en el respeto entre culturas y la promoción de ellas en igualdad de condiciones. La interculturalidad promueve el diálogo entre estas culturas y busca colaborar en la búsqueda de respuestas a problemas que las afectan. Por su parte la tolerancia, tal como indica el Recurso 3, es lo contrario a la indiferencia, por ende, es necesario que exista cierto interés para comprender al otro, aspecto necesario, también, para la convivencia en la interculturalidad. El estudiante podría concluir que ambos conceptos son complementarios. Cuando no existe tolerancia, entonces se manifiesta lo que expresa el Recurso 2, en donde, tal como indica Maribel Mora, solo una de las partes involucradas realiza el esfuerzo de comunicarse con el otro, llegando incluso al extremo de dejar de lado la identidad propia para tener éxito en ello, como ocurre con el caso del pueblo mapuche.

Si la respuesta a la segunda pregunta es afirmativa, se espera que los estudiantes ejemplifiquen con casos concretos, por ejemplo: una junta de vecinos en las que participen personas con diversa nacionalidad; la sala de clases, si es que existen estudiantes extranjeros; espacios de la ciudad que se han visto enriquecidos por los inmigrantes, entre otros ejemplos. Si la respuesta es negativa, se espera que los estudiantes ejemplifiquen con casos concretos en los que no existe interculturalidad ni tolerancia. Como ejemplo de esto último, los estudiantes podrían considerar casos de xenofobia en sus comunidades, hogares, colegios, espacios públicos, entre otros.

4. La inclusión de una comunidad con funcionalidades diversas es dialógica ya que, en primer lugar, establece vínculos ente comunidades, además de buscar soluciones, superar dificultades comunicativas, establecer igualdades de derechos y equidad entre los participantes y motivar la disposición para entender al otro. Para responder la segunda pregunta, es necesario que el estudiante recuerde los contenidos anteriores con respecto a la ética. Si su respuesta es afirmativa, se espera que el estudiante justifique la importancia ética de establecer este diálogo en su comunidad apelando a la responsabilidad educativa que tienen los establecimientos educacionales con las personas que poseen funcionalidades diversas. También, se esperaría que apele a la igualdad de derechos de participación propios de un diálogo. Por último, la responsabilidad política de la comunidad podría justificarse en la responsabilidad de educar individuos conscientes del contexto intercultural y diverso presente en nuestros tiempos.
5. Los estudiantes deben considerar la búsqueda de fuentes de información fiables en internet u otros medios, relacionadas al concepto de interculturalidad. Para apoyar la construcción de las explicaciones, considere los contenidos de lección 2 de la Unidad 1, así como el desarrollo de la Lección 1 de la Unidad 4.

### Página 129. Paso a paso

Actividades 1 a 6: para evaluar esta actividad, considere la tabla que se encuentra al final de este Solucionario.

### Página 131. Lección 1: ¿Cómo voy?

1.
  - a. Según el texto, la comunicación es una habilidad humana que permite la búsqueda de la verdad.
  - b. Es importante en el quehacer filosófico ya que, a través de la participación, la comunicación se examina a sí misma y al resto. Además, permite la búsqueda de la verdad oyendo, preguntando e investigando. La comunicación, finalmente, es una herramienta útil para la reflexión y el diálogo.
  - c. Se espera que el estudiante recurra a los elementos señalados en esta lección como también en los aprendidos a lo largo de esta unidad. Podría señalar que la frase refiere a que la verdad que se comunica no constituye un proceso cerrado y que no se logra la verdad solo por el hecho de comunicar. La verdad se obtendrá a través del proceso de la comunicación, es decir, de la participación con otros. Así, los individuos serán capaces de examinarse a sí mismos y también al resto, propiciando el diálogo, estableciendo vínculos y zanjando dificultades en el proceso de búsqueda de la verdad.
2.
  - a. Se espera que los estudiantes reconozcan aspectos de la tolerancia vistos en lecciones anteriores, por ejemplo, la reciprocidad o la empatía hacia el otro. Los ejemplos que den los estudiantes, deben demostrar que las comunidades como los niños inmigrantes demuestran tolerancia al ser incluidos y abrirse a la inclusión dentro del sistemas educativo. El diálogo es otro concepto que se destaca en este recurso, ya que ambas partes, tanto niños como colegios, tienen la disposición de establecer vínculos, comprenderse mutuamente y establecer experiencias en común.
  - b. Algunos de los ejemplos a mencionar son: La cueca, el himno nacional, la historia de la Primera Junta Nacional de Gobierno y el color rojo de la bandera chilena y venezolana corresponden a ejemplos de diálogos interculturales, ya que se muestran como instancias y mecanismos de vínculo entre personas que provienen de culturas diferentes, que están anclados a la historia latinoamericana.

- c. Los estudiantes podrían considerar instancias como: actividades folclóricas en sus establecimientos, festivales culturales, encuentros multiculturales, entre otros.

## Página 133. Actividades

1. A partir de los Recursos 1 y 2, podemos darnos cuenta de que el arte puede ser entendido como una forma de diálogo, debido a que el autor de la obra intenta transmitir mensajes acerca de diferentes aspectos de la vida humana, generando así reflexiones y diversas ideas en las personas que reciben el mensaje que el autor quiso plasmar en sus obras.
2. La cita alude a la importancia en el reconocimiento de la ignorancia al momento de hacer preguntas; es decir, para preguntar se necesita tener consciencia de que hay algo que no se sabe. Por lo mismo, se desprende que las preguntas son una herramienta fundamental para el conocimiento humano, ya que estas nos dan la posibilidad de salir de nuestro desconocimiento.
3. a. Para Foucault la pregunta de por qué alguien se interesa en la política no tiene un fundamento sólido porque es algo que, según él, debiera ser obvio y natural; es decir, todas las personas debieran estar interesadas en la política, ya que influye directamente en nuestra vida cotidiana.
- b. Los alumnos pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar su respuesta con base en los recursos. Por ejemplo, si responden que les interesa la política, pueden

argumentar que, tal como señalaba Foucault, es un elemento que influye directamente en su vida cotidiana y sujeto a transformaciones.

4. El diálogo permite a los seres humanos comunicarse unos con otros debido a que se rige de ciertas normas de convivencia que facilitan la colaboración, donde cada uno de los participantes del diálogo aprende del otro algo que, antes de iniciado el diálogo, no sabía. En ese sentido, el diálogo es también muy importante para la construcción del conocimiento, ya que como nace a partir de una pregunta y se parte de la base de que los sujetos reconocen que pueden estar equivocados, es posible generar nuevas ideas y conocimiento entre los interlocutores. Asimismo, el diálogo tiene importancia ética y política, pues a través de este se pueden alcanzar acuerdos y tomar decisiones que busquen el bienestar de las personas por igual.
5. Los estudiantes deben considerar la búsqueda de fuentes de información fiables en internet u otros medios, relacionada al concepto de interculturalidad. Para apoyar la construcción de este diálogo, considere los contenidos de lección 2 de la Unidad 1, así como el desarrollo de la Lección 1 de la Unidad 4.

## Página 135. Actividades

Actividades 1 a 4: para llevar a cabo el desarrollo de las actividades de esta página, considere la rúbrica que aparece al final de este Solucionario.

5. a. Se espera que los estudiantes reflexionen acerca de la pertinencia que tiene el uso de las redes sociales (en especial, el que ellos eligieron) para la generación de un diálogo argumentativo. Por ejemplo, si consideran que la red social que ocuparon es propicio para el diálogo argumentativo, pueden fundamentar señalando que esta es un buen espacio porque conecta a varias personas con diferentes opiniones, y esto la hace adecuada para contraponer ideas; pero, si consideran que no es una plataforma idónea para el diálogo argumentativo, pueden señalar que las redes sociales, si bien reúnen a mucha gente, suelen generar discusiones superficiales entre las personas, en el cual solo se busca tener la razón, sin pretender alcanzar un conocimiento en conjunto con el adversario que se dialoga.

- b. Algunas características que pueden ofrecer los alumnos como facilitadores del diálogo son, por ejemplo, que las redes sociales permiten conectar con muchas personas de distintas opiniones y creencias, que la difusión de ideas es masiva en ellas y que permiten la utilización de elementos del lenguaje no verbal (imágenes, audios, vídeos, entre otras); por otro lado, también se pueden encontrar en ellas dificultades para el diálogo como, por ejemplo, que no se puede ver directamente al interlocutor o que, generalmente, no cuentan con moderadores.
- c. Los estudiantes pueden responder que tratan de no ocupar demasiado las redes sociales o que solo dialogan con gente que conocen, esto debido a que ha habido casos de adicción a las redes sociales, además de los riesgos que conlleva su uso irresponsable a la privacidad de las personas. Otros aspectos a considerar son el contenido violento o los comentarios de odios que algunas personas emiten a través de estos espacios.

## Página 137. Actividades

1. Uno de los problemas es que se puede caer en el determinismo, es decir, en la consideración de que la vida de las personas está determinada por leyes universales que la rigen o, también, se puede incurrir en la búsqueda de predicciones del futuro, basadas en el conocimiento de las leyes que regulan el Universo.
2. El uso regulativo de la causa, es la investigación de todo fenómeno «como si» estuviera producido por una causa, pero sabiendo que hay algunos que no se pueden explicar causalmente. En ese sentido, la idea de libertad se respeta, ya que esta no se puede explicar a través de causas.
3. Los estudiantes pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar su respuesta. Por ejemplo, si creen que el objetivo del péndulo de Newton favorece la hipótesis del determinismo, pueden argumentar que este evento demuestra que los fenómenos se nos presentan siempre como una causalidad lineal, es decir, a partir de un suceso

A se genera un suceso B por lo tanto, el Universo tiene un orden y leyes determinadas; por el contrario, si consideran que este fenómeno no favorece el determinismo, pueden señalar que este es solo una generalización, ya que existen muchos otros casos en los que no siempre se da el caso en que A produce un efecto B.

4. Se espera que los estudiantes comenten situaciones de la vida cotidiana que pueden explicarse mediante el determinismo o la teoría del caos. Por ejemplo, la caída de los objetos es una situación que se puede explicar desde una perspectiva determinista, pues un suceso A (una persona suelta un objeto desde una gran altura) provocará siempre el efecto B (el objeto se cae); en cambio, la combinación posible de números que se puede generar al tirar dos dados es un evento que se puede explicar desde la teoría del caos, pues no hay forma de saber qué combinación de números saldrá si alguien los lanza.

## Páginas 138 y 139. Paso a paso

1. Los alumnos deben identificar y leer el texto sobre el que dialogarán
2. a. Este texto aborda el concepto de causalidad. En este sentido, según la autora del artículo, estas no existen y son solo un justificativo de las personas para huir de ellos mismos y de la pregunta del para qué viven. Lo interesante de este tema radica en que vincula el tema de la causalidad con el de la libertad; es decir, instala la discusión de si el desarrollo de la vida de las personas está determinado o no desde mucho antes.
- b. Las definiciones entregadas por los alumnos pueden ser las siguientes:
  - Determinismo: niega que exista libertad en la naturaleza y en el universo, pues todo está regido por leyes.
  - Causalidad lineal: se refiere a la idea de que los hechos están relacionados, es decir, que cuando sucede un evento A se genera un efecto B y, ese efecto B, después, es causa de C, y así sucesivamente.
  - Concepto de azar: el azar es la probabilidad de que una causa genere un cierto efecto.

-Efecto mariposa: teoría que sostiene que pequeños cambios en la causa pueden generar enormes diferencias en los efectos de un suceso.

- c. La postura del autor acerca del azar y las casualidades se relaciona con el determinismo, pero contradice sus fundamentos; es decir, plantea que las personas no estamos determinados por el azar y las casualidades; en otras palabras, propone que no estamos regidos por leyes que nos determinen.
- d. Los estudiantes deben extraer ideas y preguntas del análisis hecho hasta ahora y, desde ahí, construir argumentos que estén apoyados en evidencias.
- 3 y 4. Para proseguir con el desarrollo del seminario socrático, considere la rúbrica que se encuentra al final de este solucionario.
4. a. Para la elaboración del mapa conceptual considere la rúbrica que aparece al final de este solucionario.
- b. Para la elaboración de la conversación plenaria considere la rúbrica que aparece al final de este solucionario.

## Página 140. Lección 2: ¿Cómo voy?

1. a. Los alumnos deben construir dos afirmaciones respecto de lo que plantea Giannini. Por ejemplo, pueden señalar, en una frase, que el autor plantea que cuando el ser humano aceptó convivir con otras personas fue cuando renunció a disputar directamente las cosas y, en otra frase, pueden indicar que, por lo mismo, lo que disputan los seres humanos es el derecho de poseer las cosas. Hecho esto, los alumnos deben pedirle a un compañero que formulen dos preguntas a partir de esas

ideas; estas deben ser respondidas y compartidas con los demás estudiantes.

- b. Los alumnos pueden responder de forma amplia, fundamentando sus respuestas. Por ejemplo, si consideran que sí es beneficiosa para el diálogo filosófico, pueden argumentar señalando que cuando una persona tiene conciencia tribal, sabe que existen otras personas con creencias culturales distintas, y por dicho motivo, entiende que es necesario dialogar con

ellas para poder llegar a consensos sobre determinados temas; si consideran que no es beneficiosa para el diálogo filosófico, pueden señalar que esto es así debido a que el tribalismo puede generar que las personas se sientan demasiado distintas entre sí, y, por lo tanto, reproduzcan aseveraciones con sesgos culturales al momento del desarrollo del diálogo filosófico.

2. Para el desarrollo de la siguiente actividad en grupo considera la rúbrica que aparece al final de este solucionario.

## Página 141. Proyecto final de unidad

Para determinar el cumplimiento de la secuencia de tareas del grupo, puede utilizar la siguiente lista de cotejo:

Indicadores	Observado	No observado
1. Eligen el espacio a intervenir.		
2. Justifican su elección en función de los contenidos de la unidad.		
3. Dialogan para seleccionar una problemática.		
4. Formalizan una propuesta de solución en un afiche.		
4. Realizan una intervención con sus afiches al interior del establecimiento.		
5. Participan en la conversación plenaria de evaluación del proyecto.		

## Páginas 142 y 143. Síntesis

- Basándose en los principios propuesto por Habermas, los estudiantes elaboran dos propuestas de principios que pueden vincularse con la participación en un diálogo argumentativo. Estas pueden basarse en las reglas del diálogo argumentativo vistas en la Lección 2 de la Unidad 1, específicamente a las propuestas por Grice como reglas conversacionales.
- Para la construcción de su diálogo argumentativo, los estudiantes deben considerar la búsqueda de fuentes

de información fiables en internet u otros medios, relacionadas al concepto de interculturalidad. Para apoyar la construcción de este diálogo, considere los contenidos de la Lección 2 de la Unidad 1, así como el desarrollo de la Lección 1 de la Unidad 4.

- Considere que los estudiantes respondan de forma consciente y honesta, la actividad de metacognición que concluye la actividad de síntesis de unidad.

## Páginas 144 y 145. ¿Qué aprendí?

- Se espera que los estudiantes entiendan la metáfora de *El país de las cucharas largas* y la diferencia entre la habitación negra y blanca. A pesar de que en ambas habitaciones existen las mismas condiciones, las personas de la habitación blanca lograron comunicarse, dialogar y cooperar entre ellas para poder alimentarse. Se cumpliría entonces una de las condiciones básicas del diálogo vistas en la unidad, que es la de establecer vínculos entre individuos y lograr acuerdos.

- Se espera que el estudiante ejemplifique con situaciones de su contexto social, tales como problemáticas políticas, educacionales, culturales, sociales o éticas que lo afecten.
- El estudiante podría señalar que un acto de habla es un tipo de conducta o acción que está sujeta a reglas y que afecta la realidad a través de las palabras. El concepto es relevante en filosofía, ya que manifiesta la importancia del lenguaje en la realidad, de una manera tal que la afecta y la modifique, validando así el ejercicio de la reflexión filosófica

como una actividad con la capacidad de influir en la cotidianidad.

**3. a.** Se espera que el estudiante recuerde los conceptos trabajados anteriormente, comentando que el diálogo es importante al permitir el reconocimiento del Yo frente a un otro, además de establecer vínculos con otros individuos, lograr solucionar problemas y llegar a acuerdos, plantear nuevos cuestionamientos, formar conocimiento de manera colectiva y acercarse a la verdad.

**b.** No toda conversación es un diálogo. Para que exista diálogo se debe asumir que existe un conflicto y tener la disposición de alcanzar una solución que convenza o convenga a las partes involucradas. Es necesario además que esté regido por un principio de verdad, esto es, usar el diálogo para alcanzar una experiencia común que ayude a zanjar el problema por el que se ha convocado el diálogo. También, es necesario que se garanticen iguales derechos de participación, la veracidad de los participantes y ausencia de coerción. Además, es necesario que los participantes se encuentren dispuestos a prestar atención a lo que dice el resto, interpretar antes de responder y apreciar el sentido de los gestos, los silencios y enunciados.

**4.** Los alumnos deben generar un diálogo argumentativo en el que, un bando postula que las redes sociales favorecen el diálogo en nuestra sociedad y, por otro, una propuesta que señala que las redes sociales no lo favorecen. Este diálogo debe generarse bajo un clima de respeto por las normas de conversación, además, debe basarse en la presentación de argumentos que contengan razones, evidencias y reservas a las razones entregadas (siguiendo el modelo de Toulmin). En este sentido, un bando proponente puede señalar que las redes sociales favorecen el diálogo pues permiten la conversación con un gran grupo de personas de distintas creencias y lugares; razón que puede ser justificada con la evidencia de *posts* de usuarios de redes sociales en las que gente de otras culturas y países le comentan, respetuosamente, el contenido de sus publicaciones, discutiendo al respecto. Asimismo, los opositores pueden argumentar que estos mismos *posts* pueden provocar conversaciones virtuales muy agresivas e intolerantes, lo

que se puede evidenciar a través de comentarios de otros usuarios de redes sociales en los que se puede observar alusiones ofensivas de otras personas hacia quien publicó.

**5. a.** Los alumnos pueden mencionar que algunos de los riesgos del mundo virtual son la exposición de la privacidad, la violencia verbal, las diversas situaciones de acoso y abuso psicológico que se manifiesta en expresiones como el *ciberbullying*, *grooming*, *gossip* o *sexting* de parte de personas anónimas que se aprovechan de esa condición. Este tipo de abuso puede traer graves consecuencias a la integridad psicológica de la persona, que incluso puede llegar a tener efectos alarmantes ya que las personas pueden llegar a atentar contra su integridad física.

**b.** Los alumnos deben generar un diálogo argumentativo en el que, por un lado, un bando postula que debe limitarse el mundo virtual a los niños y jóvenes y, por otro, un bando opositor señala que el mundo virtual no debe ser limitado. Este diálogo debe generarse bajo un clima de respeto por las normas del diálogo argumentativo y, además, debe basarse en la presentación de argumentos que contengan razones, evidencias y reservas a las razones entregadas (siguiendo el modelo de Toulmin). En este sentido, un bando puede señalar que debe limitarse el mundo virtual a los niños y jóvenes debido a que estos quedan muy expuestos a las formas de abuso enunciadas en la respuesta 5. a, mostrando como evidencia, casos de niños y jóvenes que sufrieron graves secuelas a causa de esto. Asimismo, el bando opositor puede indicar que no cree que deba limitarse el mundo virtual a niños y jóvenes debido a que, si bien es cierto que puede generar casos de *ciberbullying*, también es verdad que permite una mayor conectividad y relación con gente de otras creencias y lugares; esta razón puede evidenciarse con la muestra de casos de personas que pudieron conocer a personas de otros países a través de redes sociales, y generaron relaciones de amistad con estas.

**Rúbricas:** Considere libre disposición para asignar puntajes a cada nivel de desempeño

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Expresión del punto de vista.	El estudiante expone con claridad su punto de vista acerca del tema y lo apoya con suficientes argumentos.	El estudiante expone su punto de vista, pero los argumentos no se relacionan claramente con este o son pocos para sustentar la postura.	El estudiante no presenta un punto de vista, o bien sus argumentos contradicen la posición expresada o no son adecuados para sustentarla.
Respeto de turnos de habla.	El estudiante participa cuando le corresponde y cede turnos de habla para escuchar a sus compañeros.	El estudiante en ocasiones puntuales monopoliza el uso de la palabra, pero cede el turno de habla a sus compañeros.	El estudiante monopoliza constantemente la palabra, o bien no interviene en la discusión.
Escucha activa.	El estudiante demuestra disposición a escuchar a los demás participantes y toma nota de sus ideas más relevantes.	El estudiante demuestra, en general, disposición a escuchar, aunque ocasionalmente se distrae y/o no registra apuntes.	El estudiante no se involucra en la actividad o no pone atención a sus compañeros, lo que se refleja en que no considera lo dicho por sus interlocutores en su propio discurso.
Claridad en la expresión.	Las ideas y posturas expuestas quedan claras para los interlocutores y para la audiencia, lo que ayuda a tener una amplia visión del tema.	Las ideas y posturas expuestas son en general claras, aunque en ocasiones estas no contribuyen a la comprensión del tema.	Las ideas y posturas expuestas, en general, carecen de claridad, distan del tema central del diálogo o no contribuyen a la comprensión de este.
Actitud.	Manifiesta interés por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo para el enriquecimiento personal y la construcción de buenas relaciones con los demás.	Se interesa por comprender algunas ideas de los demás, utilizando el diálogo, aunque esta actitud no es constante.	No se interesa por comprender las experiencias e ideas de los demás mediante el diálogo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Expresión del punto de vista.	El estudiante expone con claridad su punto de vista acerca del tema y lo apoya con suficientes argumentos.	El estudiante expone su punto de vista, pero los argumentos no se relacionan claramente con este o son pocos para sustentar la postura.	El estudiante no presenta un punto de vista, o bien sus argumentos contradicen la posición expresada o no son adecuados para sustentarla.
Respeto de turnos de habla.	El estudiante participa cuando le corresponde y cede turnos de habla para escuchar a sus compañeros.	El estudiante en ocasiones puntuales monopoliza el uso de la palabra, pero cede el turno de habla a sus compañeros.	El estudiante monopoliza constantemente la palabra, o bien no interviene en la discusión.
Escucha activa.	El estudiante demuestra disposición a escuchar a los demás participantes y toma nota de sus ideas más relevantes.	El estudiante demuestra, en general, disposición a escuchar, aunque ocasionalmente se distrae o no registra apuntes.	El estudiante no se involucra en la actividad o no pone atención a sus compañeros, lo que se refleja en que no considera lo dicho por sus interlocutores en su propio discurso.
Claridad en la expresión.	Las ideas y posturas expuestas quedan claras para los interlocutores y para la audiencia, lo que ayuda a tener una amplia visión del tema.	Las ideas y posturas expuestas son en general claras, aunque en ocasiones estas no contribuyen a la comprensión del tema.	Las ideas y posturas expuestas, carecen de claridad, distan del tema central del diálogo o no contribuyen a la comprensión de este.
Actitud.	Manifiesta interés por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo para el enriquecimiento personal y la construcción de buenas relaciones con los demás.	Se interesa por comprender algunas ideas de los demás, utilizando el diálogo, aunque esta actitud no es constante.	No se interesa por comprender las experiencias e ideas de los demás mediante el diálogo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Normas del diálogo.	Se establecen y respetan las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.	Se establece y respetan parcialmente las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.	No se establece o no se respetan ninguna de las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.
Estructura del seminario socrático.	Se respetan completamente las etapas del diálogo y la función del moderador.	Se respetan parcialmente las etapas del diálogo y la función del moderador.	No se respetan las etapas del diálogo y la función del moderador.
Escucha activa.	El estudiante demuestra disposición a escuchar a los demás participantes y toma nota de sus ideas relevantes.	El estudiante demuestra, en general, disposición a escuchar, aunque ocasionalmente se distrae o no registra apuntes.	El estudiante interrumpe a sus compañeros o no pone atención, lo que se refleja en que no considera lo dicho por sus interlocutores en su propio discurso.
Claridad argumentativa.	Los argumentos que se presentan son claros y van de la mano con la tesis.	Los argumentos que se presentan son claros, sin embargo, algunos de estos no se relacionan con la tesis.	El equipo presenta argumentos confusos que no se relacionan con la tesis.
Calidad de la argumentación.	Los argumentos que se presentan son válidos y están fundamentos con evidencias.	La mayoría de los argumentos que se presentan son válidos, pero no se cuenta con demasiadas evidencias que las fundamenten.	Los argumentos no son válidos y, además, no se presentan evidencias que las respalden.
Respeto de turnos de habla.	El estudiante participa cuando le corresponde y cede la voz para escuchar a sus compañeros.	El estudiante en ocasiones monopoliza la palabra, pero corrige la situación y la cede.	El estudiante monopoliza constantemente la palabra, o bien no interviene ni se hace escuchar.
Claridad en la expresión.	Las ideas expuestas quedan claras para los interlocutores y para la audiencia, lo que ayuda a tener una amplia visión del tema.	Las ideas expuestas son, en general, claras, aunque en ocasiones estas se salen del tema o no se entienden.	Las ideas expuestas carecen de claridad y distan del tema central del diálogo.
Actitud.	Los estudiantes manifiestan interés por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo para el enriquecimiento personal y la construcción de buenas relaciones con los demás.	Se interesa por comprender algunas ideas de los demás, utilizando el diálogo, aunque esta actitud no es constante	No se interesa por comprender las experiencias e ideas de los demás mediante el diálogo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Orden.	El mapa conceptual se encuentra bien organizado y claro en su esquema.	El mapa conceptual se encuentra algo desordenado y confuso en algunos elementos.	El mapa conceptual es confuso y desordenado en su totalidad.
Contenido.	Contiene ideas y conclusiones variadas que se relacionan con el tema.	Contiene pocas ideas y conclusiones, o estas no se relacionan completamente con el tema.	El mapa conceptual no contiene ideas o conclusiones pertinentes al tema tratado.
Redacción.	El contenido del mapa conceptual es coherente en cuanto al ordenamiento de las ideas y utiliza los conectores necesarios.	El contenido del mapa conceptual es parcialmente coherente, pues las ideas aparecen desorganizadas, dificultando su comprensión, o bien, no emplea los conectores necesarios.	El contenido del mapa conceptual tiene deficiencias tanto de mantención de la coherencia como de la cohesión, manifiestas en las dificultades en el manejo de los conectores.
Ortografía.	El mapa conceptual no presenta errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	El mapa conceptual presenta hasta tres errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales	El mapa conceptual presenta más de cinco errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Autoevaluación.	El estudiante da cuenta claramente de las fortalezas y debilidades que manifestó participando de las actividades.	El estudiante da cuenta solo de las fortalezas que manifestó en su participación de las actividades, pero no de las debilidades, o viceversa.	El estudiante no da cuenta ni de las fortalezas ni debilidades en su participación de las actividades.
Escucha activa.	El estudiante demuestra disposición a escuchar a los demás participantes y toma nota de sus ideas relevantes.	El estudiante demuestra, en general, disposición a escuchar, aunque ocasionalmente se distrae o no registra apuntes.	El estudiante interrumpe a sus compañeros o no pone atención, lo que se refleja en que no considera lo dicho por sus interlocutores en su propio discurso.
Actitud.	Los estudiantes manifiestan interés por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo para el enriquecimiento personal y la construcción de buenas relaciones con los demás.	Se interesa por comprender algunas ideas de los demás, utilizando el diálogo, aunque esta actitud no es constante.	No se interesa por comprender las experiencias e ideas de los demás mediante el diálogo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado
Título del proyecto.	El proyecto contiene un título creativo y acorde con la obra de Guayasamín.	El proyecto contiene un título poco creativo y no muy acorde con la obra de Guayasamín.	El proyecto contiene un título poco creativo y no es acorde con la obra de Guayasamín.
Organización de la información.	El expositor presenta la información organizada en introducción, desarrollo y conclusión.	La información se presenta ordenada, sin embargo, dos de las tres partes de la estructura se confunden, pues no se delimitan adecuadamente.	La información se presenta desordenada, por lo que no es posible distinguir en orden una introducción, un desarrollo ni una conclusión.
Apoyo visual.	La exposición se apoya en material visual que enriquece y complementa la información entregada.	El material visual incluido se relaciona con la exposición oral, pero no aporta información complementaria, sino que la reitera.	La exposición no incluye material visual, o bien este no se relaciona con el tema o perjudica la exposición.
Recursos de la voz.	El volumen, el ritmo y la entonación son adecuadas y favorecen la comprensión.	Dos de estos elementos son adecuados, pero el tercero (volumen muy bajo o alto, ritmo lento o acelerado o ausencia de fluctuaciones) dificulta la comprensión.	Dos o más de estos elementos perjudican la comprensión: el volumen de la voz es bajo o exageradamente alto, se habla muy rápido o muy lento y las fluctuaciones de tono son exageradas o monótonas.
Postura, gestos y movimientos.	La postura, los gestos y los movimientos del cuerpo demuestran seguridad, formalidad y apoyan el mensaje expresado por el expositor.	Ocasionalmente los gestos o los movimientos del cuerpo demuestran informalidad o no apoyan el mensaje expresado por el expositor.	La postura, los gestos y los movimientos del cuerpo son inadecuados; demuestran informalidad, no apoyan lo expresado por el expositor o distraen a la audiencia.
Volumen de la voz.	El expositor utiliza un volumen adecuado, dando énfasis a las ideas principales y modulando adecuadamente.	El expositor no logra proyectar la voz y es escuchado solo por la audiencia más próxima.	El volumen de la voz es débil, lo que impide la comprensión de la información. El tono es monótono y no genera interés.
Uso del tiempo.	Utiliza adecuadamente el tiempo asignado para exponer, demostrando preparación y ensayo.	Evidencia problemas para exponer todas las ideas en el tiempo asignado, teniendo que apresurar la presentación.	No completa la presentación en el tiempo asignado.
Escucha activa.	Toma apuntes y escucha con atención y respeto las exposiciones de sus compañeros.	Escucha con atención y respeto a sus compañeros, pero no toma apuntes de sus exposiciones.	Interrumpe a sus compañeros o no presta atención ni toma apuntes.
Actitud.	Valora la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.	Demuestra cierto interés por la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, pero no siempre las acepta como válidas.	El estudiante demuestra escasa valoración y poco compromiso con la actividad.

Nombre:

Curso:

Fecha:

## El lenguaje y los actos de habla de John Searle

1 Pregunta a tu profesor de lenguaje en qué consisten los niveles en los cuales puede ser analizada nuestra lengua según Eugenio Coşeriu. Luego, relaciona estos niveles con las imágenes y justifica tu respuesta.

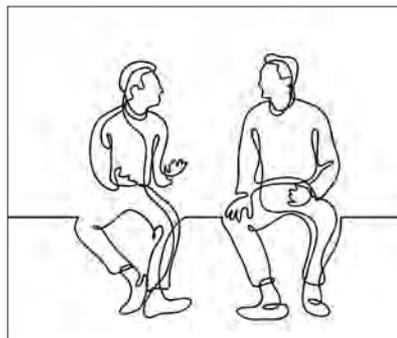
a. Sistema




b. Norma




c. Habla




2 Reconoce la forma en que los «actos de habla» producen una acción:

Oración

Acción que realiza la oración

1. Me siento muy feliz por tu logro.

2. ¡Acepto el desafío!

3. Ayúdame a estudiar.

4. La manzana está podrida.

5. No, ese no es mi nombre.

Nombre:

Curso:

## La construcción del «yo» y del «tú»

- 1 ¿Qué relaciones humanas nos está presentando cada una de las fotografías? Da al menos un nombre a cada una.














- 2 ¿En cuáles de las relaciones humanas que reconociste previamente participas? ¿De qué forma estas relaciones en las que participas constituyen tu propia identidad?

---



---



---

- 3 Lee la cita y a continuación responde:

No es verdad que el niño comience por percibir el objeto con el cual se pone en relación. Al contrario, lo primero es el instinto de relación; *es él quien se ahueca y se adelanta como una mano adonde viene a alojarse el interlocutor*; luego, se establece la reacción con ese interlocutor bajo una forma aún no verbal del Tú.

Buber, M. (1923). *Yo y tú*.

- a. ¿Cómo es la relación entre el «Yo» y el «Tú» según el fragmento?, ¿cómo está ligada al concepto de identidad?

---



---

### Solucionario Actividad complementaria de refuerzo

- 1**
  - a.** Sistema: conjunto de reglas abstractas que constituyen una lengua o idioma, y que permite diferenciarla de otras lenguas. Por ejemplo, reglas referidas a los sonidos, la combinación de signos, la gramática, la sintaxis, entre otras. Ejemplos de sistemas son los distintos idiomas: el español, el inglés, el alemán, el chino, etc.
  - b.** Norma: corresponde a las variaciones geográficas, temporales y sociales de un sistema, que son compartidas por un grupo de hablantes. Por ejemplo, las variantes regionales de un mismo idioma (inglés estadounidense, inglés británico) o las variantes históricas de una lengua (español medieval, español moderno).
  - c.** Habla: es el nivel de mayor concreción de una lengua y corresponde a la forma característica en que cada uno de los hablantes la emplea. Por ejemplo, la manera en que hablas tú: las palabras que eliges usar o no, la forma en que construyes las oraciones, los modismos que utilizas, etc.
- 2**
  - a.** Mediante este acto, el hablante expresa un sentimiento, en este caso, de felicidad por lo que el receptor ha logrado.
  - b.** El hablante se compromete a desarrollar una acción futura, en este caso, un desafío que se le ha planteado.
  - c.** El hablante se dirige al receptor para que este haga algo por él, en este caso, ayudarlo a estudiar.
  - d.** El hablante hace una afirmación respecto de un estado de cosas del mundo.
  - e.** El hablante niega la verdad de algo, en este caso, del nombre que se le ha asignado de alguna manera.

## Solucionario Actividad complementaria de ampliación

- 1 Las siguientes son respuestas posibles para cada uno de los casos. Se recomienda al docente que los estudiantes justifiquen de forma oral sus respuestas y complementen los conceptos con otros ejemplos que puedan corresponder a relaciones humanas basadas en las imágenes de felicidad por lo que el receptor ha logrado.
- 2 Los estudiantes reconocen cuáles de las relaciones humanas presentes en las imágenes coinciden con aquellas en las que participan, además de señalar cómo creen que estas relaciones configuran, enriquecen o han transformado sus identidades. Por ejemplo, pueden indicar que participan de relaciones de amistad, familia, en grupos culturales o colectivos que reivindicuen la diversidad sexual, y que consideran que estas les ayudan a construir su identidad debido a que les generan un sentimiento de pertenencia a un grupo característico y distintivo del resto.
- 3 a. En el fragmento, Martin Buber describe la relación entre interlocutores a través de la figura de un niño, que en primera instancia, siente un instinto de relación con aquello que se le presenta; de esta manera, como una mano hueca, recibe al interlocutor y lo aloja dentro de sí; esta relación se consolida en una forma que aun no es verbalizada en «Tú».

La relación de la identidad con esta referencia puede ser que cada uno de nosotros construye su identidad alojando diferentes interlocutores a lo largo de nuestras vidas, lo que constituye una constante configuración y transformación en relación con el otro.

Nombre:

Curso:

Fecha:

Las siguientes actividades tienen como objetivo activar experiencias y conocimientos previos que te ayudarán a aproximarte a la filosofía en esta unidad.

- 1 Observa el diálogo y responde la pregunta a continuación.



La situación que nos muestra la imagen ¿podría ser interpretada como un espacio donde ocurre una reflexión filosófica? Responde esta pregunta justificando a partir de los tres elementos a continuación:

- a. Forma en que se pregunta:

---



---



---

- b. Actitud de los participantes:

---



---



---

- c. Temática de la que trata la conversación:

---



---



---

Nombre:

Curso:

- 1 Observa la ilustración y, usando lo revisado en los contenidos y en las discusiones en clases, responde las siguientes preguntas en tu cuaderno:

- Describe el mensaje que comunica la imagen. ¿Esta imagen refleja la realidad del mundo en el que estás inserto? Justifica tu respuesta.
- ¿Podemos construir diálogos a través de las redes sociales? Justifica tu respuesta.
- ¿Las redes sociales corresponden a un espacio de participación ciudadana y política? Justifica tu respuesta.

- 2 Lee los textos a continuación y



luego responde las preguntas en tu cuaderno.

Al mismo tiempo que se reivindica la más absoluta libertad de expresión, las sociedades contemporáneas tienden a ejercer una vigilancia extrema respecto del uso del lenguaje. Somos muy sensibles a cualquier exceso relativo a las minorías que han sido víctimas de discriminación, y hoy nos indignan chistes que nos habrían hecho reír dos o tres décadas atrás. [...] Esto explica la propensión creciente a castigar y penalizar los discursos de odio. Aunque nos cuesta aceptarlo, no estamos dispuestos a escucharlo todo, pues —como bien enseñaba Austin— las palabras son siempre un modo de acción.

Mansuy, D. (14/04/19). «Los límites del humor», En: *El Mercurio*.

Busco interpelar; uso la burla, la ironía, el sarcasmo, que son todas formas de violencia, pero no cualquier forma de violencia: una que es más bien simbólica, que no elimina ni aplasta al otro, que puede herir, pero no deja cicatrices. Porque el humor, como los toros y el amor, es una forma de crueldad ritualizada; es también (a diferencia de los toros, pero a semejanza del amor) una forma de compasión, de cercanía, de comunicación. Es esa ambigüedad, que es esencial a la democracia, lo que parecemos no soportar ni un minuto más.

Gumucio, R. (30/06/17) «La democracia no puede prosperar donde no hay humor», En: *The New York Times* (ES)..

- En los textos anteriores, ¿cuál es la relación que existe entre el humor, la libertad de expresión y las sociedades democráticas?
- ¿El humor debe ser un espacio dialógico?, ¿por qué? En tu respuesta, considera los elementos necesarios para el diálogo: actitudes y relación con otro, argumentación y lenguaje.

Nombre:

Curso:

Fecha:

- 1 Durante el desarrollo de un diálogo podemos tomar roles que permiten el surgimiento de distintos tipos de pensamiento. En grupos de cuatro personas, elaboren cuatro sombreros con cartulinas de color rojo, amarillo, negro y verde. Asignen uno a cada integrante y realicen la actividad de *El pensador* interpretando los siguientes roles.

Sombrero rojo: emocional



«El pensamiento de sombrero rojo se refiere a emociones, sentimientos y aspectos no racionales del pensar».

«Las emociones dan relevancia a nuestro pensamiento y lo acomodan a nuestras necesidades y al contexto del momento. Son una parte necesaria del funcionamiento del cerebro, no una intrusión ni una reliquia de los tiempos de la supervivencia animal».

Sombrero amarillo: optimista



«El pensamiento positivo tiene que ser una mezcla de curiosidad, placer, codicia y deseo de "hacer que las cosas ocurran". Puede argüirse que el progreso del hombre depende de este deseo».

«El pensamiento de sombrero amarillo abarca los juicios positivos. El pensador de sombrero amarillo debería hacer los mayores esfuerzos para dar respaldo al optimismo que ha manifestado».

Sombrero negro: pesimista



«El pensar de sombrero negro se ocupa específicamente del juicio negativo. (...) señala lo que está mal, lo incorrecto y erróneo. (...) que algo no se acomoda a la experiencia o al conocimiento aceptado. El pensador de sombrero negro señala por qué algo no va a funcionar (...) los riesgos y peligros [y] las imperfecciones de un diseño».

Sombrero verde: creativo



«El color verde es símbolo de la fertilidad, el crecimiento y el valor de las semillas».

El sombrero verde es para el pensamiento creativo. La persona que se lo pone va a usar el lenguaje del pensamiento creativo.

La búsqueda de alternativas es un aspecto fundamental del pensamiento de sombrero verde. Hace falta ir más allá de lo conocido, lo obvio y lo satisfactorio».

Adaptado de De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*.

Nombre:

Curso:

- 1 Lee el siguiente texto y responde las preguntas a continuación:

«Querer tener razón es la *enfermedad* crónica de la humanidad, seguramente una de las causas que han enfrentado más a las personas, las naciones y las religiones organizadas del planeta. La posesión de las personas por sus propias ideas es siempre una causa de sufrimiento. El problema, al consistir las creencias

en “posesiones mentales” no visibles, ha sido buscar la solución a nuestras diferencias tratando de cambiar a los demás antes que examinar la causa real de los conflictos (la necesidad de tener razón)».

Samsó, R. (19/01/14). «Yo tengo razón, tú estás equivocado» En: *El País Semanal*.

- ¿Cuál es la importancia que se le está dando al diálogo en el texto?
- ¿Cuáles son las actitudes necesarias para el diálogo a las que está apelando el texto? Explica brevemente cada una de ellas.
- Según las ideas que nos presenta el texto y lo que has estudiado en esta unidad, ¿cuál es la importancia de pensar con otros?

- 2 Lee la noticia y realiza la actividad a continuación en tu cuaderno.

«Términos como el ciberacoso y *ciberbullying* se han vuelto -lamentablemente- cada vez más frecuentes (...). De igual modo, prácticas como el troleo y la proliferación de *haters* (sujetos que en Internet se dedican a difamar, criticar o a despreciar a personas, entidades, obras o productos solo con un afán negativo) se traducen en que las redes sociales se hayan convertido también en espacios de violencia. Pero ¿por qué los chilenos tienden a la agresividad? El fenómeno lo argumentan los expertos.

Para el psicólogo laboral Isaías Sharon, el anonimato otorgado por las redes sociales es el primer factor que se debe considerar. “En primer lugar, la sensación de impunidad que obtengo por utilizar un avatar o un nombre, porque pienso que con eso puedo decir cualquier cosa. Por otra parte, lo que es importante cuestionarse es de qué manera estamos liberando los

niveles de violencia y frustración en los que vivimos. Internet se ha vuelto un espacio donde es posible canalizar esa odiosidad a través del ataque a otro. Da para preguntarnos en qué tipo de sociedad estamos viviendo”.

Entonces, internet ¿es una especie de vida paralela? “Hoy en día las redes sociales son el nuevo espacio de vínculo, es la plaza donde nos encontramos. Sin embargo, (...) en internet todo es apariencia, lo que podemos llamar la mentira digital. Yo me comparo con esa vida artificial o manipulada que muestran mis conocidos a través de las redes sociales, lo que hace crecer mi frustración personal, mi nivel de violencia interna y ¿dónde boto esa frustración? En internet, donde es fácil y gratuito.»

R. R. (14/03/19). «¿Por qué los chilenos tienden a la agresividad en las redes sociales?». En: *Laterecera.com* (Adaptado).

Construye un texto argumentativo, dialogando sobre el problema *¿El mundo virtual nos hace más agresivos y menos dispuestos al diálogo?* Para esto considera la noticia expuesta anteriormente, así como también los contenidos. El texto argumentativo lo tienes que desarrollar a través de los siguientes pasos:

- Argumenta a favor en este problema considerando las razones, garantías y evidencias que fundamenten esta postura.
- Argumenta en contra, tomando en cuenta también las razones, garantías y evidencias.
- Toma una postura frente al caso y justifica por qué consideras que es la postura más acertada.

## Solucionario Evaluación diagnóstica

- 1 a. La forma en que se plantea la pregunta establece un espacio de reflexión filosófica, pues la pregunta que se hace busca un saber radical que tiene múltiples posibilidades de respuestas.
- b. La actitud de los participantes en el diálogo establece un espacio de reflexión filosófica, pues varios de ellos responden a la pregunta de la interrogante, y, además, todos parecen tener interés en participar del diálogo.
- c. El tema del que se trata establece un espacio de reflexión filosófica, ya que se aborda el tema de cómo se puede acceder a la verdad: un tema que es esencial e importante para la Filosofía.

## Solucionario Evaluación de proceso

- 1 a. Se ve a un hombre encadenado a la escritura de texto en un celular gigante. En relación con esto, los alumnos pueden responder que esta imagen refleja o no la realidad del mundo en el que están insertos, pero deben justificar sus respuestas. Por ejemplo, pueden señalar que la imagen refleja la realidad de ciertas relaciones en los ámbitos laborales y sociales (las redes), ya que, hoy en día, muchas personas consideran que constantemente deben comunicarse en las redes sociales para validarse ante el resto o mantenerse en contacto con sus trabajos incluso cuando ya han llegado a sus casas. Al contrario, si consideran que la imagen no refleja la realidad del mundo en el que están insertos, pueden fundamentar señalando que, en realidad, las personas decidimos cuánto exponemos de nuestra vida privada y no somos prisioneros de un celular, ya que su uso depende de nuestra voluntad.
  - b. Los estudiantes pueden responder con amplitud, pero deben fundamentar sus respuestas aludiendo a experiencias o ejemplos de la vida cotidiana. Por ejemplo, si creen que sí es posible construir diálogos a través de las redes sociales, pueden fundamentar señalando que estas permiten la interacción de varias personas de diferentes creencias y culturas; si consideran que no se puede construir diálogos a través de las redes sociales, pueden fundamentar indicando que estas no permiten el diálogo, ya que en algunas oportunidades las personas no mantienen un comportamiento de respeto hacia el otro, comentan con intolerancia o agresividad.
  - c. Los estudiantes pueden responder con amplitud, siempre y cuando fundamenten sus ideas. Un ejemplo de respuesta puede ser: creer que las redes sociales son reflejo de una sociedad diversa, ya que en las redes sociales pueden participar personas de diferentes edades, género o cultura, lo que genera la comunicación entre una sociedad diversa y heterogénea; por el contrario, si no creen que las redes sociales sean un reflejo de una sociedad diversa, pueden argumentar indicando que las redes sociales, al no contar con moderadores que regulen los comentarios agresivos, son un espacio en el que solo existe participación de gente violenta e intolerante para con las opiniones disidentes.
- 2 a. El hacer humor se entiende como una forma de ejercer la libertad de expresión, la que, a su vez, es entendida como uno de los ejes fundamentales de la democracia liberal; sin embargo, la protección de las minorías y el respeto hacia los demás, también son principios fundamentales de la democracia, por lo que se presenta un conflicto ético, ya que el humor puede ser, en algunas ocasiones, ofensivo para la integridad de las personas.

- b. Se espera que los estudiantes respondan con amplitud, pero fundamentando sus respuestas. Por ejemplo, si el alumno considera que el humor debe ser un espacio dialógico, puede argumentar que, entonces, quien hace humor debe estar abierto al cuestionamiento (disposición a equivocarse y pensamiento débil), buscar la verdad, ser consciente de la postura que adopta al momento de enunciar sus chistes (pensamiento crítico), escuchar críticas (opiniones contrarias), etc.; por el contrario, si cree que el humor no debe ser un espacio dialógico, puede fundamentar señalando que el humor suele incumplir los elementos necesarios para el diálogo, ya que al incurrir en discriminaciones raciales, de género, entre otras, no se está siendo inclusivo ni tolerando las diferencias entre personas.

### Pauta de Evaluación formativa

- 1 Cuatro sombreros para pensar.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño		
	Excelente	Bueno	Necesita mejorar
1. Roles asignados	Los estudiantes representan adecuadamente y con claridad el rol interactivo que tomaron en el diálogo.	Los estudiantes representan de manera confusa el rol interactivo que tomaron en el diálogo, o adoptan algunas posiciones que no representan necesariamente el rol asignado.	Los estudiantes no representan el rol interactivo asignado en el diálogo.
2. Normas del diálogo	Se establece y respetan las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.	Se establece y respetan parcialmente las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.	No se establece o no se respeta ninguna de las normas necesarias para llevar a cabo un diálogo argumentativo.
3. Escucha activa	El estudiante demuestra disposición a escuchar a los demás participantes y toma nota de sus ideas relevantes, además de integrar ideas de otros interlocutores en las propias.	El estudiante demuestra, en general, disposición a escuchar, aunque ocasionalmente se distrae o no registra apuntes. Además, integra ocasionalmente ideas de otros interlocutores.	El estudiante interrumpe a sus compañeros o no pone atención, lo que se refleja en que no considera lo dicho por sus interlocutores en su propio discurso.
4. Claridad argumentativa	Los argumentos que se presentan son claros y van de la mano con el rol representado.	Los argumentos que se presentan son claros; sin embargo, algunos de estos no se relacionan con el rol representado.	El equipo presenta argumentos confusos que no se relacionan con el rol representado.

5. Calidad de la argumentación	Los argumentos que se presentan son válidos y están bien fundamentados con evidencias presentes en el texto u otra fuente de información.	La mayoría de los argumentos que se presentan son válidos, pero no se cuenta con demasiadas evidencias que los fundamenten.	Los argumentos no son válidos y, además, no se presentan evidencias que los respalden.
6. Respeto de turnos de habla	El estudiante participa cuando le corresponde y cede la voz para escuchar a sus compañeros.	El estudiante participa cuando le corresponde, pero monopoliza el uso de la palabra en ocasiones.	El estudiante monopoliza constantemente la palabra, o bien no interviene en la sesión de diálogo argumentativo.
7. Claridad en la expresión	Las ideas expuestas quedan claras para los interlocutores y para la audiencia, lo que ayuda a tener una amplia visión del tema y del rol asignado.	Las ideas expuestas son, en general, claras, aunque en ocasiones estas se salen del tema o del rol asignado.	Las ideas, en general, carecen de claridad y distan del tema central del diálogo y/o del rol asignado.
8. Actitud	Los estudiantes manifiestan interés por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo para el enriquecimiento personal y la construcción de buenas relaciones con los demás interlocutores.	Los estudiantes manifiestan interés por comprender algunas experiencias e ideas de los demás, utilizando el diálogo, aunque esta actitud no es constante.	Los estudiantes no muestran interés por comprender las experiencias e ideas de los demás mediante el diálogo.

**Solucionario Evaluación final**

- 1 a. Se le está dando una gran importancia al diálogo, ya que el texto señala que el gran problema de la humanidad está en que las personas intentan siempre tener la razón; cuando, en realidad, el objetivo del diálogo debiera ser que los interlocutores lleguen a acuerdos, en el cual los sujetos sean conscientes de que pueden estar equivocados en sus creencias y aseveraciones; asimismo, se espera una actitud en la que se asuma y se respete la alteridad del oponente.
- b. El texto apela a varias actitudes necesarias para el diálogo, como, por ejemplo: el pensamiento débil, pues en el texto se cuestiona que las personas no intentan llegar a consensos cuando dialogan, sino que, por el contrario, solo tratan de imponer su razonamiento en el otro; al mismo tiempo, se hace alusión a que existe poca disposición a equivocarse, pues se asume que la postura personal es la correcta; y, por último, también, se alude a que cuando se incumplen estas actitudes se suele incurrir en faltas de respeto y tolerancia.
- c. Se espera que los estudiantes, a partir de lo mencionado en el texto y de lo estudiado en la unidad, reflexionen respecto de la importancia de pensar con otros. Por ejemplo, los alumnos pueden señalar que pensar con otros permite que nos demos cuenta de cuáles son nuestros propios errores y creencias equivocadas, además de expandir nuestras perspectivas y los conocimientos que, antes de iniciado el diálogo, no poseíamos.

**2** Rúbrica para la evaluación de texto argumentativo.

Indicadores de evaluación	Niveles de desempeño y puntaje obtenido		
	3 puntos	2 puntos	1 punto
1. Dominio del tema.	El texto demuestra que el estudiante domina el tema referente a las redes sociales y la realidad virtual, ya que, en el texto, se citan al menos tres evidencias presentes en medios de información.	El texto muestra que el estudiante entiende parcialmente el tema referente a las redes sociales y a la realidad virtual, ya que, en el texto, se citan al menos dos evidencias presentes en medios de información.	El texto muestra falta de comprensión del estudiante respecto del contenido referente a redes y al mundo virtual, ya que no cita evidencia.
2. Argumentación.	El estudiante entrega, adecuadamente, razones, garantías y evidencias en cada una de las posturas confrontadas en el texto.	El estudiante entrega, adecuadamente, razones, garantías y evidencias en solo una de las posturas confrontadas en el texto.	El estudiante no entrega, adecuadamente, razones, garantías y evidencias en ninguna de las posturas confrontadas en el texto.
3. Fundamentación de la postura.	El estudiante fundamenta adecuadamente la postura que defiende, aludiendo a las razones más importantes que se presentan en la argumentación.	El estudiante fundamenta la postura defendida, pero haciendo poca alusión a las razones de mayor importancia en la argumentación.	El estudiante no fundamenta correctamente la postura que él defiende, ya que no alude a las razones de mayor importancia en la argumentación.
4. Redacción.	Las razones expuestas son coherentes en cuanto al ordenamiento de las ideas, y se utilizan apropiadamente los conectores.	Las razones expuestas son parcialmente coherentes, pues las ideas aparecen desorganizadas, dificultando su comprensión, o bien, no se emplean apropiadamente los conectores.	Las razones expuestas presentan deficiencias tanto de mantención de la coherencia como de cohesión por mal o nulo uso de conectores.
5. Ortografía.	Las razones expuestas no presentan errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	Las razones expuestas presentan hasta tres errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	Las razones expuestas presentan más de cinco errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.

Se sugiere utilizar la siguiente rúbrica de autoevaluación para que los estudiantes analicen su participación y aprendizaje en los proyectos que dan cierre a cada unidad del Texto del Estudiante (páginas 39, 77, 111 y 141).

Se consideran tres criterios: comprensión consensuada, adopción de medidas adecuadas para resolver un problema y organización del equipo.

## Matriz de destreza para trabajo en equipo (Adaptación de PISA 2015)

Comprensión consensuada	Adoptar medidas adecuadas para la ejecución del proyecto	Mantener la organización del equipo
Cada miembro del equipo plantea su perspectiva sobre el proyecto.	Identificar y describir las tareas que se deben llevar a cabo	Identificar los roles necesarios para ejecutar el proyecto.
Elaboran una representación de los puntos en común.	Distribuir las tareas según las habilidades de cada participante.	Realizar un protocolo de comunicación y reglas de compromiso.
Negocian el significado del proyecto.	Supervisar los resultados de las acciones.	Identificar falencias en el equipo.
Reflexionan y mejoran la comprensión mutua.	Evaluar la eficacia en la ejecución del proyecto.	Adaptar la organización para cumplir con la meta del proyecto.

## Autoevaluación del equipo

Comprensión consensuada	Sí	Algunos	Pocos
Cada miembro del equipo planteó su perspectiva del proyecto.			
Negociaron el significado del proyecto.			
Reflexionaron y mejoraron la comprensión mutua.			
Elaboraron una comprensión tomando los puntos en común.			
Reflexionan y mejoran la comprensión mutua.			

Adoptar medidas adecuadas para la ejecución del proyecto	Sí	Algunos	Pocos
Identificaron y describieron las tareas que debían realizar.			
Distribuyeron las tareas según las habilidades de cada participante.			
Supervisaron los resultados de las acciones.			
Evaluaron la eficacia en la ejecución del proyecto.			

Mantener la organización del equipo	Sí	Algunos	Pocos
Identificaron los roles necesarios para resolver el problema.			
Realizaron un protocolo de comunicación y reglas de compromiso.			
Identificaron falencias en el equipo.			
Adaptaron la organización para cumplir con la meta del proyecto.			

## Objetivos de Aprendizaje Filosofía 3° Medio

Las Bases Curriculares de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje de dos naturalezas: unos de habilidades, comunes a todas las asignaturas filosóficas del nivel, y otros de objetivos enfocados en el conocimiento y la comprensión, definidos para cada nivel. Ambos tipos de objetivo deben entrelazarse con los objetivos de conocimientos y con las actitudes definidas en la Introducción general de las Bases Curriculares.

### Habilidades

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

### Conocimiento y comprensión

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

## Objetivos Generales y Actitudes de la Educación Media

A continuación se presentan los Objetivos Generales de la Educación Media, seguidos por las actitudes propuestas en las Bases Curriculares.

### Objetivos Generales de la Educación Media

En el ámbito personal y social:

- a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.
- b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia.
- c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

- d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos, y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.
- e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.
- f) Tener hábitos de vida activa y saludable.

En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Conocer diversas formas de responder las preguntas sobre el sentido de la existencia y la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.
- b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.

- c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.
- d) Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.
- e) Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz para obtenerla, procesarla y comunicarla.
- f) Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada.
- g) Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas.
- h) Comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico, y utilizar evidencias empíricas en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología.
- i) Conocer la importancia de los problemas ambientales globales y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural.
- j) Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.
- k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena, y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.
- l) Tener un sentido estético informado y expresarlo, utilizando recursos artísticos de acuerdo con sus intereses y aptitudes.

### Actitudes

Maneras de pensar:

- a. Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- b. Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- c. Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- d. Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- e. Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.

- f. Pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.
- g. Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

Maneras de trabajar:

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

Herramientas para trabajar:

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

Maneras de vivir el mundo:

- q. 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.
- r. Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- s. Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- t. Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

- Appiah, K. (2007). *Ética de la identidad*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Audi, R. (ed.). (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Azorín, M. (2018). «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», En: *Perfiles educativos*. Vol. 40, N° 161.
- Ball, P. (2017) «¿Puede explicarse el cerebro humano usando física cuántica?». Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-39033781>
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Barcelona: Herder Editorial.
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Copleston, F. (2011). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Kahnmann, D. (2015). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Gonzalez Lazcano, M. (2013). *Enseñar a pensar: desafío ético de la educación crítica*. Santiago: Academia de Humanismo Cristiano.
- Gumucio, R. (30/06/17). «La democracia no puede prosperar donde no hay humor». Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2017/06/30/la-democracia-no-puede-prosperar-donde-no-hay-humor/>
- Heidegger, M. (2001). *Introducción a la metafísica*. Madrid: Gedisa.
- Klein, S. (2017). «Santiago Ramón y Cajal, el hombre que dibujó los secretos del cerebro». Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2017/02/21/santiago-ramon-y-cajal-el-hombre-que-dibujó-los-secretos-del-cerebro/>
- López, P. (2015). «Creando y experimentando el pensar. Relaciones y límites entre arte, filosofía e infancia». En: *Hacer filosofía con niños y niñas*. Valparaíso: Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.
- Mansuy, D. (14/04/19). «Los límites del humor», Recuperado de: <http://www.nuevopoder.cl/los-limites-del-humor-daniel-mansuy/>.
- Ministerio de Educación (2019). Bases Curriculares 3° y 4° año medio. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Montaigne, M. (1984). «De Cómo Filósofos Aprenderían a Morir». En: *Ensayos Completos*. Volumen I. Barcelona: Orbis.
- Orellana, P. (julio 2003). «Seminarios socráticos en la escuela: una herramienta eficaz para desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos». *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1).
- Pascal, B. (2001). *Pensamientos*. Madrid: Valdemar.
- Platón (2006). *Teeteto*. Buenos Aires: Losada.
- R.R. (14/03/19). «¿Por qué los chilenos tienden a la agresividad en las redes sociales?», Recuperado de: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/los-chilenos-tienden-la-agresividad-las-redes-sociales/570000/>
- Romero, S. (2019). «¿Qué es la neurociencia?». Recuperado de: <https://www.muyinteresante.es/ciencia/preguntas-respuestas/que-es-la-neurociencia-891527156664>
- Rueda, L. (Ed.). (2014). *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Russell, B. (2010), *Historia de la filosofía occidental*. Barcelona: Espasa Libros.
- Samsó, R. (19/01/19). «Yo tengo razón, tú estás equivocado». Recuperado de: <https://elpais.com/hemeroteca/elpais/2014/01/25/m/eps.html>
- Tejedor, C. (1998). *Introducción a la filosofía*. Madrid: SM.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (1994). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial.



**PDF** exclusivo  
para uso  
Ministerio de Educación  
Propiedad Santillana - Marzo 2020

