

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

Propósito de la unidad

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

Objetivos de Aprendizaje

OA a

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

OA 2

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

Actividad 1: Preguntar, problematizar y pensar

PROPÓSITO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA a

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

ACTITUDES

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

Duración: 8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿UNA PREGUNTA, UN PROBLEMA POR RESOLVER?

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

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

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

EL LUGAR DE LA PREGUNTA EN LA FILOSOFÍA

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

Conexión interdisciplinaria:

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

Ejemplo 1:

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

[Heidegger, M. *¿Qué es Metafísica?*]

Ejemplo 2:

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

[Aristóteles, *Ética Nicomáquea*]

Ejemplo 3:

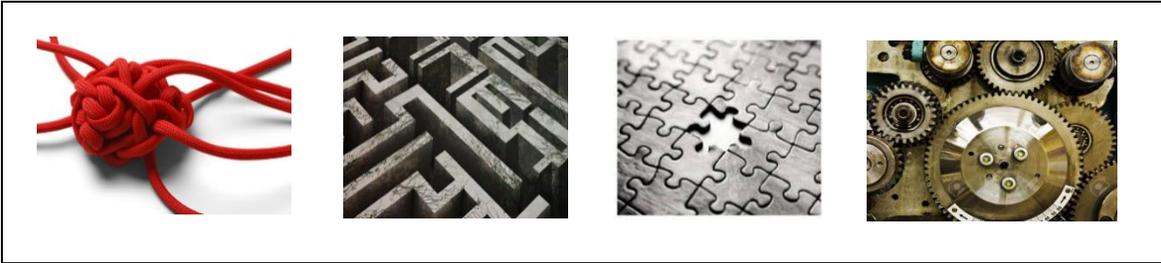
“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese, no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero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

[Agustín de Hipona, *Confesiones*]

¿CÓMO UNA PREGUNTA PROBLEMÁTICA NOS AYUDA A PENSAR?

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

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

Ejemplo:

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

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

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

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

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

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

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

PREGUNTAR, PROBLEMATIZAR Y PENSAR UN TEMA FILOSÓFICO

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

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

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

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

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

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

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

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

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

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

RECURSOS Y SITIOS WEB

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

¿Qué es filosofía?⁶

José Ortega y Gasset

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Actividad 2: ¿Cómo resolver preguntas problematizadoras?

PROPÓSITO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

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

ACTITUDES

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

Duración: 12 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

RESPONDER PRELIMINARMENTE A LA PREGUNTA

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

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

¿CÓMO CONSTRUIR ARGUMENTOS?

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

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

Ejemplo:

¿Qué es la felicidad?

Cumplir todos nuestros deseos.

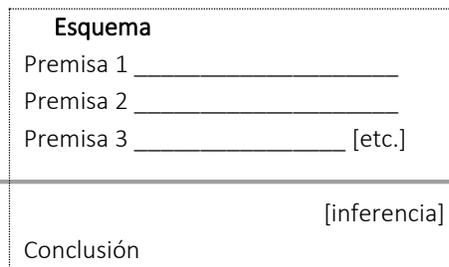
¿Qué te hace decir eso?

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

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

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

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

**Ejemplo:**

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

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

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

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

Gottfried Leibniz

CONECTORES: CLAVES PARA DISTINGUIR PREMISAS Y CONCLUSIÓN

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

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

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

Ejemplo:

Profesor: la felicidad es inalcanzable

Clase: porque

Estudiante: siempre deseamos algo que no tenemos.

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

Ejemplo:

Conector "debido a"

Alumno 1: soy feliz debido a que he logrado alcanzar todas mis metas

Alumno 2. Premisa: he alcanzado todas mis metas

Conclusión: soy feliz

EJERCITAR EL ANÁLISIS DE ARGUMENTOS ACADÉMICOS

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

Se sugiere darles las siguientes instrucciones:

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

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

Ejemplos de argumentos para ejercitar el análisis de la estructura lógica

Ejemplo 1:

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

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

Ejemplo 2:

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

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

Ejemplo 3:

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

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

Ejemplo 4:

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

[Nietzsche, F. *Aurora*]

¿TODOS LOS ARGUMENTOS SON VÁLIDOS?

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

Ejemplo:

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

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

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

¿CÓMO DISTINGUIR ARGUMENTOS FALACES?

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

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

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

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

Ejemplos de argumentos para analizar

Ejemplo 1:

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

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

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

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

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

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

Ejemplo 2:

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

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

Ejemplo 3:

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

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

Ejemplo 4:

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

Ejemplo 5:

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

Ejemplo 6:

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

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

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

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

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

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

PROPÓSITO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

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

ACTITUDES

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

Duración: 10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿CÓMO DEMOSTRAR LA VALIDEZ DE UN ARGUMENTO?

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

Ejemplo:

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

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

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

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

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

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

Ejemplo de modelamiento:

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

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

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

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

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

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

Otra premisa:

P3) La muerte es privación del sentir.

Se sigue la siguiente conclusión:

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

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

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

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

Agregamos una segunda premisa:

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

Se sigue por necesidad la conclusión:

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

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

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

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

EJERCITARNOS PARA EVALUAR LA VALIDEZ DE UN ARGUMENTO

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

Conexión interdisciplinaria:

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

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

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

REFLEXIÓN METACOGNITIVA

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

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

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

-Evalúan la validez de argumentos filosóficos.

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

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

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

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

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

RECURSOS Y SITIOS WEB

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

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

- Ejemplos de modelamiento

Ejemplo 1:

Texto: Aristóteles, *Ética Nicomáquea I*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplo 2:

John Stuart Mill (1806-1873, Inglaterra)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En consecuencia,

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

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

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

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

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

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

Ejemplo 3:

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

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

Formulemos el principio normativo que caracteriza a esta postura deontológica:

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

Formulemos este criterio bajo la forma lógica de un bicondicional:

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

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

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

El argumento es el siguiente:

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

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

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

Por lo tanto,

C) **No debemos mentir**

Podemos introducir una premisa más:

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

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

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

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

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

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

Actividad 4: Comparar métodos de análisis y evaluación de argumentos

PROPÓSITO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

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

ACTITUDES

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

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

COMPARAR PARA PODER EVALUAR

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

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

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

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

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

TABLA DE LOS MÉTODOS

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

Conexión interdisciplinaria:

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

Ejemplo:

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

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

EVALUAR MÉTODOS DE RAZONAMIENTO

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

Conexión interdisciplinaria:

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

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

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

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

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

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

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Extracto del argumento de Santo Tomás de Aquino:

Tomás de Aquino (1224-1274, Italia)

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

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

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

- Ejemplos de aplicación de métodos de decisión

Ejemplo 1:

Modelamiento: Aplicación de reglas de inferencia

Dando por supuestas las siguientes afirmaciones:

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

Nos quedamos con el siguiente argumento:

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

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

Por consiguiente,

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

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

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

Ejemplo 2:

Modelamiento. Diagrama de Venn

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

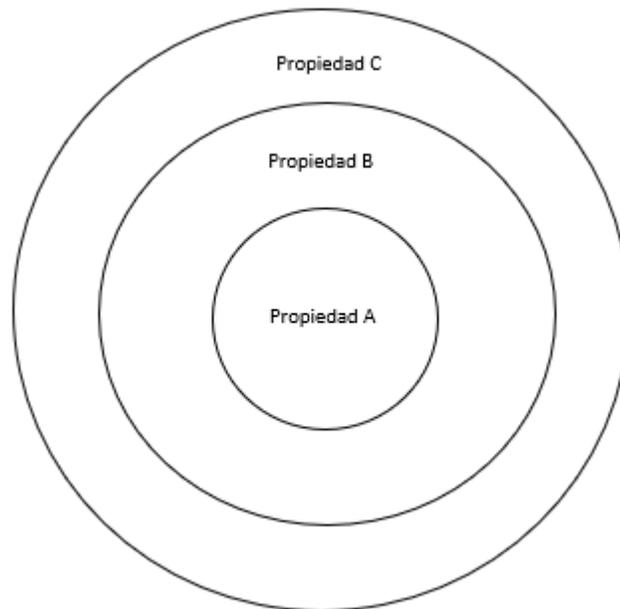
P2) Todo hombre que colma su deseo (no le queda algo por desear) es perfectamente feliz.

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

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

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

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



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

Evaluación de la Unidad 1: Procedimientos para evaluar argumentos

PROPÓSITO

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

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

INDICADORES DE EVALUACIÓN

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

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

REFLEXIONAR FRENTE A PREGUNTAS

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

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

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

TUTORIALES PARA EVALUAR ARGUMENTOS

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

Conexión interdisciplinaria:

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

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

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

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

PRESENTACIÓN DE LOS TUTORIALES

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

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sobre la elaboración de tutoriales:

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

Texto instructivo

¿Qué es?

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

Algunos ejemplos:

Cómo enviar stickers en Whatsapp

Para descargar y enviar stickers, sigue estos pasos:

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

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

Cómo hacer sopaipillas

Ingredientes

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

Cómo hacer sopaipillas:

Preparación

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

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

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

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

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

Consideraciones para la evaluación

RÚBRICA ELABORACIÓN DE UN TUTORIAL

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

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