

Unidad 4: Aproximaciones a problemas políticos contemporáneos

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes elaboren posiciones personales respecto de problemas sociales significativos para sus vidas, de manera que puedan fortalecer tanto su autonomía como su capacidad de proponer mejoras concretas. Estas son algunas preguntas orientadoras para el desarrollo de la unidad: ¿Cómo mi vida cotidiana se ve afectada por vivir en sociedad? ¿Hasta qué punto es conveniente que el Estado y las leyes resuelvan todos los problemas sociales? ¿Por qué las desigualdades de género son un problema social y político?

Objetivos de Aprendizaje

OA 2 Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 5 Investigar problemas sociales relacionados con sus contextos y la desigualdad de género, considerando diversas perspectivas filosóficas, cuidando la rigurosidad argumentativa, proponiendo soluciones para su mejora y utilizando diferentes formas de expresión.

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

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

Actividad 1: Estudio de caso

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes apliquen conceptos filosóficos para ofrecer una solución argumentada a situaciones complejas en las que dos bienes sociales se encuentren enfrentados.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 5

Investigar problemas sociales relacionados con sus contextos y la desigualdad de género, considerando diversas perspectivas filosóficas, cuidando la rigurosidad argumentativa, proponiendo soluciones para su mejora y utilizando diferentes formas de expresión.

OA c

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

ACTITUDES

- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

LECTURA COLABORATIVA DE UN CASO COMPLEJO

El docente divide a los estudiantes en grupos y les propone un caso complejo que tenga relevancia política. Es necesario que alguna autoridad deba decidir algo en una situación en la que se enfrenten dos bienes sociales importantes; por ejemplo: tiene que elegir:

- Entre salvar rehenes o negarse a negociar con terroristas para garantizar la seguridad interna del país.
- Si presta o no dinero para el pago de una deuda de una empresa en quiebra que históricamente ha sido un gran aporte para el país y en la que trabaja un gran número de trabajadores (ejemplo: cuando General Motors, Chrysler y Ford pidieron en el Congreso de Estados Unidos que les prestaran dinero para enfrentar su crisis).
- Si autorizar o no la construcción de un edificio que traerá grandes beneficios económicos para una ciudad, pero que implicará la destrucción completa de un barrio importante.

- Si autorizar o no la destrucción de un monumento nacional importante para construir viviendas sociales.

Orientaciones al docente:

Como modelo para su elección, se sugiere consultar el caso en el que las autoridades de la ciudad de Detroit tuvieron que decidir si autorizaban la construcción de las instalaciones de General Motors en 1980. La ciudad estaba en clara decadencia y había grandes problemas de cesantía. La construcción de la nueva planta de General Motors contribuiría a resolver dichos problemas. Sin embargo, el único lugar que cumplía con las condiciones para las necesidades de la planta estaba altamente urbanizado, por lo que habría que reubicar a una gran cantidad de personas que vivían ahí hace muchos años y que no estaban dispuestas a cambiarse por diversos motivos. En ese caso había varios bienes en juego: la libertad, la economía de la ciudad, las redes de los barrios, etc.

Debe ser difícil resolver el caso escogido, pues los dos bienes sociales en juego son importantes para el bien común; no debe ser evidente cuál de los dos es el más importante. Eso obliga a reflexionar con mayor profundidad y sutileza en los conceptos filosóficos y a investigar. Si fuese fácil de resolver, bastará con recordar un principio básico fundamental y general para encontrar la solución y zanjar la discusión. Por ende, debe procurarse:

- Que los bienes en juego estén al mismo nivel o en un nivel semejante en la jerarquía de bienes sociales importantes para el bien común.
- Que la solución del caso sea muy distinta, independientemente de la postura política que se adopte frente al tema del bien común y el rol del Estado.
- Que el caso no se resuelva con solo aplicar los pasos previstos por alguna ley o reglamento vigente del lugar en el que se sitúa el caso.
- Que el caso admita más de una solución correcta.

Debe ser lo suficientemente complejo para que incluya muchos detalles y factores a considerar. Así, los jóvenes tendrán que profundizar en el tema para ofrecer una solución adecuada. Leen el caso entre todos y responden las siguientes preguntas para preparar la solución:

- ¿Qué bienes relevantes de la filosofía política estudiados en las unidades anteriores están en juego?
- ¿Por qué es difícil para las autoridades tomar una decisión que garantice de la manera más justa el bien común?
- ¿Quiénes son los posibles beneficiarios y perjudicados en el caso?
- ¿Qué factores del caso deben considerarse para ofrecer una solución justa?

BÚSQUEDA DE UNA SOLUCIÓN JUSTA

Los grupos se basan en sus respuestas para ofrecer una solución al caso; por ende, los estudiantes se sitúan en el rol de las autoridades que deben decidir.

La pregunta fundamental a responder es:

- ¿Cuál de los dos bienes sociales en juego es superior?

Para ayudarlos a encontrar una respuesta, se puede plantear otras más específicas:

- ¿Qué posturas sobre el bien común y sobre el rol del Estado pueden tenerse en cuenta para resolver el caso?
- ¿Cuáles de ellas permiten resolver más fácilmente el caso?
- ¿Cuáles de ellas permiten resolver con mayor justicia el caso?
- ¿Qué postura prefiero adoptar como marco conceptual para resolver el caso?

Para responder, aplican elementos conceptuales que hayan aprendido durante el año; los pueden complementar con otros que investiguen por sí mismos. Por ejemplo, podrán buscar algún texto filosófico que aborde un tema específico similar al del caso y que entregue más herramientas conceptuales para resolverlo, o buscar situaciones similares en que las autoridades hayan ofrecido una solución que les sirva de ejemplo.

Los integrantes de cada grupo discuten entre ellos para llegar a un acuerdo sobre la mejor solución. Van definiendo los argumentos que aplicarán para resolver el caso y los elementos conceptuales que hayan encontrado en el paso previo.

Preparan una exposición oral para presentar en detalle la solución que proponen y explican todos los argumentos que la respaldan.

Orientaciones al docente:

Se recomienda guiar a los estudiantes mientras deliberan sobre la solución que ofrecerán. Debe procurar que discutan qué *debe* hacer la autoridad y no lo que ellos harían, según sus gustos personales o intereses.

EXPOSICIÓN DE SOLUCIONES Y DISCUSIÓN

En la tercera etapa, cada grupo:

- Presenta su solución y ofrece sus argumentos a los demás.
- Contestan preguntas y/u objeciones.
- Responden a los contraargumentos y modifican su postura de ser necesario.

Cuando todos los grupos hayan hecho su presentación, discuten para definir entre todos la solución que consideren mejor.

Se sugiere que el docente guíe las presentaciones, explicitando los criterios para su elaboración:

- Que se mantenga el foco de la actividad en el plano de problemas filosóficos de orden político.
- Que no solo se exponga la solución, sino que aparezcan claramente distintos argumentos que la sustentan.
- Que en los argumentos se aplique conceptos filosóficos de modo pertinente.
- Que la manera de abordar el problema se sitúe en el plano del *deber ser*, aun cuando la solución debe ser realista.
- Que el número y la índole de los argumentos permitan resolver el caso en toda su complejidad; es decir, sin ignorar algunos de los elementos que lo componen.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- En la segunda etapa, los estudiantes podrán usar las herramientas conceptuales adquiridas a lo largo de la asignatura; es decir, todo el material que tengan a partir de las actividades realizadas en el año.
- El docente debe entregarles los medios para investigar otros conceptos que podrían serles útiles para proponer una solución al caso. También conviene que los guíe durante la investigación.
- En la etapa final, escoge bajo qué modalidades formales cada grupo realizará su exposición.
- El docente decide cómo evaluar la actividad.
- En lugar de usar un mismo caso para todos los alumnos, puede escoger dos para que se generen discusiones diferentes y asignar a cada grupo casos distintos. Esto permitiría ampliar la cantidad de temas estudiados a propósito de los casos.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD EN EL AULA

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

- Analizan dilemas políticos y sociales que ponen en juego el bien común y la libertad individual de las personas.
- Proponen soluciones a dilemas políticos y sociales, aplicando conceptos de filosofía política.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Caso sugerido

Melé, Domènec, "Nueva planta de General Motors, La (A)", IESE, TD-80, 02/1992:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.ieseinsight.com/fichaMaterial.aspx?pk=7641&idi=1&origen=3&ar=17&buscador=2&keywords=&autores=mel%u00e9%2c+dom%u00e8nec<ipos=%2740%27%2c%27FC%27%2c%27N%27&idioma=1&_ga=2.201858450.2058458580.1560292786-191144789.1560292786

Actividad 2: Cuando lo que decimos afecta a otros

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes desarrollen un juicio crítico sobre la importancia y los límites de la libertad de expresión dentro de una sociedad democrática.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 5

Investigar problemas sociales relacionados con sus contextos y la desigualdad de género, considerando diversas perspectivas filosóficas, cuidando la rigurosidad argumentativa, proponiendo soluciones para su mejora y utilizando diferentes formas de expresión.

OA d

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

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿DEBE LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN SER UN DERECHO ABSOLUTO?

El docente comienza planteando el problema de la libertad de expresión a partir de algún tema contingente relacionado con redes sociales y privacidad. Es importante que los jóvenes reconozcan los elementos que están en juego en el debate sobre los límites de la libertad de expresión.

Leen individualmente un grupo de textos con posturas diferentes sobre la libertad de expresión (hay ejemplos en “Lecturas y sitios web”) y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué defiende cada autor respecto del rol del Estado y las leyes sobre las opiniones que las personas expresan públicamente?
- ¿Qué argumentos ofrece cada autor para sustentar su postura?
- ¿Cuál es el rol del concepto de bien común en la argumentación de cada autor?
- ¿Qué diferencias y similitudes tienen las posturas defendidas por cada autor?

Orientaciones al docente:

Para plantear el tema de la libertad de expresión, cabe considerar algunos aspectos:

- El problema político de la libertad de expresión no tiene relación con las opiniones que podamos tener en nuestra mente o que podamos manifestar en nuestro círculo más privado. Eso podrá tener algún significado ético, pero para que tenga relevancia política, se debe situar en el ámbito de aquello que se manifiesta públicamente o se publica.
- Este problema busca establecer: 1) si las autoridades deben censurar algunas opiniones; 2) de ser así, cuál es el límite de lo que la autoridad puede tolerar; 3) cómo debe sancionarse a aquellos que sobrepasan ese límite.

El docente pide a distintos estudiantes que respondan alguna de las preguntas planteadas. Luego abre una discusión sobre los límites de la libertad de expresión y va anotando en la pizarra todos los elementos políticos que están en juego. Debe complementar sus opiniones con las ideas planteadas en los textos.

Para guiar la discusión, puede hacer preguntas como las siguientes:

- ¿Cuán importante es la libertad de expresión para el desarrollo de cada individuo?
- ¿Qué tan necesaria es para el progreso?
- ¿Cómo puede la libertad de expresión plantear problemas vinculados a la seguridad interna de un país?
- ¿Es necesario limitar la libertad de expresión cuando se opone directamente a principios éticos fundamentales para la democracia?
- ¿La libertad de expresión debe abarcar aquellos comentarios que ofenden a otros?
- ¿Debe censurarse las opiniones que contribuyen a la difusión de ideas que son dañinas para la sociedad? (por ejemplo: las opiniones que expresen graves prejuicios de género).

DEBATE EN TORNO A CASOS

El profesor les muestra varias imágenes polémicas de varias portadas de periódicos o revistas, que planteen algunos de los problemas sociales fundamentales que están detrás de la libertad de expresión. Por ejemplo:

Relaciones interdisciplinarias

Educación Ciudadana: Vida democrática (4°M, OA 2)



Esta imagen fue publicada por el diario satírico francés *Charlie Hebdo* justo después de que, el 31 de octubre de 2015, cayera un avión de pasajeros de una aerolínea rusa y murieran 224 personas. La parte superior izquierda de la imagen dice: “Los peligros del low cost ruso”. El cráneo dice: “Debí haber tomado Air Cocaína”; con ello se alude satíricamente a una aerolínea ficticia.

Este medio ha sido fuertemente criticado por discriminaciones a musulmanes, chistes raciales, injurias, calumnias y todo tipo de afrentas a personas, organizaciones e instituciones. Desde ese punto de vista, se sitúan fuera del marco del respeto y resguardo de los derechos humanos.

El docente abre una discusión en torno al rol que debiera adoptar el Estado frente a cada una de estas imágenes polémicas. Algunas preguntas pueden guiar la discusión:

- ¿Qué dificultades sociales están en juego con la publicación de las imágenes?
- ¿Debiera el Estado censurar la publicación de la imagen? ¿Por qué?
- ¿Hay mejores soluciones que censurar la imagen?
- ¿Qué bienes sociales podrían derivarse de la no censura de la publicación de la imagen?

Orientaciones al docente:

El docente debe procurar que las imágenes sean lo suficientemente polémicas como para que realmente susciten conflictos entre diversos bienes sociales importantes. Por ejemplo: el mismo diario francés Charlie Hebdo publicó una imagen de Mahoma 15 días después del atentado de un grupo terrorista a sus oficinas en París. Esto plantea un claro problema político: ¿Debe el Estado francés censurar la publicación de esas imágenes, considerando que el país se encuentra en peligro de sufrir atentados terroristas? ¿Vale la pena proteger la libertad de publicar esas imágenes ante la posibilidad inminente de tales ataques? Conviene mostrar varias imágenes para que el conflicto se relacione con diversos tipos de bienes sociales y se pueda cubrir varios de los conceptos estudiados durante el año.

CREACIÓN DE CASOS

El docente divide a los estudiantes en grupos y les solicita que inventen casos en los cuales estén en juego los problemas filosóficos vinculados a la libertad de expresión; pueden inspirarse en situaciones de la vida real y usar el modelo de casos de la primera actividad de la Unidad.

Cada grupo expone con detalle su caso al curso; deben explicitar de manera precisa los bienes sociales que se encuentran en juego. Cada vez que un grupo presenta su caso, se pide a los demás compañeros que ofrezcan soluciones argumentadas.

Orientaciones al docente:

Los casos tienen que ser realmente problemáticos y estar vinculados con la libertad de expresión; asimismo, deben incluir una autoridad política obligada a resolver una situación compleja, considerando las distintas ideas sobre el bien común y el rol del Estado.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Evalúan distintas posturas expresadas en textos filosóficos y de opinión pública acerca de la libertad de expresión.
- Elaboran un caso problemático donde se ponen en juego la libertad de expresión, el bien común, el rol del Estado, entre otros posibles conceptos de filosofía política.

En la segunda etapa, el profesor va mostrando una imagen polémica a la vez, la pone en contexto y abre la discusión; la idea es que el debate se centre en una sola situación concreta y no se disperse frente a los distintos problemas que suscita la publicación de cada imagen.

En la tercera etapa, cada grupo redacta su caso con el mayor detalle posible y se lo entrega al docente al final de la actividad.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

Platón, *La república*, libros II y III. Se sugiere utilizar algunos de los numerosos textos en los cuales Platón defiende la censura de obras poéticas, fábulas y mitos para evitar que perjudiquen la educación de la virtud en los jóvenes y, por ende, el orden social.

Texto 2

“Y como la finalidad de esta institución del Estado es la paz y defensa de todos, quienquiera que tenga derecho a procurar ese fin lo tendrá también de procurar los medios. Pertenece al derecho de cualquier hombre o asamblea que tenga la soberanía el juzgar cuáles han de ser los medios de alcanzar la paz y de procurar la defensa, así como el tomar las medidas necesarias para que esa paz y esa defensa no sean perturbadas, y el hacer todo lo que crea pertinente para garantizar la paz y la seguridad, tanto en lo referente a medidas preventivas que eviten la discordia entre los súbditos y la hostilidad que pueda venir del exterior, como para recuperar esa paz y esa seguridad cuando se hayan perdido. Y, por lo tanto,

En sexto lugar, va anejo a la soberanía el ser juez de qué opiniones y doctrinas desvían de la paz, y de cuáles son las que conducen a ella y, en consecuencia, el ser juez también de en qué ocasiones, hasta dónde y con respecto a qué debe confiarse en los hombres cuando estos hablan a las multitudes, y quién habrá de examinar las doctrinas de todos los libros antes de que éstos se publiquen. Pues las acciones de los hombres proceden de sus opiniones, y en el buen gobierno de las opiniones radica el buen gobierno de los actos de los hombres para la consecución de su paz y concordia. Y aunque en materia de doctrina no hay que fijarse en otra cosa que no sea su verdad, no repugna hacer de la paz el criterio para descubrir lo que es verdadero. Pues una doctrina que sea contraria a la paz no puede ser más verdadera que una paz y una concordia que fuesen contra la ley de naturaleza. Es cierto que en un Estado donde, por negligencia o torpeza de los que lo gobiernan y de los maestros, se difunden falsas doctrinas de una manera general, las verdades contrarias pueden resultar generalmente ofensivas. Sin embargo, la más brusca y violenta irrupción de una nueva verdad jamás puede quebrantar la paz, sino sólo, a veces, reavivar la guerra. Pues esos hombres que se hallan gobernados de una manera tan descuidada que se atreven a tomar las armas para defender o introducir una idea, de hecho estaban ya en guerra; no estaban en una situación de paz, sino sólo en una cesación de hostilidades por tener miedo unos de otros, pero vivían constantemente en una situación belicosa. Por tanto, pertenece a quien ostenta el poder soberano ser juez, o constituir a quienes juzgan las opiniones y doctrinas. Es esto algo necesario para la paz, al objeto de prevenir así la discordia y la guerra civil”. (Thomas Hobbes, *Leviatán*, Alianza, Madrid, 2009, trad. Carlos Mellizo, 162-163).

Texto 3

John Stuart Mill (1806-1873, Inglaterra)

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

“Hemos reconocido, pues, que, para el bienestar intelectual de la humanidad (del que dependen todos los demás), son necesarias la libertad de opinión y la libertad de expresión de toda opinión, por cuatro motivos que, a continuación, trataremos de resumir:

En primer lugar, y según todos los indicios de certeza de que disponemos, aunque una opinión se vea reducida al silencio, dicho parecer puede ser verdadero. Negar esto equivale a aceptar nuestra propia infalibilidad.

En segundo lugar, aunque la opinión silenciada sea un error, puede contener, y es lo que, con frecuencia, acaece, una parte de verdad. Y como la opinión general o dominante sobre cualquier asunto rara vez, o nunca, es toda la verdad, solo gracias a la pugna entre opiniones contrarias tendremos alguna posibilidad de reconocer esos restos de verdad.

En tercer lugar, aunque la opinión admitida fuera no solo verdadera, sino que abarcase toda la verdad, a menos que pueda ser, y de hecho lo sea, vigorosa y lealmente refutada, será sostenida como un prejuicio por la mayoría de quienes la admitan, sin que lleguen a comprender ni sentir sus fundamentos racionales. Y no solo esto, sino que, en cuarto lugar, el sentido de la propia doctrina correrá el riesgo de perderse o debilitarse, y se verá privada de esos efectos que modelan caracteres y conductas. El dogma se convertirá en una mera y formal confesión, ineficaz en cuanto al bien, pero capaz de erizar de dificultades el terreno e impedir, así, el desarrollo de toda convicción real y aceptada de corazón, que se asiente sobre la razón o la experiencia personal de cada cual.

Antes de abandonar la cuestión de la libertad de opinión, conviene hacer mención a quienes sostienen que ha de permitirse la libre expresión de toda opinión, con la condición de que el tono sea sosegado y no se traspasen los límites de una leal disputa. Mucho habría que decir respecto de la imposibilidad de ponerse de acuerdo acerca de dónde han de fijarse esos supuestos límites. Pues si el criterio reside en la ofensa que sufren aquellos cuya opinión se ve atacada, la experiencia nos dice que dicho agravio se produce siempre que el ataque es eficaz y poderoso, y que a todo contrincante que no se deje amilantar, y con el que se vean en dificultades para responderle, lo tendrán, si pone un verdadero interés en el asunto, por un contradictor intemperante. Pero aunque esto sea una consideración importante desde un punto de vista práctico, queda difuminada ante una objeción más fundamental. No hay duda de que la manera de hacer valer una opinión, aunque sea verdadera, puede ser muy cuestionable y merecer incluso severa censura. Pero las principales ofensas de esta índole son tales que, salvo deslices accidentales, resultan casi imposibles de demostrar. La más grave de ellas es argüir sofismas, omitir hechos o argumentos, exponer de forma inexacta los elementos del caso o tergiversar la opinión contraria. Pero todo esto, incluso en su manifestación más lacerante, se hace de forma tan continuada, y con la mejor intención, por personas a las que no se considera, ni merecen ser consideradas en muchos otros aspectos, como ignorantes o incompetentes, que rara vez es posible, con fundamento suficiente y en conciencia, señalar como moralmente ofensiva determinada tergiversación y, con menor motivo aún, podría el derecho inmiscuirse en esta especie de deslealtad polémica. (...)”. (John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Madrid, Edaf, 2013, trad. Gregorio Cantera, pp.131-132).

Texto 4

Únicos casos en que la intolerancia es de derecho humano

Para que un gobierno no tenga derecho a castigar los errores de los hombres, es necesario que tales errores no sean crímenes: sólo son crímenes cuando perturban la sociedad: perturban la sociedad si inspiran fanatismo; es preciso, por lo tanto, que los hombres empiecen por no ser fanáticos para merecer la tolerancia.

No cabe mostrar tolerancia con el fanatismo.

Si algunos jóvenes jesuitas, sabiendo que la Iglesia aborrece a los réprobos, que los jansenistas están condenados por una bula, que por lo tanto los jansenistas son réprobos, se van a prender fuego a una casa de los Padres del Oratorio porque Quesnel, el oratoriano, era jansenista, está claro que no habrá más remedio que castigar a esos jesuitas.

Del mismo modo, si han difundido máximas culpables, si su instituto es contrario a las leyes del reino, no hay más remedio que disolver su compañía y abolir a los jesuitas para convertirlos en ciudadanos; lo cual, en el fondo, es un mal imaginario y un bien real para ellos, porque ¿dónde está el mal de llevar chupa en lugar de sotana, de ser libre en lugar de esclavo? Se licencia en tiempos de Paz a regimientos enteros, que no se quejan de ello: ¿por qué los jesuitas lanzan tales gritos cuando se los disuelve para tener paz? Que los franciscanos, llevados de un santo celo por la Virgen María, vayan a derribar la iglesia de los dominicos que creen que María nació con el pecado original, no habrá más remedio que tratar a los franciscanos poco más o menos como a los jesuitas.

Se dirá lo mismo de los luteranos y los calvinistas. Será inútil que afirmen: seguimos los impulsos de nuestra conciencia, es preferible obedecer a Dios que a los hombres (Hechos, V, 29); nosotros somos indudablemente el verdadero rebaño, debernos exterminar a los lobos; es evidente que en tal caso ellos también son lobos.

Uno de los más asombrosos ejemplos de fanatismo lo ha dado una pequeña secta de Dinamarca, cuyo principio era el mejor del mundo. Aquellas gentes querían procurar la salvación eterna a sus hermanos, pero las consecuencias de ese principio eran singulares. Sabían que todos los niños que mueren sin bautismo se condenan y que los que tienen la suerte de morir inmediatamente después de haber recibido el bautismo gozan de la gloria eterna: iban degollando a todos los niños y niñas recién bautizados que podían encontrar; era indudablemente hacerles el mayor bien que se les podía proporcionar; se les preservaba a la vez del pecado, de las miserias de esta vida y del infierno; se les enviaba infaliblemente al cielo. Pero aquellas gentes caritativas no consideraban que no está permitido hacer un pequeño mal por un gran bien; que no tenían ningún derecho sobre la vida de aquellos niños; que la mayor parte de los padres y las madres son lo bastante carnales para preferir tener a su lado a sus hijos e hijas que verlos degollar para ir al paraíso y que, en una palabra, el magistrado debe castigar el homicidio, aunque se haga con buena intención.

Los judíos parecerían tener más derecho que nadie a robarnos y matarnos: porque aunque haya cien ejemplos de tolerancia en el Antiguo Testamento, hay sin embargo algunos ejemplos y algunas leyes rigurosas. Dios les ordenó a veces que matasen a los idólatras, exceptuando únicamente a las jóvenes núbiles: nos consideran idólatras y, aunque los toleramos hoy día, podrían muy bien, si ellos fuesen los amos, no dejar en el mundo más que a nuestras hijas.

Tendrían sobre todo la obligación indispensable de asesinar a todos los turcos, la cosa no se presta a discusión: porque los turcos poseen el país de los etheos, de los jebuseos, de los amorreos, de

los jersenios, de los hevenios, de los aráceos, de los cíneos, de los hamatenios, de los samarios: sobre todos estos pueblos se lanzó el anatema: su país, que tenía más de veinticinco leguas de largo, fue dado a los judíos por varios pactos consecutivos; deben recuperar sus pertenencias; los mahometanos son sus usurpadores desde hace más de mil años.

Si los judíos razonasen así hoy día, es evidente que no habría otra respuesta que condenarlos a todos a galeras.

Tales son, poco más o menos, los únicos casos en que la intolerancia parece razonable". (Voltaire, *Tratado sobre la tolerancia*, Madrid, Tecnos, 2015, trad. Carlos de Dampierre, pp. 139-141).

Texto 5

"Menos conocida es la *paradoja de la tolerancia*: La tolerancia ilimitada debe conducir a la desaparición de la tolerancia. Si extendemos la tolerancia ilimitada aun a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes y, junto como ellos, de la tolerancia. Como este planteamiento no queremos significar, por ejemplo, que siempre debamos impedir la expresión de concepciones filosóficas intolerantes; mientras podamos contrarrestarlas mediante argumentos racionales y mantenerlas en jaque ante la opinión pública, su prohibición sería, por cierto, poco prudente. Pero debemos reclamar el *derecho* de prohibirlas, si es necesario por la fuerza, pues bien puede suceder que no estén destinadas a imponérsenos en el plano de los argumentos racionales, sino que, por el contrario, comiencen por acusar a todo razonamiento; así, pueden prohibir a sus adeptos, por ejemplo, que presten oídos a los razonamientos racionales, acusándolos de engañosos, y que les enseñan a responder a los argumentos mediante el uso de los puños o las armas. Deberemos reclamar entonces, en nombre de la tolerancia, el derecho a no tolerar a los intolerantes. Deberemos exigir que todo movimiento que predique la intolerancia quede al margen de la ley y que se considere criminal cualquier incitación a la intolerancia y a la persecución, de la misma manera que en el caso de la incitación al homicidio, al secuestro o al tráfico de esclavos". (Karl Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, vol. 1, trad. Eduardo Loedel Rodríguez, p. 585, nota 4 del capítulo 7).

Texto 6

"Si fuera tan fácil mandar sobre las almas (*animus*) como sobre las lenguas, todo el mundo reinaría con seguridad y ningún Estado sería violento, puesto que todos vivirían según el parecer de los que mandan y sólo según su decisión juzgarían qué es verdadero o falso, bueno o malo, equitativo o inicuo. Es imposible, sin embargo, como ya he advertido al comienzo del capítulo XVII, que la propia alma esté totalmente sometida a otro, ya que nadie puede transferir a otro su derecho natural o su facultad de razonar libremente y de opinar sobre cualquier cosa, ni ser forzado a hacerlo. De donde resulta que se tiene por violento aquel Estado que impera sobre las almas, y que la suprema majestad parece injuriar a los súbditos y usurpar sus derechos, cuando quiere prescribir a cada cual qué debe aceptar como verdadero y rechazar como falso y qué opiniones deben despertar en cada uno la devoción a Dios. Estas cosas, en efecto, son del derecho de cada cual, al que nadie, aunque quiera, puede renunciar.

Reconozco que el juicio puede estar condicionado de muchas y casi increíbles formas, y hasta el punto de que, aunque no esté bajo el dominio de otro, dependa en tal grado de sus labios, que pueda decirse con razón que le pertenece en derecho. No obstante, por más que haya podido conseguir la

habilidad en este punto, nunca se ha logrado que los hombres no experimenten que cada uno posee suficiente juicio y que existe tanta diferencia entre las cabezas como entre los paladares”. (Baruch Spinoza, *Tratado teológico-político*, Barcelona, Altaya, 1997, trad. Atilano Domínguez, pp. 408-409).

Actividad 3: Los medios de coacción en la sociedad

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes elaboren una postura filosóficamente argumentada sobre el fenómeno de la violencia en las relaciones al interior de la sociedad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 5

Investigar problemas sociales relacionados con sus contextos y la desigualdad de género, considerando diversas perspectivas filosóficas, cuidando la rigurosidad argumentativa, proponiendo soluciones para su mejora y utilizando diferentes formas de expresión.

OA d

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

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

LA VIOLENCIA COMO ELEMENTO CULTURAL

Para plantear el fenómeno de la violencia en las sociedades contemporáneas, el docente puede presentar un reportaje periodístico, película o documental en que se aborde este tema.

Se sugiere trabajar con el documental *Narcocultura*, que muestra cómo la violencia ha penetrado en la vida cotidiana en el norte de México, llegando a convertirse en un elemento cultural para una parte de la población. A continuación, el profesor anima una discusión con preguntas como:

- ¿En qué medida la violencia se ha normalizado en ese sector de México?
- ¿De qué maneras podría justificarse políticamente el uso de la violencia en ese contexto?
- ¿Qué riesgos y desafíos implica justificar la violencia para la política?
- En tu propio contexto, ¿existen prácticas culturales que normalicen la violencia? ¿Cuáles?

Relaciones interdisciplinarias
- Música: Música popular
(OA 4)

Orientaciones al docente:

En esta etapa, se podría vincular los narcocorridos con las letras de algunas canciones de rap, reggaetón o trap que también emplean la violencia como eje temático.

LECTURA DE TEXTOS SOBRE RELACIÓN ENTRE SOCIEDAD Y VIOLENCIA

El profesor les entrega diversos textos referidos al tema de la violencia dentro de la sociedad (ver ejemplos en “Recursos y sitios web”). Se sugiere que cubran los siguientes temas (o similares):

- Derecho de rebelión
- El monopolio de la violencia del Estado
- La violencia en las relaciones sociales

Relaciones interdisciplinarias
- Educación Ciudadana: Vida democrática (4°M, OA 2)

Los alumnos leen individualmente los textos y, a la luz de ellos y lo estudiado durante el año, responden las siguientes preguntas:

- ¿Cómo sería posible erradicar por completo la violencia de una sociedad?
- ¿Bajo qué circunstancias los miembros de una sociedad tendrían derecho a rebelarse?
- ¿Hasta qué punto el Estado tiene el monopolio de la coacción? ¿Es deseable que lo tenga?
- ¿Es legítimo que los ciudadanos utilicemos medios de presión cuando no se cumplen nuestros estándares ideales de sociedad? ¿Cuáles considerarían legítimos? ¿Por qué?

Luego de leer y debatir sobre los textos, responden en voz alta para abrir una discusión con los demás. El docente complementa las opiniones con otras ideas implícitas o relacionadas con los textos.

ELABORACIÓN DE UN MANIFIESTO

Los jóvenes se dividen en grupos y el profesor solicita que cada grupo busque por su cuenta casos reales de situaciones sociales que considera intolerables y que, por ende, justificarían alguna clase de medida colectiva por parte de los ciudadanos. Puede guiar la búsqueda con preguntas como:

- A la luz de lo leído en la segunda etapa, ¿qué situación que conozcamos revela que algún bien humano fundamental no está siendo garantizado adecuadamente por mi sociedad?
- El bien en cuestión, ¿es tan fundamental como para justificar algún tipo de medida colectiva? ¿Por qué?
- ¿Por qué la situación debe ser resuelta sin esperar que lo hagan los medios institucionales dispuestos por la ley?

Una vez que cada grupo encuentre su caso, escribe un manifiesto al respecto dirigido a las autoridades, que debe:

- Describir la situación escogida con todos los detalles que son pertinentes para comprender por qué es inaceptable y grave.
- Exigir a las autoridades que ofrezcan una solución en un plazo razonable; tienen que incluir las condiciones mínimas de la solución exigida.
- Explicitar la medida de presión que adoptarán como grupo de no cumplirse lo anterior. Debe ser: 1) proporcionada a la situación; 2) suficientemente disuasiva.

El término *manifiesto* tiene varias acepciones; en este caso, se asume la siguiente: documento redactado para llamar la atención de un público determinado con el propósito de alertarlo de un problema y de la necesidad de una solución. En un manifiesto, normalmente se ofrece un programa de acción a llevar a cabo de acuerdo a una forma determinada de concebir la sociedad o una institución. En el caso de la actividad, el manifiesto tiene un alcance más limitado, dado que el programa de acción propuesto es solo la respuesta que se ofrece a la autoridad si no resuelve el problema.

Se sugiere que el profesor les dé un modelo de manifiesto.

A la luz de los conceptos filosóficos discutidos, se argumenta:

1) ¿Por qué la situación se considera inaceptable? 2) ¿Por qué no se puede esperar a que se resuelva sin la medida de presión propuesta?

Cada grupo lee su manifiesto a los demás compañeros y discuten si lo que pide es razonable; participan todos los alumnos y el docente.

Finalmente, cada manifiesto es evaluado por los estudiantes que no están en el grupo, a partir de la siguiente rúbrica:

	Mal	Suficiente	Bien	Muy bien
Se comprende el mensaje del texto.				
La medida de presión es disuasiva.				
La medida de presión es proporcionada.				
Los argumentos convencen sobre la necesidad de emplear una medida de presión ciudadana.				
El texto demuestra el uso de las ideas estudiadas.				

Orientaciones al docente:

Un ejemplo simple de una situación inaceptable: una universidad tolera escandalosamente que sus docentes pidan que sus alumnos les paguen por obtener determinadas notas. Eso podría justificar que tales estudiantes adopten medidas de presión para que las autoridades de la universidad hagan algo para terminar con aquella práctica.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Evalúan distintas posturas expresadas en textos filosóficos y de opinión pública acerca de la violencia en las sociedades contemporáneas.
- Evalúan críticamente su posición acerca de lo que debe o no exigir a las autoridades y a sí mismos como ciudadanos.

Para profundizar, ven el capítulo “El poder” del programa argentino “Mentira la verdad” (<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=wHxU6lgSDMA>) y comparan las visiones que se presentan en ese capítulo con las analizadas en clases.

Se sugiere presentarles una perspectiva latinoamericana sobre el poder. Se podría seleccionar algunos fragmentos del artículo “Michel Foucault y la colonialidad del poder”, de Santiago Castro-Gómez (<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.redalyc.org/pdf/396/39600607.pdf>). Luego de la lectura, evalúan en qué medida una lectura latinoamericana de Foucault es útil para analizar los problemas de la región y las experiencias particulares de sus habitantes.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Documental *Narcocultura*:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=3lmo7YJDaIQ>

Texto 1

“Realmente, si el tirano no comete excesos, es preferible soportar temporalmente una tiranía moderada que oponerse a ella, porque tal oposición puede implicar peligros mucho mayores que la misma tiranía. Puede suceder que quienes se oponen al tirano no puedan vencer y entonces el tirano, exasperado, se ensañe más. E, incluso si alguien puede vencerlo, de este hecho muchas veces surgen graves discordias en el pueblo, bien durante la insurrección contra el tirano, bien después de expulsar a éste del poder, dividiéndose en facciones la multitud respecto del nuevo régimen. Sucede también, entretanto, que, mientras la multitud expulsa al tirano con el apoyo de alguien, éste se convierte en nuevo tirano al aceptar el mando y, temiendo que otro le haga lo mismo que él hizo al anterior, impone a los súbditos una esclavitud más insoportable aún. Y así suele acaecer en la tiranía que el tirano posterior resulte peor que su precedente, pues no sólo no suprime las cargas anteriores, sino que él mismo prepara otras mayores en su malvado corazón”. (Tomás de Aquino, *La monarquía*, Madrid, Tecnos, 2007, trad. Laureano Robles y Ángel Chueca, p. 30).

Texto 2

“Por eso parece que conviene más que actúe contra la crueldad de los tiranos la autoridad pública que una presunción particular de algunos. En primer lugar, porque, si pertenece a alguna sociedad el derecho de darse un rey, el rey elegido también puede ser destituido sin faltar a la justicia o frenar su poder, si abusa del poder real como un tirano. Y no ha de juzgarse que esa sociedad actúa infielmente al destituir al tirano, por más que le hubiera prometido antes obediencia perpetua; pues él mismo lo mereció al no

conducirse con lealtad al gobierno, como exigen sus deberes reales, por lo que sus súbditos no deben guardarle su palabra. Así, los romanos expulsaron del reino por su tiranía y la de sus hijos a Tarquino el Soberbio, a quien habían tomado como rey, y después sustituyeron su poder con otro menor, el consular. Como Domiciano, quien, al suceder a dos magníficos emperadores, Vespasiano, su padre, y Tito, su hermano, al implantar la tiranía, fue asesinado por el Senado romano, anulando después justa y provechosamente por medio de un senado consulto todo cuanto de perverso había realizado en Roma". (Tomás de Aquino, *La monarquía*, Madrid, Tecnos, 2007, trad. Laureano Robles y Ángel Chueca pp. 32-33).

Texto 3

202. Allí donde termina la ley, empieza la tiranía, si la ley es transgredida para daño de alguien. Y cualquiera que, en una posición de autoridad, excede el poder que le ha dado la ley y hace uso de la fuerza que tiene bajo su mando para imponer sobre los súbditos cosas que la ley no permita, cesa en ese momento de ser un magistrado y, al estar actuando sin autoridad, puede hacerse frente igual que a cualquier hombre que por la fuerza invade los derechos de otro. Esto es reconocido cuando se trata de magistrados subalternos. Quien tiene autoridad para apoderarse en la calle de mi persona, puede ser resistido, igual que se resiste a un ladrón, si pretende entrar en mi casa para efectuar el arresto a domicilio; y podré yo resistirle, aunque él traiga una orden de detención que le autoriza legalmente a arrestarme fuera de mi casa. Y si esto es así con los magistrados subalternos, ¿por qué no puede ser también aplicable a los superiores? Mucho me alegraría que alguien me lo dijese. ¿Es razonable que el hermano mayor, por el hecho de haber heredado la parte más grande de los bienes paternos, tenga el derecho de apropiarse también de lo que le corresponde al hermano menor? ¿Es razonable que un hombre rico que poseyera toda una finca tuviese por ello el derecho de apoderarse de la casita y del pequeño jardín de su pobre vecino en cuanto le diera la gana? El hecho de tener legalmente gran poder y grandes riquezas en medida mucho mayor que los poseídos por la inmensa mayoría de los hijos de Adán, no es en modo alguno una excusa ni, mucho menos, una razón para ejercer la rapiña y la opresión, sino un agravante que se añade al delito de dañar a otro sin autoridad. Pues exceder los límites de la autoridad que uno tiene, es algo a lo que no tiene derecho ni el gran ministro ni el pequeño funcionario; y no puede justificarse ni en un rey ni en un alguacil. Y será tanto más grave cuanto mayor confianza se haya depositado en él; pues al habersele dado más responsabilidad que al resto de sus hermanos, se le supone, debido a las ventajas de su educación, a su cargo y al hecho de estar rodeado de consejeros, más capaz para saber lo que está bien y lo que está mal.

203. ¿Podrán, pues, los súbditos oponerse a los mandatos de un príncipe? ¿Se le podrá ofrecer resistencia siempre que un súbdito se considere ofendido y crea que se le ha tratado injustamente? Hacerlo así desquiciaría y echaría abajo toda convivencia política; y en lugar de gobierno y orden, solo habría anarquía y confusión.

204. A esto respondo diciendo que sólo puede emplearse la fuerza contra otra fuerza que sea injusta e ilegal; quien ofrezca resistencia en cualquier otro caso, hará recaer sobre sí la justa condena de Dios y del hombre. Y de este modo, no habrá peligro de que se siga la confusión de la que tan frecuentemente se habla. Y ello, por las siguientes razones:

205. En primer lugar, hay algunos países en los que, por ley, la persona del príncipe es sagrada; y así, independientemente de lo que él ordene o haga, su persona estará libre de toda cuestión o violencia,

y no será susceptible de que se emplee la fuerza contra él ni de que sea sometido a censura o condena judicial. Con todo, puede haber oposición contra los actos ilegales de algún oficial subordinado o comisionado por el príncipe, a menos que éste quiera ponerse a sí mismo en un estado de guerra con su pueblo, disolver el gobierno y dejar a sus súbditos el único recurso de defenderse a sí mismos, derecho que corresponde a todo hombre en su estado natural. Pues, en casos así, ¿quién podrá predecir cómo acabarán las cosas? Un reino vecino al nuestro ha dado al mundo un ejemplo peculiar de esto que digo. En todos los demás casos, la condición sagrada de la persona la exime de todos los inconvenientes que de ello podrían derivarse, y está a resguardo de cualquier daño y violencia, mientras que el gobierno se mantiene. No puede haber constitución más sabia que ésta; pues el daño que pudiera causar personalmente el monarca sería, además de improbable, de poco alcance, ya que su sola fuerza personal no sería capaz de subvertir las leyes ni de oponerse al cuerpo del pueblo. Y si algún príncipe tuviera debilidad o maldad suficientes como para querer hacerlo, las inconveniencias y las malas acciones que pueden acaecer cuando un príncipe testarudo accede al trono, son compensadas de sobra en otros muchos casos, por la paz pública y la seguridad del gobierno cuando éste reside en la persona del más alto magistrado, que queda de este modo fuera de peligro. Pues el cuerpo político queda mejor protegido si se deja que algunos hombres privados sean los que tengan que exponerse, al ser esto más aconsejable que el cabeza del Estado sea fácilmente vulnerable, y por motivos de poco momento.

206. En segundo lugar, este privilegio, como pertenece exclusivamente a la persona del rey, no impide que aquéllos que, alegando estar comisionados por él para hacer algo que la ley no autoriza y que ellos quieren imponer mediante el uso de una fuerza injusta, sean desobedecidos y se les ofrezca oposición y resistencia. Tal sería, por poner un ejemplo claro, el caso de quien, aun teniendo órdenes escritas del rey para arrestar a un hombre, lo cual constituiría una verdadera comisión real, no podría, sin embargo, entrar por la fuerza en la casa de dicho hombre para efectuar el arresto, ni ejecutar ese mandato del rey en ciertos días o en determinados lugares, aunque en la comisión que se le ha entregado no se indiquen esas excepciones. Pues hay limitaciones que vienen impuestas por la ley; y aunque alguien esté comisionado por el rey, no puede ser excusado de ajustarse a ellas. Y esto es así porque, como la autoridad que el rey tiene le ha sido dada por la ley, no podrá el rey dar a nadie el poder de actuar contra la ley misma, ni justificar, por virtud de su comisión, a quien actúa de ese modo. La comisión o mandato de cualquier magistrado allí donde no tiene autoridad, es tan nula e insignificante como la de cualquier individuo privado. La única diferencia estriba en que el magistrado tiene alguna autoridad para determinadas cosas y con determinados fines, mientras que el individuo particular no tiene ninguna en absoluto. Y lo que da derecho a actuar no es el haber recibido un mandato, sino la autoridad de quien lo manda, no habiendo autoridad alguna cuando ésta va contra las leyes. Mas a pesar de esta resistencia, la persona y la autoridad del rey siguen aseguradas, y de este modo no hay peligro para el gobernante o para el gobierno.

207. En tercer lugar, aun suponiendo un gobierno en el que la persona del magistrado supremo no es tenida como algo sagrado, esta doctrina en favor de la legalidad de oponer resistencia a todo ejercicio ilegal de su poder no pondrá en peligro al príncipe ni confundirá al gobierno en toda ocasión, incluso en la más trivial. Pues siempre que la parte injuriada pueda ser vindicada y sus daños sean indemnizados mediante apelación a la ley, no habrá motivo para recurrir a la fuerza, la cual sólo podrá ser empleada cuando a un hombre se le impida recurrir a la ley. Pues el uso de la fuerza sólo está justificado cuando a un hombre no se le permite buscar remedio mediante recurso legal; y el que sin más

hace uso de la fuerza, se pone a sí mismo en estado de guerra y hace que sea legal toda resistencia que se le oponga. Un individuo, con una espada en la mano, me asalta en el camino y me pide la bolsa, aunque quizá no lleve yo encima ni doce peniques; a este hombre yo puedo matarlo legalmente. A otro hombre yo le entrego cien libras para que me las sostenga mientras me apeo del caballo; y cuando he echado pie a tierra, rehúsa devolvérmelas y saca la espada si yo trato de recuperarlas por la fuerza. El daño que este hombre me ha hecho es cien, quizá mil veces mayor que el que el anterior quería hacerme, y al que maté antes de que el daño llegara a consumarse. Y, sin embargo, yo pude matar legalmente al primero, y al otro no puedo legalmente hacerle ningún daño. La razón de esto es clara: porque cuando el primero, haciendo uso de la fuerza, me amenazó con quitarme la vida, yo no tuve tiempo para recurrir a la ley buscando protección; y de haber perdido yo la vida, hubiera sido ya demasiado tarde para formular apelación alguna. La ley no hubiera podido resucitar mi cadáver; la pérdida hubiera sido irreparable. Así, para impedir esto, la ley de naturaleza me dio el derecho de destruir a quien se había puesto en un estado de guerra contra mí y me amenazaba con destruirme. Pero en el segundo caso, al no estar mi vida en peligro, pude haber recurrido a la ley buscando reparación por mis 100 libras de esta manera.

208. En cuarto lugar, y si los actos ilegales hechos por el magistrado no son sometidos a cuestión (por causa del poder que el magistrado tiene) y el remedio que la ley procura es obstruido por ese mismo poder, el derecho de resistirse a admitir dichos actos, incluso cuando éstos sean claramente actos de tiranía, no supondrá una repentina ni una paulatina perturbación en el gobierno; pues si sólo llega a afectar algunos casos de individuos particulares, aunque éstos tienen el derecho de defenderse a sí mismos y de recuperar por la fuerza lo que por la fuerza les fue ilegalmente arrebatado, ese derecho suyo de actuar así no será fácil que los lleve a buscar una confrontación en la que perecerían con toda seguridad. Sería, pues, imposible que unos pocos individuos particulares que han padecido opresión llegaran a conmover los cimientos del gobierno; porque, al no afectar su caso a la gran mayoría del pueblo, éste no se consideraría afectado: un loco furioso o un testarudo descontento no pueden echar abajo un Estado bien establecido, ya que el pueblo está poco predispuesto a seguirlos.

209. Pero, tanto si alguno de estos actos ilegales llega a afectar a la mayoría el pueblo, como si la maldad y la opresión sólo han llegado a indignar a unos pocos, en casos así los precedentes y las consecuencias parecen amenazar a todos; y todos están persuadidos, en lo íntimo de sus conciencias, de que sus leyes, y, con ellas, sus bienes, sus libertades y sus vidas, están en peligro; y quizá también su religión. Y no puedo imaginar cómo podría impedirse que ofrecieran resistencia si una fuerza ilegal así fuese ejercida sobre ellos. Confieso que es éste un inconveniente que puede presentársele a cualquier gobierno cuando los gobernantes han hecho que, de una manera general, el pueblo sospeche de ellos. El estado más peligroso en el que pueden llegar a ponerse sería precisamente ése; y no merecerían que se tuviese compasión de ellos, porque podrían haberlo evitado muy fácilmente. Pues es imposible que si un gobernante desea verdaderamente el bien de su pueblo, su preservación y la de sus leyes, no haga que el pueblo lo vea y lo sienta, como imposible es que un padre de familia no haga ver a sus hijos que él los ama y que se cuida de ellos.

210. Pero si todo el mundo advierte que se promete una cosa y que se hace otra, que se utiliza artimañas para eludir la ley y que la prerrogativa –que es un poder arbitrario que se ha dejado en manos del príncipe para ciertas cosas y que está dirigido a procurar el bien, y no mal, del pueblo– es empleada con fines contrarios para los que fue concedida; si el pueblo se da cuenta de que los ministros y magistrados subordinados nombrados para esos cargos cooperan en la consecución de esos malos fines,

y que son favorecidos o postergados en la medida en que los promuevan o se opongan a ellos; si el pueblo ve que el poder arbitrario se manifiesta en varios casos, y que bajo cuerda se favorece a la religión que da más aliento a esas arbitrariedades, aunque públicamente se la condene, y que da el máximo apoyo a los miembros activos de dicha religión o, cuando ello no es posible, se les mira con buenos ojos; si ve el pueblo que una larga cadena de acciones muestra que las recomendaciones del gobierno tienen esa tendencia, ¿cómo podrá hombre alguno engañarse a sí mismo y no reconocer el cariz que las cosas están tomando? ¿Cómo podría hombre alguno evitar buscar algún modo de salvarse? ¿Cómo podría evitar dejar de creer que el capitán de un barco está llevándolo a él y a los demás pasajeros a Argel, cuando lo ve manteniendo la rueda del timón en ese rumbo, aunque los vientos contrarios, las vías de agua, y la falta de tripulación y de provisiones suficientes lo obliguen de cuando en cuando a variar el curso del navío, sólo para volver a retomar el rumbo anterior tan pronto como los vientos, las condiciones atmosféricas y otras circunstancias le permiten hacerlo?". (John Locke, *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, versión digital:

https://www.curriculumnacional.cl/link/http://cinehistoria.com/locke_segundo_tratado_sobre_el_gobierno_civil.pdf, pp. 35-37)

Texto 4

§ 2. *El estado racional como asociación de dominio institucional con el monopolio del poder legítimo*

Desde el punto de vista de la consideración sociológica, una asociación "política" y en particular un "Estado" no se pueden definir por el contenido de lo que hacen. En efecto, no existe apenas tarea alguna que una asociación política no haya tomado alguna vez en sus manos, ni tampoco puede decirse de ninguna, por otra parte, que la política haya sido siempre exclusivamente propia de aquellas asociaciones que se designan como políticas, y hoy como Estados, o que fueron históricamente las precursoras del Estado moderno. Antes bien, sociológicamente el Estado moderno sólo puede definirse en última instancia a partir de un *medio* específico que, lo mismo que a toda asociación política, le es propio, a saber: el de la coacción física. "Todo Estado se basa en la fuerza", dijo en su día Trotsky en Brest-Litowsk. Y esto es efectivamente así. Si sólo subsistieran construcciones sociales que ignoraran la coacción como medio, el concepto de Estado habría desaparecido; entonces se hubiera producido lo que se designaría, con este sentido particular del vocablo, como "anarquía". Por supuesto, la coacción no es en modo alguno el medio normal o único del Estado –nada de esto–, pero sí su medio específico. En el pasado, las asociaciones más diversas –empezando por la familia– emplearon la coacción física como medio perfectamente normal. Hoy, en cambio, habremos de decir: el Estado es aquella comunidad humana que, en el interior de un determinado territorio –el concepto del "territorio" es esencial a la definición–, reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima. Porque lo específico de la actualidad es que a las demás asociaciones o personas individuales sólo se les concede el derecho de la coacción física en la medida en que el Estado lo permite. Este se considera, pues, como fuente única del "derecho" de coacción.

[...] El Estado, lo mismo que las demás asociaciones políticas que lo han precedido, es una relación de *dominio* de hombres sobre hombres basada en el medio de la coacción legítima (es decir: considerada legítima). Así, pues, para que subsista, es menester que los hombres dominados se sometan a la autoridad de los que dominan en cada caso. Cuándo y por qué lo hagan, sólo puede comprenderse cuando se conocen los motivos internos de justificación y los medios externos en los que la dominación

se apoya. (Max Weber, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, 2002, trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Máynez y José Ferrater Mora, pp. 1056-1057).

Texto 5

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros. Lo que es decir, desde luego, que no existe algo llamado el Poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". El poder sólo existe en acto aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos cuantos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o el mantenimiento de la relación de poder); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.

¿Significa esto que debemos buscar el carácter propio de las relaciones de poder en la violencia que debió ser su forma primitiva, su secreto permanente y su recurso último, lo que en última instancia aparece como su verdad cuando se le obliga a quitarse la máscara y a mostrarse tal como es? En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. (Michel Foucault, *El sujeto y el poder*, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, No.3, 1988, trad. Corina de Iturbe, p. 14).

Texto 6

Ensayo "Utopía y violencia" de Karl Popper. Se puede encontrar en *Conjeturas y refutaciones*, Barcelona, Paidós, trad. Néstor Míguez, pp. 425-434.

Actividad 4: Aproximaciones filosóficas a las desigualdades de género

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes reflexionen en torno a las continuidades y quiebres de las desigualdades de género en Chile y construyan una posición política filosóficamente fundamentada al respecto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA 5

Investigar problemas sociales relacionados con sus contextos y la desigualdad de género, considerando diversas perspectivas filosóficas, cuidando la rigurosidad argumentativa, proponiendo soluciones para su mejora y utilizando diferentes formas de expresión.

OA d

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

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

DURACIÓN:

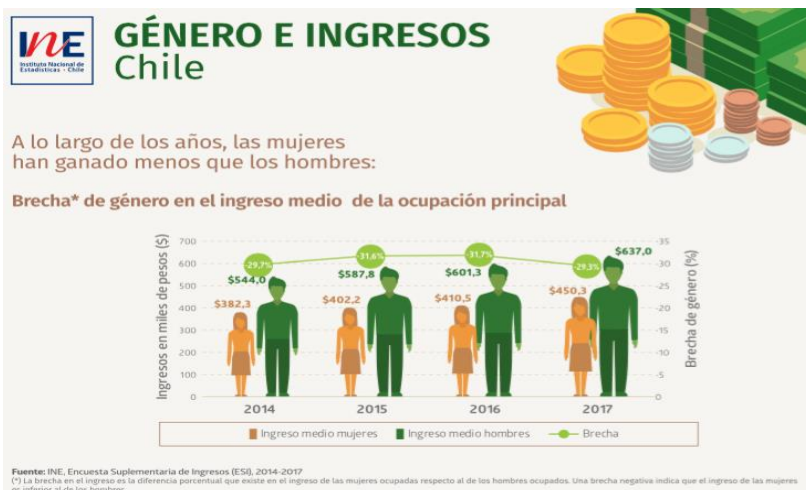
12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

DESIGUALDADES DE GÉNERO. UN PROBLEMA ACTUAL

Para enmarcar el problema de esta actividad, el docente presenta datos que demuestran la diferencia salarial por género. Se propone revisar una nota aparecida en algún medio de comunicación y proyectar una infografía (como la que se muestra abajo) para visualizar esas diferencias. El docente guía un diálogo mediante preguntas como:

- ¿Conocen ejemplos de esta diferencia salarial?
- ¿Cuáles podrían ser algunas de las razones que la expliquen?
- Esta diferencia salarial, ¿corresponde a una desigualdad de género?
- ¿De qué maneras podría ser corregida esta diferencia entre hombres y mujeres?



Luego de que plantear el problema, los estudiantes comienzan a elaborar un documento grupal titulado: “Antecedentes y perspectivas sobre la desigualdad de género”. Para esto, contestan por escrito las siguientes preguntas:

- Además de las diferencias salariales, ¿qué otras desigualdades de género hemos experimentado?
- Más allá de las particularidades de cada una de esas experiencias:
- ¿Cuáles son las condiciones para que exista la desigualdad de género?
 - A su juicio, ¿de qué maneras se podría eliminar o corregir la desigualdad de género?

Para finalizar esta etapa introductoria, el docente proyecta dos entrevistas —a Judith Butler y a María Blanco— para que analicen dos perspectivas sobre el tema y las puedan comparar. Para ello, plantea las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida la desigualdad de género es un problema político para cada pensadora?
- ¿Cuál cree que es la perspectiva política de cada una de las pensadoras?
- ¿Cómo se podría eliminar la desigualdad de género según cada pensadora?
- ¿Qué características tiene el feminismo de cada una de las pensadoras?

DESIGUALDAD DE GÉNERO: UN PROBLEMA HISTÓRICO

La finalidad de esta etapa es que los estudiantes cuestionen en qué medida las demandas por eliminar las desigualdades de género son o no un problema nuevo.

Vuelven a reunirse en los mismos grupos de la etapa anterior y leen individualmente un texto de Amanda Labarca para poner el problema en perspectiva histórica. Luego cada grupo discute las siguientes preguntas:

- ¿Coincide lo escrito por la autora con sus experiencias de desigualdades de género?
- De acuerdo con el texto y sus propios conocimientos, ¿qué condiciones históricas permitían las desigualdades de género que describe Amanda Labarca?
- ¿Qué se propone en el texto para eliminar las desigualdades de género de su época? ¿Les parece una solución razonable?

Relaciones interdisciplinarias

- Chile y la Región Latinoamericana: Chile en el siglo XX (OA 3)

- ¿Hasta qué punto las reflexiones y demandas que aparecen en el texto siguen vigentes en nuestra sociedad?

Luego cada grupo responde por escrito la pregunta que aparece abajo y la agrega al documento “Antecedentes y perspectivas sobre la desigualdad de género”:

- ¿De qué manera las ideas de Amanda Labarca nos pueden ayudar a reflexionar y buscar soluciones para nuestras propias experiencias de desigualdad de género?

Orientaciones al docente:

Si los estudiantes no conocen la figura de Amanda Labarca, el profesor podría hacer una presentación para exponer el papel que desempeñó en el campo educativo, el movimiento feminista de principios del siglo XX y el contexto histórico en el que desarrolló su obra.

Si hubiese tiempo suficiente, se recomienda que los estudiantes lean además un texto de Gabriela Mistral titulado “La instrucción de la mujer”. Responden las mismas preguntas sugeridas arriba y comparan las propuestas de ambas pensadoras.

DESIGUALDAD DE GÉNERO: UN PROBLEMA POLÍTICO-FILOSÓFICO

Los estudiantes leen individualmente cuatro textos que aborden los problemas de la desigualdad de género desde distintas perspectivas filosóficas (aquí se recomiendan las siguientes pensadoras: Simone de Beauvoir, María Blanco, Judith Butler y Martha Nussbaum).

Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana: Vida democrática (4°M, OA 2)

Luego responden las siguientes preguntas para comparar y evaluar las cuatro perspectivas:

- ¿Qué elementos permiten que haya desigualdades de género según cada autora?
- ¿Cómo se podría eliminar estas desigualdades desde cada perspectiva?
- ¿Cuál es el concepto o la idea fundamental de cada autora para desarrollar su mirada sobre el tema?
- ¿Cuáles son los principales argumentos que desarrolla cada autora para defender su visión?
- ¿Cuál o cuáles de estas perspectivas le parecen mejor argumentada? ¿Por qué?

Una vez finalizado el tiempo para la lectura, el docente selecciona al azar a distintos estudiantes y les pide que compartan algunas de sus respuestas con el curso. Así pueden complementar su interpretación con las ideas de sus compañeros. El profesor puede ayudarlos a analizar aquellos pasajes que les hayan resultado complejos hasta comprobar que los entendieron.

Los jóvenes se reúnen en los mismos grupos de antes y responden una nueva pregunta que deben agregar al documento “Antecedentes y perspectivas sobre la desigualdad de género”:

- ¿Cuál o cuáles de estas perspectivas nos parecen más apropiadas para reflexionar sobre las desigualdades de género? ¿Por qué?
- ¿Cómo pueden ayudarnos esas visiones para proponer soluciones a las desigualdades de género que hemos experimentado?

Los grupos entregan su escrito al docente, quien corrobora que hayan cumplido con los requerimientos de cada etapa y les entrega retroalimentación.

Orientaciones al docente:

Si los estudiantes no conocen a las autoras de los textos, el profesor les puede pedir que deduzcan a qué corriente filosófica o posición política pertenecen.

Para contextualizar los fragmentos leídos, podría hacer una presentación de cada autora.

DISEÑO DE UN AFICHE FILOSÓFICO

Finalmente, cada grupo debe presentar en un soporte visual (tipo afiche, ver ejemplos en “Recursos y sitios web”) una de sus experiencias de desigualdad de género y una solución basada en algunas de las perspectivas analizadas. Para esto, tienen que:

- Seleccionar una experiencia de desigualdad de género (de entre las discutidas en la Etapa 1).
- Elegir una o más perspectivas filosóficas de la Etapa 3 para fundamentar su posición.
- Proponer una solución filosóficamente fundamentada para esa experiencia de desigualdad.

El afiche debe incluir:

- Una o más imágenes que muestren el problema y/o la solución a la experiencia seleccionada.
- Una o más frases breves que sinteticen claramente el problema y/o la solución a la desigualdad de género.
- Una distribución espacial de los elementos que permita ver e interpretar correctamente el afiche.

Orientaciones al docente:

Las decisiones sobre el tamaño, el formato (digital, físico) y la difusión del afiche (exposición al interior de la escuela u otra), dependen del docente y las condiciones con las que cuente para desarrollar esta actividad.

Si lo considera pertinente, podría convertir esta actividad en una evaluación calificada, usando las indicaciones sugeridas para el diseño del afiche como criterios de evaluación.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Evalúan distintas posturas expresadas en textos filosóficos y de opinión pública acerca de la desigualdad de género.
- Representan una propuesta de solución a uno de los problemas de la desigualdad de género, aplicando perspectivas y conceptos filosóficos.

Se sugiere vincular constantemente las reflexiones filosóficas que surjan, con debates, noticias o entrevistas contingentes sobre el tema.

Para mostrar estos problemas en otros países, podría proyectarse reportajes o documentales sobre el movimiento #MeToo, disponibles en internet.

Para profundizar la tercera etapa, pueden ver una entrevista a la filósofa chilena Alejandra Castillo en la que habla sobre feminismo y estudios de género

(<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=LwRAWVVecd0>); el

docente formula preguntas para asegurarse que la entendieron y, finalmente, los jóvenes relacionan las ideas de la filósofa con los textos leídos.

Para relacionar lo que hicieron con la cotidianeidad, podrían hacer una campaña contra las desigualdades de género en su escuela, basados en las perspectivas filosóficas estudiadas. Para ello, instalan los afiches

en distintos espacios del colegio y organizan un foro sobre algunas de las reflexiones desarrolladas a lo largo de la Actividad 4.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre diferencias salariales por género en Chile:

Nota CNN Chile:

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

Infografía INE:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://historico-amu.ine.cl/genero/files/estadisticas/pdf/infografias/infografia-de-genero-e-ingresos-esi-2017.pdf>

Entrevistas sobre desigualdad de género:

Entrevista a Judith Butler (hasta el minuto 9)

Los hombres deberían ser feministas porque la igualdad es sexy:

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

Entrevista a María Blanco

Una defensa del feminismo liberal:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=rDtJ73dZ1uU>

Texto 1

La educación de las hijas

“Las mujeres no quedan sin cultura en Chile, afirmaba el jesuita Vidaurre en las postrimerías del siglo XVIII. Los padres le dan una educación conforme a su sexo. Les hacen aprender a leer, escribir, contar, algo de baile y un poco de música [...]; pero en lo que más se empeñan es en el gobierno de la casa y manejo de los negocios domésticos. Cuando las casan, ya saben hilar, coser, tejer, bordar, cortar un vestido y hacer cuanto pueda ocurrir en una casa bien gobernada’.

La educación ceñida al destino; a las múltiples faenas que subvenían a la familia y en las que participaban madres, hijas, tías y primas, convivientes y amparadas bajo el régimen patriarcal [...].

Chacha de hoy nace en un hogar que ya perdió la imperiosa necesidad de Pilar, urdir y tejer; en un mundo dominado por la economía fabril en un clima espiritual de contradicciones e incertidumbres. ¿Qué destino le guardará a mi hija?, preguntan los padres y no hallan respuesta cierta. Ni la fortuna, ni la posición social, ni el hecho de pertenecer a la familia numerosa les asegura inviolable refugio contra el eventual abandono, la soledad o la miseria [...].

De suerte que si la educación ha de responder a necesidades futuras, la de la mujer tendré en vista, primero, el que colabore en la dicha y continuidad del matrimonio, que sea una diligente discreta ama de casa, una comprensiva amiga de su esposo, una madre sana y una educadora de sus niños. Y, segundo, que esté preparada para subvenir a sus necesidades económicas, y tercero, que pueda

participar inteligentemente en la vida cívica de la democracia que requiere para su acción la atención alerta y vigilantes de hombres y mujeres.

De esta multiplicidad de objetivos es de donde emanan las dificultades y contradicciones de que se quejan –en alguna parte con fundamento– los hombres.

¿En qué consiste una educación para el trabajo? En transformar las vocaciones en profesiones; en cultivar tanto una técnica que se logre dominarla. Ello implica gusto por la labor elegida, ejercicio constante, estudio, dedicación. Es signo de la vida económica presente que la mayor parte de las ocupaciones se realicen fuera de lugar, en oficinas, fábricas, almacenes o talleres. Allí ha de penetrar la mujer. Tal acontece en las familias obreras y de la pequeña burguesía. En las otras, las muchachas cultivan vocaciones artísticas, adquieren hábitos de deporte, de vida social, de labores filantrópicas que también se desarrollan fuera de los muros o cariños. Todas ricas y pobres, se acostumbran así a intervenir en el ancho mundo.

Se casan. La formación del hogar, la atención del marido y sobre todo de los pequeñuelos es tan absorbente, necesitan tanto su solicitud cariñosa, que la mujer que desea cumplir sus deberes familiares en plenitud se ve abocada al problema de rehuir el ejercicio de cualquier actividad organizada extra-doméstica o abandonar sus hijos en manos de una pariente o una asalariada.

Conflicto que agrava la incipiente economía de muchos hogares jóvenes. Para no descender del nivel de vida a que les habituó la casa de sus mayores, el sueldo del muchacho no basta. Ayuda la mujer con su trabajo. Del taller, de la oficina depende su bienestar; de la casa, su dicha. Para que ésta no se resienta, la mujer apura sus energías, completaría de dos, siempre y cuando no peligren su salud, su ánimo y la posibilidad de aquel vástago por venir.

Del otro lado, aquella que creció en ambiente adinerado tampoco se aparta fácilmente del mundo exterior; la mundana, porque le continúan atrayendo las recepciones, los juegos, los deportes; si no lo es, porque esa vocación suya que se tradujo en afán de arte, de ciencia o de servicio altruista demanda su presencia fuera.

[...] Cónyuges que comparten cada uno a su manera la superficialidad de una vida mundana, claman en contra de los colegios que desearían capaces de transformar a sus hijas. La gran educación es el ejemplo. Si los progenitores no le dan, las elecciones escolares caen en el vacío.

Sentido de responsabilidad moral de los hombres y mujeres, capacidad de sacrificio, solidaridad inviolable, permanente y leal son las virtudes fundamentales; faenas hogareñas compartidas entre progenitores e hijos proporcionan los hábitos que mañana han de continuar asegurando la dicha de una familia. Allí radica el principio de la educación femenina. En la semilla de esa rosa ‘se esconde la gloria del rosal’”. (Amanda Labarca, *Feminismo contemporáneo*, recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000180.pdf>).

Sobre Amanda Labarca:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92516.html>

Cápsulas sobre Amanda Labarca y Elena Caffarena (Universidad de Chile):

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=sTMNuUML6n4>

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xZgn2Knuo-s>

La voz de Elqui, Gabriela Mistral:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7910.html>

Texto 2

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

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

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

[...] Si a las hermanas iluminadas les dices que crees en el mercado como camino para salir de la pobreza, para lograr la autonomía económica de la mujer de manera no coactiva y moral, prepárate. Se les va a olvidar la sororidad y te van a insultar con apelativos de lo más machistas. Definitivamente, no calificas como mujer.

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

El patriarcado ha evolucionado, igual que han evolucionado la familia, las estructuras sociales y hasta las religiones. Afortunadamente, la vida es dinámica, y eso permite la superación de las injusticias históricas y la regeneración social. El hombre cazaba mamuts; cuando dominamos las especies vegetales y apareció la agricultura, su trabajo fue necesario por su fortaleza, la misma que explica que se hiciera guerrero y protegiera a la tribu. Las mujeres cuidaban de los hijos y de los mayores, se quedaban manteniendo todo en orden, eran el centro de información, las psicólogas, la parte empática de la sociedad, sabían observar la naturaleza y recogían los frutos, algunos autores les atribuyen el dominio de

las especies vegetales que llevó a la agricultura. Hasta aquí no hay nada denigrante para nadie. Que esas funciones generaran una toma de decisiones diferenciada no es necesariamente malo, ni implica minusvalorar a los hombres ni a las mujeres, porque todas esas decisiones, todas esas funciones permitieron una vida mejor para toda la tribu. El patriarcado es eso. Lo que ha generado sometimiento es el deseo de controlar la población, no por los hombres, sino por los jefes de la tribu, los brujos de la tribu, fueran hombres o mujeres, sacerdotes o sacerdotisas. Si saltamos en el tiempo, fueron las leyes arbitrarias de los monarcas, de los señores feudales, de las autoridades religiosas, las que trataban de mantener dominada a la mujer como instrumento de la fertilidad. Las razones eran diferentes, laborales, militares, políticas. Como recuerda Sarah Skwire, el slogan feminista "la mujer necesita al hombre lo que un pez a una bicicleta" debería cambiarse por "la mujer necesita al Estado lo que un pez a una bicicleta". (María Blanco, *Afrodita desenmascarada. Una defensa del feminismo liberal*, Deusto, 2017, fragmento recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.libertaddigital.com/cultura/libros/2017-05-10/maria-blanco-afrodita-desenmascarada-capitalismo-mujer-1276598654/>).

Texto 3

Martha Nussbaum (1947, Estados Unidos)

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

"La pregunta primordial que hace la tesis de las capacidades no es: "¿Cuán satisfecha está esta mujer?", ni siquiera: "¿Cuántos recursos tiene a su alcance?". La pregunta es: "¿Qué es lo que realmente puede hacer y ser?". Tomando posición a efectos políticos sobre una lista básica de funciones que cabe considerar decisivas en la vida humana, los defensores de este enfoque preguntan: "¿Es la persona capaz de esto o no?". No se pregunta sólo por la satisfacción de la persona con lo que hace, sino por lo que hace y por lo que está en condiciones de hacer (cuáles son sus oportunidades y libertades). No se pregunta sólo por los recursos disponibles, sino por cómo se aplican, es decir, si sirven o no al propósito de capacitar a la mujer para que los ponga en funcionamiento.

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

El objetivo político debe ser la capacidad, no el ejercicio práctico de las funciones humanas. Ello se debe a la grandísima importancia que el planteamiento concede a la razón práctica, en cuanto bien que impregna todas las demás funciones, haciéndolas plenamente humanas, y que figura por sí mismo entre las funciones esenciales de la lista. La persona con abundancia de comida siempre podrá elegir el ayuno, pero hay una gran diferencia entre ayunar y pasar hambre, y es esa diferencia lo que nos interesa.

O también, la persona que tiene oportunidades normales de satisfacción sexual siempre podrá escoger la vida célibe, y nuestra tesis no dice nada en contra de eso. Pero sí se pronuncia, por ejemplo, contra la práctica de la mutilación genital femenina, que priva a la persona de la posibilidad de optar por tener una vida sexual y, en realidad, también de la posibilidad de escoger el celibato (véase Nussbaum, 1999, capítulos 3 y 4) [...]

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

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

En todo el mundo, las mujeres han carecido de apoyo para desempeñar varias funciones humanas esenciales, y ello se debe en cierta medida al propio hecho de serlo. Pues bien, las mujeres, a diferencia de las piedras y de los árboles, poseen los atributos y facultades necesarios para llegar a ser capaces de ejercer esas funciones humanas, siempre y cuando reciban la suficiente nutrición, enseñanza y otras clases de apoyo. Por eso, su desigual falta de capacidad es un problema de justicia. Incumbe a todos los seres humanos la tarea de resolver este problema. Una concepción transcultural de las capacidades humanas nos ofrece una buena guía para llevar adelante esta labor difícil”. (Martha Nussbaum, Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades, *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 118, 1999, núm. 3, pp. 261; 264-265; 271)

Texto 4

“[...] La mujer siempre ha sido, si no la esclava del hombre, al menos su vasalla; los dos sexos nunca han compartido el mundo en plena igualdad; incluso nuestros días, aunque su condición esté evolucionando, la mujer sufre grandes desventajas. En casi ningún país del mundo tiene un estatuto legal idéntico al del hombre, y en muchos casos su desventaja es considerable. Incluso cuando se le reconocen unos derechos abstractos, un hábito arraigado hace que no encuentren expresión concreta en las costumbres. Económicamente, hombres y mujeres constituyen casi dos castas; y, en igualdad de condiciones, los primeros tienen situaciones más ventajosas, salarios más elevados, más oportunidades de triunfar que sus competidoras recientes; los hombres ocupan en la industria, la política, etc., por número de puestos y siempre son los más importantes. Además de los poderes concretos con los que cuentan, llevan un halo

de prestigio cuya tradición se mantiene en toda la educación del niño: el presente en vuelve al pasado, y en el pasado, toda la historia ha sido realizada por los varones. En el momento en que las mujeres empiezan a participar en la elaboración del mundo, sigue siendo un mundo que pertenece a los hombres: a ellos no les cabe ninguna duda, y a ellas apenas. Negarse a ser Alteridad, rechazar la complicidad con el hombre sería para ellas renunciar a todas las ventajas que les puede procurar la alianza con la casta superior. El hombre es soberano, protegerá materialmente a la mujer su vida y se encargará de justificar su existencia: además del riesgo económico, evita el riesgo metafísico de una libertad que debe inventar sus propios fines sin ayuda. Junto a la pretensión de todo individuo de afirmarse como sujeto, que es una pretensión ética, también está la tentación de huir de su libertad y convertirse en cosa; se trata de un camino nefasto, porque pasivo, alienado, perdido, expresa de voluntades ajenas, queda mutilado en su trascendencia, frustrado de todo valor. Sin embargo, es un camino fácil: se evita así la angustia y la atención de la existencia auténticamente asumida. El hombre que considera la mujer como una alteridad encontrará en ella profundas complicidades. De esta forma, la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de medios concretos para hacerlo, porque vive el vínculo necesario que la ata al hombre sin plantearse una reciprocidad, y porque a menudo se complace en su alteridad.

[...] La perspectiva que adoptamos es la de la moral existencialista. Todo sujeto se afirma concretamente a través de los proyectos como una trascendencia, sólo hace culminar su libertad cuando la supera constantemente hacia otras libertades; no hay más justificación de la existencia presente que su expansión hacia un futuro indefinidamente abierto [...]. Ahora bien, lo que define de forma singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo en el que los hombres le imponen que se asuma como la alteridad; se pretende verificarla como objeto, condenarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será permanentemente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer es este conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que siempre se afirma como esencial y las exigencias de una situación que la convierte en inesencial". (Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, Ediciones Cátedra, Valencia, 2015, trad. Alicia Martorell, pp. 55; 63).

Texto 5

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

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

¿Existe "un" género que las personas *tienen*, o se trata de un atributo esencial que una persona es, como lo expresa la pregunta: "¿De qué género eres?". Cuando las teóricas feministas argumentan que el género es la interpretación cultural del sexo o que el género se construye culturalmente, ¿cuál es el mecanismo de esa construcción? Si el género se construye, ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie? ¿Implica la "construcción" que algunas leyes provocan diferencias de género en

ejes universales de diferencia sexual? ¿Cómo y dónde se construye el género? ¿Qué sentido puede tener para nosotros una construcción que no sea capaz de aceptar a un constructor humano anterior a esa construcción? En algunos estudios, la afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable. Cuando la “cultura” pertinente que “construye” el género se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y fijo como lo era bajo la afirmación que “biología es destino”. En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino.

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

El hecho de que el género o el sexo sean fijos o libres está en función de un discurso que, como se verá, intentan imitar el análisis o defender algunos principios del humanismo como presuposición es para cualquier análisis de género. El lugar de los intratables, ya sea en el sexo o el género o en el significado mismo de construcción, otorga un indicio de las opciones culturales que pueden o no activarse mediante un análisis más profundo. Los límites del análisis discursivo del género aceptan las posibilidades de configuraciones imaginables y realizables del género dentro de la cultura y las hacen suyas. Esto no quiere decir que todas y cada una de las posibilidades de género estén abiertas, sino que los límites del análisis revelan los límites de una experiencia discursivamente determinada. Esos límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal. De esta forma, se elabora la restricción dentro de lo que ese lenguaje establece como el campo imaginable del género. (Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona, 2007, trad. María Antonieta Muñoz, pp. 55-59).

Ejemplos de afiches

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/cuidado-el-machismo-mata-9/>

Actividad de evaluación: Escritura de una carta (filosófica) al director

PROPÓSITO

La actividad de evaluación pretende que los estudiantes se integren como ciudadanos activos al debate público, por medio de la escritura y el envío de una “carta al director” sobre un problema social de su interés.

OA 2

Evaluar críticamente, desde el horizonte del bien común, las relaciones de poder y su expresión tanto en la institucionalidad política como entre los individuos de una sociedad en contextos de la vida cotidiana.

OA d.

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

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Analizan críticamente temas políticos y sociales, considerando diversas perspectivas filosóficas y la validez de los argumentos que se presenta.
- Elaboran una visión personal respecto de un tema político cercano a su contexto, incluyendo una tesis, argumentos filosóficos y formato de columna de opinión.
- Defienden con argumentos propuestas de solución a problemas sociales, aplicando conceptos estudiados.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

DE LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL AL MUNDO DE LECTORES

Para introducir la actividad, se sugiere que el docente plantee el problema de la participación política en las sociedades actuales, para que los estudiantes identifiquen espacios institucionales y no institucionales. Para ello, pregunta al curso:

- ¿Qué formas de participación política conocen?
- ¿De qué maneras participan políticamente ustedes?

Los alumnos leen individualmente una sección del texto de Immanuel Kant “¿Qué es la ilustración?”. Luego el profesor destaca la idea del uso público de la razón e intenta que lo vinculen con la participación política por medio del intercambio de ideas en medios de comunicación. Algunas preguntas que guíen esta lectura podrían ser:

- ¿A qué se refiere Kant con “uso público de la razón”?
- ¿Por qué es importante hacer uso público de la razón?
- ¿Dónde está en la actualidad “el gran público del mundo de lectores”?
- ¿Hasta qué punto el intercambio de ideas es participar políticamente?

Una vez que reconozcan que el intercambio de ideas en medios de comunicación escrita (como los periódicos) es una forma de participación política, el docente explica que la actividad de evaluación será redactar una carta al director, que incluya contenido filosófico, luego de investigar sobre un problema social que les interese.

Orientaciones al docente:

Puede incluir los datos del Servel con los que comienza este programa, que muestran la participación de los jóvenes en elecciones de representantes políticos (Unidad I, actividad de aprendizaje 1).

La transición del diálogo sobre las formas participación política al texto de Immanuel Kant depende de las respuestas de los jóvenes a las dos preguntas de inicio.

Es importante que presente el texto como parte del proyecto filosófico de la Modernidad, por lo que sus ideas son criticadas desde otras perspectivas filosóficas.

¿CARTAS FILOSÓFICAS AL DIRECTOR?

En la segunda etapa, los estudiantes conocen el formato que usarán para escribir y analizan algunas columnas de opinión que incluyan ideas y citas filosóficas en su argumentación.

El docente les pide que lleven a clases distintos periódicos para leer algunas cartas al director y analizar sus características como texto argumentativo. De esta manera, podrán ver ejemplos ilustrativos para modelar su propia escritura (ver ejemplos de cartas al director en “Recursos y sitios web”).

Luego deben buscar qué condiciones se exige para publicar las cartas al director en al menos tres medios de comunicación, para enviar el producto final de la evaluación.

Orientaciones al docente:

Podrían reunirse en grupos, escribir una carta al director como ejercicio y compartir el resultado para retroalimentar su trabajo. Se sugiere consultar la página de Educar Chile y los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación. Esta etapa también podría efectuarse en la sala de computación del colegio para que busquen en medios de comunicación digitales.

El curso se divide en grupos y el docente entrega a cada uno una carta al director (o columna de opinión) en la que haya referencias filosóficas explícitas, se discuta sobre un fenómeno político contingente y que incluya contenido filosófico. Cada grupo la lee, contesta las siguientes preguntas y expone sus respuestas al curso:

- ¿Cuál es el fenómeno político que está en discusión?
- ¿Cuál es la tesis que se presenta?
- ¿Qué argumentos se da para sostener la tesis?
- ¿Qué ideas o fundamentos filosóficos se presentan en el texto?

Cuando todos hayan terminado sus exposiciones, el docente hace una retroalimentación general para remarcar la estructura de este tipo de texto y cómo incluir explícitamente contenido filosófico.

PROFUNDIZACIÓN EN UN FENÓMENO POLÍTICO

En esta etapa, seleccionan un problema social que se pueda analizar desde una perspectiva política filosófica y que sea significativo para su contexto. Averiguan más detalles sobre dicho problema. Se sugiere que el docente permita que los alumnos decidan si trabajar individualmente o en grupos de máximo tres integrantes, para que efectivamente todos colaboren en la redacción del texto. Cada alumno o grupo debe:

- Seleccionar un problema social contingente que sea parte del debate público.
- Reunir información al respecto en diversas fuentes y analizar y contrastar los argumentos esgrimidos.
- Formular una pregunta y plantear una tesis que puedan desarrollar en un texto que cumpla con las exigencias para que algún medio de comunicación de circulación nacional lo publique.

Al final, debiesen tener un documento o *dossier* que contenga el problema social escogido, información y opiniones (columnas, cartas al director, editoriales, etc.) que muestren las distintas perspectivas sobre él, y una pregunta y una tesis para desarrollar.

ELABORACIÓN DE LA CARTA AL DIRECTOR

En esta última etapa, el docente recuerda brevemente la estructura del texto argumentativo y los estudiantes escriben sus cartas al director. Se recomienda que tengan a mano el documento o *dossier* y sus apuntes y textos de clase para incluir contenido filosófico. Las cartas deben:

Relaciones interdisciplinarias
- Lenguaje y Literatura:
Textos argumentativos
(3°M, OA 6)

- Describir de forma sintética el fenómeno político seleccionado.
- Plantear una tesis clara y explícita al respecto.
- Desarrollar argumentos que incluyan expresamente contenido filosófico (ideas, conceptos, citas, etc.).
- Respetar el formato de redacción de columnas de opinión (saludo, cuerpo, firma, extensión).
- Ser propositivas respecto del fenómeno político seleccionado.

Entregan las cartas al director al docente para su evaluación. Además, se sugiere que las compartan con la comunidad escolar. Por ejemplo, se podría pedir autorización para exhibir algunas en el diario mural del Centro de Estudiantes o de la Sala de Profesores. Otra alternativa sería pegarlas en la sala o compartirlas mediante distintas redes sociales, siempre y cuando sus autores lo autoricen.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- El docente puede decidir, idealmente junto con los jóvenes, si hacen la actividad de manera individual o grupal y, en este caso, establecen el número máximo de integrantes.
- Es ideal que escriban la columna de opinión en formato digital; sin embargo, si no hubiese una sala de computación disponible en las horas de clases, podrían escribir el texto a mano y después digitalizarlo para su eventual envío.
- Se puede evaluar en cada caso si los alumnos quieren enviar efectivamente sus columnas de opinión.
- El profesor decide qué contenidos y elementos mínimos exigirá en las columnas de opinión. Puede pedirles considerar unos pocos aspectos y que los jóvenes elijan cuáles.
- Se puede acortar o alargar el tiempo sugerido para esta actividad si fuese necesario. Si falta tiempo, puede encargarse que hagan la tarea fuera del horario de clases.
- Se recomienda compartir con los estudiantes la pauta con la que se evaluará sus columnas de opinión antes de que los elaboren, para que así sepan qué se espera de ellos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Texto 1

“Para esta ilustración, no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente. Mas oigo exclamar por todas partes: ¡Nada de razones! El oficial dice: ¡no razones, y haz la instrucción! El funcionario de Hacienda: ¡nada de razonamientos!, ¡a pagar! El reverendo: ¡no razones y cree! (sólo un señor en el mundo dice: razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero ¡obedeced!). Aquí nos encontramos por doquier con una limitación de la libertad. Pero ¿qué limitación es obstáculo a la ilustración? Contesto: el uso público de su razón debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres; su uso privado se podrá limitar a menudo ceñidamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Por uso privado, entiendo el que ese mismo personaje puede hacer en su calidad de funcionario [...]”. (Immanuel Kant, ¿Qué es la ilustración?, en *Filosofía de la historia*, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 26)

Cartas al director, Educar Chile:

https://www.curriculumnacional.cl/link/http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/2011/Fichas_tematicas_Lenguaje_PDF/Cartas_al_Director.pdf

Cartas al director, Mineduc:

<https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-89808.html>

Ejemplos de cartas al director y columnas de opinión:

1.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://digital.elmercurio.com/2019/06/02/R>

2.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.brunner.cl/?p=17506>

3.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/05/28/mujeres-y-empresas-ahora-si-se-viene-en-serio/>

4. <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmostrador.cl/mercados/2019/06/06/cena-de-la-ingenieria-2019-critica-de-la-razon-ingenieril/>

5.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/11/21/el-poder-de-crear-verdades-foucault/>

6.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/cartas/2019/05/29/ser-y-quehacer-de-la-filosofia/>

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 1: Elección y profundización	
Aspectos formales	Cumple con los requisitos señalados por el docente para desarrollar la actividad durante las horas de clases. Cumple con el producto esperado para la primera etapa.
Aspectos disciplinares	Selecciona información y opiniones sobre un problema político tras leer diversos medios de comunicación escritos. Define los conceptos filosóficos y los autores relacionados con el problema político seleccionado. Formula una pregunta sobre un problema político significativo para su comunidad y plantea una tesis al respecto.
Etapa 2: Elaboración	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. El trabajo presenta buena redacción y ortografía. Cumple con las exigencias de publicación de columnas de opinión de algún medio de información escrita.
Aspectos disciplinares	La columna de opinión presenta una postura personal clara frente al problema político seleccionado. La columna de opinión desarrolla una opinión fundamentada filosóficamente para reflexionar sobre el problema. La columna de opinión cuestiona o pone en duda aquello dado como cierto o de sentido común en relación con el problema. La columna de opinión incluye en sus argumentos, referencias a conceptos filosóficos y/ autores vistos en clases.