

**Programa de Estudio**  
**3° y 4° medio**  
Formación Diferenciada  
Filosofía

**Filosofía Política**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE CHILE



v  
e  
r  
s  
i  
ó  
n  
-  
w  
e  
b



**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y  
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.  
ESTAS ACTIVIDADES ESTÁN  
ORGANIZADAS EN 4 UNIDADES, CADA  
UNIDAD TIENE CUATRO ACTIVIDADES  
DE APRENDIZAJES Y UNA ACTIVIDAD  
DE EVALUACIÓN.**

**Querida comunidad educativa:**

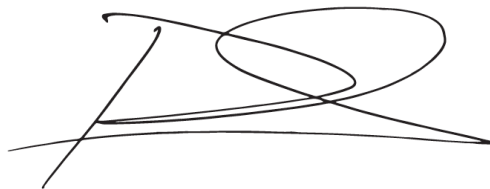
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año 2021 para 4° medio, o simultáneamente en ambos niveles si el colegio así lo decidió.

El presente año ha sido particularmente difícil por la situación mundial de pandemia por Coronavirus y el Ministerio de Educación no ha descansado en su afán de entregar herramientas de apoyo para que los estudiantes de Chile se conviertan en ciudadanos que desarrollen la empatía y el respeto, la autonomía y la proactividad, la capacidad para perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Estos Programas de Estudio han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes.

Nos sentimos orgullosos de poner a disposición de los jóvenes de Chile un currículum acorde a los tiempos actuales y que permitirá formar personas integrales y ciudadanos autónomos, críticos y responsables, que desarrollen las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas y que estarán preparados para ser un aporte a la sociedad.

Les saluda cordialmente,



Raúl Figueroa S.  
Ministro de Educación

## **Programa de Estudio Filosofía Política 3° y 4° medio**

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

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

### **IMPORTANTE**

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

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

# Índice

Presentación.....	5
Nociones básicas .....	6
Consideraciones generales.....	11
Orientaciones para planificar .....	16
Orientaciones para evaluar los aprendizajes .....	17
Estructura del programa .....	19
Propósitos formativos .....	21
Enfoque de la asignatura.....	22
Orientaciones para el docente .....	25
Organización curricular .....	27
Unidad 1: La filosofía es necesaria para la teoría y la práctica política.....	32
Actividad 1: ¿Nos interesa la (filosofía) política? .....	33
Actividad 2: ¿De qué se trata la filosofía política? .....	45
Actividad 3: La filosofía política en nuestras conversaciones cotidianas.....	54
Actividad 4: ¿Por qué tengo estas ideas políticas? .....	65
Actividad de evaluación: Interrogando filosóficamente las opiniones políticas.....	70
Unidad 2: Concepciones del ser humano y la sociedad en que queremos vivir .....	75
Actividad 1: ¿Qué cosas haría si no fuera porque vivo en sociedad? .....	76
Actividad 2: ¿Qué tanto le debo a la sociedad? .....	84
Actividad 3: ¿Qué hacemos para garantizar la justicia? .....	92
Actividad 4: ¿De qué se habla cuando se habla de libertad?.....	97
Actividad de evaluación: Elaboración de un programa de gobierno .....	103
Unidad 3: Individuo, Sociedad y Estado: relaciones de poder .....	108
Actividad 1: Concepciones de poder en la ficción.....	109
Actividad 2: ¿Dónde está el poder? .....	115
Actividad 3: ¿Qué significa vivir en un país democrático?.....	125
Actividad 4: El poder de las organizaciones .....	135
Actividad de evaluación: Dramatización .....	142
Unidad 4: Aproximaciones a problemas políticos contemporáneos .....	147

Actividad 1: Estudio de caso.....	148
Actividad 2: Cuando lo que decimos afecta a otros.....	152
Actividad 3: Los medios de coacción en la sociedad.....	160
Actividad 4: Aproximaciones filosóficas a las desigualdades de género .....	169
Actividad de evaluación: Escritura de una carta (filosófica) al director.....	180
Proyecto interdisciplinario .....	186
Manual de orientación.....	186
Bibliografía .....	193
Anexos .....	197

# Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

# Nociones básicas

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

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

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

## CONOCIMIENTOS

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

## HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

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

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

---

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



## MANERAS DE PENSAR

### Desarrollo de la creatividad y la innovación

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

### Desarrollo del pensamiento crítico

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

### Desarrollo de la metacognición

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

### Desarrollo de Actitudes

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

## MANERAS DE TRABAJAR

### Desarrollo de la comunicación

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

### Desarrollo de la colaboración

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

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

### Desarrollo de Actitudes

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

## HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

### Desarrollo de la alfabetización digital

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

## Desarrollo del uso de la información

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

## Desarrollo de Actitudes

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

## MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO

### Desarrollo de la ciudadanía local y global

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

### Desarrollo de proyecto de vida y carrera

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

### Desarrollo de la responsabilidad personal y social

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

### Desarrollo de Actitudes

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

# Consideraciones generales

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

## EL ESTUDIANTE DE 3º y 4º MEDIO

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

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

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

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

## APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN

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

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

### ¿Qué entendemos por aprendizaje significativo y profundo?

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

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

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

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

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

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

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

## ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

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

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

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

Existe una serie de elementos esenciales que son requisitos para que el diseño de un proyecto<sup>2</sup> permita maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, de manera que aprendan cómo aplicar el conocimiento al mundo real, cómo utilizarlo para resolver problemas, responder preguntas complejas y crear productos de alta calidad. Dichos elementos son:

- **Conocimiento clave, comprensión y habilidades**

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

- **Desafío, problema o pregunta**

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

- **Indagación sostenida**

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

- **Autenticidad**

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

- **Voz y elección del estudiante**

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

- **Reflexión**

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

- **Crítica y revisión**

El proyecto incluye procesos de retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, con el fin de revisar sus ideas y productos o realizar una investigación adicional.

---

<sup>2</sup> Adaptado de John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss. *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*, (ASCD 2015).

- **Producto público**

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

## CIUDADANÍA DIGITAL

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

## CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

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

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

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN

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

- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los alumnos.
- Trabajar para que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad y la inclusión como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.
- Favorecer y potenciar la diversidad y la inclusión, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.
- En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de los profesores como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos estudiantes contribuirán a que todos desarrollen al máximo sus capacidades.



- Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

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

# Orientaciones para planificar

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

Para la planificación de clases, se considera tres momentos:

## 1. Identificar el Objetivo de Aprendizaje que se quiere alcanzar

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

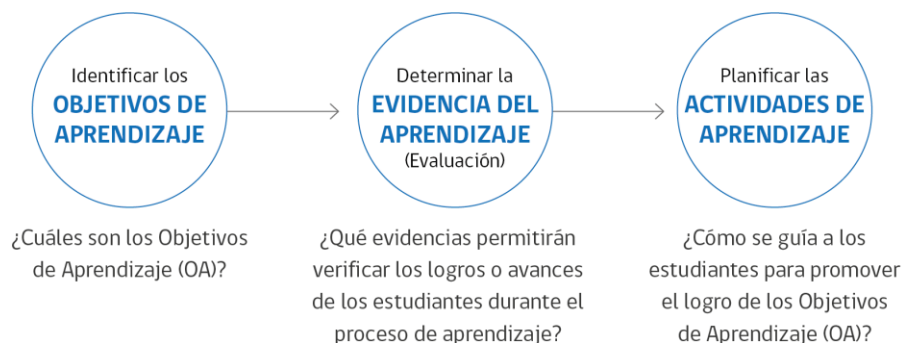
## 2. Determinar evidencias

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

## 3. Planificar experiencias de aprendizaje

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

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



# Orientaciones para evaluar los aprendizajes

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

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

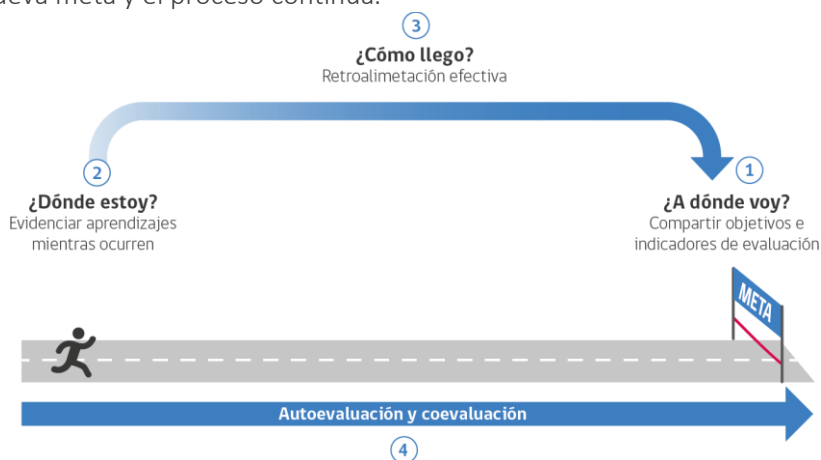
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje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

## EVALUACIÓN

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

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

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



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

# Estructura del programa

## Propósito de la unidad

Resume el objetivo formativo de la unidad, actúa como una guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseñan en cada unidad. Se detalla qué se espera que el estudiante comprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

## Objetivos de aprendizaje (OA)

Definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. En cada unidad se explicitan los objetivos de aprendizaje a trabajar.

## Indicadores de evaluación

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

Programa de Estudio	Unidad 1
<b>UNIDAD 1</b> <b>LA FILOSOFÍA ES NECESARIA PARA LA TEORÍA Y PRÁCTICA POLÍTICA</b>	
<b>PROPÓSITO DE LA UNIDAD</b> El propósito de esta unidad es que los estudiantes analicen filosóficamente debates políticos actuales, de manera que puedan tomar posición como sujetos críticos e informados. Con el objetivo de comprender la necesidad de la filosofía para la teoría y práctica política, se abordarán preguntas como las siguientes: ¿Cómo identificar conceptos filosóficos tras nuestras opiniones políticas? ¿Cómo, por qué y para qué hacer filosofía política? ¿Qué aporta la perspectiva filosófica a la política?	
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>OA1</b> Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.	
<b>OA6</b> Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.	
<b>OAa</b> Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.	
<b>OAb</b> Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.	

## Las actividades de aprendizaje

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

## Orientaciones para el docente

Son sugerencias respecto de cómo desarrollar mejor una actividad. Generalmente indica fuentes de recursos posibles de adquirir, (vínculos web), material de consulta y lecturas para el docente y estrategias para tratar conceptos habilidades y actitudes.

## Recursos

Se especifican todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Especialmente relevante, dado el enfoque de aprendizaje para la comprensión profunda y el de las Habilidades para el Siglo XXI, es la incorporación de recursos virtuales y de uso de TIC.

## Actividades de evaluación sumativa de la unidad

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

Programa de Estudio Unidad 1

### ACTIVIDAD 1:

¿Nos interesa la (filosofía) política?  
Duración: 10 horas pedagógicas

**PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD**  
El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan que las opiniones y actividades políticas cotidianas contienen presupuestos filosóficos que son contruidos mediante razonamientos que van más allá del sentido común.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

**OA1** Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

**OA6** Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

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

**ACTITUDES**

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**  
**LA POLÍTICA EN LA VIDA COTIDIANA**  
El docente recoge opiniones respecto de las razones que tuvieron los estudiantes para tomar este electivo. En función de sus respuestas, guía la conversación con el curso hacia la tesis del desinterés de los jóvenes en la política, proyectando en la pizarra algunos datos del Servel que muestran la baja participación electoral de los jóvenes en la última elección presidencial.

Programa de Estudio Unidad 1

### ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

Interrogando filosóficamente las opiniones políticas

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

**OA1** Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

**OA6** Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

**OAA** 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.

**INDICADORES DE EVALUACIÓN**

- Compara distintos razonamientos filosóficos desarrollados en textos de filosofía política.
- Construye preguntas e hipótesis filosóficas acerca de un problema político significativo para su vida cotidiana, siguiendo las características propias de la indagación filosófica.
- Analiza los supuestos, conceptos y métodos presentes en textos filosóficos y no filosóficos pertenecientes a distintas corrientes de pensamiento político.
- Defiende una postura personal frente a los distintos razonamientos filosóficos analizados en los textos.

**DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN**  
Esta evaluación individual consiste en analizar dos columnas sobre un tema político contingente que defiendan posturas distintas. Los estudiantes tendrán que leerlas e interrogarlas para encontrar la conexión entre su contenido y las distintas corrientes y conceptos estudiados en clases. Luego deberán identificar las tesis, argumentos y supuestos filosóficos de las columnas para, finalmente, hacer una evaluación comparativa de ambas que dé cuenta de sus fortalezas y debilidades y determinando qué columna es convincente a la luz de su solidez y coherencia filosófica.

**CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

CRITERIO	PUNTAJE
Aspectos formales	Lee atentamente las columnas propuestas y escoge una.
Aspectos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona los textos escogidos con algún tema filosófico estudiado en la unidad.</li> <li>Identifica conceptos filosóficos sobre los que se sustenta la argumentación del texto.</li> <li>Formula preguntas que permitan hacer un análisis filosófico del texto.</li> </ul>

# Filosofía Política

## Propósitos formativos

Esta asignatura de profundización está dirigida a estudiantes interesados en pensar filosóficamente la política; es decir, en reflexionar crítica y metódicamente acerca del sentido de la vida en comunidad y del poder en las relaciones humanas y la sociedad. Se orienta a alumnos inquietos no solo por el estado actual de la realidad política y social y sus desafíos, sino también por los principios y valores que fundamentan diversas formas de organización política, y por el poder presente en las relaciones interpersonales y sociales. Para explorar estos temas y preguntas, se usará el diálogo filosófico y el estudio de pensadores y textos de diversas tradiciones y épocas.

El estudio de este electivo de profundización permite examinar la política como una dimensión fundamental de la vida en sociedad, que se vincula con nuestra experiencia cotidiana. Por esto, debe ser pertinente y sugerente para los alumnos reflexionar sobre las formas de organización social y económica y sus respectivos intereses, o sobre la naturaleza del ser humano y el concepto de bien común. Esta asignatura es el espacio, además, para ahondar en problemas fundamentales de la filosofía política, como: ¿Qué relación existe y debería existir entre política y moral? ¿Qué es el poder, cuáles son sus límites y sus formas de realización y legitimación? ¿Cómo se expresa el poder en la desigualdad social y económica? ¿Cómo se relacionan la política y la economía? ¿En qué se diferencian las formas de gobierno y qué ventajas guardan unas respecto de otras? ¿Cómo se relacionan los intereses personales con el bien común? ¿Qué rol juegan los medios de comunicación en la política? ¿Cómo se debiese concretar los ideales de justicia, igualdad y libertad?

Al pensar filosóficamente en torno a estas preguntas y conceptos, se pretende fortalecer la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes en torno a fenómenos políticos que les sean cercanos, e introducirlos a textos y teorías relevantes para el desarrollo de la filosofía política. Desde el punto de vista actitudinal, esto ayuda a formar jóvenes capaces de situarse de manera libre y consciente ante la realidad política y sus relaciones con los demás, con amplitud de perspectivas, rigurosidad filosófica y capacidad para participar en el mejoramiento de la vida personal y social.

## Enfoque de la asignatura

A continuación, se presenta las principales definiciones conceptuales y didácticas que sustentan la asignatura de Filosofía Política.

### Aprender a filosofar

La asignatura comprende la filosofía como una práctica y, por ello, busca propiciar en los estudiantes el ejercicio de filosofar a partir de la lectura, el diálogo y la escritura de textos filosóficos. Como se ofrece en el ciclo terminal de la Educación Media, sus objetivos y propósitos deben abordar conocimientos, habilidades y actitudes que ofrezcan a los jóvenes un panorama genuino de la disciplina filosófica, sus métodos y grandes preguntas. Esto significa aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismos y el mundo que los rodea, en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas. La idea es conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una memorización de conocimientos. Por ende, se considera la capacidad de reflexión filosófica como un conjunto de habilidades que permiten profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, y dialogar racionalmente con otros.

En esta línea, el Programa de Estudios propone actividades en las que el estudiante será el protagonista del ejercicio filosófico. Se espera que logre desentrañar supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analizar críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la justicia, la política, la igualdad, el bien común, las organizaciones sociales, entre otras) y formar su propio juicio acerca de las mismas.

### La experiencia como punto de partida

La filosofía y el aprender a filosofar debe arraigarse en experiencias vitales propias de todo ser humano, y que sean significativas y pertinentes para los jóvenes. Por lo tanto, su punto de partida son estas vivencias y ciertas preguntas que el pensamiento, incluso sin mediar una reflexión temática o un conocimiento de autores, se puede plantear por sí mismo. La filosofía es una actividad propia del ser humano y necesaria para su desarrollo integral, no una disciplina ajena a las preguntas y experiencias cotidianas. Con todo, debe evitar confundirse con el mero enunciado de experiencias; hay que procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente.

Este punto es sumamente importante para enseñar filosofía. Por esto, las actividades de aprendizaje del Programa de Estudios buscan recoger la experiencia cotidiana de los estudiantes para que incorporen la filosofía a su propia vida. La cotidianidad de los alumnos se plantea como punto de partida en casi todas las actividades y en ellas se problematiza y profundiza a partir de aquello que experimentan diariamente.



Las asignaturas de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje amplios y que se pueden contextualizar según los intereses, las necesidades, las proyecciones y el entorno de los jóvenes. Se espera que los docentes seleccionen los autores, conceptos, temas y problemas, y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que estimen pertinentes y significativas para que el alumno aprenda a filosofar.

### El diálogo filosófico

La práctica del diálogo tiene profundas raíces en la historia de la filosofía y posee un gran potencial didáctico para las asignaturas, ya que pone en juego habilidades filosóficas fundamentales: la capacidad hermenéutica de comprender lo que dice el otro, el pensamiento lógico-argumentativo, el pensamiento crítico y creativo, y la apertura de las propias ideas en oposición a las ideas de los demás, entre otras. El diálogo supone valorar el desacuerdo y reconocer los límites, requisitos y reglas de la argumentación filosófica. Además, requiere tener disposición a recibir contraargumentos, escuchar otras interpretaciones fundadas sobre un mismo asunto y respetar argumentos, ejemplos o analogías que otros proponen y que representan perspectivas diferentes a las propias. Así, el impacto del diálogo también alcanza al campo de los valores y actitudes, pues exige que quienes dialogan se escuchen atentamente, se pongan en el lugar del otro, aprendan a aceptar la existencia de distintos puntos de vista, respeten la diferencia y experimenten la construcción del conocimiento como una experiencia colectiva.

### Lectura y escritura de textos filosóficos

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

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

Respecto de los textos filosóficos, se sugiere una lista de autores (Ver Anexo 1) para desarrollar aprendizajes en cada una de las asignaturas. Es importante la selección de textos (o fragmentos) que sean relevantes para el desarrollo del pensamiento filosófico y pertinentes para los alumnos, de manera que los puedan trabajar de manera personal y/o colectiva.

La escritura se concibe en filosofía como un modo de ensayar respuestas, ordenar ideas (considerando su sentido y causalidad) y justificar una posición abierta al diálogo con otro. Es una instancia de encuentro consigo mismo y con autores. La escritura exige rigurosidad en la formulación de ideas, organización conceptual y claridad argumentativa. En efecto, en su escrito, el estudiante puede referirse a las ideas que filósofos han dicho antes que él e interpretarlas, recuperarlas, criticarlas, aplicarlas y/o darles nuevo sentido. El Programa incorpora instancias de escritura para que el joven

elabore y fundamente sus visiones personales y, además, entre en diálogo con autores para respaldar y/o contrastar su postura.

### Métodos filosóficos

Existen métodos en la historia de la filosofía que se puede usar para enseñarla, con el fin de potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y, en suma, el filosofar. La mayéutica socrática, la hermenéutica y la fenomenología, por ejemplo, ofrecen herramientas para que los estudiantes observen y describan fenómenos, formulen preguntas e interrogaciones cruzadas y discutan dilemas éticos, entre otros. Los métodos de la filosofía aportan igualmente a la creatividad, pues permiten ampliar la manera como pensamos respecto de una situación o un concepto, usando metáforas y analogías o formulando situaciones hipotéticas. El Programa de Estudios busca que los alumnos conozcan los métodos que ha utilizado la filosofía en la búsqueda de respuestas; se espera que el profesor los incentive a usarlos cuando tengan que elaborar sus propias respuestas.

### Aprendizaje Basado en Proyectos y Resolución de Problemas

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

La asignatura de Filosofía Política permite promover espacios para que los jóvenes aborden problemas concretos a partir de habilidades propias de la disciplina; por ejemplo, el planteamiento de problemas, la reflexión crítica y la creatividad. Además, se puede vincular interdisciplinariamente las interrogantes propias de la filosofía política con los temas abordados en otras asignaturas, como Educación Ciudadana, Ciencias, Artes, Educación Física e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Como ejemplo, en la sección de Anexos se incluye una propuesta de Proyecto Interdisciplinario, en el que se invita a los alumnos a aportar a la solución de un problema dentro de su comunidad.

### Ciudadanía digital

Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías que se promueven en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, como parte de las Habilidades para el siglo XXI, son fundamentales para generar instancias de colaboración, comunicación, creación e innovación en los estudiantes mediante el uso de TIC. También contribuyen a que desarrollen la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad.

En las asignaturas de Filosofía se promueve el uso de TIC, porque permiten acercarse a una amplia variedad de fuentes para abordar problemas y fundamentar sus opiniones, y acceder a herramientas y recursos para que los alumnos lean textos filosóficos, desarrollen investigaciones, comuniquen y difundan trabajos y proyectos. Además, se puede reflexionar sobre su alcance; el juicio crítico es una habilidad fundamental asociada a su uso responsable y ético.

## Orientaciones para el docente

### Orientaciones didácticas

La asignatura de Filosofía Política debe vincular el cuestionar y el problematizar fenómenos políticos y sociales contemporáneos, con la capacidad de asombro filosófico. La enseñanza de la filosofía debe transferir una disposición intelectual que, a la vez, es una actitud vital, y lo hace dando, espacios de diálogo y reflexión rigurosa. Por ello, desde el principio el profesor tiene que promover una imagen genuina de la filosofía; es decir, como de un saber arraigado en las experiencias cotidianas y en grandes preguntas recogidas por la filosofía política. Se pretende que el estudiante desentrañe supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analice críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexione con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la justicia, la política, la igualdad, el poder, la libertad, entre otros) y se forme su propio juicio acerca de las mismas.

Para no descuidar lo disciplinar, la enseñanza de la filosofía debe considerar el trabajo con textos filosóficos, ya sea mediante el diálogo o por medio de lectura y escritura de textos. Sin caer en el estudio enciclopédico de la tradición, el docente debe incorporar conceptos y teorías filosóficas al profundizar y trabajar en torno a los problemas fundamentales de cada unidad. Se recomienda que los alumnos trabajen con textos de manera individual, grupal y plenaria, para facilitarles el acceso a las ideas filosóficas.

Por último, se recomienda diversificar los recursos para las distintas actividades de aprendizaje, a fin de apoyar la enseñanza de la filosofía mediante el uso de imágenes y videos, noticias, expresiones artísticas, etc.

### Orientaciones para evaluación

Respecto de la evaluación, se sugiere realizar actividades de evaluación sumativas que incorporen distintas maneras de expresar ideas y aprendizajes, para así apuntar a las diversas maneras de aprender de los alumnos. En este sentido, se sugiere incorporar evaluaciones escritas como cuentos, afiches, folletos, infografías, ensayos; orales, como diálogos, disertaciones, debates, exposiciones; y también obras artísticas, como representaciones teatrales, musicales, visuales, etc. La diversificación implica asimismo incorporar evaluaciones individuales y colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

Las evaluaciones formativas también son parte del proceso de aprendizaje y sirven para orientarlo y apoyarlo. Además, permiten obtener información sobre los progresos, la comprensión y el aprendizaje de los contenidos y las habilidades. Por ello, se recomienda evaluar constantemente el progreso de los de los estudiantes al respecto, realizando actividades de refuerzo y/o desafío si fuese necesario.

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

### **Orientaciones para contextualización**

La flexibilidad de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Filosofía permite al docente adecuarlos al contexto de los jóvenes, considerando sus proyectos e intereses particulares. Se invita al profesor a seleccionar preguntas filosóficas, recursos didácticos, metodologías y extractos filosóficos que respondan a dichos contextos y que ayuden a hacer de la filosofía una disciplina pertinente para su vida.

## Organización curricular

### Habilidades

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

La asignatura desarrolla cuatro habilidades centrales tanto para el Plan Común de Formación General, como para el Plan Diferenciado Humanístico-Científico:

- Formular preguntas filosóficas significativas para la vida
- Analizar problemas filosóficos mediante métodos de razonamiento y argumentación
- Participar activamente en diálogos filosóficos
- Fundamentar visiones personales, considerando diversas perspectivas

El conocimiento disciplinar debe construirse por medio del desarrollo de estas habilidades y las actitudes presentes en los propósitos y objetivos de las asignaturas.

### Actitudes

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio definen un marco general de actitudes transversal a las asignaturas, en concordancia con las Habilidades para el siglo XXI. Constituyen una síntesis de la progresión de las actitudes a lo largo de la vida escolar y que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. Estas actitudes se integran con las habilidades y conocimientos específicos desarrollados en los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y corresponderá al docente incorporar en su planificación aquellas que sean pertinentes a la asignatura.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA

Las Bases Curriculares de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje de dos naturalezas: unos de habilidades, comunes a todas las asignaturas científicas del nivel, y otros de objetivos enfocados en el conocimiento y la comprensión definidos para cada nivel. Ambos tipos de objetivos deben entrelazarse con las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Objetivos de Aprendizaje de Filosofía Política

### Habilidades

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a. Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.
- b. Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.
- c. Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.
- d. Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

### Conocimiento y comprensión

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

1. Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.
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.
3. Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.
4. Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.
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.
6. Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

## Visión global del año

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

UNIDAD 1: LA FILOSOFÍA ES NECESARIA PARA LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA POLÍTICA	UNIDAD 2: CONCEPCIONES DEL SER HUMANO Y LA SOCIEDAD EN QUE QUEREMOS VIVIR	UNIDAD 3: INDIVIDUO, SOCIEDAD Y ESTADO: RELACIONES DE PODER	UNIDAD 4: APROXIMACIONES A PROBLEMAS POLÍTICOS CONTEMPORÁNEOS
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p><b>OA 1.</b> Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.</p> <p><b>OA 6.</b> Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.</p> <p><b>OA a</b> Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p><b>OA b</b> Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando</p>	<p><b>OA 3.</b> Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.</p> <p><b>OA 6.</b> Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.</p> <p><b>OA a</b> Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p>	<p><b>OA 2.</b> 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.</p> <p><b>OA 4.</b> Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones</p> <p><b>OA c</b> Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores</p>	<p><b>OA 2.</b> 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.</p> <p><b>OA 5.</b> 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.</p> <p><b>OA c</b> Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la</p>

<p>sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p><b>OA b</b> Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>OA d</b> Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p> <p><b>OA d</b> Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>
<p><b>Actitudes</b></p>	<p><b>Actitudes</b></p>	<p><b>Actitudes</b></p>	<p><b>Actitudes</b></p>
<p>Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.</p> <p>Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p> <p>Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.</p>	<p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p> <p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.</p>	<p>Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.</p> <p>Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</p> <p>Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.</p>	<p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.</p> <p>Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.</p>
<p><b>Tiempo estimado</b></p> <p>9 semanas</p>	<p><b>Tiempo estimado</b></p> <p>10 semanas</p>	<p><b>Tiempo estimado</b></p> <p>9 semanas</p>	<p><b>Tiempo estimado</b></p> <p>10 semanas</p>



# Unidad 1

# Unidad 1: La filosofía es necesaria para la teoría y la práctica política

## Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes analicen filosóficamente debates políticos actuales para que puedan tomar posición como sujetos críticos e informados. A fin de que entiendan la necesidad de la filosofía para la teoría y la práctica política, abordarán preguntas como las siguientes: ¿Cómo identificar conceptos filosóficos tras nuestras opiniones políticas? ¿Cómo, por qué y para qué hacer filosofía política? ¿Qué aporta la perspectiva filosófica a la política?

## Objetivos de Aprendizaje

**OA 1.** Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

**OA 6.** Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

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

## Actividad 1: ¿Nos interesa la (filosofía) política?

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes reconozcan que las opiniones y actividades políticas cotidianas contienen presupuestos filosóficos que se elaboran mediante razonamientos que van más allá del sentido común.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 1

Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### OA b

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

### ACTITUDES

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

### DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

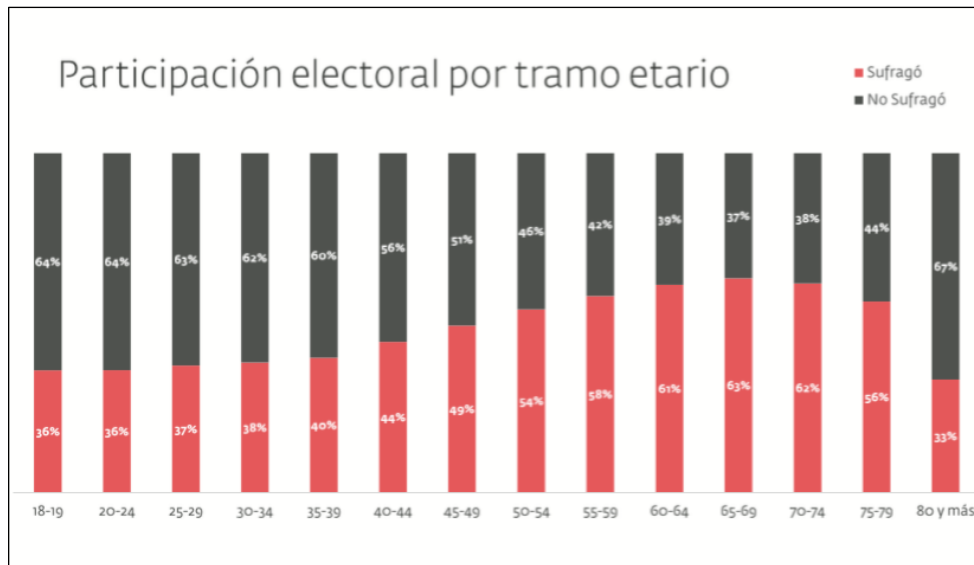
### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### LA POLÍTICA EN LA VIDA COTIDIANA

El docente pregunta a los jóvenes por qué tomaron este electivo. En función de sus respuestas, guía la conversación hacia la tesis del desinterés de los jóvenes en la política, proyectando en la pizarra algunos datos del Servel que muestran su baja participación electoral en la última elección presidencial.

#### Relaciones interdisciplinarias

- Lengua y literatura: Texto periodístico (4°M, OA 3)
- Educación Ciudadana: Derecho a voto (3°M, OA 1)



Fuente: Alfredo Joignant, Radiografía del Servel a la participación en los procesos electorales de 2017. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2018/10/20181011\\_Radiografia\\_del\\_Servel\\_a\\_los\\_procesos\\_electorales\\_de\\_2017.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.servel.cl/wp-content/uploads/2018/10/20181011_Radiografia_del_Servel_a_los_procesos_electorales_de_2017.pdf)

Tras revisar esta fuente, el profesor formula preguntas como las siguientes para poner en duda la tesis del desinterés político de la juventud:

- ¿Qué indican los datos del Servel?
- ¿Qué razones podrían explicar que los jóvenes votan menos?
- ¿Podemos concluir que los jóvenes tienen menos interés en la política?
- ¿De qué otras maneras se expresa el interés en la política en la actualidad?
- Si no me interesan las discusiones políticas, ¿quiere decir que soy *apolítico*?
- ¿Qué actividades y/o discursos políticos surgen en la vida cotidiana?

Luego de discutir en torno a estas preguntas, deben identificar actividades o discursos políticos presentes en su vida cotidiana. Cada alumno escribe una breve crónica que narre desde una perspectiva subjetiva un día cualquiera en la escuela, refiriéndose explícitamente a acciones, experiencias, espacios, conversaciones o normas que tengan un carácter político.

Una crónica es un escrito que se caracteriza por narrar una serie de eventos en el orden cronológico en que se produjeron. Usualmente la redacta un testigo de los acontecimientos. En este caso, la crónica se refiere a la narración de los eventos de la vida cotidiana de un estudiante.

Al terminar, se reúnen en grupos y cada integrante lee su crónica a los demás. Cuando todos hayan compartido su texto, discuten cuáles son los espacios de participación y aprendizaje político más relevantes en su experiencia escolar. A continuación, un representante por grupo resume esta discusión al resto de la clase e intercambian opiniones.

Si las crónicas no mencionaran expresamente espacios formales como el Centro de Estudiantes, el Consejo Escolar, el Consejo de Curso u otros les señala que son espacios de participación y aprendizaje político al interior de la comunidad escolar. Luego conduce una discusión mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué instancias de participación política hay en nuestro colegio? ¿Son formales o informales?
- ¿Consideran que el Consejo Escolar, el Centro de Estudiantes o la Directiva de Curso sean instancias de participación política? ¿Debiesen serlo? ¿Por qué?
- ¿Qué criterios determinan que un espacio o instancia de participación grupal tenga un carácter político?
- A su juicio, ¿qué características debiese tener un espacio de organización para que sea político?

#### Indicaciones para escribir una crónica

- Pregunta guía: ¿En qué medida la política es parte de mi vida cotidiana en el colegio?
- Escritura ordenada cronológicamente: descripción de un día cualquiera en el colegio, desde el ingreso hasta la salida o hasta un hito que marque la respuesta a la pregunta guía, a partir de la perspectiva subjetiva de su autor.
- Debe contener: descripción de espacios, personajes, hechos que muestren cómo la política está inserta en la vida diaria.
- Extensión: máximo una plana

#### Orientaciones al docente:

Para complementar las respuestas de los estudiantes, el docente puede presentar (leer, entregar por escrito, proyectar, etc.) un fragmento sobre los objetivos del Centro de Estudiantes y el Consejo Escolar disponibles en:

- Centro de Estudiantes: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13994>
- Consejo Escolar: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.mineduc.cl/movamonos/consejos.html>

Se espera que, al finalizar la discusión, concluyan que la política no es solo una actividad que ejercen profesionales dentro de un marco institucional, sino que es parte de su vida cotidiana en tanto actores de una comunidad educativa.

### UN ACERCAMIENTO AL DEBATE POLÍTICO

El profesor organiza un ejercicio de debate para intercambiar opiniones políticas y reconocer que estas presuponen perspectivas filosóficas. Para motivarlos, les propone reflexionar en torno a las regulaciones sociales sobre las conversaciones políticas.

#### Relaciones interdisciplinarias:

- Lengua y Literatura:  
Discurso argumentativo  
(4°M, OA 3)

Se inicia la actividad con una breve discusión en torno a una frase, pregunta o noticia que dé cuenta de las barreras que existen, o han existido, para expresar las opiniones políticas. Una alternativa puede ser anotar en la pizarra el dicho popular “*en la mesa no se habla de política ni de religión*” y pedir que argumenten a favor y en contra de ella. A continuación, el docente pregunta:

- ¿Alguna vez han restringido o invalidado tus opiniones políticas por ser joven?

Después, el profesor lee un fragmento del texto “El orden del discurso” de Michel Foucault y les pide que den ejemplos reales, basados en sus experiencias, de algunos de estos procedimientos. A partir del texto leído, el docente enfatiza la idea de exclusión para introducir el tópico del debate: las elecciones de representantes en distintos niveles institucionales.

Se podría hacer una presentación más detallada de Michel Foucault y detallar los “mecanismos de exclusión externos” de los que habla en el texto.

**Orientaciones al docente:**

Respecto de la organización de los debates, es preciso tener presente que:

- Las preguntas deben motivar a los estudiantes a tomar posición y permitir la contraposición de opiniones.
- Si no hubiese equilibrio en la distribución de alumnos que defiendan posturas contrapuestas, el docente podría asignarlas, explicándoles que se trata de un ejercicio argumentativo.
- Los objetivos son explorar los conceptos filosóficos que subyacen en las opiniones políticas y obtener información respecto de los conocimientos previos de los alumnos en el campo de la filosofía política.

Para organizar los debates, el profesor propone algunas preguntas respecto de las elecciones de representantes en democracia, como:

- El voto de representantes, ¿debiese ser obligatorio o voluntario?
- ¿Tendría que ser electrónico o presencial?
- ¿Una democracia se define fundamentalmente por el ejercicio del sufragio?
- ¿Es democrático un país en el que no hay votaciones para escoger representantes políticos?

Para esta actividad, el profesor divide al curso en un número par de grupos, en función de sus posturas personales, para debatir los tópicos que se haya propuesto. Después de que se distribuyen, cada grupo trabajará autónomamente en la elaboración de argumentos y contraargumentos para defender su punto de vista. Para ello, contarán con un tiempo máximo 30 minutos y se guiarán por la siguiente tabla de criterios:

Criterio	Descripción		
Tesis	Expone una sola tesis de forma clara y precisa.	Expone la tesis de manera confusa o hay más de una tesis.	No presenta la tesis de forma explícita.
Argumentos	Presenta dos argumentos que apoyan la tesis. Se basa en distintas evidencias (hechos, ejemplos generales, experiencias, citas, etc.) y son coherentes con la tesis.	Presenta dos argumentos, pero no son coherentes con la tesis o no se basan en evidencias.	No presenta argumentos que respalden la tesis.
Contraargumentos	Expone al menos un argumento que cuestiona el punto de vista de la tesis defendida por el grupo.	Expone un argumento distinto a los que defienden la tesis, pero no la cuestiona explícitamente.	No expone contraargumentos.
Conclusión	Sintetiza los puntos más importantes y refuta el contraargumento para reafirmar la tesis.	Sintetiza los puntos más importantes, pero no refuta el contraargumento para reafirmar la tesis.	No sintetiza los puntos más importantes.

Para el desarrollo de los debates, el docente decidirá el tiempo con el que contará cada grupo y la formalidad de cada presentación. Se sugiere que quienes participan como oyentes, usen la tabla de

criterios y hagan una evaluación formativa a cada grupo. Si el profesor lo considera necesario, el o los alumnos podrán referirse a qué grupo hizo la mejor presentación.

Una vez terminados los debates, el docente plantea preguntas como las que se propone a continuación. La idea es hacer un diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes sobre filosofía política para decidir cómo diseñar las siguientes actividades:

- ¿Qué conceptos filosóficos hay tras nuestras opiniones políticas? ¿Cómo identificarlos?
- ¿Hasta qué punto estarían de acuerdo con que todas las opiniones políticas implican fundamentos filosóficos?
- ¿Por qué es importante reconocer que nuestras opiniones políticas suponen conceptos filosóficos? ¿Cómo identificar esos conceptos?

Tras debatir sobre estas preguntas, el profesor subraya que hay diversas corrientes de pensamiento en filosofía política que han analizado problemas, desarrollado conceptos e influido en el pensamiento político (trabajarán algunas de ellas en la Actividad 2). Esta etapa finaliza cuando los alumnos reconozcan que nuestras opiniones políticas contienen ideas y conceptos filosóficos.

### ¿QUÉ ES LA POLÍTICA PARA LOS FILÓSOFOS?

El docente inicia la última etapa de la actividad preguntando a los estudiantes qué entienden del concepto de “política” o cómo se usa cotidianamente. Luego de que algunos opinen, el curso se divide en grupos y cada integrante lee un texto filosófico distinto para responder la siguiente pregunta:

- Según el texto leído, ¿qué sería la política para este autor?

#### **Orientaciones al docente:**

Los autores sugeridos son Aristóteles, Nicolás Maquiavelo, John Locke, Hannah Arendt, John Rawls y Judith Butler. Sin embargo, el docente puede agregar otros o reemplazarlos.

Se recomienda asignar 10 minutos para que lean el texto, subrayen las ideas principales y tomen apuntes en torno a la pregunta. A continuación, cada integrante presentará a su grupo el título del texto, su autor y su respuesta a la pregunta guía. Una vez que todos hayan hecho lo mismo, el grupo determina internamente qué concepción de política es más convincente y anotan las razones para ello. Luego el docente elegirá a un representante por grupo para que resuma la discusión grupal a todo el curso y la justifique.

A continuación, el profesor pide que cada grupo escoja solo uno de los textos y realice una segunda lectura, pero esta vez en busca de las características de los razonamientos usados. Para ello, contestan:

- ¿El texto parte desde un concepto o teoría general o desde la constatación de hechos concretos?
- A partir del texto, ¿es posible hacer afirmaciones generales sobre la política?
- ¿Qué estrategias argumentativas se usa para desarrollar y conectar las ideas?

- ¿Qué consecuencias tiene para la práctica política, la noción de política que defiende el texto?
- ¿En qué conceptos clave se basa la argumentación? ¿Cómo son definidos?
- ¿Qué supuestos sobre el ser humano, la realidad, etc., están implicados en el texto?

#### **Orientaciones al docente:**

El profesor decide si se analiza grupalmente el fragmento seleccionado antes como el más convincente, o si él asignará, con otros criterios, una distribución distinta a fin de que se analicen todos los fragmentos leídos.

Puede explicar el concepto de razonamiento si los estudiantes no están suficientemente familiarizados con él.

Cuando haya terminado el tiempo asignado por el profesor, cada grupo lee al curso la respuesta de una de las seis preguntas sugeridas. Luego, los grupos que tengan respuestas distintas pueden leerlas para complementar lo dicho por sus compañeros.

Finalmente, cada grupo entrega al docente una breve reflexión escrita que responda una pregunta de síntesis de la actividad; por ejemplo:

- ¿Cómo podemos identificar los razonamientos filosóficos empleados en las opiniones políticas?
- ¿Qué diferencias podemos identificar entre la primera lectura del texto y una segunda lectura más filosófica?
- ¿En qué medida un análisis filosófico enriquece nuestra comprensión sobre las opiniones políticas?

#### **ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA**

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

- Formulan un problema acerca de las experiencias de participación política dentro de su contexto, empleando criterios filosóficos.
- Reconocen cuáles son los conceptos y fundamentos filosóficos de su propio razonamiento respecto del valor de la participación electoral.
- Analizan críticamente razonamientos presentes en textos de filosofía política.

Si no están de acuerdo con la tesis del desinterés político de los jóvenes, el docente podría entregarles o leer en conjunto un breve texto (columna de opinión, fragmento de un artículo de investigación) que sostenga dicha tesis, a fin de instalar el tema como problemático.

Si considera pertinente ampliar la discusión sobre las regulaciones a las que están sujetas las opiniones políticas, podría complementarla refiriéndose al movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos o por el derecho a voto de las mujeres en Chile.

Se sugiere que el docente decida la cantidad máxima de integrantes por grupo y el tiempo para preparar los debates y desarrollarlos. Lo ideal es que se invierta el menor tiempo posible en organizar los debates, pues lo fundamental es que se pregunten por el contenido filosófico que está tras las opiniones políticas. Para la segunda etapa del debate, el profesor puede seleccionar otros tópicos contingentes o significativos para los estudiantes. Asimismo, puede estructurar los debates de la manera que le parezca mejor, en función de su contexto y los tiempos con los que cuente.



Una alternativa para la última etapa es que los alumnos busquen individualmente definiciones en diccionarios, entrevistas a políticos, o que entrevisten a sus padres, profesores y amigos, con el fin de tener distintas visiones. Luego de recopilar esta información, leen los textos asignados por el profesor para distinguir visiones filosóficas sobre la política de las opiniones cotidianas.

Asimismo, puede introducir la noción de “supuesto filosófico” y mostrar un ejemplo para modelar el análisis. Podría seleccionar un fragmento atinente al tema de la clase y proyectarlo, o entregar una copia a cada joven y explicar cómo identificarlos.

Otra alternativa a la parte final de la última etapa es que escriban el análisis de los razonamientos filosóficos o hagan una presentación formal del grupo.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

“[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de *exclusión*. El más evidente, y el más familiar también, es lo *prohibido*. Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones [...]”. (Michel Foucault, *El orden del discurso*, Fábula, Barcelona, 2010, trad. Alberto González Troyano, p. 14).

## Texto 2

**Hannah Arendt** (1906-1975, Alemania)

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

“[...] Aquí de lo que se trata más bien es de darse cuenta de que nadie comprende adecuadamente por sí mismo y sin sus iguales lo que es objetivo en su plena realidad, porque se le muestra y manifiesta siempre en una perspectiva que se ajusta a su posición en el mundo y le es inherente. Sólo puede ver y experimentar el mundo tal como éste es «realmente» al entenderlo como algo que es común a muchos, que yace entre ellos, que los separa y los une, que se muestra distinto a cada uno de ellos y que, por este motivo, únicamente es comprensible en la medida en que muchos, hablando entre sí sobre él, intercambian sus perspectivas. Solamente en la libertad del conversar surge en su objetividad visible desde todos lados el mundo del que se habla. Vivir en un mundo real y hablar sobre él con otros son en el fondo lo mismo, y a los griegos la vida privada les parecía «idiota», porque le faltaba esta diversidad del hablar sobre algo y, consiguientemente, la experiencia de cómo van verdaderamente las cosas en el mundo.

Ahora bien, esta libertad de movimiento sea la de ejercer la libertad y comenzar algo nuevo e inaudito, sea la libertad de hablar con muchos y así darse cuenta de que el mundo es la totalidad de estos muchos, no era ni es de ninguna manera el fin de la política, aquello que podría conseguirse por medios políticos; es más bien el contenido auténtico y el sentido de lo político mismo. En este sentido, política y libertad son idénticas y donde no hay esta última, tampoco hay espacio propiamente político. Por otro lado, los medios con que se funda este espacio político y se protege su existencia no son siempre ni necesariamente medios políticos. Así, los griegos, por ejemplo, no consideran a estos medios que conforman y mantienen el espacio político actividades políticas legítimas ni admiten que sean ningún tipo de acción que pertenezca esencialmente a la polis. Pensaban que, para la fundación de una polis, era necesario en primer lugar un acto legislativo, pero el legislador en cuestión no era ningún miembro de la polis y lo que hacía no era de ningún modo “político”.

Además, pensaban que en el trato con otros estados la polis ya no debía comportarse políticamente, sino que podía utilizar la violencia, fuera porque su subsistencia estuviera amenazada por el poder de otras comunidades, fuera porque ella misma quisiese someter a otros. En otras palabras, lo que hoy llamamos política exterior no era para los griegos política en sentido propio. Más tarde volveremos sobre ello. Aquí lo importante para nosotros es que entendamos la libertad misma como algo político y no como el fin supremo de los medios políticos, y que comprendamos que coacción y violencia eran ciertamente medios para proteger o fundar o ampliar el espacio político, pero como tales no eran precisamente políticos ellos mismos. Se trata de fenómenos que pertenecen sólo marginalmente a lo político”. (Hannah Arendt, *Qué es política*, Paidós, Barcelona, 1997, trad. Rosa Sala Carbó, pp.79-80).

### Texto 3

“La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien. De aquí que toda ciudad es por naturaleza, si también lo son las comunidades primeras. La ciudad es el fin de aquéllas, y la naturaleza es fin. En efecto, lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza, así de un hombre, de un caballo o de una casa. Además, aquello por lo que existe algo y su fin es lo mejor, y la autosuficiencia es, a la vez, un fin y lo mejor.

De todo esto es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre [...].

La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad [...]

Todas las cosas se definen por su función y por sus facultades, de suerte que cuando éstas ya no son tales, no se puede decir que las cosas son las mismas, sino del mismo nombre. Así pues, es evidente que la ciudad es por naturaleza y es anterior al individuo; porque si cada uno por separado no se basta a sí mismo, se encontrará de manera semejante a las demás partes en relación con el todo. Y el que no puede vivir en comunidad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios. En todos existe por naturaleza la tendencia hacia tal comunidad, pero el primero que la estableció fue causante de facultades de los mayores beneficios. Pues así como el hombre perfecto es el mejor de los animales, así también, apartado de la ley y de la justicia, es el peor de todos”. (Aristóteles, *Política*, Gredos, Madrid, 1988, trad. Manuela García Valdés, pp. 49-52).

### Texto 4

**Judith Butler** (1956, Estados Unidos)

Filósofa post-estructuralista que ha hecho importantes aportes en el feminismo, la teoría *queer* y la filosofía política. Su pensamiento se caracteriza por revisar críticamente los feminismos esencialistas, defender las identidades nómadas y plantear nuevas formas de habitabilidad de los cuerpos. Su teoría propone una desnaturalización de conceptos como sexo, género y deseo, debido a que son construcciones culturales.

“Está claro que no toda teoría feminista privilegia el punto de vista del sujeto [...] y, sin embargo, el lema feminista "lo personal es político" sugiere, en parte, que la experiencia subjetiva no sólo es estructurada por la existencia de configuraciones políticas, sino que repercute en las mismas y, a su vez, las estructura. La teoría feminista ha intentado comprender de qué manera las estructuras culturales y políticas sistémicas o invasivas son implementadas y reproducidas por actos y prácticas individuales, y cómo el análisis de situaciones ostensiblemente personales se ve clarificado al plantearse en un contexto cultural más ampliamente compartido. Desde luego, el impulso feminista, y no me cabe duda de que hay más de uno, a menudo ha surgido del reconocimiento de que mi dolor, o mi silencio, o mi cólera, o mi percepción,

no son finalmente sólo mías, y que me ubican en una situación cultural compartida que me permite entonces habilitarme y potenciarme en vías insospechadas. Lo personal es, pues, implícitamente político en el sentido de que está condicionado por estructuras sociales compartidas, pero también lo personal ha sido inmunizado contra el desafío político al grado tal que la distinción público/privado perdura. Para la teoría feminista, pues, lo personal deviene una categoría expansiva, donde se acomodan, aunque sea sólo de manera implícita, las estructuras políticas usualmente consideradas como públicas. Desde luego, el propio significado de lo político se extiende también. En el mejor de los casos, la teoría feminista engloba la expansión dialéctica de ambas categorías. Mi situación no deja de ser mía sólo porque es la situación de alguien más, y mis actos, por más que sean individuales, reproducen sin embargo la situación de mi sexo, y lo hacen de diferentes maneras. En otras palabras, hay, latente en la fórmula “lo personal es político” de la teoría feminista, el supuesto de que el mundo de la vida de las relaciones de género está constituido, por lo menos parcialmente, por los actos concretos e históricamente mediados de los individuos. Ya que el “cuerpo” es invariablemente transformado en el cuerpo de él o el cuerpo de ella, el cuerpo sólo se conoce por su apariencia de género”. (Judith Butler, *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*, *Debate Feminista*, 18, 1998, trad. Marie Lourties, pp. 301-302).

### Texto 5

“Cabe notar aquí que un príncipe debe reparar en no forjar una alianza con otro más poderoso que él al objeto de perjudicar a terceros, sino acuciado por la necesidad, como antes se dijo, pues si vence te conviertes en su rehén, y los príncipes deben evitar al máximo estar a discreción de otros. Los venecianos se aliaron con Francia contra el duque de Milán, pudiendo haberlo evitado: el resultado fue su ruina. Pero si no se la puede evitar, como les sucedió a los florentinos cuando el papa y España atacaron la Lombardía con sus ejércitos, el príncipe debe entonces aceptarla por las razones antedichas. Nunca crea un Estado tomar decisiones con total seguridad; piense más bien que siempre se hallará en terrenos movedizos, pues forma parte del orden de las cosas que siempre que se busque evitar un inconveniente acabe cayéndose en otro; mas la prudencia consiste en saber reconocer la índole de los inconvenientes, y adoptar el menos malo como bueno.

Debe igualmente un príncipe mostrar predilección por el talento y conceder honores a quienes sobresalen en un arte. Junto a ello, debe velar por que sus ciudadanos ejerzan en paz sus oficios, tanto en el comercio como en la agricultura o en cualquier otra actividad, sin temor a mejorar sus posesiones pensando en que le serán arrebatadas, o bien, a abrir un negocio por culpa de los impuestos. En lugar de eso, debe procurar recompensas a quien esté dispuesto a realizar tales menesteres, y a todo aquel que piense en engrandecer su ciudad o su Estado por el procedimiento que fuere. También debe, aparte de eso, entretener a la gente con fiestas y espectáculos en las fechas idóneas del año. Y puesto que toda ciudad se halla dividida en corporaciones o en barrios, debe tenerlos en consideración, reunirse con ellos cada cierto tiempo y dar de sí ejemplos de humanidad y munificencia, más preservando siempre la majestad de su cargo, pues ésta ha de estar presente en toda circunstancia”. (Nicolás Maquiavelo, *El príncipe*, en *Maquiavelo*, Gredos, Madrid, 2011, trad. Antonio Hermosa, pp. 75-76).

### Texto 6

“127. Así, la humanidad, a pesar de todos los privilegios que conlleva el estado de naturaleza, padece una condición de enfermedad mientras se encuentra en tal estado; y por eso se inclina a entrar en sociedad cuanto antes. Por eso sucede que son muy pocas las veces que encontramos grupos de hombres que viven continuamente en estado semejante. Pues los inconvenientes a los que están allí expuestos (inconvenientes que provienen del poder que tiene cada hombre para castigar las transgresiones de los otros) los llevan a buscar protección bajo las leyes establecidas del gobierno, a fin de procurar la conservación de su propiedad. Esto es lo que los hace estar tan deseosos de renunciar al poder de castigar que tiene cada uno, y de entregárselo a una sola persona para que lo ejerza entre ellos; esto es lo que los lleva a conducirse según las reglas que la comunidad, o aquellos que han sido por ellos autorizados para tal propósito. Y es aquí donde tenemos el derecho original del poder legislativo y del ejecutivo, así como el de los gobiernos de las sociedades mismas.

[...] 131. Pero aunque los hombres, al entrar en sociedad renuncian a la igualdad, a la libertad y al poder ejecutivo que tenían en el estado de naturaleza, poniendo todo esto en manos de la sociedad misma para que el poder legislativo disponga de ello según lo requiera el bien de la sociedad, esa renuncia es hecha por cada uno con la exclusiva intención de preservarse a sí mismo y de preservar su libertad y su propiedad de una manera mejor, ya que no puede suponerse que criatura racional alguna cambie su situación con el deseo de ir a peor. Y por eso, el poder de la sociedad o legislatura constituida por ellos no puede suponerse que vaya más allá de lo que pide el bien común, sino que ha de obligarse a asegurar la propiedad de cada uno, protegiéndolos a todos contra aquellas tres deficiencias que mencionábamos más arriba y que hacían del estado de naturaleza una situación insegura y difícil. Y así, quienquiera que ostente el supremo poder legislativo en un Estado está obligado a gobernar según lo que dicten las leyes establecidas, promulgadas y conocidas del pueblo, y a resolver los pleitos de acuerdo con dichas leyes, y a emplear la fuerza de la comunidad, exclusivamente, para que esas leyes se ejecuten dentro del país; y si se trata de relaciones con el extranjero, debe impedir o castigar las injurias que vengan de afuera, y proteger a la comunidad contra incursiones e invasiones. Y todo esto no debe estar dirigido a otro fin que no sea el de lograr la paz, la seguridad y el bien del pueblo”. (John Locke, *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, Losada, Buenos Aires, trad. Cristina Piña, pp. 93, 95-96).

### Texto 7

“La relación política en un régimen constitucional tiene estas dos características especiales:

Primera: se trata de una relación de personas dentro de la estructura básica de la sociedad, estructura de instituciones básicas en la que entramos sólo por nacimiento y de la que salimos sólo al morir (o así podemos suponerlo convenientemente) [...] La sociedad política es cerrada: llegamos a ser, a existir, dentro de ella, y, por cierto, no podemos entrar ni salir de ella voluntariamente.

Segunda: el poder político es siempre coercitivo, respaldado por la utilización de sanciones por parte del gobierno, pues sólo el gobierno posee la autoridad para utilizar la fuerza en defensa de las leyes. En un régimen constitucional, la característica especial de la relación política consiste en que el poder político es, en última instancia, el poder del público; esto es, el poder de los ciudadanos libres e iguales, en tanto que cuerpo colectivo [...] ¿A la luz de qué principios e ideales debemos ser capaces de vernos, como ciudadanos libres e iguales, en el ejercicio de ese poder, si nuestro ejercicio del poder no es justificable para otros ciudadanos, y sin dejar de respetar su razonabilidad y racionalidad?

A esto, el liberalismo político responde: nuestro ejercicio del poder político es plenamente apropiado sólo cuando lo ejercemos en concordancia con una Constitución, cuyos principios esenciales todos los ciudadanos libres e iguales pueden razonablemente suscribir a la luz de principios e ideales aceptables para su razón humana común. Éste es el principio liberal de la legitimidad. A esto se añade que todas las cuestiones que se ventilan en la legislatura, concernientes o vinculadas aproximadamente en alguna forma a los elementos esenciales de la Constitución, o a las cuestiones básicas de la justicia, deben dirimirse, en cuanto sea posible, mediante la aplicación de principios e ideales que puedan suscribirse de manera semejante. Sólo una concepción política de la justicia que todos los ciudadanos puedan razonablemente suscribir puede servir de fundamento de la razón pública y de su justificación. Digamos, por tanto, que en un régimen constitucional existe un dominio especial de lo político identificado mediante las dos características arriba señaladas, entre otras. Lo político es distinto de lo asociativo, lo cual es voluntario en formas en que no lo es lo político; también es distinto de lo personal y de lo familiar, que pertenecen al ámbito de los afectos, también de maneras en que lo político no lo es. (Lo asociativo, lo personal y lo familiar son simplemente tres ejemplos de lo no político; pero podríamos dar otros ejemplos de esto). (John Rawls, *Liberalismo político*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2006, trad. Sergio Madero, pp.139-140)

## Actividad 2: ¿De qué se trata la filosofía política?

### PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes distingan algunas características de la filosofía política y, a partir de ellas, elaboren preguntas filosóficas para reflexionar sobre fenómenos políticos contingentes y significativos.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 1

Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### 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.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

### DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### LA POLÍTICA EN LAS REDES SOCIALES

Los objetivos de la primera actividad grupal son que los estudiantes reconozcan que hay múltiples medios para exponer opiniones políticas, y que identifiquen algunos de los fenómenos políticos más discutidos en sus redes sociales durante las últimas semanas.

Para esto, el docente presenta una imagen como la que se muestra a continuación, y formula las siguientes preguntas para dialogar sobre las ventajas y desventajas de estas nuevas plataformas de información:

- ¿Es cierto lo que afirma este meme?
- ¿Conoces otros memes o caricaturas que expresen opiniones políticas?
- Si tienes redes sociales, ¿opinas o te informas de política en ellas?
- ¿Es más sencillo opinar de política en la actualidad?
- ¿Qué ventajas y desventajas ofrecen las redes sociales para discutir de política?



Los jóvenes se dividen en grupo de máximo 4 integrantes. Cada grupo debe revisar sus redes sociales durante 15 minutos como máximo, para identificar las publicaciones y comentarios que otros usuarios han compartido en sus perfiles en los últimos días, en busca de los fenómenos políticos más comentados. A continuación, cada grupo responde por escrito las siguientes preguntas orientadoras, que el profesor les entrega al inicio de esta actividad:

- ¿Con qué frecuencia nuestros contactos en redes sociales publican, comparten o discuten temas políticos?
- ¿Cuáles son los fenómenos políticos que se ha discutido más en los últimos días en nuestras redes sociales?
- A partir de esas dos preguntas, ¿cuáles son los principales temas políticos que se discute en las redes sociales? ¿Cuáles no se menciona pese a ser importantes?
- De acuerdo al análisis de nuestras redes sociales, ¿cuáles serían las principales preocupaciones políticas en la actualidad?

**Orientaciones al docente:**

El docente debe resguardar que al menos un integrante tenga acceso a internet en su teléfono. De lo contrario, puede desarrollar esta actividad en la sala de computación del colegio.

Cada grupo presenta oralmente las respuestas al curso, mientras el profesor anota en la pizarra las ideas centrales de la última respuesta. El objetivo es que comparen y discutan los problemas políticos más comentados tal como aparecen en las redes sociales, con las nociones de política leídas en la Actividad 1.

**Relaciones interdisciplinarias:**

Educación Ciudadana: Opinión pública en medios de comunicación (4°M, OA 6)



Para activar los conocimientos previos de los alumnos, el profesor les pregunta por la noción de política que se desprende de cada uno de los autores que analizaron anteriormente, y conduce una discusión planteando cuatro preguntas:

- A partir de las nociones de política expuestas por los autores leídos en la Actividad 1, ¿cuál es el principal problema de la política según cada autor?
- ¿Hasta qué punto coinciden los problemas políticos de los filósofos leídos con los manifestados en las redes sociales?
- ¿Cuáles podrían ser las diferencias entre los problemas políticos y los problemas de la filosofía política?
- A su juicio, ¿cuál es el principal problema político sobre el que deberían reflexionar filosóficamente? ¿Por qué?
- ¿Cuándo un problema político se vuelve filosófico?

**Orientaciones al docente:**

Para acercarse a una definición, el docente cierra este diálogo caracterizando la filosofía política como una actividad en la que se problematiza el sentido común, se define rigurosamente los conceptos, se utiliza críticamente supuestos ontológicos y antropológicos, y se analiza las consecuencias éticas de la acción política, entre otras, lo que la distingue de otras disciplinas como las ciencias políticas o la sociología.

## UNA DEFINICIÓN DE FILOSOFÍA POLÍTICA

En esta segunda etapa, los alumnos conocen algunas características de la filosofía política, la distinguen de otras disciplinas que estudian fenómenos políticos y conocen preguntas filosóficas.

Leen individualmente una selección del texto “¿Qué es filosofía política?” de Leo Strauss. Para comprenderlo, se podría entregar las siguientes preguntas orientadoras antes de iniciar la lectura:

- ¿Qué significa “lo político”?
- ¿Qué estudia la filosofía política?
- ¿Cuáles son las diferencias entre filosofía política y teoría política?
- ¿Cuáles son las diferencias entre filosofía política y ciencia política?
- ¿Cuáles son las diferencias entre filosofía política y pensamiento político?
- ¿Qué implica pasar del ámbito de la opinión política a la filosofía política?
- ¿Por qué son valiosas las preguntas filosóficas para reflexionar sobre la política?

Cuando terminan de leer, el profesor pide que algunos estudiantes lean voluntariamente algunas de sus respuestas para corroborar que entendieron el texto. Para cerrar esta parte, el docente pregunta:

- A propósito del trabajo hecho la primera etapa y del texto de Leo Strauss, ¿hay filosofía política en las redes sociales? ¿Por qué? ¿Cómo distinguirla de comentarios políticos no filosóficos?

**Orientaciones al docente:**

Se recomienda que introduzca otros puntos de vista sobre el concepto de filosofía política. Por ejemplo, mientras que para Leo Strauss las preguntas filosóficas buscan la esencia de lo político (es decir, el conocimiento verdadero sobre algunos conceptos clave), según una pensadora como Judith Butler, las preguntas filosóficas examinarían las condiciones de existencia de los discursos y las prácticas políticas.

Para finalizar, redactan un decálogo que describa lo que la filosofía política *no* es. Basados en lo estudiado hasta el momento y sus conocimientos previos, proponen algunas ideas. El resto del curso y el docente evalúan las propuestas y el profesor anota en la pizarra las que convengan a la mayoría. Cuando hayan aprobados diez proposiciones, las copian en su cuaderno para complementar su propia definición de filosofía política.

**LOS SIMPSON: INTERROGANDO FILOSÓFICAMENTE A SPRINGFIELD**

La etapa final de la Actividad 2 busca que los estudiantes construyan preguntas filosóficas para interrogar fenómenos políticos contingentes.

Por ejemplo, se puede plantear el fenómeno migratorio. El profesor les pregunta qué opiniones han escuchado o leído a propósito del aumento de extranjeros en Chile.

**Orientaciones al docente:**

Es importante destacar que el objetivo no es generar un debate respecto de las posiciones que el tema pudiese generar al interior del curso, sino identificar las opiniones que hay al respecto, los conceptos filosóficos involucrados, los supuestos sobre los que se erigen tales opiniones y los efectos que esas opiniones tienen o podrían tener en el campo social. Para reforzar la idea de que se trata de un espacio filosófico, sería valioso recordar las distinciones que hace Leo Strauss entre filosofía política y pensamiento político.

Luego de explicitar que el fenómeno migratorio puede pensarse filosóficamente, analizan el capítulo de Los Simpson “¿Y dónde está el inmigrante?”, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema político central del capítulo?
- ¿Por qué se trata de un problema político?
- ¿Qué opiniones políticas aparecen representadas sobre ese problema?
- ¿Se expone implícita o explícitamente conceptos filosóficos para sostener esas posiciones?
- ¿Se formula implícita o explícitamente alguna pregunta que te parezca filosófica a lo largo del capítulo?
- A partir de este capítulo, elabora una pregunta filosófica relacionada con fenómeno migratorio tal como se presenta en la actualidad, teniendo presente el decálogo que acordaron sobre lo que *no* es filosofía política.

Por último, leen voluntariamente algunas de sus preguntas y el resto del curso, junto con el profesor, evalúan si es una pregunta filosófica. Para esto, pueden basarse en el decálogo.

## ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Distinguen las particularidades de la filosofía política a partir de la lectura de textos filosóficos.
- Elaboran preguntas filosóficas acerca de un problema político significativo para su vida, siguiendo las características propias de la indagación filosófica.

Para motivarlos al comenzar la actividad, el docente podría incluir otros memes, caricaturas, murales o *graffitis* que expresen opiniones políticas, o preguntarles cuáles conocen.

Si el profesor lo prefiere, o si los alumnos no pueden revisar sus redes sociales, pueden consultar la información sobre los fenómenos políticos más comentados en diarios o revistas que podrían llevar a la clase para esta actividad.

También podría pedirles que tengan a la vista los textos sobre la idea de política que revisaron en la Actividad 1, o proyectar algunas de sus frases clave para contrastarlas con las opiniones expresadas en las redes sociales.

Otra alternativa es que revisen un análisis político hecho por un filósofo para que comprendan sus características. Se sugiere escoger un autor latinoamericano para que sea más cercano a los contextos de los estudiantes (en Recursos y sitios web se propone un texto de José Carlos Mariátegui).

El capítulo de Los Simpson “¿Y dónde está el inmigrante?” es el N° 23 de la séptima temporada.

En la última etapa, si el profesor estima que es más significativo, podrían analizar otro medio para responder las preguntas. Algunas alternativas: noticias, columnas de opinión o editoriales, discursos o entrevistas políticas, etc.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

**Leo Strauss** (1899 – 1973, Alemania)

Filósofo germano-estadounidense dedicado al desarrollo de la teoría política contemporánea. Critica frontal y abiertamente al historicismo, ya que este reduciría las ideas exclusivamente al contexto social y político. Partidario de un sistema democrático fundado en valores liberales, plantea que el problema central de la filosofía política es la concepción de bien que guía las acciones de los seres humanos en el ámbito político.

### 1. El problema de la filosofía política.

El significado de la filosofía política, y su grado de interés, es tan evidente hoy como lo fue siempre desde su aparición con la filosofía ateniense. Toda acción política está encaminada a la conservación o al cambio. Cuando deseamos conservar, tratamos de evitar el cambio hacia lo peor; cuando deseamos cambiar, tratamos de actualizar algo mejor. Toda acción política, pues, está dirigida por nuestro pensamiento sobre lo mejor y lo peor. Un pensamiento sobre lo mejor y lo peor implica, no obstante, el pensamiento sobre el bien. La conciencia del bien que dirige todas nuestras acciones tiene el carácter de opinión: no nos la planteamos como problema, pero reflexivamente se nos presenta como problemática. El mismo hecho de que nosotros podamos plantearla como problema nos lleva hacia un pensamiento del bien que deja de ser problemático; nos encamina hacia un pensamiento que deja de ser opinión para

convertirse en conocimiento. Toda acción política comporta una propensión hacia el conocimiento del bien: de la vida buena o de la buena sociedad, porque la sociedad buena es la expresión completa del bien político.

Cuando esta propensión se hace explícita y el hombre se impone explícitamente como meta la adquisición del conocimiento del bien en su vida y en la sociedad, entonces surge la filosofía política. Al denominar a este empeño filosofía política, queremos decir que forma parte de un conjunto más amplio: de la filosofía. La filosofía política es una rama de la filosofía. En la expresión "filosofía política", "filosofía" indica el método, un método que al mismo tiempo profundiza hasta las raíces y abarca en extensión toda la temática; "política" indica tanto el objeto como la función. La filosofía política trata del objeto político en cuanto es relevante para la vida política; de aquí que su tema se identifique con su meta, como fin último de la acción política. El tema de la filosofía política abarca los grandes objetivos de la humanidad: la libertad y el gobierno o la autoridad, objetivos que son capaces de elevar al hombre por encima de su pobre existencia. La filosofía política es aquella rama de la filosofía que se acerca más a la vida política, a la vida filosófica, a la vida humana. Sólo en su *Política* hace Aristóteles uso de juramentos, esos compañeros inseparables del discurso apasionado.

Siendo una rama de la filosofía, incluso la definición más provisional de lo que pueda ser la filosofía política exige una explicación previa, aunque sea provisional, sobre qué es filosofía. Filosofía, como búsqueda de la verdad, es una búsqueda del conocimiento universal, del conocimiento del todo como conjunto. La búsqueda sería innecesaria si ese conocimiento estuviese al alcance de la mano. La ausencia del conocimiento sobre el todo no significa, sin embargo, que el hombre no tenga pensamientos sobre ese todo; la filosofía va necesariamente precedida de opiniones sobre él. Consiste, por tanto, en un intento de sustituir esas opiniones por un conocimiento sobre el conjunto. En lugar de "el todo", los filósofos suelen utilizar la expresión "todas las cosas"; el todo no es un puro éter o una oscuridad irredempta en que no pueda distinguirse una parte de otra o en que sea imposible todo discernimiento. La búsqueda del conocimiento de "todas las cosas" significa la búsqueda del conocimiento de Dios, del mundo y del hombre, o mejor, la búsqueda del conocimiento de las esencias de todas las cosas. Estas esencias en su totalidad forman "el todo" como conjunto.

La filosofía no consiste esencialmente en poseer la verdad, sino en buscar la verdad. El rasgo que distingue a un filósofo consiste en que "él sabe que no sabe nada", y su visión de nuestra ignorancia acerca de las cosas más importantes le induce a esforzarse hasta el límite de lo posible en busca del conocimiento. Dejaría de ser un filósofo si tratara de eludir las preguntas sobre estas cosas o las despreciase, considerándolas incontestables. Puede ocurrir que las posiciones a favor y en contra de cada una de las respuestas posibles estén permanentemente equilibradas y la filosofía no pueda ir más allá del estadio de la discusión, ni pueda, por tanto, alcanzar nunca el momento de la decisión. Esto no haría de la filosofía algo inútil, porque el entendimiento de una cuestión fundamental exige la comprensión completa de la esencia del objeto con que la cuestión se relaciona. El conocimiento genuino de un elemento esencial, su comprensión completa, es mejor que la ceguera o la indiferencia hacia el objeto como un todo, esté o no esa indiferencia o ceguera acompañada de las respuestas a un gran número de cuestiones periféricas o carentes de importancia [...].

De la filosofía así entendida, la filosofía política es una rama. La filosofía política es un intento de sustituir el nivel de opinión por un nivel de conocimiento de la esencia de lo político. Lo político está sujeto por naturaleza a aprobación y desaprobación, aceptación y repulsa, a alabanza y a crítica. Lleva en

su esencia el no ser un objeto neutro; exige de los hombres la obediencia, la lealtad, la decisión o la valoración. No se puede comprender lo político como tal, si no se acepta seriamente la exigencia implícita o explícita de juzgarlo en términos de bondad o maldad, de justicia o de injusticia, si no se le aplican unos módulos, en suma, de bondad y de justicia. Para emitir un juicio razonable, se debe conocer los verdaderos módulos. Si la filosofía política quiere encuadrar acertadamente su objeto, tiene que esforzarse en lograr un conocimiento genuino de estos módulos. La filosofía política consiste en el intento de adquirir conocimientos ciertos sobre la esencia de lo político y sobre el buen orden político o el orden político justo.

Es necesario establecer diferencias entre filosofía política y pensamiento político en general. Actualmente se identifican estos términos con frecuencia; se ha ido tan lejos en la degradación del nombre de la filosofía que hoy se habla de las filosofías de vulgares diletantes. Bajo la denominación de pensamiento político comprendemos el estudio o la exposición de ideas políticas, y por idea política comprendemos cualquier “noción, comentario, imaginación o cualquier cosa sobre la que se puede pensar”, que se relacione de algún modo con los principios políticos. De aquí que toda filosofía política sea pensamiento político, pero no todo pensamiento político sea filosofía política. El pensamiento político, como tal, es indiferente a la distinción entre opinión y conocimiento; la filosofía política, sin embargo, es un esfuerzo consciente, coherente y continuo por sustituir las opiniones acerca de los principios políticos por conocimientos ciertos. El pensamiento político puede no ser más, o incluso no pretender ser más, que la exposición o la defensa de una convicción firmemente aceptada o de un mito vivificador; sin embargo, es esencial para la filosofía política tener como principio motor la impaciente percepción de la diferencia fundamental entre convicción o creencia y conocimiento.

Un pensador político, no filósofo, defiende o está interesado principalmente en un determinado orden político; el filósofo político sólo está interesado y defiende la verdad. El pensamiento político que no es filosofía política encuentra su expresión adecuada en leyes y códigos, en poemas y relatos, en folletos y discursos públicos para los demás. La forma apropiada para el desarrollo de la filosofía política es el tratado. El pensamiento político es tan viejo como la raza humana; el primer hombre que pronunció una palabra como “padre” o una expresión como “tú no harás...” fue el primer pensador político; la filosofía política, sin embargo, aparece en un momento determinado de la historia.

Por teoría política se comprende hoy el estudio comprensivo de la situación política que sirve de base a la construcción de una política en sentido amplio. Ese estudio está basado, en último término, en principios aceptados por toda la opinión pública o por una buena parte de ella; asume dogmáticamente principios que pudieran ser posiblemente puestos en duda [...].

Finalmente, vamos a tratar de las relaciones entre la filosofía política y la ciencia política. “Ciencia política” es un término ambiguo: designa las investigaciones sobre lo político realizadas bajo modelos tomados de las ciencias naturales y los trabajos realizados por los miembros de las cátedras de ciencia política. Las primeras, o sea, las investigaciones que podríamos denominar ciencia política “científica”, consideran que el suyo es el único camino posible para lograr un conocimiento genuino de lo político. Del mismo modo que el genuino conocimiento sobre la naturaleza surge cuando se sustituye la vana y estéril especulación por el estudio experimental e inductivo, el conocimiento genuino sobre lo político comenzará el día en que la filosofía política deje paso definitivamente al estudio científico de lo político. Del mismo modo en que las ciencias naturales se bastan a sí mismas y, a lo sumo, proveen inintencionadamente a la filosofía natural con algunos materiales para la especulación, la ciencia política

es autosuficiente y, a lo más, suministra con la misma falta de intención algunos materiales especulativos a la filosofía política. Teniendo en cuenta el contraste entre la solidez de la ciencia política y la lastimosa presunción que caracteriza a la filosofía política, es más razonable desechar de una vez las vagas e insustanciales especulaciones de la filosofía política que seguir prestando acatamiento, aunque sólo sea exteriormente, a una tradición totalmente desacreditada y decrépita. Las ciencias, tanto naturales como políticas, son eminentemente afilosóficas. Sólo necesitan filosofía de una determinada clase: metodología o lógica. Pero estas disciplinas filosóficas no tienen nada en común, evidentemente, con la filosofía política. La ciencia política “científica” es, de hecho, incompatible con la filosofía política. (Leo Strauss, *¿Qué es filosofía política?*, 1970, Guadarrama, Madrid, pp. 13-17, trad. Amando A. de la Cruz).

## Texto 2

**José Carlos Mariátegui** (1894-1930, Perú)

Filósofo político y periodista peruano dedicado a reflexionar sobre los efectos de la conquista española en la vida social y económica de los pueblos originarios. Analizó con rigurosidad los problemas nacionales de Perú, relacionándolos con los problemas del continente americano y europeo. Según el autor, el problema central es el despojo, el olvido y la marginación secular de los pueblos originarios por parte de los sistemas culturales y económicos impuestos.

La explotación de los indígenas en la América Latina trata también de justificarse con el pretexto de que sirve a la redención cultural y moral de las razas oprimidas.

La colonización de la América Latina por la raza blanca no ha tenido, en tanto, como es fácil probarlo, sino efectos retardatarios y deprimentes en la vida de las razas indígenas. La evolución natural de estas ha sido interrumpida por la opresión envilecedora del blanco y del mestizo. Pueblos como el quechua y el azteca, que habían llegado a un grado avanzado de organización social, retrogradaron, bajo el régimen colonial, a la condición de dispersas tribus agrícolas. Lo que en las comunidades indígenas del Perú subsiste de elementos de civilización es, sobre todo, lo que sobrevive de la antigua organización autóctona. En el agro feudalizado, la civilización blanca no ha creado focos de vida urbana, no ha significado siempre siquiera industrialización y maquinismo: en el latifundio serrano, con excepción de ciertas estancias ganaderas, el dominio del blanco no representa ni aun tecnológicamente ningún progreso respecto de la cultura aborígen.

Llamamos problema indígena a la explotación feudal de los nativos en la gran propiedad agraria. El indio, en el noventa por ciento de los casos, no es un proletario sino un siervo. El capitalismo, como sistema económico y político, se manifiesta incapaz, en la América Latina, de edificación de una economía emancipada de las taras feudales. El prejuicio de la inferioridad de la raza indígena le consiente una explotación máxima de los trabajos de esta raza, y no está dispuesto a renunciar a esta ventaja de la que tantos provechos obtiene. En la agricultura, el establecimiento del salario, la adopción de la máquina, no borran el carácter feudal de la gran propiedad. Perfeccionan, simplemente, el sistema de explotación de la tierra y de las masas campesinas. Buena parte de nuestros burgueses y «gamonales» sostienen calurosamente la tesis de la inferioridad del indio: el problema indígena es, a su juicio, un problema étnico cuya solución depende del cruzamiento de la raza indígena con razas superiores extranjeras. La subsistencia de una economía de bases feudales se presenta, empero, en inconciliable oposición con un movimiento inmigratorio suficiente para producir esa transformación por el cruzamiento. Los salarios que se pagan en las haciendas de la costa y de la sierra (cuando en estas últimas se adopta el salario)

descartan la posibilidad de emplear inmigrantes europeos en la agricultura. Los inmigrantes campesinos no se avendrían jamás a trabajar en las condiciones de los indios; sólo se les podría traer haciéndolos pequeños propietarios. El indio no ha podido ser nunca reemplazado en las faenas agrícolas de las haciendas costeñas sino con el esclavo negro o el *coolí* chino. Los planes de colonización con inmigrantes europeos tienen, por ahora, como campo exclusivo, la región boscosa del Oriente, conocida con el nombre de Montaña. La tesis de que el problema indígena es un problema étnico no merece siquiera ser discutida; pero conviene anotar hasta qué punto la solución que propone está en desacuerdo con los intereses y las posibilidades de la burguesía y del gamonalismo, en cuyo seno encuentra sus adherentes. (José Carlos Mariátegui, Tesis Ideológicas. El problema de las razas en América Latina, en *La tarea americana*, Prometeo libros-Clacso, 2010, pp. 68-69).

## Actividad 3: La filosofía política en nuestras conversaciones cotidianas

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes reconozcan algunas de las principales perspectivas de la filosofía política y apliquen los argumentos que derivan de ellas en debates contingentes.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 1

Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### OA b

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

### ACTITUDES

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

### DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### RECONOCIENDO LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA

El docente introduce la actividad comentando alguna noticia contingente que suscite debates vinculados con los temas que se estudiarán en los textos. Por ejemplo, aquellos relacionados con proyectos de ley que propongan aumentar los impuestos a las empresas.

En grupos leen un texto argumentativo que defienda alguna de las principales perspectivas filosóficas que se ha propuesto a lo largo de la historia para reflexionar sobre los fenómenos políticos (liberalismo, marxismo, republicanism, comunitarismo, feminismo y neoliberalismo). Por ejemplo, un texto clásico que defienda un punto esencial del liberalismo político o del socialismo en alguna de sus formas (ver ítem “Recursos y sitios web”).



Para guiar la lectura, el profesor les pide que respondan las siguientes preguntas por escrito:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Expliquen su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o argumentos planteados?
- ¿Cómo se relacionan las ideas del texto con algunos problemas sociales o económicos actuales?

El docente escoge a un integrante de cada grupo para que exponga en voz alta las respuestas, y propone un debate al respecto. Puede plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los bienes humanos que toda sociedad política debiera garantizar a las personas que la componen?
- Según los mismos argumentos del texto, ¿pueden concebir alguna postura distinta que resuelva los mismos problemas?

En esta parte, es importante que el docente señale los supuestos conceptuales implícitos que sostienen la argumentación. Conviene que también se refiera a las posturas intermedias. Por ejemplo, si el texto escogido defiende ideas cuya perspectiva cae dentro de alguna clase de socialismo, el profesor se puede referir a ideas propias del comunitarismo. Si el texto se sitúa en una perspectiva que pueda clasificarse dentro del liberalismo en su orientación más clásica, puede mencionar el liberalismo de un autor como John Rawls. La idea es aprovechar la oportunidad de integrar distintas posturas sin que tengan que examinar muchos textos.

Basándose en las intervenciones de los estudiantes, el profesor aclara conceptos fundamentales e integra de manera sintética los que vayan apareciendo.

### RECONOCIENDO LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA

Los alumnos analizan un nuevo texto que argumente una postura contraria a la que revisaron antes. Para guiar la lectura, les solicita que respondan por escrito a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Expliquen su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?
- ¿Cuáles son los aspectos más importantes que permiten diferenciar este texto leído del anterior?
- ¿Cómo se relacionan las ideas del texto con algunos problemas sociales o económicos actuales?

El profesor escoge a un integrante de cada grupo para que exponga las respuestas en voz alta.

Asimismo, estimula un debate en torno a las ideas de los alumnos al respecto. Puede plantear las siguientes preguntas:

Es importante que escoja un texto que defienda claramente una tesis contraria a la del primero; conviene que ninguno se sitúe en posturas que puedan clasificarse como intermedias. Por ejemplo, si en la etapa 1 se utilizó un texto de Adam Smith en el que defiende el libre mercado, en la etapa 2 conviene que usar uno de Marx o de cualquier autor que defienda ideas opuestas. El profesor les preguntará sobre las posturas intermedias cuando conversen sobre los textos.

- ¿Cuál de los dos textos ofrece una doctrina que, a su juicio, garantiza mejor que la sociedad obtenga los bienes fundamentales?
- A partir de los argumentos de ambos textos, ¿se puede proponer alguna postura intermedia?

Basándose en las intervenciones de los estudiantes, el profesor aclara conceptos fundamentales e integra de manera sintética los que vayan apareciendo. También les propone algunas posturas intermedias importantes de la historia de la filosofía política.

### ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS POSEE UN DIÁLOGO QUE APLICA IDEAS FILOSÓFICAS?

Los alumnos leen individualmente un texto que contenga un diálogo filosófico; tiene que incluir ideas que se pueda vincular con las principales corrientes de la filosofía política. Se sugiere algún extracto de las obras de Platón. En ellas, el pensador plantea varias de las preguntas que, en la historia de Occidente, originaron las distintas perspectivas políticas actuales, ya sea para defenderlas, refutarlas o adaptarlas. En la *República* hay un buen ejemplo de discusión en la que se van forjando las respuestas a un problema gracias a un diálogo lleno de argumentos, objeciones, malentendidos y redefiniciones. Puede ser el Libro I, capítulos XII-XV (Ril, Santiago de Chile, 2017, pp. 55-64), en el que se discute sobre el concepto de justicia social.

**Relaciones interdisciplinarias:**  
Lengua y Literatura: Discurso argumentativo (4°M, OA 3)

El profesor les pide que escriban un documento en el que:

- 1) Identifiquen cómo se vincula el tema discutido en el texto con los problemas analizados en las dos primeras etapas.
- 2) Describan la tesis defendida en el diálogo y los argumentos utilizados.
- 3) Reconozcan las distintas etapas de la argumentación que nacen de las preguntas de los interlocutores al personaje que defiende las ideas del autor (por ejemplo: Sócrates).

Se sugiere plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la pregunta central que pretende responder el texto?
- ¿Cómo se vincula con las preguntas que buscan responder los textos vistos en las etapas 1 y 2?
- ¿Cuál es la tesis y los argumentos que emplea?
- ¿De qué manera las preguntas de los interlocutores obligan al personaje principal a definir los términos que emplea?
- ¿Cómo obligan las objeciones o preguntas de los interlocutores a que el personaje principal reformule su tesis o sus argumentos?
- ¿De qué modo las objeciones de los interlocutores exigen que el personaje dé argumentos adicionales?

La importancia de esta segunda etapa es que los estudiantes podrán reconocer las distintas fases por las que puede pasar un diálogo filosófico y replicarlas cuando lo elaboren.

## ELABORACIÓN DE UN CÓMIC FILOSÓFICO

El docente pide a los mismos grupos de las etapas anteriores que elaboren un cómic que incluya un diálogo filosófico en torno a alguna situación concreta. Por ejemplo, si la situación concreta es el precio elevado de las prestaciones de salud, el cómic puede comenzar narrando la situación de una persona que está enferma y no puede pagar una prestación que le devolverá su salud; eso suscita una discusión filosófica entre personas que observaron lo ocurrido.

Esta última etapa de la actividad se divide en tres partes:

Un cómic es una secuencia de viñetas que narran una historia. La viñeta es un recuadro que contiene un suceso que forma parte de una historia mayor en formato de dibujo. Los dibujos de cada viñeta contienen también los diálogos y las interacciones entre los personajes.

### A. Recuento de las ideas estudiadas y escoger cuáles utilizarán

A partir de los textos leídos y comentados en las primeras etapas, cada grupo elabora una lista con las ideas más importantes de dichos textos y anotan los problemas políticos que intentan resolver. No es necesario que utilicen únicamente las ideas que aparecen en los textos; pueden incluir las ideas que surgieron en los debates.

**Relaciones interdisciplinarias:**  
Artes Visuales: Dibujo (OA 2)

Se recomienda que cada grupo busque algunos extractos que reflejen esas ideas y los modifiquen para usarlos en su cómic.

Luego de discutir, cada grupo escoge qué postura quiere defender en el diálogo de la historieta. Por ejemplo, si en los textos se aborda el rol del Estado en la economía, podrían escoger si conviene o no que el Estado regule los precios. Definen con precisión su postura e eligen argumentos y objeciones a partir de su lista de ideas y de los extractos; además, establecen posibles contraargumentos para neutralizar las objeciones.

El objetivo de esta parte es que los grupos definan el esqueleto de los argumentos, objeciones, contraargumentos y definiciones a partir de los cuales elaborarán su cómic. Es importante que sepan definir alguna tesis que se intentará defender en el diálogo. También tienen que establecer una tesis contraria que permita debatir ideas en dicho diálogo; así se evita que haya solo una parte que defienda su postura sin una real contraparte. Por ejemplo: si un personaje defiende una tesis, los demás no deben limitarse a asentir.

### B. Elaboración del cómic

Cada grupo inventa una conversación entre distintos personajes que vayan desplegando la estructura que diseñaron con los argumentos, objeciones y contraargumentos. En el diálogo, tiene que ir surgiendo la conveniencia de adoptar una postura política determinada frente a algún problema concreto. Es importante que los jóvenes imaginen alguna situación conflictiva que invite a debatir, a partir de los supuestos básicos de algunas de las corrientes relevantes del pensamiento político. Deben ilustrarlo mediante los dibujos y las conversaciones de los personajes.

Los grupos dejan el cómic en un lugar común de la sala para que todos los puedan revisar. El docente escoge la manera de hacerlo (por ejemplo: se pegan en las paredes, se dejan en un revistero, etc.). Otra posibilidad es que los grupos se intercambien los cómics.

Se deja un tiempo para que revisen todos los cómics.

El profesor da un tiempo para que los grupos hagan preguntas y comentarios sobre los cómics de los compañeros.

### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Distinguen las principales corrientes de la filosofía política a partir del análisis de textos filosóficos.
- Analizan los supuestos, conceptos y métodos presentes en textos filosóficos y no filosóficos de distintas corrientes de pensamiento político.
- Elaboran un diálogo filosófico a partir de una situación concreta donde se exprese un problema político.

Después de que leyeron los textos en las etapas 1 y 2, el docente tiene que usar los comentarios de los estudiantes para complementar lo dicho en los textos al momento de debatir; es decir, debe intentar que aparezcan sus supuestos implícitos, ideas complementarias o posturas de otros autores, ya que pueden matizar las ideas del texto leído y discutido y darles un apoyo suplementario.

Procure que la discusión de las primeras etapas no se mantenga en un nivel puramente teórico; dé ejemplos de la vida real que muestren cómo se aplica concretamente las ideas de los textos.

El cómic no pretende que los alumnos ejerzan las habilidades de dibujo; pídale que se enfoquen sobre todo en crear un diálogo filosófico. La idea es que apliquen a una discusión cotidiana, los argumentos y contraargumentos que analizaron en un nivel teórico. Por ende, insista en que imaginen una situación concreta para incluir tales ideas.

Puede pedirles que voten por el mejor cómic.

Asimismo, podría eliminar la tercera etapa para sumar más horas a que hagan cómic. En este caso, conviene que analicen un ejemplo de cómic filosófico; por ejemplo: la historieta francesa Filocomix, que tiene traducciones al español. El profesor escoge algún ejemplar que trate algún tema afín y el curso lo lee en conjunto. A medida que lo leen, les pide que identifiquen: 1) las posturas que defienden los personajes y los argumentos que usan para sustentarlas; 2) cómo los personajes cambian de opinión frente a un nuevo argumento y cómo definen un término ambiguo; 3) las situaciones que eventualmente hacen cambiar las ideas de los personajes; 4) la postura final que el cómic parece defender y los argumentos decisivos para ello.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

Extractos sugeridos para las etapas 1 y 2 de la actividad:

### Texto 1

**Adam Smith** (1723 – 1790, Escocia)

Filósofo y economista escocés cuyo pensamiento sienta las bases del capitalismo moderno y sigue inspirando a defensores del libre mercado. Según el autor, la clave del bienestar social y la extensión de los mercados están en el crecimiento económico, que se potencia mediante la división del trabajo y la libre competencia.

“Con respecto al derroche, el principio que impulsa a gastar es la pasión por el placer presente, que aunque resulta a veces violenta y muy difícil de contener, es por lo general sólo momentánea y ocasional. Pero el principio que anima al ahorro es el deseo de mejorar nuestra condición, un deseo generalmente calmo y desapasionado que nos acompaña desde la cuna y no nos abandona hasta la tumba. En todo el intervalo que separa esos dos momentos, es probable que no haya un sólo instante en que las personas se encuentren tan perfecta y plenamente satisfechas con su situación que no abriguen deseo alguno de cambio o mejora de ninguna clase. El medio a través del cual la mayoría de la gente aspira a mejorar su condición es el aumento de su fortuna. Se trata de una fórmula vulgar y evidente; y la forma en que más verosímilmente pueden incrementar su fortuna es ahorrar y acumular una parte de lo que obtengan, sea de forma regular y anual, o sea en algunas ocasiones extraordinarias. Aunque el principio del gasto prevalece en casi todos los hombres alguna vez, y en algunos hombres siempre, en la mayoría de ellos, tomando el promedio de todo el transcurso de su vida, el principio de frugalidad no sólo parece prevalecer sino predominar de manera aplastante. En lo que hace a la mala administración, el número de empresas prudentes y triunfantes es en todas partes muy superior al de empresas imprudentes y malogradas. A pesar de todas nuestras quejas sobre la frecuencia de las quiebras, los infelices que padecen esta desgracia son una parte insignificante del total de quienes se dedican al comercio y otros negocios; acaso no representen más del uno por mil. La bancarrota acaso sea la calamidad más devastadora y humillante que pueda ocurrirle a una persona inocente. La mayor parte de la gente, en consecuencia, es lo suficientemente cuidadosa como para eludirla. Es verdad que algunos no lo logran, así como otros no escapan de la horca.

Las grandes naciones nunca se empobrecen por el despilfarro y la mala administración del sector privado, aunque a veces sí por el derroche y la mala gestión del sector público. Todo o casi todo el ingreso público en la mayoría de los países se dedica a mantener trabajadores improductivos. Así son los que componen una corte espléndida, un amplio cuerpo eclesiástico, grandes flotas y ejércitos que nada producen en tiempos de paz, y que en tiempos de guerra nada consiguen que pueda compensar el coste de mantenerlos, ni siquiera mientras dura la guerra. Como esa gente no produce nada, vive sólo del producto del trabajo de otras personas. Si se multiplican en un número innecesario, puede que en un año concreto consuman una cuota tan abultada de ese producto que no quede lo suficiente para mantener a los trabajadores productivos que deben reproducirlo el año siguiente. El producto del año siguiente, en tal caso, será inferior al del año anterior, y si el mismo desorden prosigue, el del tercer año será inferior al del segundo. Esos brazos improductivos, que deberían ser sostenidos sólo por una parte del excedente del ingreso del pueblo, pueden llegar a consumir una parte enorme del ingreso total, y obligar así a un número tan grande a liquidar sus capitales, a reducir los fondos destinados al mantenimiento del trabajo productivo, que toda la frugalidad y sobriedad de los individuos no sea capaz

de compensar el despilfarro y degradación de la producción ocasionados por este forzado y violento saqueo del capital.

Sin embargo, la experiencia demuestra que la frugalidad y la buena administración, en la mayoría de los casos, es suficiente para compensar no sólo la prodigalidad y el desbarajuste de los individuos, sino el derroche del Estado. El esfuerzo uniforme, constante e ininterrumpido de cada persona en mejorar su condición, el principio del que originalmente se derivan tanto la riqueza pública como la privada, es con frecuencia tan poderoso como para mantener el rumbo natural de las cosas hacia el progreso, a pesar tanto del despilfarro del gobierno como de los mayores errores de administración. Actúa igual que ese principio desconocido de la vida animal que frecuentemente restaura la salud y el vigor del organismo no sólo a pesar de la enfermedad, sino también de las absurdas recetas del médico.

El valor del producto anual de la tierra y el trabajo de cualquier nación sólo pueden aumentar si crece el número de sus trabajadores o la capacidad productivos de los trabajadores productivos que ya están empleados. Es evidente que el número de sus trabajadores productivos nunca puede ser incrementado considerablemente si no es como consecuencia de la expansión del capital, o de los fondos destinados a mantenerlos. La capacidad productiva del mismo número de trabajadores no puede aumentar sino como resultado de un añadido o mejora en las máquinas e instrumentos que facilitan y abrevian el trabajo, o de una mejor división y distribución del trabajo. En ambos casos se requiere casi siempre un capital mayor. Sólo con un capital adicional podrá un empresario cualquiera suministrar a sus trabajadores una maquinaria más adelantada u organizar mejor la distribución de la actividad entre ellos. Cuando la tarea a realizar consiste en una serie de partes, el mantener a todas las personas empleadas constantemente de una forma requiere un capital mucho mayor que cuando cada persona está ocasionalmente ocupada de cada una de las diversas partes de la tarea. Entonces, cuando comparamos la situación de un país en dos períodos diferentes y observamos que el producto anual de su tierra y su trabajo es manifiestamente mayor en el segundo que en el primero, que sus tierras están mejor cultivadas, sus industrias más numerosas y florecientes y su comercio más extendido, podemos estar seguros de que su capital debe haber aumentado en el intervalo de los dos períodos, y que se debe haber añadido al mismo más por la buena administración de algunos que lo que ha sido retirado, sea por el mal manejo de otros o por el despilfarro del gobierno. Comprobaremos que tal ha sido el caso en la mayoría de los países en todas las épocas razonablemente ordenadas y pacíficas, incluso en aquellos que no disfrutaron de los gobiernos más prudentes y parsimoniosos. Para formarnos un juicio correcto, deberemos comparar el estado de la nación en períodos algo distantes entre sí. El desarrollo es con frecuencia algo tan gradual que, en períodos próximos, el progreso no sólo es imperceptible, sino que puede ocurrir que la decadencia de ciertas ramas de la economía o de ciertas zonas del país, algo que puede ocurrir aunque el país en general atraviese una intensa prosperidad, despierte frecuentemente la sospecha de que todas las riquezas y las actividades están decayendo.

El producto anual de la tierra y el trabajo de Inglaterra, por ejemplo, es ciertamente mucho mayor de lo que era hace poco más de un siglo, cuando la restauración de Carlos II. Aunque creo que pocas personas pondrían esto en duda, fue raro que pasaran cinco años a lo largo de todo este período sin que se publicara un libro o folleto, escrito con la habilidad suficiente como para causar alguna impresión en el gobierno, con la pretensión de demostrar que la riqueza de la nación se estaba hundiendo a pasos agigantados, que el país estaba despoblado, la agricultura olvidada, la industria languidecía y el comercio se había estancado. No todas esas publicaciones fueron panfletos partidistas, desdichados productos de

la falsedad y la venalidad. Muchos de ellos fueron escritos por personas muy sinceras y muy inteligentes, que sólo escribían lo que pensaban y por ninguna otra razón sino porque así lo pensaban.

El producto anual de la tierra y el trabajo e Inglaterra, asimismo, fue mayor cuando la restauración que lo que podemos suponer que era cien años antes, cuando subió al trono la reina Isabel. Tenemos también razones para estimar que en ese momento el país estaba mucho más desarrollado que un siglo antes, cuando las disensiones entre las casas de York y Lancaster tocaban a su fin. Incluso entonces estaba probablemente en mejores condiciones que cuando la conquista normanda, y mejor durante ésta que en el confuso período de la heptarquía sajona. Y hasta en ese momento tan remoto, el país se hallaba ciertamente más desarrollado que en tiempos de la invasión de Julio César, cuando sus habitantes estaban en una situación similar a la de los salvajes de América del Norte.

Sin embargo, en todos esos períodos hubo no sólo abundante derroche privado y público, varias guerras costosas e innecesarias, intensa desviación del producto anual de la manutención de brazos productivos hacia la de brazos improductivos, sino que en algunas ocasiones, en la confusión del conflicto civil, se produjo una liquidación y destrucción de capital de tal calibre que cualquiera supondría que no sólo retrasó la acumulación natural de riquezas, algo que ciertamente ocurrió, sino que dejó al país al final del período más pobre que al principio. En la etapa más feliz y afortunada de todas, la que ha transcurrido desde la restauración, ¿cuántas perturbaciones y desgracias han sobrevenido que, de haber sido previstas, habrían hecho esperar no simplemente el empobrecimiento sino la ruina total del país? El incendio y la peste de Londres, las dos guerras con Holanda, los desórdenes de la revolución, la guerra en Irlanda, las cuatro costosas guerras con Francia de 1688, 1702, 1742 y 1756, además de las dos insurrecciones de 1715 y 1745. Durante las cuatro guerras con Francia, la nación se endeudó en más de ciento cuarenta y cinco millones, además de todos los gastos anuales extraordinarios que ocasionaron, con lo que el total no puede ser estimado en menos de doscientos millones. Igualmente grande es la sección del producto anual de la tierra y el trabajo del país que ha sido, en distintos momentos desde la revolución, empleada en sostener un número extraordinario de trabajadores improductivos. Pero si esas guerras no hubiesen forzado a un capital tan grande en esa dirección, la mayoría del mismo habría sido naturalmente invertida en la manutención de brazos productivos, cuyo trabajo habría repuesto con un beneficio todo el valor de su consumo. El valor del producto anual de la tierra y el trabajo del país habría sido por ello incrementado notablemente en cada año, y el aumento de cada año habría aumentado todavía más el del año siguiente. Se habría construido más casas, roturado más tierras, y las que se hubiese roturado antes habrían sido mejor cultivadas, se habría establecido más industrias, y las ya instaladas habrían progresado más; y no es fácil conjeturar el nivel al que podrían haber llegado en la actualidad la riqueza y el ingreso reales del país. Aunque el derroche del gobierno indudablemente retrasó el desarrollo natural de Inglaterra hacia la riqueza y el progreso, no fue capaz de detenerlo. El producto anual de su tierra y su trabajo es evidentemente muy superior hoy que en la restauración o la revolución. Por lo tanto, el capital invertido anualmente en el cultivo de esa tierra y el mantenimiento de ese trabajo debe ser también muy superior. Frente a todas las exacciones del Estado, este capital ha sido silenciosa y paulatinamente acumulado por la frugalidad privada y el buen comportamiento de los individuos, por su esfuerzo universal, continuo e ininterrumpido en mejorar su propia condición. Este esfuerzo, protegido por la ley y que gracias a la libertad se ha ejercitado de la manera más provechosa, es lo que ha sostenido el desarrollo de Inglaterra hacia la riqueza y el progreso en casi todos los tiempos pasados, y es de esperar que lo siga haciendo en el futuro. Y así como Inglaterra nunca tuvo la suerte de

contar con un gobierno parsimonioso, tampoco ha sido la frugalidad la virtud característica de sus habitantes. Resulta por ello una grandísima impertinencia y presunción de reyes y ministros el pretender vigilar la economía privada de los ciudadanos, y restringir sus gastos sea con leyes suntuarias o prohibiendo la importación de artículos extranjeros de lujo. Ellos son, siempre y sin ninguna excepción, los máximos dilapidadores de la sociedad. Que vigilen ellos sus gastos, y dejen confiadamente a los ciudadanos privados que cuiden de los suyos. Si su propio despilfarro no arruina al Estado, el de sus súbditos jamás lo hará.

Así como la frugalidad aumenta el capital público y el dispendio lo disminuye, la conducta de aquellos cuyo gasto coincide con su ingreso, al no acumularlo pero tampoco liquidarlo, ni lo aumenta ni lo disminuye. Sin embargo, algunas clases de gasto parecen contribuir más a la riqueza pública que otras”. (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, 2016, pp. 438-444).

## Texto 2

### Karl Marx (1818 – 1883, Alemania)

Filósofo y economista alemán cuyo pensamiento sienta las bases del marxismo y contribuyó al nacimiento de la sociología moderna. Según el autor, todas las sociedades avanzan inevitablemente por medio de la dialéctica de la lucha de clases. Afirma que, como el capitalismo y sus mecanismos de división del trabajo benefician exclusivamente a los dueños de los medios de producción, será reemplazado por un nuevo sistema a cargo del proletariado.

“La burguesía no puede existir si no es revolucionando incesantemente los instrumentos de la producción, que tanto vale decir el sistema todo de la producción, y con él todo el régimen social. Lo contrario de cuantas clases sociales la precedieron, que tenían todas por condición primaria de vida la intangibilidad del régimen de producción vigente. La época de la burguesía se caracteriza y distingue de todas las demás por el constante y agitado desplazamiento de la producción, por la conmoción ininterrumpida de todas las relaciones sociales, por una inquietud y una dinámica incesantes. Las relaciones inmovibles y mohosas del pasado, con todo su séquito de ideas y creencias viejas y venerables, se derrumban, y las nuevas envejecen antes de echar raíces. Todo lo que se creía permanente y perenne se esfuma, lo santo es profanado, y, al fin, el hombre se ve constreñido, por la fuerza de las cosas, a contemplar con mirada fría su vida y sus relaciones con los demás.

La necesidad de encontrar mercados espolea a la burguesía de una punta a otra del planeta. Por todas partes anida, en todas partes construye, por doquier establece relaciones. La burguesía, al explotar el mercado mundial, da a la producción y al consumo de todos los países un sello cosmopolita. Entre los lamentos de los reaccionarios, destruye los cimientos nacionales de la industria. Las viejas industrias nacionales se vienen a tierra, arrolladas por otras nuevas, cuya instauración es problema vital para todas las naciones civilizadas; por industrias que ya no transforman como antes las materias primas del país, sino las traídas de los climas más lejanos y cuyos productos encuentran salida no sólo dentro de las fronteras, sino en todas las partes del mundo. Brotan necesidades nuevas que ya no bastan a satisfacer, como en otro tiempo, los frutos del país, sino que reclaman para su satisfacción los productos de tierras remotas. Ya no reina aquel mercado local y nacional que se bastaba a sí mismo y donde no entraba nada de fuera; ahora, la red del comercio es universal y en ella entran, unidas por vínculos de interdependencia, todas las naciones. Y lo que acontece con la producción material, acontece también con la del espíritu. Los productos espirituales de las diferentes naciones vienen a formar un acervo



común. Las limitaciones y peculiaridades del carácter nacional van pasando a segundo plano, y las literaturas locales y nacionales confluyen todas en una literatura universal.

La burguesía, con el rápido perfeccionamiento de todos los medios de producción, con las facilidades increíbles de su red de comunicaciones, lleva la civilización hasta a las naciones más salvajes. El bajo precio de sus mercancías es la artillería pesada con la que derrumba todas las murallas de la China, con la que obliga a capitular a las tribus bárbaras más ariscas en su odio contra el extranjero. Obliga a todas las naciones a abrazar el régimen de producción de la burguesía o perecer; las obliga a implantar en su propio seno la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. Crea un mundo hecho a su imagen y semejanza.

La burguesía somete el campo al imperio de la ciudad. Crea ciudades enormes, intensifica la población urbana en una fuerte proporción respecto de la campesina y arranca a una parte considerable de la gente del campo al cretinismo de la vida rural. Y del mismo modo que somete el campo a la ciudad, somete los pueblos bárbaros y semi-bárbaros a las naciones civilizadas, los pueblos campesinos a los pueblos burgueses, el Oriente al Occidente.

La burguesía va aglutinando cada vez más los medios de producción, la propiedad y los habitantes del país. Aglomera la población, centraliza los medios de producción y concentra en manos de unos cuantos la propiedad. Este proceso tenía que conducir, por fuerza lógica, a un régimen de centralización política. Territorios antes independientes, apenas aliados, con intereses distintos, distintas leyes, gobiernos autónomos y líneas aduaneras propias, se asocian y refunden en una nación única, bajo un Gobierno, una ley, un interés nacional de clase y una sola línea aduanera.

En el siglo corto que lleva de existencia como clase soberana, la burguesía ha creado energías productivas mucho más grandiosas y colosales que todas las pasadas generaciones juntas. Basta pensar en el sometimiento de las fuerzas naturales por la mano del hombre, en la maquinaria, en la aplicación de la química a la industria y la agricultura, en la navegación de vapor, en los ferrocarriles, en el telégrafo eléctrico, en la roturación de continentes enteros, en los ríos abiertos a la navegación, en los nuevos pueblos que brotaron de la tierra como por ensalmo... ¿Quién, en los pasados siglos, pudo sospechar siquiera que, en el regazo de la sociedad fecundada por el trabajo del hombre, yaciesen soterradas tantas y tales energías y elementos de producción?

Hemos visto que los medios de producción y de transporte sobre los cuales se desarrolló la burguesía brotaron en el seno de la sociedad feudal. Cuando estos medios de transporte y de producción alcanzaron una determinada fase en su desarrollo, resultó que las condiciones en que la sociedad feudal producía y comerciaba, la organización feudal de la agricultura y la manufactura, en una palabra, el régimen feudal de la propiedad, no correspondían ya al estado progresivo de las fuerzas productivas. Obstruían la producción en vez de fomentarla. Se habían convertido en otras tantas trabas para su desenvolvimiento. Era menester hacerlas saltar, y saltaron.

Vino a ocupar su puesto la libre competencia, con la constitución política y social a ella adecuada, en la que se revelaba ya la hegemonía económica y política de la clase burguesa.

Pues bien: ante nuestros ojos se desarrolla hoy un espectáculo semejante. Las condiciones de producción y de cambio de la burguesía, el régimen burgués de la propiedad, la moderna sociedad burguesa, que ha sabido hacer brotar como por encanto tan fabulosos medios de producción y de transporte, recuerda al brujo impotente para dominar los espíritus subterráneos que conjuró. Desde hace varias décadas, la historia de la industria y del comercio no es más que la historia de las modernas fuerzas

productivas que se rebelan contra el régimen vigente de producción, contra el régimen de la propiedad, donde residen las condiciones de vida y de predominio político de la burguesía. Basta mencionar las crisis comerciales, cuya periódica reiteración supone un peligro cada vez mayor para la existencia de la sociedad burguesa toda. Las crisis comerciales, además de destruir una gran parte de los productos elaborados, aniquilan una parte considerable de las fuerzas productivas existentes. En esas crisis se desata una epidemia social que a cualquiera de las épocas anteriores hubiera parecido absurda e inconcebible: la epidemia de la superproducción. La sociedad se ve retrotraída repentinamente a un estado de barbarie momentánea; se diría que una plaga de hambre o una gran guerra aniquiladora la han dejado esquilado, sin recursos para subsistir; la industria, el comercio están a punto de perecer. ¿Y todo por qué? Porque la sociedad posee demasiada civilización, demasiados recursos, demasiada industria, demasiado comercio. Las fuerzas productivas de que dispone no sirven ya para fomentar el régimen burgués de la propiedad; son ya demasiado poderosas para servir a este régimen, que embaraza su desarrollo. Y tan pronto como logran vencer este obstáculo, siembran el desorden en la sociedad burguesa, amenazan dar al traste con el régimen burgués de la propiedad. Las condiciones sociales burguesas resultan ya demasiado angostas para abarcar la riqueza por ellas engendrada. ¿Cómo se sobrepone a las crisis la burguesía? De dos maneras: destruyendo violentamente una gran masa de fuerzas productivas y conquistándose nuevos mercados, a la par que procurando explotar más concienzudamente los mercados antiguos. Es decir, que remedia unas crisis preparando otras más extensas e imponentes y mutilando los medios de que dispone para precaverlas.

Las armas con que la burguesía derribó al feudalismo se vuelven ahora contra ella.

Y la burguesía no sólo forja las armas que han de darle la muerte, sino que, además, pone en pie a los hombres llamados a manejarlas: estos hombres son los obreros, los proletarios.

En la misma proporción en que se desarrolla la burguesía, es decir, el capital, se desarrolla también el proletariado, esa clase obrera moderna que sólo puede vivir encontrando trabajo y que sólo encuentra trabajo en la medida en que éste alimenta a incremento el capital. El obrero, obligado a venderse a trozos, es una mercancía como otra cualquiera, sujeta, por tanto, a todos los cambios y modalidades de la concurrencia, a todas las fluctuaciones del mercado.

La extensión de la maquinaria y la división del trabajo quitan a éste, en el régimen proletario actual, todo carácter autónomo, toda libre iniciativa y todo encanto para el obrero. El trabajador se convierte en un simple resorte de la máquina, del que sólo se exige una operación mecánica, monótona, de fácil aprendizaje. Por eso, los gastos que supone un obrero se reducen, sobre poco más o menos, al mínimo de lo que necesita para vivir y para perpetuar su raza. Y ya se sabe que el precio de una mercancía, y como una de tantas, el trabajo equivale a su coste de producción. Cuanto más repelente es el trabajo, tanto más disminuye el salario pagado al obrero. Más aún: cuanto más aumentan la maquinaria y la división del trabajo, tanto más aumenta también éste, bien porque se alargue la jornada, bien porque se intensifique el rendimiento exigido, se acelere la marcha de las máquinas, etc.”. (Karl Marx y Friedrich Engels, *Manifiesto del partido comunista*, Fundación de Investigaciones Marxistas, Madrid, 2013, trad. Wenceslao Roces, pp. 54-59).

## Actividad 4: ¿Por qué tengo estas ideas políticas?

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes apliquen los conocimientos y habilidades de razonamiento crítico adquiridos en las actividades anteriores, y evalúen el grado de racionalidad de sus propias ideas políticas, sirviéndose del método filosófico.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 1

Formular preguntas e hipótesis acerca de un problema político a partir de la lectura de textos filosóficos fundamentales, considerando diversas perspectivas y métodos propios de la disciplina.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### 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.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

### DURACIÓN:

14 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### LECTURA, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE UN TEXTO

El docente comenta una noticia contingente o alguna polémica de las redes sociales donde se note las posibles consecuencias negativas de la mala disposición a argumentar o debatir ideas políticas. Puede mostrarles una columna reciente publicada por un sitio de noticias digital y la gran cantidad de insultos que la siguen; será un ejemplo concreto de una discusión que en la que no se logra acuerdo alguno, pues a los comentaristas les falta disposición para debatir y argumentar.

Los alumnos leen individualmente un texto breve que critica la postura de quienes defienden dogmáticamente sus ideas políticas, sin ofrecer razones. Se sugiere un pasaje del *Leviatán* de Thomas Hobbes (ver Recursos y sitios web). El docente les pide que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema al que se refiere el texto?

- ¿Qué propone el autor para responder a ese problema?
- ¿Qué argumentos emplea para sustentar su propuesta?

Les pide que relacionen lo dicho por el autor con alguna situación que conozcan de la actualidad contingente, en la que consideren que posturas políticas demasiado rígidas impiden avanzar en la solución de problemas. Preguntas sugeridas:

- ¿De qué manera he observado en mi vida que una actitud rígida respecto de las propias creencias ha afectado negativamente a mi familia o amigos?
- ¿Cómo afecta negativamente en la vida política, una actitud rígida respecto de las propias creencias?
- ¿Cómo se manifiesta la mala disposición a debatir y argumentar en la política actual?

Luego les dice que sinteticen lo que hicieron y piensen en lo importante que es cuestionar las propias ideas. Para ello, les plantea preguntas como las siguientes:

- ¿Contribuyo o me alejo del común acuerdo?
- ¿Impongo ideas sin escuchar a otros?
- ¿Tiendo a adherir a la mayoría?
- ¿Me dejo convencer frente a buenos argumentos cuando no tengo cómo refutarlos?

El profesor puede ofrecer su propia reflexión, destacando algunos de los puntos más relevantes que surgieron luego de la lectura y la discusión. Si usa el texto propuesto, puede mencionar la compleja situación de guerra civil de Inglaterra cuando el autor escribió la obra y preguntarles si hay relación entre dicha situación y el dogmatismo político.

### ¿QUIÉN TIENE LA RAZÓN?

El docente escoge varias frases de filósofos que expresen una opinión polémica (al menos 4). Se sugiere ocultar quién es el autor de cada opinión y que las proyecte frente al curso; dependiendo de los medios con que cuente, decidirá cómo hacer que cada alumno vea esas frases durante la actividad. Lo esencial es que lea cada planteamiento y les pida que opinen al respecto con argumentos, evitando una mera reacción emocional. Conviene que los jóvenes discutan entre ellos sobre sus opiniones frente a esas frases polémicas.

**Relaciones interdisciplinarias:**  
Lengua y literatura: Discurso argumentativo (4°M, OA 3)

El docente indica quién es el autor, expone el significado de la frase y lo pone en contexto dentro de la obra en que aparece; así conocerán el trasfondo que subyace y las razones que la vuelven válida.

Hace lo mismo con cada frase. Se recomienda trabajar con pares de frases contrarias para confrontar las ideas de sus respectivos autores y que los estudiantes por qué son admisibles.

Esta etapa busca generar una tensión o perplejidad en el estudiante, ante el hecho de que lo que al principio podía parecer obvio para él, deje de serlo al escuchar las razones que apoyan las ideas que previamente no compartía. Se trata de que reconozcan la importancia de ir más allá de las impresiones iniciales para desarrollar un pensamiento más crítico y abierto al debate.

### ¿CÓMO SUSTENTO MIS PROPIAS CREENCIAS?

En esta última etapa, los alumnos evalúan críticamente sus propias ideas, igual que lo hicieron antes con las ideas de otros. Se sugiere que el docente comience interrogándolos acerca de lo que han aprendido en las etapas 1 y 2 con preguntas como estas:

- ¿Por qué es necesario que nuestras ideas políticas se encuentren racionalmente fundadas y no respondan únicamente a la emoción?
- ¿Conviene confrontar los argumentos que apoyan las ideas políticas contrarias?
- ¿Puedo cambiar mis ideas acerca de algún problema político particular?
- ¿Hay algún tema debatido en la etapa 2 en que la confrontación de ideas contrarias me haya hecho modificar o matizar mi opinión acerca de algo?
- ¿Soy lo suficientemente crítico con mis propias convicciones políticas?

El profesor les pide que piensen individualmente en, al menos, tres de sus propias creencias políticas y las anoten en un papel. No deben ser visiones políticas generales, sino respuestas a problemas políticos contingentes. Además, tienen que formularlas como una afirmación. Por ejemplo: “Creo que debiera aumentar el apoyo estatal a la actividad deportiva del país”.

Luego les pide que relacionen esas creencias con alguno de los temas estudiados en la unidad y que expliquen brevemente por qué creen que se vincula con ese tema.

A partir de lo anterior, deben:

- Identificar los supuestos filosóficos implícitos en tales creencias y explicarlos. ¿Qué ideales sociales hay detrás de esas creencias? ¿Qué visión de sociedad tengo para adoptarlas?
- Buscar las razones por las que creen en ellas.
- Evaluar por qué que sostienen esas creencias y señalar si se basan en suficientes argumentos. Es importante que distingan entre lo que creen basados en razones auténticas y lo que admiten sin fundamentos. Pueden responder la siguiente pregunta: ¿Tengo razones bien fundadas para tener estas convicciones?

A continuación, se reúnen en grupos para intercambiar opiniones sobre lo que han hecho. Esto enriquecerá el proceso de autoevaluación de cada uno. Se sugiere que usen una rúbrica como esta:

	Mal	Suficiente	Bien	Muy bien
Mi postura no está influenciada por la opinión de otros (familia, amigos, la mayoría, etc.)				
Mi postura está basada en lo que considero que es mejor para todos y no solo en mi propia conveniencia.				
Tengo razones que sustentan mi postura.				
He considerado argumentos en contra de mi postura y los he respondido.				
Los supuestos implícitos de mis argumentos están apoyados en razones y los he adoptado tras un cuestionamiento previo.				

Finalmente, elaboran una argumentación más sólida de las convicciones políticas escogidas. Para ello, pueden servirse de las ideas que hayan ido juntando en las etapas previas de la actividad y usar los conceptos filosóficos estudiados durante la unidad. Cada alumno escribirá una argumentación de, al menos, media plana para cada una de las convicciones escogidas. Si modificaron alguna de sus opiniones iniciales, deben explicar por qué.

**Orientaciones al docente:**

El docente puede permitirles usar otros antecedentes para complementar la argumentación (como textos complementarios vinculados con sus ideas, estadísticas, datos históricos, etc.). Para ello, pueden revisar en internet o trabajar en la biblioteca del colegio.

**ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA**

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

- Evalúan críticamente sus juicios en el campo de la política, identificando preconceptos, supuestos y creencias involucradas.

Es conveniente que cada estudiante tenga un borrador en que vaya registrando el progreso de la actividad.

El profesor puede ayudarlos a conectar ideas filosóficas más generales con argumentos más acordes a las posturas que van a evaluar y defender.

En las primeras dos etapas, el docente puede usar otros textos que considere más pertinentes para los estudiantes.

En la segunda etapa, se sugiere que se destine una cantidad de tiempo determinado a cada frase para que los alumnos elaboren su reflexión. Por ejemplo, les puede pedir que anoten en su cuaderno qué opinan de cada planteamiento. Es importante que identifiquen primero el significado de cada frase y lo expresen con sus propias palabras.

Deben entregar por escrito el resultado de toda esta actividad; puede ser a mano o en computador, según los medios que haya en el aula.

No es necesario que la argumentación final para cada postura sea demasiado detallada; basta con que ofrezcan una razón pertinente y bien desarrollada.

El docente decide cómo evaluar esta actividad.

**RECURSOS Y SITIOS WEB**

Extracto sugerido para primera etapa de la actividad:

“Y así como en aritmética los hombres con poca práctica, y hasta los mismos profesores, pueden equivocarse a menudo y llegar a resultados falsos, lo mismo sucede en cualquier otra materia de razonamiento. Y hasta los hombres mejor dotados, más atentos y con mayor experiencia pueden engañarse e inferir conclusiones falsas. La razón misma es siempre una recta razón, lo mismo que la aritmética es un arte cierto e infalible; pero no es la razón de un hombre, ni la razón de muchos, lo que hace esa certeza. Y un razonamiento no es correcto simplemente porque muchísimos hombres lo hayan aprobado unánimemente. Por lo tanto, igual que cuando hay una controversia de un asunto los participantes deben apelar de común acuerdo, y a fin de descubrir cuál es la recta razón, a la razón de un

árbitro o juez a cuya sentencia habrán de someterse ambas partes si no quieren que la controversia se resuelva a mojicones o quede sin resolverse por falta de una recta razón naturalmente constituida, así también debe ser cualquier otro tipo de debate. Y cuando los hombres que se consideran a sí mismos más sabios que los demás claman y demandan que su propia razón sea el único juez, sin recurrir a nadie más, y convencidos de que las cosas no deben determinarse por la razón de otros hombres que no sean ellos mismos, su actitud resulta tan intolerable para la sociedad como la de quien, en un juego de cartas y una vez que se hubiese declarado el palo, usara como palo, en toda ocasión, aquel del que tuviese en la mano mayor número de naipes. Porque no están haciendo otra cosa que tomar sus propias pasiones, conforme éstas van influyéndolos de una manera o de otra, como si fueran la recta razón. Y en sus controversias revelan su carencia de esa razón, por el modo que la reclaman para sí". (Thomas Hobbes, *Leviatán*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, trad. Carlos Mellizo, p. 46).

Extractos sugeridos para la segunda etapa de la actividad:

- "(...) un señor prudente no puede ni debe mantener la palabra dada cuando eso se vuelva en su contra y hayan desaparecido los motivos que le llevaron a hacer la promesa". (Maquiavelo, *El príncipe*).
- "(...) tendré que morir o sufrir cualquier castigo antes que cometer una injusticia". (Platón, *Critón*).
- "El apetito de alimentos está limitado en cada persona por la estrecha capacidad del estómago humano, pero el afán de comodidades y adornos en la casa, el vestido, el mobiliario y el equipo no parece tener límites ni conocer fronteras". (Adam Smith, *Riqueza de las naciones*).
- "Nada es suficiente para quien lo suficiente es poco". (Epicuro, *Sentencias vaticanas*).

## Actividad de evaluación: Interrogando filosóficamente las opiniones políticas

### PROPÓSITO

Los estudiantes, en forma individual, interrogan filosóficamente dos columnas de opinión que aborden un tema político contingente para elaborar y defender una postura personal frente a temas políticos.

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

##### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

##### OA b

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

#### INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Comparan diversas perspectivas desarrolladas en textos de filosofía política, considerando su tesis, problema y argumentos.
- Analizan los supuestos, conceptos y métodos presentes en textos filosóficos y no filosóficos pertenecientes a distintas corrientes de pensamiento político.
- Defienden una postura personal frente a razonamientos presentes en textos de filosofía política.

### DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta evaluación individual consiste en analizar dos columnas sobre un tema político contingente que defiendan posturas distintas. Tendrán que leerlas e interrogarlas para encontrar la conexión entre su contenido y las distintas corrientes y conceptos estudiados en clases. Luego deberán identificar las tesis, argumentos y supuestos filosóficos de las columnas. Finalmente, hacen una evaluación comparativa de ambas que exprese sus fortalezas y debilidades, y determinan qué columna es convincente a la luz de su solidez y coherencia filosófica.

Una columna de opinión es un texto escrito publicado generalmente en un medio de prensa (revista, diario, etc.), cuyo autor ofrece una reflexión personal acerca de algún tema contingente. Las columnas de opinión son, por lo general, breves y pueden plantear el diagnóstico de un problema, argumentar alguna postura, señalar un problema, etc. No siempre tienen una forma estrictamente argumentativa; muchas veces las ideas expresadas se basan en supuestos que el autor espera que el lector acepte previamente.

### SÍNTESIS DE LA UNIDAD

El docente organiza una clase de síntesis y formula preguntas para que los alumnos activen los aprendizajes desarrollados a lo largo de esta unidad, a fin de distinguir problemas políticos, conceptos filosóficos y autores que fueron esenciales.



**Orientaciones al docente:**

Se sugiere que el profesor anote en la pizarra las respuestas de los alumnos y, cuando sea necesario, complemente lo que dicen en busca de mayor precisión y profundidad. El resultado final de esta actividad sería construir un gran mapa conceptual que los jóvenes puedan utilizar para analizar las columnas de opinión.

Una estrategia para conducir esta actividad es desarrollar un diálogo que avance mediante preguntas, de las más sencillas a las más complejas, en lugar de hacer una reconstrucción cronológica de lo visto en cada clase. Algunas preguntas podrían ser:

- De los problemas políticos vistos en clases, ¿cuáles son los más importantes a su juicio? ¿Por qué?
- ¿Qué dice el sentido común sobre esos problemas políticos?
- ¿Cuáles de los conceptos vistos en clases están relacionados con ese/esos problemas políticos?
- ¿Cómo nos ayudan esos conceptos filosóficos a pensar tales problemas de manera distinta?
- ¿Qué autores han abordado esos temas y usado esos conceptos?
- ¿Qué perspectivas filosóficas han tratado esos problemas políticos?
- ¿Qué preguntas filosóficas se puede hacer a esos problemas?
- ¿Con qué métodos filosóficos podríamos reflexionar sobre ellos?
- ¿Cómo abordar filosóficamente un problema político? ¿Qué ganamos al hacerlo?

**LECTURA Y APROXIMACIÓN FILOSÓFICA**

Cada estudiante escoge dos columnas de opinión sobre un tema político de su interés, que hayan sido publicadas en las últimas semanas en algún medio de comunicación escrito. Deben:

- Leerlas atentamente.
- Relacionarlas con algún o algunos de los temas políticos estudiados en la unidad.
- Identificar conceptos filosóficos en los que se basa la argumentación.
- Formular preguntas que permitan hacer un análisis filosófico de las columnas. Algunas preguntas que el docente podría dar como ejemplos son:
  - o ¿En qué corriente filosófica se inscribiría esta columna de opinión?
  - o ¿Sobre qué conceptos filosóficos se sostiene la argumentación del autor?
  - o ¿Qué noción de política se puede deducir de la columna?
  - o ¿Qué efectos podría tener una opinión como esta en la vida de las personas?

**Orientaciones al docente:**

Para que los textos cumplan con ciertos criterios (como profundidad conceptual, equilibrio en la extensión y contraposición de posturas políticas), se sugiere que el docente ofrezca algunas columnas de opinión seleccionadas de diarios, revistas o blogs y que los estudiantes decidan cuáles analizarán.

**ANÁLISIS CRÍTICO DE ARGUMENTOS POLÍTICOS**

Luego de leer los textos y relacionarlos con alguno de los temas, conceptos o corrientes revisados en clases, efectúan un análisis crítico en el cual:

- Identifican las tesis defendidas en cada columna de opinión y sus argumentos.
- Señalan qué problema filosófico fundamental está en juego en ambos textos.

- Reconocen los presupuestos filosóficos implícitos que sostienen la argumentación de cada una.
- Explican estos presupuestos de acuerdo a lo estudiado en clases y muestran cómo influyen en la argumentación.
- Evalúan la calidad argumentativa de ambas columnas, indicando si los argumentos ofrecidos apoyan suficientemente las tesis.
- Defienden una postura personal, señalando cuál de los dos textos parece más convincente y argumentando por qué. Para ello, tienen que definir qué supuestos filosóficos prefieren e indicar por qué.

#### Orientaciones al docente:

En esta etapa, es importante que los estudiantes formulen preguntas filosóficas para hacer un análisis crítico de los textos. Pueden ser como estas: ¿Qué validez poseen los supuestos filosóficos que sustentan, en último término, la argumentación? ¿Qué pertinencia tienen los argumentos empleados si se usan en relación con otros supuestos? Aceptando la validez del supuesto, ¿son concluyentes los argumentos empleados o se pudo utilizar otros mejores? ¿Qué otros supuestos filosóficos se pueden adoptar para el tema? ¿Cuál de los dos supuestos prefiero por su visión del ser humano y la sociedad y por qué?

Finalmente, cada alumno escribe su análisis y lo entrega al profesor para que lo evalúe. Este escrito debe explicar los pasos que han seguido a lo largo de la actividad, desde las razones para escoger las columnas, hasta su evaluación y su calidad argumentativa. Para ello, responden las siguientes preguntas:

- ¿Por qué seleccionaste esas columnas de opinión?
- ¿Cuáles son las tesis de las columnas? ¿Cuáles son los argumentos? ¿Cómo los identificaste?
- ¿Cuál es el problema filosófico que está en juego en las columnas de opinión? ¿Está explícito o implícito en los textos?
- ¿Cuáles son los supuestos filosóficos de las columnas? ¿Cómo los identificaste? ¿A qué corriente de pensamiento responden?
- ¿Qué columna es más convincente? ¿Qué criterios te permiten tomar esa decisión?
- ¿Cuál es tu postura frente al problema discutido en las columnas?
- ¿Qué elementos de los estudiados en clases te sirvieron para desarrollar tu análisis? ¿Por qué?

#### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- Para el trabajo grupal de síntesis de la unidad, el docente puede escoger la actividad propuesta u otra que se adapte mejor a las particularidades de su contexto. Otra alternativa es dividir al curso en grupos y que cada uno sintetice una parte de la unidad, respondiendo preguntas clave entregadas por el profesor; luego comparten sus respuestas y las discuten en un plenario.
- Se sugiere que la actividad sea individual y compartir con los estudiantes la pauta de evaluación al inicio de la actividad, para que sepan qué se espera de ellos.
- El docente decide qué contenidos y elementos mínimos exigirá en este análisis crítico; ellos pueden elegir esos elementos.
- También establece si pueden usar sus cuadernos, guías o textos para realizar la actividad.
- Debe procurar que evalúen los dos textos por la calidad intrínseca de sus argumentos y no por sus preferencias previas. Para ello, se sugiere supervisar el trabajo en clases.
- Los resultados deben presentarse por escrito a mano o con computador.

## CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 1: Lectura	
Aspectos formales	Lee atentamente las columnas propuestas y escoge una.
Aspectos disciplinares	Relaciona los textos escogidos con algún tema filosófico estudiado en la unidad. Identifica conceptos filosóficos sobre los que se basa la argumentación del texto. Formula preguntas que permitan hacer un análisis filosófico del texto.
Etapa 2: Análisis crítico	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. El trabajo presenta buena redacción y ortografía.
Aspectos disciplinares	El análisis refleja que aplicó las herramientas argumentativas aprendidas en la unidad. El análisis muestra la integración de los problemas filosóficos estudiados en la unidad. El análisis incluye tanto la identificación de las tesis, argumentos y supuestos filosóficos, como el examen de su coherencia y solidez. Argumenta una postura personal para decidir qué columna de opinión es más convincente.

# Unidad 2

## Unidad 2: Concepciones del ser humano y la sociedad en que queremos vivir

### Propósito de la unidad

A partir del análisis de textos filosóficos de distintas corrientes, se espera que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales que los ayuden a participar activamente y con una actitud crítica en los debates orientados a definir una sociedad ideal. Abordarán preguntas como: ¿Dependen nuestras opiniones políticas de nuestra idea de felicidad? ¿Por qué los conceptos de libertad, justicia e igualdad son tan importantes para debatir sobre el propósito de la vida en sociedad? ¿Cómo es posible que en filosofía política haya diversas definiciones para los mismos conceptos?

### Objetivos de Aprendizaje

**OA 3.** Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.

**OA 6.** Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

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

## Actividad 1: ¿Qué cosas haría si no fuera porque vivo en sociedad?

### PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes adopten un juicio crítico respecto de lo que se puede esperar de la sociedad, luego de leer textos filosóficos vinculados con las distintas maneras de concebir la “naturaleza” del ser humano y de elaborar un texto escrito.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 3

Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### OA b

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

### ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

### DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿QUÉ HARÍA PARA CAMBIAR MI SOCIEDAD?

El docente propone una discusión en torno a la pregunta: ¿Qué está mal en mi sociedad y qué haría yo para cambiarla? Los jóvenes dan sus respuestas individualmente y el profesor los insta a dialogar sobre qué esperamos de la vida en sociedad.

Tiene que orientar este diálogo hacia lo esencial de los temas que verán en esta actividad, a saber: *lo que pensamos que debe ser mejorado o modificado en una sociedad depende, en buena medida, de nuestra forma de entender lo que una sociedad está llamada a hacer por los seres humanos*. Como esto se relaciona con preguntas sobre las distintas concepciones del ser humano y de felicidad, el profesor

Es conveniente que el docente ofrezca ejemplos contingentes que muestren en qué medida la pregunta general planteada está en varios de los debates actuales. Las siguientes preguntas más específicas pueden enfocar a los alumnos hacia problemas contingentes:

- ¿Debe el Estado preocuparse de promover la ciencia y la tecnología?
- ¿Debe aplicar sanciones severas para que las personas tengan una conducta aceptable?
- ¿Hasta qué punto la felicidad de las personas forma parte de la finalidad de las leyes?

debe aprovechar este diálogo para mostrar cómo lo que esperamos de una sociedad también depende de la manera que tenemos de entendernos a nosotros mismos.

La idea es que contesten primero lo siguiente: ¿Por qué las distintas concepciones del ser humano afectan nuestra manera de entender la sociedad? Dado que ellas no pueden considerarse íntegramente para construir una sociedad mejor, cabe preguntarse si la construcción de una mejor sociedad política nace de la “naturaleza” humana o de un acuerdo entre las personas.

Para concluir, pídale que relacionen los conceptos clave de la discusión: sociedad-naturaleza humana-felicidad.

### LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS

Esta etapa pretende proporcionar los cuestionamientos y conceptos filosóficos básicos a partir de los cuales cada estudiante redactará un texto para cerrar la actividad. Se divide en dos partes para que tengan algunas las herramientas conceptuales que les permitan adoptar un punto de vista respecto de la siguiente pregunta:

#### Relaciones interdisciplinarias

Educación Ciudadana:  
Derechos fundamentales,  
responsabilidad civil y penal (3°  
M, OA 2)

- ¿Qué es lo que me gustaría que toda sociedad humana garantizase y qué es lo que debe y puede garantizar?

La respuesta a esta pregunta depende de otras preguntas como:

- ¿En qué medida se puede decir que el ser humano posee una naturaleza social?
- ¿De qué manera las características del ser humano ponen límites a lo que se le puede exigir a la sociedad?
- ¿Cuáles son los bienes fundamentales del ser humano y cuáles debieran ser garantizados por una sociedad bien organizada?

#### Parte 1. Sociabilidad humana y sus límites

El docente propone un grupo de textos breves con diversas perspectivas sobre las características y los límites de la sociabilidad humana.

Los estudiantes leen los textos en grupos e identifican tesis, argumentos (si el texto fuese argumentativo) y supuestos de cada uno. Se sugiere guiar la lectura con las siguientes preguntas:

Ejemplos de preguntas relacionadas con las características y límites de la sociabilidad humana que pueden ayudar al profesor a elegir los textos:

- ¿Se puede decir que el ser humano es por naturaleza social?
- ¿Somos los seres humanos esencialmente egoístas o benevolentes?

- ¿Cuál es la tesis planteada? Explique su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?

Cada grupo responde y elabora una tabla comparativa de las distintas posturas identificadas, mostrando en qué puntos son complementarias o contradictorias.

El docente escoge al azar a algunos estudiantes de los distintos grupos para que presenten sus resultados en voz alta, y comenta las respuestas con el fin de: 1) corregirlos si interpretaron incorrectamente los textos; 2) complementar lo dicho para profundizar lo que extrajeron de los textos; o 3) complementar con ideas de otros autores que considere importantes.

Se puede incentivar a que los alumnos argumenten cuál de las tesis ofrecidas en los textos consideran válidas. Esto permite conectar las ideas de los textos con conocimientos previos.

### Parte 2. El rol de la sociedad en la plenitud de sus miembros

El docente les proporciona un segundo grupo de textos breves que aborden el tema del rol que tiene la sociedad en garantizar la felicidad, proyectos personales y virtudes morales de sus miembros.

Los estudiantes los leen en grupos e identifican tesis, argumentos (si el texto es argumentativo) y supuestos de cada uno. Se sugiere guiarlos con las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Explique su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?

Ejemplos de preguntas relacionadas con el rol de la sociedad que pueden ayudar al profesor a elegir los textos:

- ¿Qué bienes propios del ser humano debe garantizar toda sociedad?
- ¿Cuál es la mejor sociedad que puedo esperar que surja, considerando los límites de la sociabilidad humana?
- ¿Hasta qué punto debe garantizar que sus miembros sean buenas personas?
- ¿Hasta qué punto debe garantizar la felicidad de todos sus miembros?

#### Orientaciones al docente:

Estos son ejemplos de cómo se espera que las ideas del primer grupo de textos se relacionen con las del segundo:

- 1) Si se asume que el ser humano es esencialmente egoísta, habría que pensar en una manera apropiada de organizarnos, sabiendo que todos buscarán únicamente su propio beneficio.
- 2) Si se admite que el ser humano tiene necesidades internas para ser feliz —conocimiento, arte, virtud—, se puede plantear la pregunta de hasta qué punto una sociedad debe o puede garantizar la promoción de la satisfacción de dichas necesidades.

Los grupos responden por escrito y elaboran una tabla comparativa de las distintas posturas identificadas, mostrando en qué puntos son complementarias o contradictorias.

Ayudándose con las 2 tablas comparativas, los grupos contestan algunas de las preguntas del recuadro o similares. El objetivo es que relacionen las ideas de los textos de la primera parte con las de los textos de la segunda parte.

Cada grupo responde ante el curso una o más de las preguntas que debían responder, que el docente elegirá.



### ¿QUÉ PUEDO Y QUÉ NO PUEDO HACER PARA MEJORAR MI SOCIEDAD?

A continuación, cada grupo elabora por escrito una lista de bienes que quisiera ver en su sociedad y los compara con las ideas que surgieron en la segunda etapa; sobre esa base, deliberan y deciden cuáles de esos bienes que desean garantizados, se les puede exigir realmente a la sociedad.

Las siguientes preguntas pueden guiar la discusión:

- ¿Hasta qué punto es factible que la sociedad garantice tales bienes, considerando los límites de la sociabilidad humana?
- ¿Hasta qué punto es necesario y/o deseable?
- ¿Cuáles de estos bienes son irrenunciables?

Es importante que, en este texto, cada alumno aplique los conceptos estudiados para justificar su postura sobre cuáles de los bienes que él quisiera que existan, forman parte de aquellos que toda sociedad debiera y puede garantizar.

Finalmente, cada grupo redacta un documento en que responden, con fundamentos, lo siguiente:

- ¿Qué cosas quisiera cambiar de la sociedad?
- ¿Cuáles cosas de las que me gustaría cambiar creo que podrían cambiarse?
- ¿Cuáles no y por qué?

### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Analizan diversas perspectivas acerca de un problema fundamental de la filosofía política, identificando tesis, supuestos y argumentos, así como posibles aplicaciones en la vida cotidiana.

En la etapa 2, el docente escoge los textos que considere más adecuados. Los textos propuestos son ejemplos para orientar el desarrollo de la actividad. En la última etapa, decide las formalidades del texto escrito y la forma de evaluarlo.

Puede escoger algunos textos para realizar una lectura guiada (se lee en voz alta y todos lo comentan); por ejemplo, el profesor y los alumnos pueden leer un extracto en voz alta para ir identificando la tesis y los argumentos en conjunto. El docente puede comentar los argumentos para profundizarlos con ejemplos y relacionarlos con los conocimientos previos de los estudiantes.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

**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.

“Pero corresponde a la naturaleza del hombre ser un animal sociable y político que vive en sociedad, más aún que el resto de los animales, cosa que nos revela su misma necesidad natural. Pues la naturaleza preparó a los demás animales la comida, su vestido, su defensa, por ejemplo, los dientes, cuernos, garras o, al menos, velocidad para la fuga. El hombre, por el contrario, fue creado sin ninguno de estos recursos naturales, pero en su lugar se le dio la razón para que a través de ésta pudiera abastecerse con el esfuerzo de sus manos de todas esas cosas, aunque un solo hombre no se baste para conseguirlas todas. Porque un solo hombre por sí mismo no puede bastarse en su existencia. Luego el hombre tiene como natural el vivir en una sociedad de muchos miembros.

Además, a los otros animales la naturaleza les inculcó todo lo que les es beneficioso o nocivo, como la oveja ve naturalmente en el lobo a un enemigo. Incluso algunos animales conocen naturalmente algunas hierbas medicinales y otras necesarias para la vida. El hombre, por el contrario, únicamente en comunidad tiene un conocimiento natural de lo necesario para su vida de modo que, valiéndose de los principios naturales, a través de la razón llega al conocimiento de cada una de las cosas necesarias para la vida humana. No es, por tanto, posible que un solo hombre llegue a conocer todas estas cosas a través de su razón. Luego el hombre necesita vivir en sociedad, ayudarse uno a otro, de manera que cada uno investigue una cosa por medio de la razón, uno la medicina, uno esto, otro aquello.

Esto se ve con claridad meridiana en el hecho de que es propio del hombre el hablar, por medio de lo cual una persona puede comunicar totalmente a otra sus ideas. En cambio, los otros animales expresan mutuamente sus pasiones por gestos comunes, como el perro su idea por el ladrido y otros animales diversas pasiones de distintos modos. Luego, el hombre es más comunicativo para otro hombre que cualquier otro animal gregario que pueda verse, como la grulla, la hormiga y la abeja. Teniendo en cuenta esto, dijo Salomón: *Mejor es vivir dos juntos que uno solo. Porque tienen la ventaja de la mutua compañía.*” (Tomás de Aquino, *La Monarquía*, Tecnos, Madrid, 2007, trad. Laureano Robles, Ángel Chueca, p. 6)

### Texto 2

“Hay, además, otro principio del que Hobbes no se ha percatado y que, dado al hombre para suavizar en ciertas circunstancias la ferocidad de su amor propio, o el deseo de conservarse antes del nacimiento de ese amor, templó el ardor que tiene por su bienestar mediante una repugnancia innata a ver sufrir a su semejante. No creo que haya que temer ninguna contradicción al conceder al hombre la única virtud natural que el detractor más extremado de las virtudes humanas se vio obligado a reconocerle. Hablo de la piedad, disposición conveniente a unos seres tan débiles y sometidos a tantos males como somos; virtud tanto más universal y tanto más útil al hombre cuanto que precede en él al uso de toda reflexión, y tan natural que las bestias mismas dan a veces signos sensibles de ella. Sin hablar de la ternura de las madres por sus hijos, y de los peligros que arrostran para protegerlos, todos los días observamos la

repugnancia que los caballos tienen a pisotear un cuerpo vivo; un animal no pasa sin inquietud junto a un animal de su especie muerto; hay incluso algunos que les dan una especie de sepultura; y los tristes mugidos del ganado al entrar en un matadero anuncian la impresión que reciben del horrible espectáculo que los hiere. Con placer vemos al autor de *la Fábula de las abejas*, forzado a reconocer al hombre como un ser compasivo y sensible, salir, en el ejemplo que de ello nos da, de su estilo frío y sutil, para ofrecernos la patética imagen de un hombre encerrado que percibe fuera a una bestia feroz arrancando del regazo de su madre a un niño, destrozando bajo su dentadura asesina los débiles miembros y desgarrando con sus uñas las entrañas palpitantes de ese niño. ¡Qué horrible agitación no experimente ese testigo de un suceso en el que ningún interés personal tiene! ¡Qué angustias no sufre ante esta visión por no poder llevar ningún socorro a la madre desvanecida ni al hijo moribundo!

Tal es el movimiento puro de la naturaleza, anterior a toda reflexión: tal la fuerza de la piedad natural, que tanto les cuesta todavía destruir a las costumbres más depravadas, pues todos los días vemos en nuestros espectáculos enternecerse y llorar por las desgracias de un infortunado que, si estuviera en el puesto del tirano, agravaría más aún los tormentos de su enemigo, igual que el sanguinario Sila, tan sensible a los males que no había él causado, o que ese Alejandro de Feres que no se atrevía a asistir a la representación de ninguna tragedia por miedo a que le vieran gemir con Andrómaca y Príamo, mientras escuchaba sin emoción los gritos de tantos ciudadanos que degollaban todos los días por orden suya”. (Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Alianza, Madrid, 1980, trad. Mauro Armiño, p. 235-236)

### Texto 3

“De aquí nace la discusión a propósito de si es mejor ser amado que temido o viceversa. La respuesta es que se debería ser lo uno y lo otro; pero, como es difícil reunir ambas cosas, resulta mucho más seguro ser temido que amado, cuando se tiene que prescindir de una de las dos. Porque de los hombres, en general, se puede decir esto: que son ingratos, volubles, simulan y disimulan, huyen del peligro y están ávidos de ganancias; y mientras les favoreces y no los necesitas son todo tuyos, te ofrecen la sangre, los bienes, la vida y los hijos, como ya dije antes; pero, cuando viene la necesidad, te dan la espalda”. (Maquiavelo, *El príncipe*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, p. 124)

### Texto 4

“Puesto que la felicidad es una actividad del alma según la virtud perfecta, hay que tratar de la virtud, pues acaso así consideraremos mejor lo referente a la felicidad. Y parece también que el que es de veras político se ocupa sobre todo de ella, pues quiere hacer a los ciudadanos buenos y obedientes a las leyes (como ejemplo de éstos tenemos a los legisladores cretenses y lacedemonios y los demás semejantes que puedan haber existido). Y si esta investigación pertenece a la política, es evidente que esta indagación estará de acuerdo con nuestro proyecto inicial. Acerca de la virtud, es evidente que hemos de investigar la humana, ya que también buscábamos el bien humano y la felicidad humana. Llamamos virtud humana no a la del cuerpo, sino a la del alma; y decimos que la felicidad es una actividad del alma. Y si esto es así, es evidente que el político debe conocer en cierto modo lo referente al alma, como el que cura los ojos también todo el cuerpo, y tanto más cuanto que la política es más estimable y mejor que la medicina; y los médicos distinguidos se ocupan mucho del conocimiento del cuerpo; también el político ha de considerar el alma, pero la ha de considerar en vista de estas cosas y en la medida

suficiente para lo que buscamos, pues examinar esta cuestión con más detalle es acaso demasiado laborioso para nuestro propósito”. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1959, trad. Julián Marías, pp. 16-17).

### Texto 5

“Los imperativos de la sagacidad coincidirían enteramente con los de la habilidad y serían, como éstos, analíticos, si fuera igualmente fácil dar un concepto determinado de la felicidad. Pues aquí como allí, diríase: el que quiere el fin, quiere también (de conformidad con la razón, necesariamente) los únicos medios que están para ello en su poder. Pero es una desdicha que el concepto de la felicidad sea un concepto tan indeterminado que, aun cuando todo hombre desea alcanzarla, nunca puede decir por modo fijo y acorde consigo mismo lo que propiamente quiere y desea. Y la causa de ello es que todos los elementos que pertenecen al concepto de la felicidad son empíricos, es decir, tienen que derivarse de la experiencia, y que, sin embargo, para la idea de la felicidad se exige un todo absoluto, un máximo de bienestar en mi estado actual y en todo estado futuro. Ahora bien, es imposible que un ente, el más perspicaz posible y al mismo tiempo el más poderoso, si es finito, se haga un concepto determinado de lo que propiamente quiere en este punto. ¿Quiere riqueza? ¡Cuántos cuidados, cuánta envidia, cuántas asechanzas no podrá atraerse con ella! ¿Quiere conocimiento y saber? Pero quizá esto no haga sino darle una visión más aguda, que le mostrará más terribles aún los males que están ahora ocultos para él y que no puede evitar, o impondrá a sus deseos, que ya bastante le dan que hacer, nuevas y más ardientes necesidades. ¿Quiere una larga vida? ¿Quién le asegura que no ha de ser una larga miseria? ¿Quiere al menos tener salud? Pero, ¿no ha sucedido muchas veces que la flaqueza del cuerpo le ha evitado caer en excesos que hubiera cometido de tener una salud perfecta? Etc., etc. En suma: nadie es capaz de determinar, por un principio, con plena certeza, qué sea lo que le haría verdaderamente feliz, porque para tal determinación fuera indispensable tener omnisciencia”. (Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, trad. Manuel García Morente, pp. 32-33, edición digital libre de derechos de autor:

[https://www.curriculumnacional.cl/link/https://pmrb.net/books/kantfund/fund\\_metaf\\_costumbres\\_v D.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/link/https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_v_D.pdf)).

### Texto 6

“Los seres humanos deben ayudarse entre sí para distinguir lo mejor de lo peor, y animarse unos a otros para optar por lo primero y evitar lo segundo. Deberían aplicarse continuamente para fomentar la práctica de sus cualidades más elevadas, para orientar lo mejor posible sus sentimientos y propósitos hacia la prudencia y no hacia la necedad, para elevar, en vez de rebajar, sus miras y objetivos. Pero ni una ni muchas personas tienen derecho a decir a un semejante, de edad madura, que no debe hacer con su vida lo que más le convenga, en aras de su propio beneficio. Puesto que él es el primer interesado en su propio bienestar: el interés que cualquier otra persona pueda tener en ello, salvo en aquellos casos en los que haya una estrecha relación personal, es insignificante comparado con el que él mismo tiene; el interés que la sociedad tenga en él como individuo (salvo en lo que se refiera a su conducta con respecto a los demás) siempre será parcial e indirecto; es decir, que en cuanto a sus propios sentimientos, y circunstancias, hasta el hombre o la mujer más corrientes disponen de medios de conocimiento a su alcance que superan con mucho a los de cualquier otra persona. La injerencia de la

sociedad para imponer sus opiniones y objetivos en lo que solo a esa persona concierne, ha de asentarse en presunciones de carácter general, las cuales no solo pueden ser falsas, sino que, aun en el caso de ser verdaderas, entrañan el riesgo de ser aplicadas de forma equivocada en casos individuales, y por personas no más familiarizadas con las circunstancias de dichos casos que aquellas que las contemplan desde fuera. En consecuencia, es en este apartado de los asuntos humanos donde la individualidad tiene su propio campo de acción. En la conducta de los seres humanos con sus semejantes, es necesaria la observancia de normas generales en la mayoría de las ocasiones, con el fin de que cada uno sepa lo que puede esperar de ellos; pero en lo que toca a sus propias inquietudes, tiene el derecho a ejercer con toda libertad su espontaneidad como individuo. Pueden brindársele, y aun serle impuestas, por parte de los demás, consideraciones que lo ayuden en su juicio, o exhortaciones que lo reafirmen en su voluntad; pero solo él será el supremo juez. Todos los errores que pueda cometer por hacer caso omiso de tales consejos o advertencias valen mucho más que el daño que representa el hecho de aceptar que sean otros quienes le impongan lo que consideran bueno para él". (John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Edaf, Madrid, 2016, trad. Agustín Izquierdo, pp. 172-173).

## Actividad 2: ¿Qué tanto le debo a la sociedad?

### PROPÓSITO

Se pretende que, luego de la lectura de textos y discusiones guiadas, los estudiantes reconozcan cómo se refleja la sociedad en sus vidas y lo expresen en un texto escrito.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 3

Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### OA b

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

### ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

### DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ANÁLISIS DE UNA IMAGEN

El docente muestra una imagen que representa una situación donde las personas tienen una vida sencilla y les pregunta: ¿Se puede decir que las personas representadas poseen niveles aceptables de bienestar?

A partir de ahí, abre una discusión en torno a los conceptos de riqueza y bienestar material.

No se usa la imagen para interpretarla ni analizarla estéticamente, sino para introducir la pregunta filosófica sobre los fines de la vida en sociedad en conexión con una situación concreta y cotidiana.

Conviene utilizar, por ejemplo, pinturas que representen vidas sencillas del pasado para que los estudiantes no se inclinen a responder a partir de intuiciones actuales de lo que significa poseer altos niveles de bienestar. Se sugiere pinturas como:

- *El poeta pobre* de Karl Spitzweg (1839)
- *Los comedores de patatas* de Vincent van Gogh (1885)
- *Sin pan y sin trabajo*, Ernesto de la Cárcova (1893)

El profesor orienta la discusión hacia los aspectos de la expresión artística que permitan comprender que la división del trabajo es necesaria para satisfacer necesidades humanas. Según esta visión, mientras mayor es esta división, más son los bienes que las personas pueden obtener y más las necesidades que pueden satisfacer, premisa fundamental de la filosofía política desde Platón y Aristóteles y que se desarrolla claramente en algunos textos de Adam Smith de su *Riqueza de las naciones*. El que la pintura represente una vida sencilla permite mostrar que la sociedad tiene, gracias a dicha división del trabajo, grandes beneficios para las personas, incluso cuando no se encuentran en una situación de privilegio.

Tras discutir esa idea, el docente plantea algunos problemas fundamentales que se pueden derivar de ella. Por ejemplo:

**Relaciones interdisciplinarias**  
Bienestar y Salud: Salud mental (OA 1)

- ¿Hasta qué punto se debe extender la división del trabajo? ¿En qué momento puede convertirse en algo riesgoso para el desarrollo de las personas?
- ¿Cuándo podría la división del trabajo terminar en desmotivación, pérdida de sentido y, a la vez, improductividad?
- ¿En qué condiciones la división del trabajo podría terminar siendo una forma de control social?
- ¿Cuáles son las necesidades humanas cuya satisfacción debe garantizar toda sociedad y cuáles no debiera impedirse?
- ¿Cómo se organiza una sociedad para garantizar que se satisfaga dichas necesidades?
- ¿Cuál es el rol del Estado y de las leyes en el logro del bien común?
- ¿Puede la obtención del bienestar material y el logro de una vida pacíficamente organizada dentro de una sociedad, volverse un impedimento para la felicidad?

El docente aprovecha las opiniones de los estudiantes para complementar la idea de bien común con otros conceptos relacionados, como justicia, paz, desarrollo de facultades humanas, entre otros. Para ello, convendrá que cite algunos conceptos clave de autores importantes. Por ejemplo, el concepto de justicia en Rawls, de seguridad en Hobbes, desarrollo de facultades propiamente humanas en Platón o Aristóteles, etc.

## LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS

Los estudiantes leen individualmente los textos argumentativos escogidos por el docente que aludan al concepto de bien común y a las ventajas y desventajas de vivir en sociedad (ver ejemplos en “Recursos y sitios web”). Se sugiere que los textos se refieran a:

- Las posibles ventajas de la vida en sociedad: leyes que rigen la conducta, derechos humanos, paz garantizada, entre otras opciones.
- Las posibles desventajas: el peso de las normas sobre los impulsos, la dependencia tecnológica, la destrucción del medio ambiente, entre otras.

El profesor comienza el debate y escoge los temas en que pondrá más énfasis. Lo importante es que los alumnos tengan las herramientas conceptuales para elaborar una reflexión profunda sobre lo que nos entrega y nos quita la sociedad.

El docente les pide que identifiquen la estructura argumentativa de cada texto:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Explique su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?

El profesor abre una discusión en torno al contenido de los textos en relación con las ventajas y desventajas de la sociedad, planteando las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos da y qué nos quita la vida en sociedad?
- ¿Vale la pena vivir en sociedad?
- ¿Por qué la vida civilizada tendría que ser mejor que la vida salvaje?

## REFLEXIÓN ESCRITA

A partir de las ideas discutidas en las etapas anteriores, escriben individualmente una reflexión que debe incluir:

- Descripción lo más detallada posible de los elementos materiales que componen su vida.
- Descripción lo más detallada posible de circunstancias de su entorno sin las cuales no podrían hacer varias de las cosas que hacen en sus vidas. Por ejemplo: la tecnología y las redes sociales.
- Descripción de algunas cosas que quisieran hacer, pero no pueden por sus deberes, relaciones sociales o normas de conducta que deben respetar.
- Respuesta a las siguientes preguntas: ¿En qué medida los elementos materiales que componen mi vida tienen como fuente principal el hecho de vivir en sociedad? ¿En qué medida las circunstancias de mi entorno son producto de la vida en sociedad y cómo me permiten obtener los elementos materiales descritos? ¿Cómo contribuyen a ello el cumplimiento de mis deberes, mis relaciones sociales y las normas que me rigen? ¿Qué desventajas para mi propia felicidad percibo en todo esto que me da la felicidad?

**Relaciones interdisciplinarias**  
Mundo Global: Progreso social (OA 2)

Cada alumno debe entregar al profesor el resultado de su reflexión.



### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Analizan críticamente textos de filosofía política acerca del bien común, identificando tesis, argumentos y supuestos.
- Evalúan críticamente sus propias perspectivas sobre los conceptos estudiados en la unidad, a partir de la discusión de textos filosóficos.

En la segunda etapa, el docente debe procurar que, luego de leer los textos escogidos, vayan apareciendo los argumentos que permiten justificar la vida en sociedad. Al mismo tiempo, lo anterior se debe problematizar con textos que muestran las desventajas de esta.

El análisis de los textos escogidos debe ser una ocasión para que el profesor entregue ideas complementarias, ya sea porque están implícitas y pueden ser inferidas, o porque sugieren ideas afines. Es importante que los textos sean argumentativos. Si los alumnos prefieren usar algún texto breve que no muestre los argumentos (como algunos incluidos en “Recursos y sitios web”), el docente puede pedirles que piensen en argumentos que sustentan dicha tesis. Es importante que complemente las opiniones de los alumnos a partir de su propio conocimiento del texto, y se refiera a los argumentos más importantes.

El objetivo de la última etapa es que vean concretamente en su propia vida todo lo que hay en ellos a causa de la sociedad, sea algo bueno o malo.

En la última parte, el docente escoge una forma de evaluar lo que cada estudiante escriba. Si no se puede leer todos los textos, puede decirles que, al final, se escogerá al azar a un número razonable de alumnos para que expongan sobre lo que escribieron.

El docente puede indicarles que su reflexión escrita no solo debe concentrarse en su propia vida, sino que puede incluir una comparación con la vida de una persona que haya vivido mucho tiempo antes que ellos. Para ello, puede solicitarles que, de una clase a otra, pregunten a sus padres o abuelos cómo vivían cuando eran pequeños, guiándose por las mismas preguntas enumeradas en la etapa final. A partir de sus respuestas, podrán contestar las preguntas ellos mismos, profundizándolas con comparaciones. Así podrán ver elementos de su vida que son específicos del tiempo en que viven.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

“La gran multiplicación de la producción de todos los diversos oficios, derivada de la división del trabajo, da lugar, en una sociedad bien gobernada, a esa riqueza universal que se extiende hasta las clases más bajas del pueblo. Cada trabajador cuenta con una gran cantidad del producto de su propio trabajo, por encima de lo que él mismo necesita; y como los demás trabajadores están exactamente en la misma situación, él puede intercambiar una abultada cantidad de sus bienes por una gran cantidad, o, lo que es lo mismo, por el precio de una gran cantidad de bienes de los demás. Los provee abundantemente de lo que necesitan y ellos le suministran con amplitud lo que necesita él, y una plenitud general se difunde a través de los diferentes estratos de la sociedad.

Si se observan las comodidades del más común de los artesanos o jornaleros en un país civilizado y próspero, se ve que el número de personas cuyo trabajo, aunque en una proporción muy pequeña, ha sido dedicado a procurarles esas comodidades supera todo cálculo. Por ejemplo, la chaqueta de lana que abriga al jornalero, por tosca y basta que sea, es el producto de la labor conjunta de una multitud de trabajadores. El pastor, el seleccionador de lana, el peñador o cardador, el tintorero, el desmotador, el hilander, el tejedor, el batanero, el confeccionador y muchos otros deben unir sus diversos oficios para completar incluso un producto tan corriente. Y además, ¡cuántos mercaderes y transportistas se habrán ocupado de desplazar materiales desde algunos de estos trabajadores a otros, que con frecuencia viven en lugares muy apartados del país! Especialmente, ¡cuánto comercio y navegación, cuántos armadores, marineros, fabricantes de velas y de jarcias, se habrán dedicado a conseguir los productos de droguería empleados por el tintorero, y que a menudo proceden de los rincones más remotos del mundo! Y también, ¡qué variedad de trabajo se necesita para producir las herramientas que utiliza el más modesto de esos operarios! Por no hablar de máquinas tan complicadas como el barco del navegante, el batán del batanero o incluso el telar del tejedor; consideremos sólo las clases de trabajo que requiere la construcción de una máquina tan sencilla como las tijeras con que el pastor esquila la lana de las ovejas. El minero, el fabricante del horno donde se funde el mineral, el leñador que corta la madera, el fogonero que cuida el crisol, el fabricante de ladrillos, el albañil, los trabajadores que se ocupan del horno, el fresador, el forjador, el herrero, todos deben agrupar sus oficios para producirlas. Si examinamos, análogamente, todas las distintas partes de su vestimenta o su mobiliario, la tosca camisa de lino que cubre su piel, los zapatos que protegen sus pies, la cama donde descansa y todos sus componentes, el hornillo donde prepara sus alimentos, el carbón que emplea a tal efecto, extraído de las entrañas de la tierra y llevado hasta él quizás tras un largo viaje por mar y por tierra, todos los demás utensilios de su cocina, la vajilla de su mesa, los cuchillos y tenedores, los platos de peltre o loza en los que corta y sirve sus alimentos, las diferentes manos empleadas en preparar su pan y su cerveza, la ventana de cristal que deja pasar el calor y la luz pero no el viento y la lluvia, con todo el conocimiento y el arte necesarios para preparar un invento tan hermoso y feliz, sin el cual estas regiones nórdicas de la tierra no habrían podido contar con habitaciones confortables, junto con las herramientas de todos los diversos trabajadores empleados en la producción de todas esas comodidades; si examinamos, repito, todas estas cosas y observamos qué variedad de trabajo está ocupada en torno a cada una de ellas, comprenderemos que, sin la ayuda y cooperación de muchos miles de personas, el individuo más insignificante de un país civilizado no podría disponer de las comodidades que tiene, comodidades que solemos suponer

equivocadamente que son fáciles y sencillas de conseguir. Es verdad que, en comparación con el lujo extravagante de los ricos, su condición debe parecer sin duda sumamente sencilla; y sin embargo, también es cierto que las comodidades de un príncipe europeo no siempre superan tanto a las de un campesino laborioso y frugal, como las de éste superan a las de muchos reyes africanos que son los amos absolutos de las vidas y libertades de diez mil salvajes desnudos”. (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 2016, trad. Carlos Rodríguez Braun, pp. 41-43).

### Texto 2

“La causa final, propósito o designio que hace que los hombres –los cuales aman por naturaleza la libertad y el dominio sobre los demás– se impongan a sí mismos esas restricciones de las que vemos que están rodeados cuando viven en Estados, es el procurar su propia conservación y, consecuentemente, una vida más grata. Es decir, que lo que pretenden es salir de esa insufrible situación de guerra que, como se ha mostrado en el capítulo 13, es el necesario resultado de las pasiones naturales de los hombres cuando no hay un poder visible que los mantenga atemorizados y que, con la amenaza del castigo, los obligue a cumplir sus convenios y a observar las leyes de naturaleza que hemos descrito en los capítulos 14 y 15”. (Thomas Hobbes, *Leviatán*, Alianza, Madrid, 2009, trad. Carlos Mellizo, p. 153.)

### Texto 3

“Al ser el cuerpo del hombre salvaje el único instrumento que conoce, lo emplea para diversos usos, para los que, por falta de ejercicio, los nuestros son incapaces, y es nuestra industria la que nos priva de la fuerza y la agilidad que la necesidad le obliga a él a adquirir. Si hubiera tenido un hacha, ¿rompería su muñeca tan fuertes ramas? Si hubiera tenido una honda, ¿lanzaría con la mano una piedra a tanta velocidad? Si hubiera tenido una escala, ¿treparía tan ligeramente a un árbol? Si hubiera tenido un caballo, ¿sería tan rápido en la carrera? Dejad al hombre civilizado el tiempo de reunir todas sus máquinas en torno suyo: no hay duda de que supera fácilmente al hombre salvaje; pero si queréis ver un combate todavía más desigual, ponedlos desnudos y desarmados uno frente a otro, y al punto reconoceréis cuál es la ventaja de tener constantemente todas las fuerzas a disposición propia, de estar siempre preparado para cualquier acontecimiento, y de llevarse siempre uno mismo, por así decir, todo entero consigo”. (Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Alianza, Madrid, 1980, trad. Mauro Armiño, p. 211.)

### Texto 4

“Es hora de que nos dediquemos a la esencia de esta cultura, cuyo valor para la felicidad humana se ha puesto tan en duda. No hemos de pretender una fórmula que defina en pocos términos esta esencia, aun antes de haber aprendido algo más examinándola. Por consiguiente, nos conformaremos con repetir que el término ‘cultura’ designa la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí”. (Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2016, trad. Luis López-Ballesteros, p. 83)

### Texto 5

“Si la cultura impone tan pesados sacrificios, no solo a la sexualidad, sino también a las tendencias agresivas, comprenderemos mejor por qué al hombre le resulta tan difícil alcanzar en ella su felicidad. En efecto, el hombre primitivo estaba menos agobiado en este sentido, pues no conocía restricción alguna de sus instintos. En cambio, eran muy escasas sus perspectivas de poder gozar largo tiempo de tal felicidad. El hombre civilizado ha trocado una parte de posible felicidad por una parte de seguridad”. (Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2016, trad. Luis López-Ballesteros, p. 105)

### Texto 6

“El resultado general al que llegué y que, una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: en la producción social de su vida, los hombres establecen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una fase determinada de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas, y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica se transforma, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas transformaciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo. Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de transformación por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más elevadas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado dentro de la propia sociedad antigua. Por eso, la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, porque, mirando mejor, se encontrará siempre que estos objetivos sólo surgen cuando ya se dan o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización. A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas de progreso en la formación económica de la sociedad el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción; antagónica, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se

desarrollan en la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de este antagonismo. Con esta formación social se cierra, por lo tanto, la prehistoria de la sociedad humana". (Karl Marx, *Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política*, versión digital: <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>).

## Actividad 3: ¿Qué hacemos para garantizar la justicia?

**PROPÓSITO:** El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan la importancia de la justicia y apliquen lo aprendido en una propuesta grupal de solución a algún problema contingente.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 3

Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.

#### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### 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

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

Duración: 10 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿QUÉ ES LA JUSTICIA?

El docente introduce el tema proponiendo la descripción de una situación contingente en la que se pongan en juego visiones sobre la justicia. Por ejemplo, el tema del sueldo mínimo.

El profesor pide la opinión a los estudiantes sobre lo que, en el caso presentado, consideran más justo. El objetivo es guiar el diálogo hacia alguna definición clásica de justicia que permita abrir una discusión.

El docente plantea los problemas implicados en el concepto de justicia. Para ello, puede servirse de las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa “tener derecho” o “merecer algo”?
- ¿Cuándo tenemos derecho a algo?
- ¿Cómo se puede establecer una medida que dé cuenta de aquellos bienes que toda persona tiene derecho a obtener?
- ¿Cómo organizar una sociedad que garantice a todos la obtención de lo que merecen?
- ¿Puede el Estado garantizar a todos la satisfacción de todo aquello a lo que tienen derecho?

Se sugiere que se proponga la definición clásica “dar a cada uno lo que merece”. La razón es que esta se caracteriza por abrir todo el debate implicado en el tema de la justicia: ¿qué es eso que cada uno merece y qué no?

El docente presenta algunas concepciones importantes sobre el concepto de justicia que han sido planteadas para resolver algunas de las preguntas. Por ejemplo:

- La concepción de justicia propuesta por Platón en *La República*
- Concepción de los tipos de justicia de Tomás de Aquino (*Suma de teología*, II-II, q. 58)
- La tesis que subordina el concepto de justicia a la utilidad social (Hume, Bentham, Stuart Mill, etc.)
- El positivismo jurídico de Hans Kelsen
- La tesis kantiana del Estado justo
- La tesis de justicia como imparcialidad propuesta por Rawls
- Entre otras posibilidades...

#### Relaciones interdisciplinarias

Educación ciudadana: Derechos fundamentales, responsabilidad civil y penal (3°M, OA 2)

### JUSTICIA Y CIUDADANOS

El docente entrega algún texto importante sobre la justicia en la que se destaque la importancia de esta como una virtud de cada ciudadano. Se sugiere el relato filosófico de Montesquieu sobre los trogloditas (ver “Recursos y sitios web”).

Los estudiantes leen individualmente el texto e identifican la tesis, los argumentos explícitos y/o supuestos del texto. Se los puede guiar con la siguiente pregunta:

El famoso texto de Montesquieu sobre los trogloditas se encuentra en su novela filosófica “Cartas persas”, publicada por primera vez en Francia en 1721. Se caracteriza por ofrecer una descripción de la autodestrucción y el resurgimiento sucesivos del pueblo ficticio de los trogloditas. La autodestrucción y el resurgimiento tienen respectivamente como causas la injusticia y la justicia de los miembros de dicho pueblo, lo que plantea la cuestión de la importancia de que los ciudadanos sean justos para que la sociedad sea justa, muy en la línea del pensamiento que Platón propone en su *República*.

- ¿Cuál es la importancia de la virtud de la justicia en los miembros de una sociedad para que esta pueda funcionar bien y lograr el bien común?

Presentan en voz alta el resultado de sus análisis para que las distintas interpretaciones que surjan sean confrontadas.

El profesor ofrece algunas conclusiones concernientes a la importancia de la integridad moral de los ciudadanos para que la sociedad funcione bien.

Asimismo, plantea los problemas implicados en la tesis según la cual la virtud de los ciudadanos es necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad: ¿Cómo se puede garantizar la virtud de la justicia en las personas que componen una sociedad? ¿Hasta qué punto lo anterior es factible?

En este último punto, se sugiere que el docente exponga algunas de las posturas más importantes sobre el tema. El ejemplo paradigmático se encuentra en *La República* de Platón. Para este autor, la justicia general o social es el reflejo de la justicia individual: cada persona ocupa el lugar que le corresponde y hace aquello que debe hacer con el fin de contribuir al bien común. Si bien la postura de *La República* es bastante radical, la encontramos bajo formas más moderadas en otros autores. Por ejemplo, en Aristóteles, cuando sostiene tanto en *Ética a Nicómaco* como en *Política* que el fin de todo gobernante es garantizar que los ciudadanos sean virtuosos. Autores como Agustín de Hipona y Tomás de Aquino se sitúan dentro de esta misma corriente.

También se sugiere que el profesor relacione el tema de la virtud de la justicia con el de la importancia de la educación dentro de una sociedad bien organizada.

## JUSTICIA, LEYES Y ESTADO

Tomándose de los problemas anteriormente planteados, el docente se refiere a los tipos de justicia que amplían una concepción solo centrada en la virtud de cada persona. Para ello, alude a los tipos de justicia que generalmente se admiten: conmutativa, distributiva y legal.

Propone la lectura de un texto que aborde el tema de la justicia desde una perspectiva enfocada en el rol del Estado: ¿Qué deben hacer los gobernantes y cómo deben ser las leyes para garantizar una sociedad más justa? Entrega algún texto importante sobre la justicia que la aborde desde la perspectiva indicada. Se sugiere un pasaje importante de “Teoría de la justicia” de John Rawls (ver “Recursos y sitios web”).

Los estudiantes leen individualmente el texto e identifican la tesis, argumentos explícitos y/o supuestos del texto. A partir de lo anterior, el docente les propone la siguiente pregunta: ¿De qué manera se puede promover la justicia social desde las leyes sin que esto implique necesariamente que los ciudadanos tengan la virtud de la justicia?

Los alumnos presentan en voz alta el resultado de sus análisis y la respuesta que ofrecen a la pregunta planteada para que se confronte las distintas opiniones.

El docente ofrece algunas conclusiones relativas al tema planteado y propone otras visiones que complementen y/o maten la del texto escogido.

### ¿QUÉ HACEMOS PARA GARANTIZAR LA JUSTICIA?

El docente divide el curso en grupos y propone a cada uno un caso contingente para el cual se espere una solución concreta por parte de las autoridades. Para que apliquen los contenidos estudiados y discutidos en las etapas precedentes, los grupos deben:

- Explicar de qué manera el tema de la justicia está implicado en las situaciones descritas.
- Investigar más sobre el caso que les tocó para conocer mejor los elementos que lo componen.
- Ofrecer una solución al problema, dando las razones por las cuales la consideran como la más justa posible.

El docente puede dejar un espacio para preguntas con el fin de que se genere un debate entre los distintos grupos sobre las soluciones propuestas.

### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Comparan distintas perspectivas filosóficas acerca de la justicia, sus fundamentos y su vínculo con la ética y el bien común.
- Aplican los conocimientos adquiridos sobre el concepto de justicia en una situación concreta, cercana a su contexto, donde las autoridades deben intervenir.

En las etapas 2 y 3, el docente pide a los estudiantes que lean los textos en el aula o los traigan leídos con anterioridad, según el tiempo del que disponga y de la extensión de los textos que escoja.



En la etapa 4, el profesor debe procurar que la solución propuesta sea el resultado de una discusión entre los integrantes de cada grupo. Para ello, puede acompañarlos para guiar esta discusión y resolver dudas.

En la etapa 4, el docente decide si la preparación de la exposición oral es en el aula o no, aunque es preferible que dicha exposición sea, al menos parcialmente, preparada en el aula. De ser así, deben ponerse las condiciones para que los alumnos averigüen más sobre los casos para los cuales propondrán una solución.

Si el profesor lo considera necesario, puede utilizar alguna forma de evaluación para animar a los alumnos a leer los textos y preparar de la mejor manera posible sus exposiciones.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

**Texto 1** (Montesquieu, *Cartas persas*, cartas XI-XIV).

En este conjunto de cartas pertenecientes a la novela filosófica de Montesquieu, se relata la historia ficticia del pueblo de los trogloditas. Lo esencial de esta historia, aunque admite varias interpretaciones, es la idea de que la justicia es esencial para el bien común. Lo interesante del texto es que sugiere que la justicia es una virtud que, de ser poseída por los integrantes de una sociedad, lograría el bien común. Más aún, en un escenario como ese, se pueden volver superfluas las mismas leyes e incluso la existencia de una autoridad. Igualmente, el texto sugiere que la injusticia de los miembros de una sociedad la conduce a su destrucción. Este texto se encuentra en libre acceso en el siguiente enlace:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://lorenazaragoza.files.wordpress.com/2014/09/montesquieu-cartas-persas.pdf>

## Texto 2

**John Rawls (1921 – 2002, Estados Unidos)**

Filósofo estadounidense que contribuye a la filosofía política mediante una revisión contemporánea y contractualista de la noción de justicia. En su teoría busca reconciliar los principios de libertad e igualdad mediante un acercamiento al problema de la justicia distributiva. Según el autor, el principio de libertad tiene prioridad por sobre el de diferencia y se debe contar con instituciones sociales fuertes que garanticen la corrección de desigualdades dentro de las democracias liberales.

“Enunciaré ahora, de manera provisional, los dos principios de la justicia respecto de los que creo que habría acuerdo en la posición original. La primera formulación de estos principios es tentativa. A medida que avancemos, consideraré varias formulaciones, aproximándome paso a paso a la enunciación final que se dará mucho más adelante. Creo que el hacerlo así permitirá que la exposición proceda de manera natural.

La primera enunciación de los dos principios es la siguiente:

Primero: Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.

Segundo: Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que:  
a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

Hay dos frases ambiguas en el segundo principio, a saber 'ventajosas para todos' y 'asequibles para todos'. Una determinación más exacta de su sentido conducirá a una segunda formulación del principio en § 13. La versión final de los dos principios se da en el párrafo 46, y el 39 contiene la explicación del primer principio. Estos principios se aplican en primer lugar, como ya se ha dicho, a la estructura básica de la sociedad, y rigen la asignación de derechos y deberes, regulando la distribución de las ventajas económicas y sociales. Su formulación presupone que, para los propósitos de una teoría de la justicia, puede considerarse que la estructura social consta de dos partes más o menos distintas, aplicándose el primer principio a una y el segundo a la otra. Así, distinguimos entre los aspectos del sistema social que definen y aseguran las libertades básicas iguales y los aspectos que especifican y establecen desigualdades económicas y sociales. Ahora bien, es esencial observar que las libertades básicas se dan a través de la enumeración de tales libertades. Las libertades básicas son la libertad política (el derecho a votar y a ser elegible para ocupar puestos públicos) y la libertad de expresión y de reunión; la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad de la persona que incluye la libertad frente a la opresión psicológica, la agresión física y el desmembramiento (integridad de la persona); el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios, tal y como está definida por el concepto de estado de derecho. Estas libertades habrán de ser iguales conforme al primer principio.

El segundo principio se aplica, en su primera aproximación, a la distribución del ingreso y la riqueza y a formar organizaciones que hagan uso de las diferencias de autoridad y responsabilidad o cadenas de mando. Mientras que la distribución del ingreso y de las riquezas no necesita ser igual, tiene no obstante que ser ventajosa para todos y, al mismo tiempo, los puestos de autoridad y mando tienen que ser accesibles a todos. El segundo principio se aplica haciendo asequibles los puestos y, teniendo en cuenta esta restricción, disponiendo las desigualdades económicas y sociales de modo tal que todos se beneficien.

Estos principios habrán de ser dispuestos en un orden serial, dando prioridad al primer principio sobre el segundo. Esta ordenación significa que las violaciones a las libertades básicas iguales protegidas por el primer principio no pueden ser justificadas ni compensadas mediante mayores ventajas sociales y económicas. Estas libertades tienen un ámbito central de aplicación dentro del cual pueden ser objeto de límites y compromisos solamente cuando entren en conflicto con otras libertades básicas. Dado que pueden ser limitadas cuando entran en conflicto unas con otras, ninguna de estas libertades es absoluta; sin embargo, están proyectadas para formar un sistema y este sistema ha de ser el mismo para todos. Es difícil, y quizá imposible, dar una especificación completa de estas libertades con independencia de las particulares circunstancias sociales, económicas y tecnológicas de una sociedad dada. La hipótesis es que la forma general de una lista semejante podría ser ideada con suficiente exactitud como para sostener esta concepción de la justicia. Por supuesto que las libertades que no estuviesen en la lista, por ejemplo, el derecho a poseer ciertos tipos de propiedad (por ejemplo, los medios de producción) y la libertad contractual, tal como es entendida por la doctrina del *laissez-faire*, no son básicas, y por tanto no están protegidas por la prioridad del primer principio. Finalmente, en relación con el segundo principio, la distribución de la riqueza y el ingreso y la accesibilidad a los puestos de autoridad y responsabilidad, habrán de ser consistentes, tanto con las libertades de igual ciudadanía como con la igualdad de oportunidades". (John Rawls, *Teoría de la justicia*, Trad. María Dolores González, pp. 67-69)

## Actividad 4: ¿De qué se habla cuando se habla de libertad?

**PROPÓSITO:** El propósito de esta actividad es que los estudiantes reconozcan la importancia de la justicia y apliquen lo aprendido en una propuesta grupal de solución a algún problema contingente.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

#### OA 3

Examinar críticamente textos de la tradición filosófica que expresen diversas perspectivas sobre la justicia, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la felicidad, considerando cómo estos conceptos se relacionan con diversas visiones del ser humano, la ética y la política.

#### OA 6

Distincuir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

#### OA b

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

### ACTITUDES

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

### DURACIÓN:

12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿CUÁNDO SERÉ LIBRE?

Para introducir el tópico de esta actividad, el profesor abre un diálogo sobre un tema significativo para los estudiantes y que ponga de manifiesto los problemas que suscita la idea de libertad. Un ejemplo podría ser el término de la enseñanza secundaria y la libertad que ello podría suponer. Para plantear este tema, proyecta en la pizarra imágenes con publicidad, frases, gráficos, etc., que muestren distintas posibilidades de desarrollo profesional tal como se promueven en diversos medios de comunicación. Luego de haber visto y comentado estas imágenes, el docente formula las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que existe libertad al interior del colegio?
- ¿Creen que serán más libres cuando salgan del colegio?
- ¿Qué planean hacer una vez que salgan del colegio?
- ¿Ese plan (o ausencia de él) es una decisión libre o está influenciada por factores externos?
- ¿Todos tienen la misma libertad para escoger qué hacer al salir del colegio?
- En nuestra sociedad, ¿hay personas más libres que otras?
- ¿Podemos ser libres en una sociedad llena de reglas?
- ¿Hasta qué punto podemos ser libres si debemos cumplir las leyes?

- ¿En qué consiste la libertad?

El profesor les pide que anoten en sus cuadernos algunas ideas, propias o dadas por sus compañeros, respecto de la última pregunta, para desarrollar la siguiente actividad.

### ¿DE QUÉ LIBERTAD SE HABLA EN LA POLÍTICA?

En esta segunda parte, los estudiantes realizarán una presentación sobre “La cuestión de la libertad en el discurso político actual”. El curso se divide en grupos de no más de 5 integrantes. Cada grupo debe buscar y seleccionar cinco opiniones actuales sobre algún fenómeno político que hayan sido publicadas en periódicos o revistas de circulación nacional (editoriales, cartas al director, entrevistas, declaraciones, discursos, políticos, etc.), en las que el autor se refiere expresamente al concepto de libertad. Luego de seleccionadas, cada grupo responde por escrito lo siguiente:

- ¿Quién es el autor de la frase?
- ¿Cuál es o sería su filiación política?
- ¿A propósito de qué tema habla sobre la libertad?
- Según sus declaraciones, ¿qué sería la libertad?

#### Orientaciones al docente:

Para esta etapa, el profesor puede desarrollar la actividad de búsqueda en la sala de computación del colegio, dividir al curso en grupos en los que al menos un integrante tenga acceso a internet o pedir a los estudiantes que lleven distintos periódicos o revistas que hayan sido publicados en las últimas semanas.

Es importante subrayar que las opiniones que seleccionen representen a distintos sectores políticos para enriquecer el análisis que harán luego con los textos filosóficos.

### DEFINICIONES FILOSÓFICAS DE LA LIBERTAD

El objetivo de la tercera etapa es que los estudiantes conozcan y comparen distintas perspectivas filosóficas sobre la libertad, para luego complementar el análisis sobre las opiniones políticas antes seleccionadas.

#### Relaciones interdisciplinarias

-Mundo Global: Progreso social (OA 2)

El docente entrega a cada estudiante un documento con fragmentos de Norberto Bobbio, Enrique Dussel, Friedrich von Hayek, John Locke y Jean-Jacques Rousseau, en los que se define el concepto de libertad. Ellos leen el documento individualmente y luego discuten en sus grupos las siguientes preguntas de comprensión:

- ¿Cuáles son las diferencias entre libertad negativa y positiva según Bobbio?
- ¿Cuál es la crítica que Dussel hace al concepto burgués de libertad?
- ¿Cuál es el papel del esfuerzo individual en la concepción de libertad de Hayek?
- ¿Qué semejanzas y diferencias tiene el concepto de libertad en Locke y Rousseau?

#### Orientaciones al docente:

Se recomienda preguntar a los estudiantes qué saben de cada uno de los autores antes de comenzar a leer los fragmentos y, si el docente lo estima conveniente, describir brevemente el escenario histórico y algunos datos biográficos para contextualizar sus ideas.

### BASES FILOSÓFICAS TRAS LAS OPINIONES SOBRE LA LIBERTAD

En la cuarta etapa, analizan las opiniones políticas seleccionadas en la segunda etapa, esta vez a partir de las distintas perspectivas del concepto de libertad presentadas en los textos filosóficos, y responden por escrito las siguientes preguntas, agregándolas a las contestadas en la etapa 2:

- ¿Qué perspectiva del concepto libertad identifican en cada una de las opiniones políticas seleccionadas?
- De acuerdo a los filósofos leídos y sus perspectivas del concepto de libertad, ¿a qué corriente de pensamiento filosófico pertenecería cada una de las opiniones políticas seleccionadas?
- Luego de leer distintas perspectivas sobre el concepto de libertad, respondan nuevamente la última pregunta de la Actividad B: ¿Qué sería la libertad para los autores de las opiniones políticas?
- Y en relación con sus propios aprendizajes como estudiantes, ¿en qué medida conocer distintas perspectivas sobre el concepto de libertad enriqueció su lectura sobre las opiniones políticas seleccionadas?
- A partir de las perspectivas filosóficas sobre el concepto de libertad, ¿hasta qué punto son válidos o falaces los argumentos presentados en las opiniones políticas seleccionadas?

Una vez que haya terminado el tiempo asignado para discutir y contestar estas preguntas, un representante por grupo lee al curso las respuestas. Finalmente, el profesor aclara las dudas conceptuales que pudiesen tener.

### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Comparan distintas perspectivas filosóficas acerca de la libertad, sus fundamentos y vínculo con la política.
- Evalúan la validez de los argumentos que respaldan diversas perspectivas sobre la libertad, basado en la lectura de textos filosóficos.

Para la primera etapa, se sugiere invitar al diálogo mediante un tema cercano y significativo para los estudiantes, de modo que el docente puede modificar parcial o totalmente la propuesta hecha aquí. No obstante, es importante que el concepto de libertad sea problematizado antes de la etapa de lectura de textos filosóficos.

Si el profesor lo estima conveniente, podría plantear las etapas 2, 3 y 4 como una evaluación de proceso en la que se califica cada una de las etapas. Del mismo modo, en lugar de una presentación oral, el producto final podría ser un informe escrito.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

Enlaces sobre posibilidades de desarrollo profesional:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2018-04-17&PaginaId=17&bodyid=0>

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2019-04-14&PaginaId=9&bodyid=0>

Columna sobre libertad: Capitalismo Feminista

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://lyd.org/opinion/2019/03/columna-de-luis-larrain-en-diario-financiero-capitalismo-feminista/>

Columna sobre libertad 2: Libertad de prensa en tiempos oscuros

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/05/13/libertad-de-prensa-en-tiempos-oscuros/>

### Texto 1

“Mejor que cualquier otra consideración, lo que permite distinguir netamente las dos formas de libertad es la referencia a dos sujetos distintos del que ellas son, respectivamente, el predicado. La libertad negativa es una cualificación de la acción; la libertad positiva es una cualificación de la voluntad. Cuando digo que soy libre en el primer sentido, quiero decir que una acción mía no se ve obstaculizada y que, por tanto, puedo llevarla a cabo; cuando digo que soy libre en el segundo sentido, quiero decir que mi querer es libre, es decir, que no está determinado por el querer de otros o, más generalmente, por fuerzas extrañas a mí mismo querer. Más que de libertad negativa y positiva, quizá sería más apropiado hablar de libertad de obrar y libertad de querer, entendiendo por la primera “acción no impedida y no constreñida”, y por la segunda “voluntad no heterodeterminada o autodeterminada”. [...]

Las dos formas de libertad relevantes en la teoría política se pueden distinguir también en función del sujeto histórico distinto que es portador de una u otra. Generalmente, el sujeto histórico de la libertad como ausencia de impedimento y de constricción es el individuo; el sujeto histórico de la libertad como autodeterminación es un ente colectivo. Las libertades civiles, prototipo de las libertades negativas, son libertades individuales, es decir, inherentes al individuo singular: en efecto, históricamente son el producto de las luchas por la defensa del individuo considerado como persona moral y, por tanto, como poseedor de un valor por sí mismo, o como sujeto de relaciones económicas, contra la invasión de entes colectivos como la Iglesia y el Estado [...]. La libertad como autodeterminación, en cambio, se refiere generalmente, en la teoría política, a una voluntad colectiva, sea la voluntad del pueblo o la de la comunidad, nación, grupo étnico o patria [...]. (Norberto Bobbio, *Igualdad y Libertad*, pp. 102-103; 108)

### Texto 2

“Toda esa estructura del sistema político torna la vida política dentro del campo político *gobernable*. La *gobernabilidad* es una virtud de un sistema, que en principio es ambigua. Sin gobernabilidad no hay vida política [...]. La expresión "gobernabilidad de la democracia" puede ser entendida como una expresión cínica, en el sentido de que la legitimidad democrática no es la última instancia del juicio, sino que existiría una valoración *superior*, que no es ya la de la comunidad política misma, sino la de un poder extranjero, metropolitano, imperial, militarmente poderoso.

En esta esfera se sitúa el postulado burgués de la *libertad* (el "primer principio" de J. Rawls). Esta facultad (y derecho) permite al ciudadano obrar con autonomía y sin ataduras, eligiendo lo mejor. Sin embargo, y nuevamente, la pobreza, por ejemplo, impide a los ciudadanos necesitados [...] obrar libremente, porque no tienen posibilidad objetiva de intervenir en la vida pública, acosados por la vulnerabilidad cotidiana”. (Enrique Dussel, Tesis sobre política, p. 67).

### Texto 3

“El concepto liberal de libertad ha sido descrito a menudo como una concepción meramente negativa, y con cierta razón. Como la paz y la justicia, dicho concepto se refiere a la ausencia de un mal, a una condición que abre oportunidades pero no las asegura; aunque se esperaba que ella aumentara la posibilidad de que los medios necesarios para los propósitos perseguidos por los distintos individuos estuvieran disponibles. La demanda liberal por la libertad es, por lo tanto, una demanda por la remoción de todos los obstáculos creados por el hombre al esfuerzo individual y no una exigencia hecha a la comunidad o el Estado para que provea beneficios particulares. No excluye la posibilidad de acciones colectivas donde estas parecen necesarias, o al menos efectivas para asegurar algunos servicios, pero las considera como un asunto de conveniencia, y como tal limitado por el principio básico de igualdad ante la ley. La disminución de la influencia de la doctrina liberal, que comienza en la década de 1870, tiene una estrecha relación con una reinterpretación de la libertad como un mandato sobre, y generalmente una provisión por parte del Estado, de los medios para alcanzar una gran variedad de fines particulares”. (Friedrich von Hayek, Liberalismo, en Nuevos estudios...p.135).

### Texto 4

La libertad natural del hombre consiste en estar libre de cualquier poder superior sobre la tierra, y no hallarse sometido a la voluntad o a la autoridad legislativa de hombre alguno, sino adoptar como norma, exclusivamente, la ley de naturaleza. La libertad del hombre en sociedad es la de no estar bajo más poder legislativo que el que haya sido establecido por consentimiento en el seno del Estado, ni bajo el dominio de lo que mande o prohíba ley alguna, excepto aquellas leyes que hayan sido dictadas por el poder legislativo de acuerdo con la misión que le hemos confiado. [...] La libertad de los hombres en un régimen de gobierno es la de poseer una norma pública para vivir de acuerdo con ella; una norma común establecida por el poder legislativo que ha sido erigido dentro de una sociedad; una libertad para seguir los dictados de mi propia voluntad en todas esas cosas que no han sido prescritas por dicha norma; un no estar sujetos a la constante, incierta, desconocida y arbitraria voluntad de otro hombre [...]. (John Locke, Segundo tratado del gobierno civil, pp. 29-30).

### Texto 5

“Ahora bien: como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservarse que formar por agregación una suma de fuerzas que pueda exceder a la resistencia, ponerlas en juego por un solo móvil y hacerlas obrar en armonía.

Esta suma de fuerzas no puede nacer sino del concurso de muchos; pero siendo la fuerza y la libertad de cada hombre los primeros instrumentos de su conservación, ¿cómo va a comprometerlos sin perjudicarse y sin olvidar los cuidados que se debe? Esta dificultad, referida a nuestro problema, puede enunciarse en estos términos:

«Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda fuerza común a la persona y a los bienes de cada asociado, y por virtud de la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y quede tan libre como antes». Tal es el problema fundamental, al cual da solución el *Contrato social*.

[...] Reduzcamos todo este balance a términos fáciles de comparar: lo que el hombre pierde por el contrato social es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee. Para no equivocarse en estas complicaciones es preciso distinguir la libertad natural, que no tiene más límite que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, que está limitada por la voluntad general, y la posesión, que no es sino el efecto de la fuerza o el derecho del primer ocupante, de la propiedad, que no puede fundarse sino sobre un título positivo.

Según lo que precede, se podría agregar a lo adquirido por el estado civil la libertad moral, la única que verdaderamente hace al hombre dueño de sí mismo [...]”. (Jean-Jacques Rousseau, *Contrato Social*, Espasa Calpe, 2007, trad. Fernando de los Ríos, Madrid, pp.45; 50).

### Texto 6

“¿Qué constituye la enajenación del trabajo? Primero, que el trabajo es *externo* al trabajador, que no es parte de su naturaleza; y que, en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que se niega, experimenta una sensación de malestar más que de bienestar; no desarrolla libremente sus energías mentales y físicas, sino que se encuentra físicamente exhausto y mentalmente abatido. El trabajador sólo se siente a sus anchas, pues, en sus horas de ocio, mientras que en el trabajo se siente incómodo. Su trabajo no es voluntario, sino impuesto, es un *trabajo forzado*. No es la satisfacción de una necesidad, sino sólo un *medio* para satisfacer otras necesidades. Su carácter ajeno se demuestra claramente en el hecho de que, tan pronto como no hay una obligación física o de otra especie, es evitado como la plaga. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo que implica sacrificio y mortificación. Por último, el carácter externo del trabajo para el trabajador se demuestra en el hecho de que no es su propio trabajo sino trabajo para otro, que en el trabajo no se pertenece a sí mismo sino a otra persona.

Así como en la religión la actividad espontánea de la fantasía humana, del cerebro y el corazón del hombre reacciona independientemente como actividad ajena de dioses y diablos sobre el individuo, la actividad del trabajador no es su propia actividad espontánea. Es la actividad de otro y una pérdida de su propia espontaneidad.

Llegamos al resultado de que el hombre (el trabajador) se siente libremente activo sólo en sus funciones animales –comer, beber y procrear o, cuando más, en su vivienda y en el adorno personal– mientras que en sus funciones humanas se ve reducido a la condición animal. Lo animal se vuelve humano y lo humano se vuelve animal”. (Karl Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*, en Erich Fromm “Marx y su concepto del hombre”, Fondo de Cultura Económica, México, 1961, pp. 108-109).



## Actividad de evaluación: Elaboración de un programa de gobierno

### PROPÓSITO

Los estudiantes construyen un programa de gobierno, integrando los aprendizajes de la unidad, para elaborar visión compartida respecto del tipo de sociedad en la que quisieran vivir.

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

##### OA 6

Distinguir argumentos válidos o falaces, a fin de comparar razonamientos filosóficos relativos al poder y la política desde diversas corrientes de pensamiento filosófico y posicionarse de modo consistente frente a ellos.

##### 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 b

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

#### INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Reconocen que hay múltiples definiciones conceptuales en filosofía política como fuente para el pensamiento crítico y el auto-cuestionamiento.
- Analizan diversas visiones políticas sobre cómo debe ser la sociedad, considerando la consistencia de sus argumentos.
- Elaboran visiones compartidas respecto del tipo de sociedad más deseable, fundamentadas en las definiciones conceptuales y las visiones filosóficas estudiadas en la unidad.

Duración: 10 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### INVITACIÓN AL DIÁLOGO: BATMAN Y LA JUSTICIA

La primera parte busca introducir el debate sobre el tipo de sociedad más deseable. Para esto, los alumnos ven una selección de la película *“Batman Begins”* para analizar la contraposición entre dos concepciones de la justicia. Luego, el profesor guía una discusión mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las posturas de los personajes principales acerca del bien de la sociedad?
- ¿Qué concepciones acerca de la justicia se identifican en las posturas de los dos personajes?
- ¿Cuál es el diagnóstico que entrega el antagonista para justificar la eliminación del mal de la sociedad?
- ¿Reconocen ese tipo de diagnóstico y justificaciones dichos de otra manera en problemas políticos actuales?

**Orientaciones al docente:**

Para introducir el argumento de la película, el docente puede pedir a los alumnos que la describan a quienes no la conocen. Si la información no fuese suficiente, el profesor explica que Batman se enfrenta a Ra's al Ghul, su antiguo maestro, quien pretende destruir Ciudad Gótica y a sus habitantes para acabar con la injusticia y la maldad que la corroe.

Para finalizar esta etapa, el profesor destaca la relevancia de hacer un diagnóstico político como paso previo para desarrollar acciones tendientes a mejorar la sociedad, y que la definición de conceptos filosóficos son claves para imaginar la sociedad en la que queremos vivir.

**ANÁLISIS DE PROGRAMAS PRESIDENCIALES**

En esta etapa, los estudiantes conocen distintos programas de gobierno y analizan algunos supuestos filosóficos contenidos en ellos. Para esto, el curso se divide en ocho grupos y el profesor entrega a cada uno de ellos uno de los ocho programas de gobierno correspondientes a la última elección presidencial, y responden por escrito:

- ¿Cómo se describe nuestra sociedad para justificar las propuestas del programa?
- ¿Cuáles son los principales problemas sociales en los que se enfoca el programa?
- ¿Cómo proponen mejorar los problemas sociales identificados?
- ¿Son válidos y razonables los argumentos esgrimidos? ¿Hay falacias?
- ¿Cuáles son los principios éticos y políticos que fundamentan las propuestas?
- ¿Cuáles son los conceptos políticos centrales que se menciona y cómo se definen?
- ¿A cuáles visiones filosóficas están vinculados esos conceptos políticos?

**Relaciones interdisciplinarias**

- Lengua y Literatura: Discurso argumentativo (3°M, OA 8)

**Orientaciones al docente:**

Dada la extensión de algunos de estos documentos, se sugiere analizar las secciones que expongan el diagnóstico social para el que está hecho cada programa, sus perspectivas éticas y políticas y las propuestas concretas para un área.

A continuación, el profesor selecciona al azar a un integrante de cada grupo para que exponga al curso los resultados del análisis. Es importante que identifiquen las diversas corrientes de pensamiento filosófico presentes en los distintos documentos, así como las distintas definiciones conceptuales que de ahí se derivan y que alimentan el pensamiento político contemporáneo.

## ELABORANDO UN PROGRAMA DE GOBIERNO

Los estudiantes elaboran, en los mismos grupos de la etapa anterior, un breve programa de gobierno, apoyados en los conceptos y visiones filosóficas estudiados en la unidad. Para ello, deben redactar un texto que contenga los siguientes elementos:

### Relaciones interdisciplinarias

- Lengua y Literatura: Discurso argumentativo (3°M, OA 8)

- a) Diagnóstico de la sociedad actual que justifique las propuestas que se hará
- b) Declaración de principios políticos y valóricos
- c) Propuesta política que aborde *solo un problema social* (educación, salud, pensiones, trabajo, seguridad, cultura, diversidad, etc.)

Tanto el diagnóstico como la declaración de principios y la propuesta deben incluir explícitamente algunas definiciones conceptuales y visiones filosóficas de las revisadas en clases. La idea es que propongan una manera de enfrentar un problema político contingente, teniendo claridad respecto de las ideas filosóficas que están en la base de sus propuestas, desde una perspectiva crítica que cuestione sus propias creencias.

El producto final debe ser entregado al profesor para su evaluación al terminar la clase o en una fecha que profesor y alumnos acuerden.

## ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- Si el docente lo estima conveniente, podría analizar la película completa y pedirles que identifiquen distintas perspectivas respecto de algunos de los conceptos vistos en la unidad (justicia, libertad, responsabilidad, igualdad y felicidad) y distintas visiones sobre el ser humano, la ética y la política.
- Si el profesor lo prefiere, en lugar de ver la película sugerida, podría introducir la discusión sobre una sociedad ideal mediante la lectura de una selección de un texto literario como “Rebelión en la granja” de George Orwell. Se sugiere abrir esta parte de la actividad con un texto que no pertenezca a la tradición filosófica para que los estudiantes puedan también vincular textos literarios o elementos de la cultura popular con el pensamiento filosófico.
- Se sugiere abordar las siguientes secciones para cada programa de gobierno:
  - a) Carolina Goic: pp. 3-9; 15-17
  - b) José Antonio Kast: pp. 1-11
  - c) Sebastián Piñera: pp. 3-13
  - d) Alejandro Guillier: pp. 6-9; 42-47
  - e) Beatriz Sánchez: 12-14; 33-43
  - f) Marco Enríquez-Ominami: 3-12
  - g) Eduardo Artés: 1-5
  - h) Alejandro Navarro: 2-7; 25-27

- Dependiendo de la cantidad de estudiantes que tenga el curso y de sus intereses, el docente puede decidir no analizar los ocho programas de gobierno y utilizar solo algunos. En ese caso, se recomienda que los propios alumnos elijan el documento que quieren analizar.
- El profesor decide el tiempo asignado para las exposiciones de los programas presidenciales analizados.
- En la última etapa, el profesor fijará la extensión mínima y máxima del texto que deben redactar y si es escrito a mano o en incluir incluidos en los programas de gobierno que diseñen.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

Según sea el caso:

- Computador, reproductor de DVD, proyector.
- Película: *Batman Begins* (2005), desde el minuto 100 hasta el 109, aproximadamente (o la escena disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=1nAF61yJSEo>)
- Programas de gobierno disponibles en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.servei.cl/programas-de-candidaturas-a-presidente-de-la-republica/>

## CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 1: Exposición de los programas políticos (Coevaluación)	
Aspectos formales	Se ciñe al tiempo asignado para desarrollar la presentación. Utiliza un lenguaje adecuado para desarrollar la presentación.
Aspectos disciplinares	Explica el diagnóstico social que describe el programa. Explica las ideas centrales de una propuesta concreta del programa. Identifica los principios valóricos y las definiciones conceptuales del programa. Vincula esos principios y conceptos con las visiones de filosofía política vistas en la unidad. Evalúa la calidad de los argumentos y presenta ejemplos.
Etapa 2: Elaboración de un programa de gobierno	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. El trabajo incluye buena redacción y ortografía.
Aspectos disciplinares	El programa incluye las secciones indicadas para su elaboración. El programa desarrolla argumentos claros y bien estructurados. El programa se refiere a algunas visiones filosóficas trabajadas en la unidad. El programa contiene algunos conceptos políticos trabajados en la unidad. El programa define algunos conceptos políticos y los relaciona con las visiones filosóficas trabajadas en la unidad.

# Unidad 3

## Unidad 3: Individuo, Sociedad y Estado: relaciones de poder

### Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes reconozcan las relaciones de poder como expresiones históricas de la organización social y que, por tanto, pueden modificarse en vistas de una convivencia más dialógica y democrática. Para cumplir este objetivo, se pueden desarrollar preguntas como las siguientes: ¿Dónde está el poder? ¿Es posible una sociedad democrática sin relaciones de poder? ¿En qué medida las sociedades regulan la vida de los individuos?

### 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 4.** Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

**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: Concepciones de poder en la ficción

### PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes reconozcan distintas concepciones del poder en situaciones concretas de la vida y que puedan analizarlas de manera autónoma y crítica.

### 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 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

#### OA c

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

### ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

### DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿POR QUÉ EXISTE EL PODER?

En la unidad 2 se analizó el bien común como propósito de la vida en sociedad y se vio que hay distintas formas de entenderlo. Para iniciar esta segunda unidad, el docente comienza que hay relaciones de poder que hacen tender a diversas personas hacia una misma dirección.

#### Relaciones interdisciplinarias

Educación Ciudadana:  
Marcos jurídicos que regulan el ejercicio del poder (3°M, OA 6)

Pregunta a los alumnos de qué manera sus vidas se encuentran necesariamente afectadas por las decisiones de otros:

- ¿Cómo las decisiones de otros afectan la orientación que tiene mi vida?
- ¿Qué cosas no haría o haría si no fuera porque hay ciertas fuerzas dentro de mi sociedad?
- ¿Considero beneficiosa la existencia de estas fuerzas?
- ¿Tengo algún poder para resistirme a ellas?

Responden dando su opinión. El profesor orienta la discusión con ejemplos de situaciones de la vida cotidiana que ilustren la idea de que muchas veces actuamos siguiendo corrientes sociales que no dependen de nosotros.

Luego plantea varios de los problemas incluidos en la idea de que toda sociedad implica la existencia del poder, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién o quiénes deben tener el poder?
- ¿Qué justifica que algunos se encuentren más arriba en la jerarquía de las decisiones que orientan a la sociedad en una dirección determinada?
- ¿Es beneficioso que algunos tengan poder?
- ¿Cuáles son sus límites?
- ¿Cómo evitar que algunos quieran tener poder para satisfacer sus intereses a costa de los intereses de los demás?

A partir de las respuestas, el docente elabora con ellos una tabla que consigne algunas de las posturas y argumentos mencionados en relación con las preguntas.

### DISTINTAS MANERAS DE CONCEBIR EL PODER

Los alumnos leen y analizan un grupo de textos clásicos que aborden sucesivamente los siguientes temas (ver algunos ejemplos en “Recursos y sitios web”):

- ¿Por qué es importante y necesaria la existencia del poder dentro de la sociedad?
- ¿Es el poder un instrumento para satisfacer nuestros intereses? ¿Debemos luchar por poseerlo? ¿O quien lo tiene debe ponerlo al servicio de aquellos sobre quienes lo aplica?
- ¿Hasta qué punto se puede evitar que algunos utilicen el poder solo para satisfacer sus propios intereses?

#### **Orientaciones al docente:**

Bajo el supuesto común de que la sociedad requiere la existencia de relaciones de poder para dar una dirección unitaria a la pluralidad de fuerzas e intereses que la conforman, los textos leídos les servirán para que reconozcan y comparen distintas maneras de concebir dicho propósito y los argumentos y supuestos que las apoyan.

Los estudiantes leen individualmente los textos y responden las siguientes preguntas:

- ¿Qué posturas defiende cada texto?
- ¿Con qué argumentos las sustentan?
- ¿Qué ideas parecen ser admitidas por todos los textos leídos?
- ¿Qué los diferencia?
- ¿Qué supuestos sobre la naturaleza humana podrían estar implícitos en los argumentos?



El docente escoge a distintos alumnos para que respondan algunas de las preguntas. A partir de sus respuestas, elabora una tabla con las ideas admitidas por todos y clasifica las diferentes posturas defendidas.

Luego aporta ideas complementarias que considere importantes para que tengan una visión completa acerca de las distintas concepciones del poder.

### LA FICCIÓN Y LAS CONCEPCIONES DEL PODER

El profesor elige distintas escenas de ficción, ya sea de películas o de obras literarias, en las cuales se pueda inferir la presencia de concepciones diferentes sobre el poder. Por ejemplo, se puede usar numerosas escenas de series como *“House of Cards”* o *“Game of Thrones”*. También puede seleccionar escenas de obras literarias como *“Hamlet”* o *“Macbeth”* de Shakespeare.

Les pide que expresen en voz alta lo que han inferido de las escenas acerca de las concepciones sobre el poder de los personajes, y explican qué elementos les permiten sacar tales conclusiones. Si hay opiniones encontradas, el docente los animará a que discutan y ofrezcan argumentos adicionales para apoyar las interpretaciones.

#### **Orientaciones al docente:**

Las personas y las autoridades tenemos distintas maneras de concebir el poder. Estas concepciones se ven reflejadas en el mundo de la ficción, ya sea en el cine o en la literatura. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes apliquen los conocimientos obtenidos para inferir de las escenas y de los diálogos, cuáles, son las concepciones del poder adoptadas por los distintos personajes.

### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Identifican relaciones de poder en interacciones de la vida cotidiana.
- Contrastan distintas perspectivas sobre el poder y la democracia, a partir de la lectura de textos filosóficos.

En las distintas etapas, el profesor decide cómo evalúa la participación oral de los alumnos.

En la tercera, debe procurar que los argumentos de cada alumno para su interpretación revelen una aplicación pertinente de los conceptos estudiados.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

“Todo el mundo sabe cuán loable es que un príncipe mantenga la palabra dada y viva con integridad y no con astucia. Sin embargo, en nuestros días se ve por experiencia que los príncipes que han hecho grandes cosas han tenido poco en cuenta la palabra dada y han sabido burlar con astucia el ingenio de los hombres. Y al final, han superado a los que se han fundado en la veracidad.

Debéis, pues, saber que hay dos formas de combatir: una con las leyes, otra con la fuerza. La primera es propia del hombre, la segunda de las bestias. Pero como muchas veces no basta la primera, conviene recurrir a la segunda. Por tanto, a un príncipe le es necesario saber utilizar correctamente a la bestia y al hombre. Este detalle se lo enseñaron veladamente a los príncipes los escritores antiguos, que cuentan cómo Aquiles y otros muchos príncipes antiguos fueron entregados al centauro Quirón para que los educara bajo su disciplina. El tener como preceptor a alguien mitad animal y mitad hombre no quiere decir otra cosa que un príncipe necesita saber usar una y otra naturaleza, y que la una no perdura sin la otra.

Así, pues, dado que el príncipe necesita saber usar correctamente a la bestia, debe elegir de entre ellas a la zorra y al león, porque el león no sabe defenderse de las trampas ni la zorra de los lobos. Necesita, pues, ser zorra para reconocer las trampas y león para asustar a los lobos. Los que solo imitan al león no saben lo que hacen. Por tanto, un señor prudente no puede ni debe mantener la palabra dada cuando eso se vuelva en su contra y hayan desaparecido los motivos que le llevaron a hacer la promesa. Si los hombres fueran todos buenos, no lo sería este precepto, pero como son malvados y no te guardan la palabra dada, tú tampoco tienes por qué mantenerla con ellos”. (Maquiavelo, *El Príncipe*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, trad. Ángel Perona, p. 127)

### Texto 2

“Una cuarta opinión que también repugna a la naturaleza de un Estado es ésta: *que quien ostenta el poder soberano está sujeto a las leyes civiles*. Es verdad que todos los soberanos están sujetos a las leyes de la naturaleza, pues dichas leyes son divinas y no pueden ser derogadas por ningún hombre ni por ningún Estado. Pero el soberano no está sujeto a las leyes que él mismo, es decir, el Estado, hace. Pues estar sujeto a las leyes significa ser un súbdito del Estado, esto es, del representante del poder soberano, que es él mismo, lo cual no es sujeción a las leyes, sino liberación de ellas. Este error que consiste en situar las leyes por encima del soberano, implica que hay un juez por encima de él y un poder capaz de castigarlo, lo cual equivale a crear un nuevo soberano y, por la misma razón, un tercero para castigar al segundo, y así sucesivamente, teniendo esto como consecuencia la confusión y disolución del Estado. (...)

Hay una sexta doctrina que va clara y directamente contra la esencia del Estado, y es ésta: *que el poder soberano puede ser dividido*. Pues, ¿qué otra cosa puede ser dividir el poder de un Estado sino disolverlo? Los poderes que están divididos se destruyen mutuamente. Y por causa de estas doctrinas, los hombres dan mayor apoyo a algunos que, haciendo profesión de las leyes, intentan hacerlas depender de lo que ellos mismos han aprendido, y no del poder legislativo”. (Thomas Hobbes, *Leviatán*, Alianza, Madrid, trad. Carlos Mellizo, pp. 276-277).

### Texto 3

“A pesar de que en una comunidad política sólida y bien constituida, que actúa de acuerdo con su propia naturaleza, es decir, para la salvaguardia de la comunidad, no pueda existir sino un poder supremo único, el legislativo, al que todos los demás se encuentran y deben estar subordinados, como tal poder legislativo es únicamente un poder al que se ha dado el encargo de obrar para la consecución de determinadas finalidades, le queda siempre al pueblo el poder supremo de apartar o cambiar los legisladores, si considera que actúan de una manera contraria a la misión que se les ha confiado. En efecto, todo poder delegado con una misión determinada y una finalidad, encuéntrase limitado por ésta; si los detentadores de ese poder se apartan de ella abiertamente o no se muestran solícitos en conseguirla, será forzoso que se ponga término a esa misión que se les ha confiado. En efecto, todo poder delegado con una misión determinada y una finalidad, encuéntrase limitado por ésta; si los detentadores de ese poder se apartan de ella abiertamente o no se muestran solícitos en conseguirla, será forzoso que se ponga término a esa misión que se les confió. En ese caso, el poder volverá por fuerza a quienes antes lo entregaron; entonces, éstos pueden confiarlo de nuevo a las personas que juzguen capaces de asegurar su propia salvaguardia. De ese modo, la comunidad conserva perpetuamente el poder supremo de sustraerse a las tentativas y maquinaciones de cualquier persona, incluso de sus propios legisladores, siempre que sean estos tan necios o tan malvados como para proponerse, y llevar a cabo, maquinaciones contrarias a las libertades y a las propiedades de los individuos. Ningún hombre ni sociedad de hombres tiene poder para renunciar a su propia conservación, y por consiguiente, a los medios de conseguirla, entregando ese poder a la voluntad absoluta y a la soberanía arbitraria de otra persona”. (John Locke, *Segundo tratado del gobierno civil*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2016, trad. Pablo López Álvarez, p. 137)

### Texto 4

“Hemos visto cómo el poder legislativo pertenece al pueblo y no puede pertenecer sino a él. Por el contrario, es fácil advertir, por los principios antes establecidos, que el poder ejecutivo no puede corresponder a la generalidad, como legisladora o soberana, ya que este poder ejecutivo consiste en actos particulares que no corresponden a la ley ni, por consiguiente, al soberano, todos cuyos actos no pueden ser sino leyes.

Necesita, pues, la fuerza pública un agente propio que la reúna y la ponga en acción según las direcciones de la voluntad general, que sirva para la comunicación del Estado y del soberano, que haga de algún modo en la persona pública lo que hace en el hombre la unión del alma con el cuerpo. He aquí cuál es en el Estado la razón del gobierno, equivocadamente confundida con el soberano, del cual no es sino el ministro.

¿Qué es, pues, el gobierno? Un cuerpo intermediario establecido entre los súbditos y el soberano para su mutua correspondencia, encargado de la ejecución de las leyes y del mantenimiento de la libertad, tanto civil como política.

Los miembros de este cuerpo se llaman magistrados o *reyes*, es decir, *gobernantes*, y el cuerpo entero lleva el nombre de *príncipe*. Así, los que pretenden que el acto por el cual un pueblo se somete a los jefes no es un contrato tienen mucha razón. Esto no es absolutamente nada más que una comisión, un empleo, en el cual, como simples oficiales del soberano, ejercen en su nombre el poder, del cual les ha hecho depositarios, y que puede limitar, modificar y volver a tomar cuando le plazca. La enajenación de tal derecho, siendo incompatible con la naturaleza del cuerpo social, es contraria al fin de la asociación”. (Rousseau, *Contrato social*, Librería Ediciones, 2016, trad. Fernando de los Ríos Urruti, pp. 109-110)

## Texto 5

**Roberto Torretti** (1930, Chile)

Filósofo chileno reconocido por sus contribuciones a la historia de la filosofía, especialmente respecto a la obra de Kant y en filosofía de las ciencias. Sus reflexiones sobre el espacio-tiempo y la filosofía de la geometría lo sitúan como uno de los principales exponentes en lengua hispana de esta última disciplina. Su conferencia "Poder político y opresión" expone aspectos básicos del fenómeno del poder político, los motivos principales de su obediencia y las formas de opresión.

Ahora bien, en el mundo en que vivimos sucede algo que no nos sorprende porque estamos habituados a ello, pero que, bien mirado, resulta ser bastante curioso. Los hombres habitamos casi todo el planeta. La superficie habitada está dividida en numerosos territorios, algunos inmensos, otros pequeñitos, y en cada uno de ellos hay un grupo de personas que posee, dentro de su territorio respectivo, una suerte de monopolio de la violencia. Me explico: este grupo –cuya composición y origen varían muchísimo de territorio en territorio– está dispuesto a recurrir a la violencia para impedir o castigar toda conducta contraria a las normas que él mismo dicta o reconoce como válidas; está dispuesto además a impedir que ningún otro individuo o grupo emplee la violencia dentro de su territorio, salvo en circunstancias expresamente autorizadas; finalmente –y éste es tal vez el aspecto más curioso del fenómeno que describimos–, los pobladores del territorio reconocen generalmente la autoridad del grupo en cuestión para tomar las medidas descritas y están por lo común dispuestos a obedecer sus órdenes y tienen además normalmente, frente a los actos de violencia con que el referido grupo castiga a los desobedientes, una actitud que contrasta con su reacción frente a otras formas de violencia. Así, la ejecución de un "criminal" (como se llama a esos desobedientes) suele ser aprobada y hasta celebrada por sus conciudadanos; pero inclusive quienes no se muestran tan entusiastas, no reaccionan con sorpresa ni escándalo frente a esta ejecución, como reaccionarían, por ejemplo, frente a un asesinato. Este fenómeno tan curioso que hemos descrito es el fenómeno del poder político, y esta descripción superficial nos permite ya destacar algunos de sus rasgos esenciales. En primer lugar, el poder político se ejerce directamente sobre hombres y sólo indirectamente sobre cosas; consiste esencialmente en la capacidad de obtener que ciertos hombres hagan o dejen de hacer ciertas cosas. Esta capacidad de obtener la obediencia de otros hombres se basa en muchos factores de que ya hablaremos más adelante, pero la característica propia del poder político consiste en que, entre esos factores en que se basa, ocupa un lugar prominente la amenaza de recurrir a la violencia. Esto distingue al poder político, por ejemplo, del poder espiritual en virtud del cual el jefe de una iglesia puede obtener que sus fieles se comporten de tal o cual manera. Una segunda característica propia del poder político es su pretensión de exclusividad: los que lo poseen no toleran que otro grupo diferente pretenda ejercer un poder análogo sobre las mismas personas: la autoridad política quiere el monopolio de la violencia; dentro del territorio que le está sometido, sólo sus representantes pueden ejercerla; inclusive el padre que golpea a sus hijos o el ciudadano pacífico que mata a balazos a un asaltante nocturno actúan en cierto modo como representantes de la autoridad política; su conducta violenta se aprueba y no se castiga porque está expresamente autorizada (nótese que tiene que sujetarse a las condiciones fijadas en la autorización). La autoridad política admite que alguien use razones para convencer a algunos de sus súbditos de que haga o deje de hacer alguna cosa, pero no está dispuesta a tolerar que con este fin se utilicen amenazas. La única que puede amenazar es ella. Además, tampoco permitirá, como es natural, que alguien use razones para inducir a los súbditos a que desobedezcan sus propias órdenes o combatan su influencia; en cuanto tal campaña de persuasión parezca peligrosa porque empieza a tener éxito, la autoridad política tendrá que responder a la razón con la fuerza o exponerse al riesgo de que se constituya otra autoridad política que la suplante. (Roberto Torretti, Poder político y opresión, Revista de Filosofía, Universidad de Chile, vol. IX, Nº1-2, p. 36-37).

## Actividad 2: ¿Dónde está el poder?

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes conozcan distintas perspectivas sobre las relaciones de poder que organizan la vida social, desde las visiones modernas que entienden al sujeto como un individuo autónomo hasta las postmodernas que lo problematizan.

### 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 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

#### 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

- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

### DURACIÓN:

14 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE ACTIVIDAD

#### ¿PARA QUE NECESITAMOS UN GOBIERNO?

Para situar a los estudiantes en los problemas de las relaciones de poder entre los individuos, la sociedad y el Estado, el docente plantea la cuestión de la regulación de la vida del ser humano en las teorías del contrato social. Para esto, les pide que describan en qué consiste el popular juego Fortnite y anota sus respuestas en la pizarra. Cuando hayan mencionado explícitamente que se trata de una competencia de todos contra todos en la que gana el último jugador que logre sobrevivir, y que hay completa libertad para que cada personaje actúe, les plantea las siguientes preguntas:

- ¿Es necesario hacer alianzas entre personajes para sobrevivir en el juego?
- ¿Cuál es la ventaja de hacer esas alianzas en el juego? ¿Qué se pierde?
- ¿Qué rol juega en esto lo digital y la tecnología? ¿Cómo son las relaciones que se establece?
- ¿Por qué creen que Fortnite es un juego tan popular?

**Orientaciones al docente:**

Si los estudiantes no conocen suficientemente cuál es el objetivo de este juego, el profesor puede proyectar un breve video en el que se explica de qué se trata, cómo se juega y el éxito que ha tenido. Lo importante es que vean en este juego un ejemplo actual de las teorías modernas del contrato social.

A continuación, el profesor les muestra un breve video animado en el que se explican y contrastan las teorías del contrato social de Thomas Hobbes y Jean-Jaques Rousseau. Formula preguntas para vincular los objetivos y estrategias para ganar en Fortnite con algunas ideas contractualistas:

- ¿Cuál sería el “estado de naturaleza” en Fortnite?
- ¿En qué consistiría el “contrato social” en Fortnite?

El curso se divide en grupos y, basados en el video, responden por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ejerce el poder entre individuos en el “estado de naturaleza” según Hobbes y Rousseau?
- ¿Cómo se ejerce el poder una vez que los individuos entran a la “sociedad civil” según Hobbes y Rousseau?
- ¿En qué consiste y qué valor tiene el “contrato social”? ¿Dónde está el poder una vez firmado el “contrato social” según Hobbes y Rousseau?

Cuando el profesor lo decida, un representante por grupo lee algunas de sus respuestas al curso y el docente explica en términos generales el concepto de contrato social para complementar las respuestas si fuese necesario.

**Orientaciones al docente:**

Puede hacer una contextualización más amplia respecto de la Modernidad como discurso político-filosófico, enfatizando las diferencias en la organización política respecto del Medioevo. Podría apoyarse en el capítulo I del texto de Jürgen Habermas “El discurso filosófico de la Modernidad”.

**¿QUIÉN FIRMA EL CONTRATO SOCIAL?**

A partir de la última pregunta de la primera etapa, los estudiantes conocen una teoría contractualista contemporánea para discutir en torno a las características del sujeto moderno y las relaciones de poder que establece con otros a partir de su naturaleza racional.

**Relaciones interdisciplinarias**

Chile y la Región  
Latinoamericana: Confirmación  
del Estado chileno (OA 1)

El profesor divide al curso en grupos y entrega a cada uno una copia con párrafos seleccionados del Manual de Convivencia vigente en la escuela. El objetivo es que interpreten el Manual de Convivencia como un tipo de “contrato social”, por lo que deben discutir en grupos las siguientes preguntas:

- ¿Quién firma el Manual de Convivencia en la escuela y qué obligaciones conlleva?
- ¿En qué medida el Manual de Convivencia podría ser un ejemplo de “contrato social”?
- ¿Qué relaciones de poder establece el Manual de Convivencia? ¿Quiénes define las normas, quiénes las pueden modificar, quiénes sancionan su incumplimiento?

Cuando el docente lo determine, cada grupo lee sus respuestas al curso. Si no surgen expresamente opiniones respecto de lo justo o injusto de las normas que indica el documento, puede plantearlo como problema para pasar a la siguiente actividad.

Manteniendo los mismos grupos, cada integrante lee individualmente fragmentos seleccionados de los textos “Teoría de la justicia” de John Rawls e “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita” de Immanuel Kant. Luego responden por escrito las siguientes preguntas:

A partir del texto de Rawls:

- ¿Qué es y en qué consiste el “contrato social”?
- ¿Cuál debiese ser el papel de las instituciones sociales para que haya justicia social?

A partir del texto de Kant:

- ¿Cuál es el problema y la necesidad de instaurar una sociedad civil?
- ¿Qué características tendría el “estado de coerción” a los que se someten los individuos cuando están en sociedad?

**Orientaciones al docente:**

Se sugiere que el profesor presente a John Rawls como un filósofo contemporáneo que desarrolla su concepción de la justicia a partir de la teoría del contrato social. Del mismo modo, si los estudiantes no están familiarizados con la figura de Immanuel Kant, puede describir la importancia de su pensamiento para el desarrollo de la Ilustración.

A partir de las ideas de ambos autores:

- ¿En qué visión del ser humano se basan las ideas de Rawls y Kant?
- ¿En qué fenómeno político contemporáneo ven representada la visión del ser humano de Rawls y Kant? ¿Qué fenómeno político lo niega?
- Bajo esta visión del ser humano y de la sociedad, ¿cuándo es legítimo el ejercicio del poder?

Cuando terminen de escribir, un estudiante de cada grupo lee frente al curso las respuestas a las últimas tres preguntas. La actividad finaliza después de que los grupos compartan sus respuestas y quede asentada la idea de que la legitimidad del ejercicio del poder está relacionada con una visión particular del ser humano y de las relaciones sociales que establece.

**Orientaciones al docente:**

El objetivo de las primeras cuatro preguntas es que los estudiantes comprendan los textos antes de identificar sus planteamientos en fenómenos actuales. Si el profesor lo considera pertinente, podría desarrollar una actividad para guiarlos y ayudarlos a entender la lectura.

Respecto de las últimas tres preguntas, se sugiere alentar el intercambio de opiniones. El propio docente podría proponer contrapuntos para debatir en torno a la vigencia y las limitaciones de estas perspectivas filosóficas. Si no surge explícitamente la idea de la legitimidad en el ejercicio del poder, conviene que el docente la plantee.

### ¿SOLO EL GOBIERNO REGULA NUESTRAS ACCIONES? ENTREVISTA CON EL PODER

En esta etapa, los estudiantes conocen una perspectiva crítica de las ideas revisadas. Para ello, el profesor les pide en la sesión anterior cada uno entreviste brevemente a una persona que considere una autoridad, y les entrega las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Usted se considera una autoridad? ¿Por qué?
- A su juicio, ¿las autoridades tienen o debiesen tener poder?
- Si se considera una autoridad, ¿cómo ejerce el poder? Si fuese usted una autoridad, ¿cómo ejercería el poder?
- ¿Puede darme un ejemplo del ejercicio del poder en la vida cotidiana?

#### Orientaciones al docente:

El docente explica que se entiende que la autoridad es una persona que toma decisiones que afecten a otros, dicta reglas, sanciona acciones, tiene un cargo de representación, etc. Podría tratarse de alguien de la escuela (profesores, centro de estudiantes, dirigente sindical) o de fuera (familiares, amigos, etc.).

Se reúnen en grupo de 8 integrantes como máximo a fin de compartir las respuestas de sus entrevistados y encontrar similitudes y diferencias en. Para esto, completan la siguiente tabla:

Preguntas	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
¿Cómo reconocer a quien ejerce el poder?			
¿Cómo debe ejercer el poder una autoridad?			
¿Cómo se ejerce el poder en la vida cotidiana?			
<b>Conclusiones</b>	<b>Síntesis</b>		
Según la opinión de los entrevistados, ¿cómo se ejerce el poder?			
Según la opinión de los entrevistados, ¿en qué actividades cotidianas hay ejercicio de poder?			

Un integrante por grupo comparte los resultados de la tabla con el curso. El docente anota en la pizarra las ideas principales de las últimas dos preguntas (síntesis). Cuando hayan terminado todas las presentaciones, evalúan la posibilidad de extraer conclusiones generales a partir de los resultados de cada grupo.

#### Orientaciones al docente:

Dependiendo de si las respuestas sobre el ejercicio del poder están limitadas al control de una autoridad sobre la conducta del resto de los individuos o incluyen formas implícitas para ello, el profesor introduce la perspectiva de Antonio Gramsci. Puede complementar la lectura que se propone a continuación con un video que explica brevemente el concepto de hegemonía como otra manera de comprender el ejercicio del poder.



A continuación, los estudiantes vinculan las respuestas dadas por sus entrevistados con una perspectiva crítica respecto del ejercicio del poder. Para esto, el profesor proyecta un breve fragmento de Antonio Gramsci en el que expone el concepto de hegemonía y guía un diálogo mediante las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante para el autor la claridad de “la conciencia teórica de su obrar”?
- ¿Qué es la conciencia “conciencia verbal” y qué hace con el ser humano?
- A su juicio, ¿cómo o dónde se manifestaría la “conciencia verbal” de la que habla Gramsci?
- ¿En qué medida la “conciencia verbal” sería una forma distinta del ejercicio del poder?
- ¿Hasta qué punto la “lucha por la hegemonía” contradice la idea de “contrato social” y la visión de ser humano defendida por Rawls y Kant?

**Orientaciones al docente:**

Es importante que el docente destaque que el concepto de hegemonía cuestiona algunos supuestos en los que se basan las teorías contractualistas. Para profundizar esta crítica, se recomienda consultar el prefacio del texto “El retorno de lo político” de Chantal Mouffe.

### ¿EL INDIVIDUO TIENE PODER O EXISTE EN MEDIO DE RELACIONES DE PODER?

En esta última etapa, revisarán una nueva perspectiva sobre las relaciones de poder entre los individuos, la sociedad y el Estado, y elaborarán una postura personal a partir de lo revisado en la segunda etapa.

Para activar sus conocimientos previos, el profesor les pide que completen individualmente una tabla para resumir, en primera instancia, las perspectivas revisadas en las etapas anteriores:

	Kant	Rawls	Gramsci	Foucault
¿De qué maneras la sociedad o el Estado regulan a los sujetos?				
¿Dónde hay relaciones de poder?				
¿En qué consisten las relaciones de poder?				

Una vez que contesten las preguntas de las primeras dos columnas, el profesor pide que algunos estudiantes lean voluntariamente sus respuestas e invita a los demás a complementar su tabla con esa información. Si fuese necesario, el docente aporta o corrige las respuestas.

Después de recordar las perspectivas de Rawls, Kant y Gramsci, leen de manera individual un texto de Michel Foucault, que representa una nueva postura frente al problema de las relaciones de poder, y completan la columna restante de la tabla de resumen.

**Orientaciones al docente:**

Si el texto resultase difícil de entender, el docente podría hacer una lectura guiada para reconstruir sus ideas principales. Para esto, pide a distintos estudiantes que lean en voz alta un párrafo y dice a los demás que pregunten cuando no entiendan bien. Además, se sugiere hacer una pequeña contextualización de Michel Foucault y algunas de sus ideas para que el contraste con los autores anteriores sea explícito.

Tras comparar las tres perspectivas, se reúnen en grupos y elaboran un breve “Manual de Convivencia de Curso” en el que plasmen su propia opinión respecto de los problemas vinculados con las relaciones de poder en su vida cotidiana. Debe incluir los siguientes elementos:

- Descripción de los principios que en los que se fundamenta el Manual. Se espera que se refieran a qué entienden por una buena convivencia, por qué sería importante escribir normas para ello y cuáles podrían ser los perjuicios y beneficios de establecer un conjunto de normas.
- Redacción de 10 normas de convivencia que consideren necesarias y aplicables al interior del curso. Se espera que, junto con describirlas, las justifiquen brevemente.
- Redacción de sanciones asociadas a la transgresión de esas 10 normas de convivencia. Se espera que justifiquen brevemente cada una de las sanciones, que sean razonables y aplicables, y que expliquen cómo serían dirimidas (cada estudiante individualmente, la directiva de curso, un tribunal elegido para ello, una asamblea, etc.).
- Argumentación filosófica. Se espera que cada grupo elabore su Manual apoyándose en una o varias de las perspectivas sobre las relaciones de poder estudiadas en clases. Si el Manual no se apoyase en ellas, deberán explicar por qué las rechazan.

Finalmente, cada grupo expone su “Manual de Convivencia de Curso” a la clase y discuten cuál o cuáles les parecen más convincentes y mejor argumentados.

#### ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Aplican diversas perspectivas filosóficas acerca del poder y la democracia a casos o fenómenos contemporáneos.
- Elaboran una postura personal para reflexionar sobre problemas políticos que emergen de las relaciones de poder entre individuo, sociedad y Estado.

Se sugiere que el docente fomente a lo largo de toda la actividad el intercambio de opiniones y, cuando sea preciso, que él mismo intervenga estableciendo un contrapunto para explorar distintas formas de reflexionar sobre las relaciones de poder.

Puede seleccionar textos distintos de los recomendados aquí, pero es importante que los estudiantes conozcan diferentes perspectivas filosóficas. En este sentido, se sugiere contraponer textos que representen perspectivas liberales, comunitaristas, críticas o post-estructuralistas, entre otras.

En la segunda etapa, leen individualmente los textos y el profesor contesta sus dudas. Para asegurar que los entienden, plantea preguntas que permitan identificar las ideas principales de ambos filósofos; por ejemplo: ¿Qué es la justicia como imparcialidad para Rawls? ¿Qué relación hay entre la “Naturaleza” y las características del ser humano según Kant? Además, puede explicar el contexto político y filosófico de la Ilustración y describir algunos de sus supuestos.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

Video Fortnite:

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=DQ-fUXoone0>

Video Contrato social en 8 bits:

[https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xWIL6WlZ\\_Ck](https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=xWIL6WlZ_Ck)

### Texto 1

“Mi objetivo es presentar una concepción de la justicia que generalice y lleve a un superior nivel de abstracción la conocida teoría del contrato social tal como se encuentra, digamos, en Locke, Rousseau y Kant. Para lograrlo, no debemos pensar en el contrato original como aquel que es necesario para ingresar en una sociedad particular o para establecer una forma particular de gobierno. Más bien, la idea directriz es que los principios de la justicia para la estructura básica de la sociedad son el objeto del acuerdo original. Son los principios que las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una posición inicial de igualdad como definitorios de los términos fundamentales de su asociación. Estos principios han de regular todos los acuerdos posteriores; especifican los tipos de cooperación social que se puede llevar a cabo y las formas de gobierno que puede establecerse. A este modo de considerar lo llamaré justicia como imparcialidad.

[...] En la justicia como imparcialidad, la posición original de igualdad corresponde al estado de naturaleza en la teoría tradicional del contrato social. Por supuesto que la posición original no está pensada como un estado de cosas históricamente real, y mucho menos como una situación primitiva de la cultura. Se considera como una situación puramente hipotética caracterizada de tal modo que conduce a cierta concepción de la justicia.

Por supuesto que ninguna sociedad puede ser un esquema de cooperación en el cual los hombres ingresen voluntariamente, en un sentido literal; cada persona se encuentra, desde su nacimiento, en una posición determinada de alguna sociedad determinada, y la naturaleza de esta posición afecta materialmente sus perspectivas de vida. Aun así, una sociedad que satisfaga los principios de justicia como imparcialidad se acerca en lo posible a un esquema voluntario, ya que cumple con los principios que consentirían personas libres e iguales en condiciones que son imparciales. En este sentido, sus miembros son autónomos y las obligaciones que reconocen son autoimpuestas.

Sostendré [...] que las personas en la situación inicial escogerían dos principios bastante diferentes: el primero exige igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene que las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo, las desigualdades de riqueza y autoridad sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad.

La justicia como imparcialidad es un ejemplo de lo que he llamado una teoría contractualista. Ahora bien, es posible que haya objeciones contra el término "contrato" y expresiones semejantes; sin embargo, creo que servirá razonablemente bien [...]. Como he dicho anteriormente, para entenderlo hay que tener presente que implica cierto nivel de abstracción. En especial, hay que recordar que el contenido del acuerdo apropiado no es ingresar en una sociedad dada o adoptar una forma dada de gobierno, sino aceptar ciertos principios morales. Más aún, los compromisos a los que se refiere son puramente

hipotéticos: la concepción contractual mantiene que ciertos principios serían aceptados en una situación inicial bien definida”. (John Rawls, Teoría de la justicia, Fondo de Cultura Económica, 2006, trad. María Dolores González, México D.F., pp. 24; 25; 26; 27; 28)

## Texto 2

**Immanuel Kant** (1724 – 1804, Alemania)

Filósofo alemán de la Ilustración y precursor del idealismo trascendental. Su escrito *Crítica de la razón pura* es un punto de inflexión en la historia de la filosofía, al proponer que la metafísica puede ser reinterpretada desde la epistemología, mediante el entender y relacionar la realidad con los límites del conocimiento. En *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, propone que una de las tareas de la filosofía es descubrir, detrás de la historia aparentemente absurda de la especie humana, una ley inmanente de progreso.

*“La Naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo aquello que sobrepasa la estructuración mecánica de su existencia animal y que no participe en otra felicidad o perfección que la que él mismo, libre del instinto, se haya procurado por medio de la propia razón. Ciertamente, la Naturaleza no hace nada superfluo ni es pródiga en el uso de los medios para sus fines. Por ello, el haber dotado al hombre de razón y de la libertad de la voluntad que en ella se funda, constituía ya un claro indicio de su intención con respecto a tal dotación. El hombre no debía ser dirigido por el instinto o sustentado e instruido por conocimientos innatos; antes bien, debía extraerlo todo de sí mismo [...].*

*El mayor problema para la especie humana, a cuya solución le fuerza la Naturaleza, es la instauración de una sociedad civil que administre universalmente el derecho. Dado que sólo en la sociedad (y ciertamente en aquella donde se dé la mayor libertad y, por ende, un antagonismo generalizado entre sus miembros, junto a la más escrupulosa determinación y protección de los límites de esa libertad, con el fin de que pueda coexistir con la libertad de otros) puede conseguirse la suprema intención de la Naturaleza, a saber, el desarrollo de todas sus disposiciones naturales en la humanidad, la Naturaleza quiere que la humanidad también logre por sí misma este fin, al igual que todos los otros fines de su destino. Así, en una sociedad en la que la libertad bajo leyes externas se encuentre vinculada en el mayor grado posible con un poder irresistible, esto es, una constitución civil perfectamente justa, tiene que ser la tarea más alta de la Naturaleza para con la especie humana, ya que la Naturaleza sólo puede conseguir el resto de sus designios para con nuestra especie proporcionando una solución a dicha tarea y ejecutándola. Esta necesidad que constriñe al hombre —tan apasionado por la libertad sin ataduras— a ingresar en ese estado de coerción, es en verdad la mayor de todas, esto es, aquella que se infligen mutuamente los hombres, cuyas inclinaciones hacen que no puedan coexistir durante mucho tiempo en salvaje libertad”. (Immanuel Kant, *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, Tecnos, Madrid, 1994, trad. Concha Roldán Panadero y Roberto Rodríguez Aramayo, pp. 19; 20-21).*

### Texto 3

**Antonio Gramsci (1891-1937, Italia)**

Filósofo y político italiano fundador del Partido Comunista Italiano y encarcelado por Benito Mussolini. Se le conoce principalmente por haber acuñado el concepto de hegemonía y por haber estudiado el carácter político de la cultura. Según el autor, la hegemonía cultural y sus formas de control social se manifiestan principalmente a través del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación.

“El hombre activo, de masa, obra prácticamente, pero no tiene clara conciencia teórica de su obrar, que sin embargo es un conocimiento del mundo en cuanto lo transforma. Su conciencia teórica puede estar, históricamente, incluso en contradicción con su obrar. Casi se puede decir que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita en su obrar y que realmente lo une a todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y acogido sin crítica. Sin embargo, esta conciencia "verbal" no carece de consecuencias: unifica a un grupo social determinado, influye sobre la conducta moral, sobre la dirección de la voluntad, de manera más o menos enérgica, que puede llegar hasta un punto en que la contradictoriedad de la conciencia no permita acción alguna, ninguna decisión, ninguna elección, y produzca un estado de pasividad moral y política. La comprensión crítica de sí mismo se logra a través de una lucha de "hegemonías" políticas, de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, para arribar finalmente a una elaboración superior de la propia concepción de la realidad”. (Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, trad. Isidoro Flaumbaum, p.16)

**Video** sobre concepto de hegemonía

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=CSCwfD9wEQk>

### Texto 4

**Michel Foucault (1926 – 1984, Francia)**

Filósofo francés que acuñó una noción de poder que no se refiere solo a lo gubernativo, sino que integra también la esfera social; por ejemplo: las relaciones familiares, sexuales y productivas. Según el autor, la biopolítica es una forma específica de gobierno que aspira a la gestión de los procesos biológicos de la población; uno de ellos, el control del cuerpo.

“No se trata, en absoluto, de fundar una teoría del poder, una teoría general del poder, ni de decir lo que es el poder, ni de decir de dónde proviene. Desde hace siglos, y en Occidente desde hace milenios, se ha planteado esta cuestión y no es seguro que las respuestas dadas hayan sido satisfactorias. En cualquier caso, lo que intento hacer, desde una perspectiva empírica, es tomar las cosas, de alguna manera, por el medio. No se trata de preguntar: “¿De dónde viene el poder o adónde va?”, sino: “¿Por dónde circula y cómo ocurre eso, cuáles son las relaciones de poder, cómo podemos describir algunas de las principales relaciones de poder que se ejercen en nuestra sociedad?”.

No concibo el poder en el sentido del gobierno o en el sentido del Estado. Me refiero a que entre personas diferentes, en una familia, en una universidad, en un cuartel, en un hospital, en una consulta médica, hay relaciones de poder que circulan: cuáles son, a dónde conducen, cómo unen a los individuos, por qué se soportan o por qué en otros casos no son soportadas. Hagamos, pues, si ustedes quieren, este análisis empezando por el medio y hagamos un análisis empírico. Esto es lo primero.

[...] Lo que me sorprendió fue que estos análisis consideran siempre que el poder tenía como función y como misión decir «no», prohibir, impedir, trazar un límite y, por lo tanto, el poder tenía como

principal efecto una serie de fenómenos de exclusión, de histerización, de obliteración, de ocultación, de olvido, o, si lo prefieren, de constitución del inconsciente. El inconsciente se constituye –los psicoanalistas dirán que voy demasiado rápido– a partir de una relación de poder. Esta concepción o esta idea, según la cual los mecanismos de poder son siempre mecanismos de prohibición, creo que fue una idea muy extendida. Esta idea tenía, si usted quiere, una ventaja desde el punto de vista político, una ventaja inmediata y, por lo tanto, un poco peligrosa, porque permitía decir: “Anulemos las prohibiciones y ya está, el poder desaparecerá; cuando quitemos las prohibiciones seremos libres”. Aquí tal vez haya algo que hace ir demasiado rápido.

En cualquier caso, he cambiado bastante sobre este punto. Cambié a partir de un estudio específico que intenté concretar y precisar lo más posible sobre la prisión y los sistemas de vigilancia y de castigo en las sociedades occidentales en los siglos XVIII y XIX, sobre todo a finales del XVIII. Me parecía que, en las sociedades occidentales, se estaban desarrollando, coincidiendo además con el capitalismo, toda una serie de procedimientos, una serie de técnicas para asumir, vigilar y controlar el comportamiento de los individuos, sus gestos, su manera de hacer, su situación, su residencia, sus aptitudes, pero que estos mecanismos no tenían la función esencial de prohibir.

Evidentemente, prohíben y castigan, pero el objetivo esencial de estas formas de poder –y lo que sustenta su eficacia y su solidez– era permitir, obligar a los individuos a multiplicar su eficacia, sus fuerzas, sus aptitudes, en resumen, todo lo que permitía utilizarlos en el aparato productivo de la sociedad: adiestrar a los hombres, situarlos allí donde resultan más útiles, formarlos para que adquieran tal capacidad”. (Michel Foucault, *Sexualidad y poder*, en *Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales*, volumen III, Paidós, 1999, trad. Ángel Gabilondo, pp. 144-145)

## Actividad 3: ¿Qué significa vivir en un país democrático?

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes problematicen el concepto de democracia y reflexionen críticamente respecto de las diversas perspectivas que existen para definir en la actualidad si un país es o no democrático.

### 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 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

#### OA c

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

### ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

Duración: 12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿ES ESO UNA DEMOCRACIA?

Para partir desde un tema cercano, el profesor averigua si piensan que su escuela es o no democrática, mediante preguntas como:

- ¿Qué prácticas escolares permitirían afirmar que nuestro colegio es democrático?
- ¿Qué prácticas escolares permitirían negar que nuestro colegio es democrático?
- ¿Cómo debiese estar organizada una escuela para ser democrática?
- A su juicio, ¿nuestra escuela es democrática? ¿Por qué?

#### Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana:  
Democracia (3°M, OA 1)

Los alumnos redactan individualmente sus respuestas, pues las usarán en la etapa final de la actividad.

**Orientaciones al docente:**

Es fundamental promover en todo momento un clima respetuoso que valore que haya opiniones contrapuestas, de modo que los estudiantes no teman expresar sus ideas. Para ello, se sugiere modular el diálogo de modo que en todo momento sean las ideas y argumentos los que estén bajo examen.

### INVESTIGACIÓN: ÍNDICES DE DEMOCRACIA 2018

En la segunda etapa, los estudiantes desarrollan un trabajo grupal de investigación para evaluar y reflexionar en torno a los sistemas democráticos de distintos países.

Para esto, el curso se divide en grupos de entre 5 y 7 integrantes y el profesor proyecta en la pizarra el Índice de Democracia 2018 publicado por The Economist. Luego de revisar los criterios para su clasificación y las posiciones de distintos países del mundo, cada grupo selecciona un país para investigar las características de su gobierno, instituciones y mecanismos de participación política.

A continuación, trabajan en la sala de computación para recopilar antecedentes que permitan comprender con mayor profundidad qué tan democrático es o no el país seleccionado. Se sugiere que, como mínimo, cada grupo responda las siguientes preguntas:

- ¿Dónde queda el país seleccionado? ¿Cuánta es su población?
- ¿Qué sistema de gobierno tiene? ¿Cómo funciona?
- ¿Con qué regularidad hay elecciones de representantes? ¿Cómo funciona el sistema electoral?
- ¿Existen otros mecanismos de participación política en ese país? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son los índices de seguridad y desigualdad social?

**Orientaciones al docente:**

El número de integrantes para el trabajo grupal está sugerido en función del número de modelos de democracia que estudiarán en la siguiente etapa.

Si no pueden usar una sala de computación, se sugiere que cada grupo cuente con un integrante con internet móvil o que trabajen con los textos de la biblioteca del colegio. Si ninguna de estas alternativas fuera viable, los estudiantes podrían investigar qué tan democráticos son los espacios de participación escolar, como el Centro de Estudiantes, el Centro de Padres o el Consejo de Profesores, por medio de un trabajo de entrevistas con actores clave.

Cada grupo entrega por escrito las respuestas al docente, quien las devolverá en una etapa posterior de la actividad.

### MODELOS DE DEMOCRACIA

Organizados en los mismos grupos, cada estudiante recibe y lee individualmente un modelo de democracia (de los siete propuestos aquí a partir del texto de David Held). El objetivo es que cada integrante sea responsable de analizar y explicar a su grupo un modelo de democracia, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿A qué filósofo está asociado este modelo de democracia?

**Relaciones interdisciplinarias**

- Educación Ciudadana:  
Democracia (3°M, OA 1)



- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Qué rol juega el poder para el desarrollo de la democracia en este modelo?
- ¿Qué ventajas y desventajas presenta este modelo?

Luego de responder, cada grupo deberá discutir y llegar a un consenso respecto del modelo de democracia que les parece mejor, contestando la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el modelo de democracia más deseable? ¿Por qué?

Después de contestar, un representante por grupo explica al curso con cuál modelo de democracia se quedan y por qué.

#### **Orientaciones al docente:**

Si ningún modelo de democracia de los expuestos por David Held convence a los estudiantes, pueden construir una alternativa, combinando dos o más modelos o proponiendo uno distinto. En este último caso, el docente debe exigirles que argumenten por qué rechazan los modelos descritos en el texto.

### **MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA DEMOCRÁTICA**

En la etapa final, integran las lecturas filosóficas con la investigación realizada en la segunda etapa. El docente devuelve a cada grupo su investigación sobre distintos países y pide que respondan lo siguiente:

- ¿En qué medida el modelo de democracia seleccionado por el grupo como el más deseable se ajusta a las características políticas del país investigado? ¿Por qué?
- A partir de la respuesta anterior, ¿hasta qué punto consideran que el país investigado es democrático? ¿Por qué?
- Sobre la base de las etapas anteriores de la actividad, ¿de qué manera la filosofía torna compleja la clasificación de un país como democrático o no democrático?
- Respecto de nuestra escuela, ¿es democrática; bajo qué modelo? ¿Sostienen las mismas opiniones? ¿Se fortalecieron? ¿Cambiaron? ¿Por qué?

Finalmente, cada grupo realiza una breve exposición para compartir los resultados de su investigación y reflexiones.

### **ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA**

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

- Evalúan los sistemas democráticos de diversos países a partir de una investigación exploratoria y sus conocimientos filosóficos.

En la segunda fase, el profesor entrega una copia del Índice de Democracia a cada grupo, si no pudiese proyectarlo para todo el curso.

Debe intentar que los grupos seleccionen distintos países a partir del Índice de Democracia. No obstante, si dos grupos escogieran el mismo país, se podría contrastar los resultados del trabajo de investigación.

Para profundizar, cada grupo puede diseñar una propuesta de “estatutos” para la elección y la naturaleza del Centro de Estudiantes, basados en el modelo de democracia que les pareció el más deseable. Identifican los principios filosóficos y mecanismos de elección de representantes asociados al modelo de

democracia que escojan. A continuación, escriben una declaración de la naturaleza y los objetivos del Centro de Estudiantes y explican el modo de elección.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Índice de democracia por The Economist:

**Sitio 1** <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.economist.com/graphic-detail/2019/01/08/the-retreat-of-global-democracy-stopped-in-2018>

**Sitio 2** <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.hablandoclarocr.com/index.php/politica-internacional/846-the-economist-indice-de-democracia-mundial-2018-costa-rica-una-de-las-unicas-20-democracias-plenas-en-todo-el-mundo>

### Democracia desarrollista I

**David Held** (1951-2019, Inglaterra)

Pensador británico especialista en teoría política y relaciones internacionales, ha sido clave en el desarrollo de los conceptos de cosmopolitismo, democracia cosmopolita y gobernanza global. Según el autor, el cosmopolitismo busca establecer las bases éticas, culturales y jurídicas del orden político, en un punto donde las comunidades políticas y los Estados importan, pero no única y exclusivamente.

Se ha aludido a Rousseau como el “Maquiavelo del siglo XVIII” [...] Esta comparación es útil en la medida en que le sitúa en un movimiento general de pensadores que tratan de rearticular aspectos de las teorías políticas del mundo antiguo. En efecto, llamaba a su sistema político preferido “republicanismo”, destacando el carácter central de las obligaciones y deberes para con el reino de lo público. Sin embargo, la interpretación de Rousseau acerca de la forma adecuada de “República” era, en muchos aspectos, única. Rousseau criticaba, es preciso señalarlo, la noción de “democracia” que asociaba con la Atenas clásica. En su opinión, Atenas no podía defenderse como ideal político, porque no incorporaba una división clara entre las funciones legislativa y ejecutiva y, por lo tanto, en épocas de crisis propendía a la inestabilidad, a las luchas de aniquilación mutua y a la indecisión [...].

El carácter distintivo del pensamiento de Rousseau se hace patente en su valoración de los aspectos centrales de la tradición liberal. La idea de que es el consentimiento de los individuos lo que legitima el sistema de gobierno y, en términos más generales, el sistema de Estado, es central para los liberales de los siglos XVII y XVIII así como para los demócratas liberales del XIX [...].

[...] Al igual que haría John Stuart Mill después de él, Rousseau celebraba la noción de una ciudadanía activa y participativa, pero la interpretaba de una manera más radical: todos los ciudadanos deben reunirse para decidir qué es lo mejor para la comunidad y promulgar las leyes apropiadas. Los gobernados deben ser los gobernantes. En la concepción de Rousseau, la idea del autogobierno se plantea como un fin en sí mismo; un orden político que ofrece oportunidades para la participación en los asuntos públicos no debe ser tan sólo un Estado, sino más bien la formación de un tipo de sociedad: una sociedad en la que los asuntos de Estado que estén integrados en los asuntos de los ciudadanos comunes [...]

El papel del ciudadano es el más elevado al que pueda aspirar un individuo. El meditado ejercicio del poder por los ciudadanos es la única forma legítima de defender la libertad. El ciudadano debe tanto

crear como estimar limitado por “la dirección suprema de la voluntad general”, la concepción públicamente generada del bien común. Rousseau reconocía que las opiniones acerca del “bien público” podían diferir y aceptaba una disposición para el gobierno de la mayoría: “el voto del mayor número obliga siempre a los demás”. Pero el pueblo sólo es soberano siempre y cuando participe activamente en la articulación de la “voluntad general”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 96; 98).

### Democracia desarrollista II

[...] John Stuart Mill era un claro abogado de la democracia, preocupado por el ámbito de la libertad individual en todas las esferas del esfuerzo humano. La democracia liberal, o gobierno representativo, era importante para él, no sólo porque establecía los límites para el logro de la satisfacción individual, sino porque era un aspecto importante del libre desarrollo de la individualidad. La participación en la vida política –votar, participar en la administración local y en el servicio judicial– era vital, sostenía, para crear un interés directo en el gobierno, y consecuentemente, las bases de una ciudadanía, masculina y femenina, informada y en desarrollo. Al igual que Rousseau [...], Mill concebía la política democrática como un mecanismo fundamental para el desarrollo moral [...].

El carácter distintivo de la postura de Mill se ve con claridad si, como él hizo, la contraponemos a lo que consideraba, en primer lugar, la naturaleza inaceptable del “poder despótico” (que todavía defendían, de distintas maneras, algunas figuras influyentes de su época) y, en segundo lugar, el peligro de las violaciones aún mayores de la libertad de los ciudadanos, si el Estado se desarrollara demasiado rápidamente, en un intento por controlar los complejos problemas nacionales e internacionales [...].

Entonces, ¿cuál consideraba Mill que era “la forma de gobierno ideal”? En términos generales, Mill abogaba por una democracia vigorosa que contrarrestase los peligros de un Estado sobredimensionado y excesivamente intervencionista. Parecía establecer una marcada distinción entre democracia y burocracia: la democracia podía contrarrestar a la burocracia [...].

Según Mill, la idea de la *polis* de la antigua Grecia no podía sostenerse en la sociedad moderna. La noción de autogobierno o gobierno de asambleas abiertas es, sostenía (de acuerdo con la tradición liberal en su conjunto) una pura locura para toda comunidad que exceda a una pequeña ciudad. Por encima de los pequeños números, los individuos no pueden participar “más que en una porción muy pequeña de los asuntos públicos”. Aparte de los vastos problemas planteados por los grandes números, existen límites geográficos y físicos obvios al momento y en el lugar en el que las personas pueden reunirse: estos son límites difíciles de superar en una comunidad pequeña; en una grande, no pueden ser superados. Los problemas que plantean la coordinación y la regulación en un país densamente poblado son complejíssimos para cualquier sistema de democracia clásica o directa. Más aún, cuando el gobierno es el gobierno de todos los ciudadanos, existe el constante peligro de que los más sabios y experimentados sean eclipsados por la falta de sabiduría, habilidad y experiencia de la mayoría. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 110; 114; 118).

### Democracia directa

Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895) atacaron de forma implacable la idea de un Estado liberal “neutral” y de una economía de mercado “libre”. En un mundo capitalista industrial, ni el Estado podría ser nunca neutral, ni la economía podría ser nunca libre. El Estado democrático liberal de John

Stuart Mill podía tener la pretensión de actuar en nombre de todos los ciudadanos, podría defender su pretensión de legitimidad con la promesa de defender “la seguridad de la persona y de la propiedad” y promover al tiempo la “justicia equitativa” entre todos los individuos, pero esta promesa [...] en la práctica no puede cumplirse. “La seguridad de la persona está en contradicción con la realidad de la sociedad de clases”, en que la mayoría de los aspectos de la vida individual –la naturaleza de las oportunidades, el trabajo, la salud, la duración media de la vida– están determinados por la situación del individuo en la estructura de clases

[...] La libertad supone, en la concepción de Marx, la democratización completa de la sociedad, así como del Estado; sólo puede llegar a establecerse con la destrucción de las clases sociales y, en último término, la abolición del poder de clase en todas sus formas.

Cuando Marx hacía referencia a la abolición del Estado y a la dictadura del proletariado, tenía presente después de 1891, creo yo (aunque no todos los estudiosos del tema están de acuerdo), el modelo de la comuna de París

La maquinaria del Estado liberal sería reemplazada por la estructura de la comuna. Según Marx, todos los aspectos del gobierno serían entonces completamente responsables: la voluntad general del pueblo prevalecería. Las comunidades más pequeñas administrarían sus propios asuntos, elegirían a sus delegados para unidades administrativas mayores (distritos, ciudades) y éstas, a su vez, elegirían candidatos para áreas de la administración aún mayores la delegación nacional. Esta disposición se conoce como la estructura piramidal de la democracia directa: todos los delegados pueden ser revocados, están limitados por las instrucciones de sus electores y organizados en una pirámide de comités elegidos directamente.

El Estado poscapitalista no tendrá, por lo tanto, ningún parecido con el régimen parlamentario. Los parlamentos crean barreras inaceptables entre los gobernados y sus representantes; un voto de vez en cuando es una base totalmente insuficiente, pensaba Marx, para garantizar una verdadera representación de las opiniones del pueblo. Un sistema de delegación directa supera esta dificultad, al igual que acabaron con la ausencia fundamental de responsabilidad introducida en el poder del Estado por el principio de la división de poderes. La división de poderes deja a ramas del Estado fuera del control directo del electorado. Todas las agencias estatales deben enmarcarse en la esfera de un conjunto de instituciones directamente responsables [...] Si bien el modelo de democracia directa de Marx parte en muchos aspectos del modelo de la antigua Atenas, y de la concepción aún de Rousseau de la República del autogobierno, es difícil no ver en ello, al menos en parte, un intento de recuperar directamente la herencia radical de estas posiciones contra de la tradición liberal. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 132; 152; 157; 161).

### **Democracia elitista competitiva**

Por democracia, Shumpeter entendía un *método* político, es decir, un arreglo institucional para llegar a decisiones políticas –legislativas y administrativas– confiriendo a ciertos individuos el poder de decidir en todos los asuntos, como consecuencia de su éxito en la búsqueda del voto de las personas. La vida democrática implicaba ir a la lucha entre líderes políticos rivales, organizados en partidos, por el mandato para gobernar. Lejos de ser una forma de vida caracterizada por la promesa de igualdad y de las mejores condiciones para el desarrollo humano con un contexto rico de participación, la suerte del ciudadano democrático era, sencillamente, el derecho periódico a escoger y autorizar a un gobierno para que actuase en su nombre. La democracia puede servir a una variedad de fines, por ejemplo al logro de la

justicia social. Pero era importante no confundir estos fines, argumentaba Schumpeter, con la democracia misma. El tipo de decisiones políticas que se tomaran era una cuestión independiente de la forma en que se adoptarían: las condiciones de legitimidad *de facto* de las decisiones y de los que las tomaban, como resultado de las elecciones periódicas entre élites políticas rivales.

La esencia de la democracia está, tal como subrayaban acertadamente los teóricos de la democracia protectora, en la habilidad de los ciudadanos para sustituir un gobierno por otro y, por lo tanto, para protegerse del riesgo de que los políticos encargados de tomar las decisiones se transformen en una fuerza inamovible. Mientras los gobiernos puedan cambiarse, y mientras el electorado pueda elegir entre (al menos) dos plataformas de partido muy distintas, la amenaza de una tiranía puede ser controlada. La democracia es un mecanismo que permite tomar en cuenta amplios deseos de la gente corriente, al tiempo que deja la política pública en manos de unos pocos, suficientemente experimentados y cualificados. Dada la diversidad de deseos individuales y el conjunto inevitablemente extenso (fragmentado) de demandas al Estado, ampliamente analizado en la obra de Weber, es preciso un mecanismo que seleccione a aquellos capaces de producir “el conjunto de decisiones con el que estarían más de acuerdo, o al menos, menos en desacuerdo, todo el conjunto de demandas individuales diversas”. (MacPherson, 1977, pp.78-80).

Si la democracia es un arreglo institucional para generar y legitimar el liderazgo, entonces tiene, en el mejor de los casos, una relación muy tenue con el concepto clásico de democracia: “el gobierno del pueblo” [...].

La defensa de la “democracia de liderazgo” o “elitismo competitivo” de Schumpeter residía en un rechazo explícito de la “doctrina clásica de la democracia”. Por esto, él entendía “ese arreglo institucional para llegar a decisiones políticas que realizan el bien común, haciendo que el pueblo mismo decida sobre los asuntos a través de la elección de individuos que deben reunirse en una asamblea para llevar a cabo su voluntad” (Capitalismo y socialismo, p.250). Así expuesta, esta doctrina representa una curiosa amalgama de teorías, combinando elementos de una variedad de modelos bastante distintos; se alude a ideas utilitaristas y rousseauianas, así como, creo yo, a ciertas nociones marxistas acerca de la integración del Estado y la sociedad [...]. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 200-201; 207).

### Pluralismo democrático

La esencia de los planteamientos pluralistas clásicos tiene su raíz en la investigación acerca de la distribución del poder en las democracias occidentales. Por poder, los pluralistas han entendido generalmente la capacidad de alcanzar las propias metas, haciendo frente a la oposición. En palabras de Dahl, “por “poder” entendemos una... relación realista; la capacidad de A para actuar de tal forma que controle las respuestas de B (Dahl, 1956, p.13). La capacidad de actuar de A depende de los medios a disposición de A y, en particular, del equilibrio relativo de recursos entre A y B. Los pluralistas señalaban que los recursos pueden ser muy distintos tipos; los medios financieros son sólo un tipo de recursos y pueden ser fácilmente aventajados, por ejemplo, por una oposición con una base popular importante. Claramente, existen muchas desigualdades en la sociedad (en educación, salud, renta, riqueza, etc.) y no todos los grupos tienen el mismo acceso a todos los tipos de recursos, ni mucho menos recursos iguales. Sin embargo, casi todos los grupos tienen alguna ventaja que puede ser utilizada para influir en el proceso democrático. Puesto que los distintos grupos tienen acceso a distintos tipos de recursos, la influencia de un determinado grupo variará por lo general de un asunto a otro.

Estos grupos de interés pueden estructurarse alrededor de determinadas divisiones económicas o culturales, como las clases sociales, la religión o la raza. Pero, a largo plazo, las constelaciones de fuerzas sociales tienden a cambiar su composición, a alterar sus intereses y a modificar sus posturas. Por lo tanto, la determinación de las decisiones políticas a nivel nacional o local no refleja “ni puede reflejar” una “marcha majestuosa” del “público” unido en determinadas cuestiones políticas básicas [...]

En [la] opinión [de Dahl], la indicación empírica demuestra que el control puede mantenerse, si el ámbito de acción de los políticos está limitado por dos mecanismos fundamentales: las elecciones regulares y la competencia política entre partidos, grupos e individuos. Subrayaba que, si bien las elecciones y la competencia política *no* contribuyen de forma significativa a un gobierno de mayorías, “incrementan ampliamente el tamaño, el número y la variedad de las minorías cuyas preferencias deben ser consideradas por los dirigentes al decidir las políticas”. (Dahl, 1956, p.132).

Es que el liberalismo alcanza la victoria sobre los viejos “poderes totalitarios” del Estado, muchos pensadores liberales [...] comienzan a expresar sus temores por el creciente poder del *demos*. Madison, Tocqueville y J. S. Mill, entre otros, estaban preocupados por los nuevos peligros que el gobierno mayoritario planteaba a la libertad: la promesa de la democracia podía ser recordada por el pueblo mismo, actuando en conjunto contra las minorías. Según Dahl, esta preocupación en gran medida se ha exagerado. Una mayoría tiránica es improbable, porque las elecciones expresan las preferencias de varios grupos en competencia, más que los deseos de una mayoría firme. Los partidarios de la democracia no tienen por qué tener miedo de una “facción excesivamente poderosa”. Más bien, lo que Dahl denomina “poliarquía” –una situación de lucha abierta por el apoyo electoral entre un gran proporción de la población adulta– garantiza la competencia entre los grupos de interés: la salvaguardia de la democracia [...]. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 228-229; 233).

### Democracia legal

[...] Si bien Hayek apoya en principio la democracia representativa, ve peligros importantes en la dinámica de las “democracias de masas” contemporáneas. Estos peligros son de dos tipos: en primer lugar, la propensión a un gobierno de la mayoría, arbitrario y opresor y, en segundo lugar, el progresivo desplazamiento del gobierno de la mayoría por el gobierno de sus agentes. (Hayek, 1978, pp.152-162) [...].

En la visión de Hayek, a no ser que el *demos* esté limitado por reglas generales en sus acciones, no existen garantías de que lo que ordene sea bueno o sabio. Para el “demócrata doctrinario”, el que lo quiera la mayoría “es una base suficiente para considerarlo bueno... la voluntad de la mayoría determina no sólo en lo que es ley, sino lo que es una buena ley”. (Hayek, 1960, p. 103). Este “fetichismo” de la democracia lleva la falsa sugerencia de que, “en tanto el poder se confiere por un procedimiento democrático, no puede ser arbitrario”. (Hayek, 1976, p. 102).

Central para el argumento de Hayek es una distinción concreta entre liberalismo y democracia. Tal como él lo expone, “el liberalismo es una doctrina sobre lo que debería ser la ley; la democracia es una doctrina sobre la manera de determinar que será la ley”. (Hayek, 1960, p. 103). Si bien el liberalismo considera “conveniente que únicamente sea de hecho lo que acepte la mayoría”, su objetivo es “persuadir a la mayoría para que observe ciertos principios”. (Hayek, 1960, pp. 103-104). Mientras existan reglas generales que limiten las acciones de las mayorías y los gobiernos, el individuo no tiene por qué tener el poder coercitivo. Pero sin esas limitaciones, la democracia estará esencialmente en pugna con la libertad. Como muchos otros neoliberales, Hayek señala que si la democracia significa “la voluntad ilimitada de la mayoría”, él “no es un demócrata”. (Hayek, 1982, p. 39)

[...] La obra de Hayek sitúa en su centro la sentencia de Locke según la cual “allí donde termina la ley, empieza la tiranía”, así como la concepción de que la ley, adecuadamente establecida, obliga al gobierno a garantizar “la vida, la libertad y la propiedad de la tierra”. El imperio de la ley proporciona, de acuerdo con esta concepción, las condiciones en las que los individuos pueden decidir cómo usar las energías y recursos a su disposición. Es, por lo tanto, el límite crítico del poder coercitivo, y condición de la libertad individual. La “democracia legal” puede por sí misma situar la libertad en su centro.

En opinión de Hayek, la democracia no es un fin en sí mismo; más bien es un medio, un instrumento utilitario para ayudar a salvaguardar el fin político más elevado: la libertad. Como tal, deben imponerse restricciones, tal como afirmaban los teóricos de la democracia protectora, al funcionamiento de la democracia; los gobiernos democráticos deben aceptar límites al alcance legítimo de sus actividades [...]

En último término, la “democracia legal” de Hayek establece los contornos de una sociedad del libre mercado y un “estado mínimo”. No denomina *laissez-faire* a este orden, porque todo Estado interviene, hasta cierto punto, en la estructuración de la sociedad civil y de la vida privada (Hayek, 1960, p. 231; 1976, pp. 60-61) [...]. La pregunta es por qué y cómo interviene el Estado para determinar las cuestiones económicas y sociales. Con el fin de ser congruente con el imperio de la ley, su intervención se debe restringir a la provisión de normas que puedan servir a los individuos como instrumentos para la persecución de sus distintos fines. Un gobierno sólo puede intervenir legítimamente en la sociedad civil para aplicar normas generales, normas que protejan en general “la vida, la libertad y la propiedad”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 297-301).

### Democracia Participativa

[Pateman, MacPherson y Poulantzas] [...] representan un nuevo modelo de democracia emergente, al que me referiré simplemente como la “democracia participativa”. [...] la democracia participativa es el contra el modelo principal de la izquierda a la democracia legal de la derecha.

La idea de que en las democracias liberales contemporáneas los individuos son “libres e iguales” es cuestionada por personalidades de la nueva izquierda. Tal como lo expone Carole Pateman, “el “individuo libre igual” es, en la práctica, una persona mucho más difícil de encontrar de lo que sugiere la teoría liberal” (Pateman, 1985, p. 171). La teoría liberal asume generalmente lo que, de hecho, debe ser cuidadosamente examinado: a saber, si las relaciones existentes entre hombres y mujeres, negros y blancos, las clases trabajadoras, media y alta, y entre los distintos grupos étnicos, permiten que los derechos formalmente reconocidos tengan un reconocimiento real [...].

[MacPherson] deriva algunas de sus inspiraciones teóricas de la revaloración de aspectos de la tradición democrática liberal. De especial importancia para él son los argumentos expuestos por J. S. Mill, pero MacPherson da a las ideas de Mill un giro más radical, al sostener que la libertad y el desarrollo individual sólo pueden alcanzarse plenamente con la participación directa y continua de los ciudadanos en la regulación de la sociedad y del Estado.

[...] MacPherson no abandona la idea de plantear 100 sociedades densamente por lo infladas y complejas es factible considerar la extensión del reino de la democracia, de una participación periódica en elecciones, a una participación en el proceso de toma de decisiones en cada una de las esferas de la vida. Los problemas que plantea la coordinación de comunidades a gran escala son, admite, considerables. Es difícil, si no imposible, imaginar un sistema político, tal como apuntó acertadamente J. S. Mill, en el que todos los ciudadanos pudieran participar en discusiones cara cara siempre que surgiera una cuestión pública. Sin embargo, de este tipo de consideraciones *no* se deduce que la sociedad y el sistema de gobierno no pueden ser transformados. MacPherson argumenta a favor de una transformación basada en un sistema que combine unos partidos competitivos y organizaciones de democracia directa. Siempre habrá, por lo menos dentro de lo previsible, cuestiones y grandes diferencias de interés en torno a las cuales se formen partidos, y únicamente la competencia entre los partidos políticos garantiza un mínimo de sensibilidad, en los que ocupan el gobierno, hacia las personas de todos los niveles inferiores. El sistema de partidos mismos debe organizarse, sin embargo, de acuerdo con principios menos jerárquicos, que hagan a administradores y dirigentes políticos más responsables ante el personal de las organizaciones que representan. Se crearía una base sustancial para la democracia participativa si los partidos se democratizaran con arreglo a principios y procedimientos de democracia directa, y si estos partidos genuinamente participativos operaran dentro de la estructura parlamentaria o del Congreso, complementada y controlada por organizaciones de pleno autogobierno, en el lugar de trabajo en las comunidades locales. Tan sólo este sistema político, en opinión de MacPherson, realizaría realmente el enormemente importante valor democrático liberal de “el derecho igual para todos al autodesarrollo”. (David Held, *Modelos de democracia*, Alianza, 1996, trad. Teresa Alberto, pp. 307; 310-311).



## Actividad 4: El poder de las organizaciones

### PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes adopten una postura personal en relación con el rol que debieran tener las organizaciones 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 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

#### 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

- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

Duración: 12 horas pedagógicas

### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

#### ¿QUIERO QUE EXISTAN ORGANIZACIONES?

El docente introduce la actividad refiriéndose al concepto de cuerpos intermedios como aquellas organizaciones que se sitúan entre el individuo y el Estado, como sindicatos, gremios, juntas de vecinos, grupos empresariales, cooperativas, etc.

Expone casos reales en los que se aprecie la acción de cuerpos intermedios frente al Estado; por ejemplo: sindicatos de trabajadores que quieren mejorar sus condiciones de trabajo.

Luego abre una discusión con las siguientes preguntas:

- ¿Qué bien consiguieron las organizaciones observadas en los casos?
- ¿Sus beneficiarios lo habrían obtenido sin la organización?
- ¿Se consideraría beneficiado o perjudicado por el bien obtenido por medio de las organizaciones observadas?
- ¿Considera que el bien obtenido por las organizaciones observadas beneficia directa o indirectamente al resto de la sociedad o más bien la perjudica?

La importancia de esta primera etapa es que los estudiantes identifiquen, mediante casos concretos, el concepto de cuerpo intermedio como actor social existente en las relaciones de poder. La discusión en torno a casos concretos permitirá plantear las dificultades filosóficas suscitadas por la existencia de esta clase de organizaciones en el seno de una sociedad.

- ¿Cómo puede impactar la tecnología y las habilidades digitales en este tipo de organizaciones?

Luego, les pide que piensen qué organizaciones les gustaría formar para conseguir bienes de la sociedad que no conseguirían sin ellas. Dicen en voz alta su preferencia y los demás indican si están o no de acuerdo. Los puede guiar por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué organización formaría y por qué?
- ¿Me consideraría perjudicado o beneficiado por la existencia de las organizaciones propuestas por mis compañeros?
- ¿Dichas organizaciones beneficiarían o perjudicarían a la sociedad o solo beneficiaría a quienes forman parte de ellas?

El docente guía la discusión para mostrar que la existencia de organizaciones dentro de una sociedad tiene ventajas y desventajas por la influencia que pueden lograr, y explica por qué eso sería problemático.

### ¿SON BUENOS O MALOS LOS CUERPOS INTERMEDIOS?

#### Parte 1. Las desventajas de los cuerpos intermedios

El docente propone un grupo de textos argumentativos que estén en contra de la existencia de las asociaciones dentro de la sociedad, porque no ayudarían al bien común. Se sugiere algunos textos clásicos del liberalismo político del siglo XVIII que argumentaban fuertemente en contra de la existencia de gremios por los desequilibrios de poder que generaban y por la influencia perniciosa que podían tener sobre las autoridades políticas (ver “Recursos y sitios web”).

Los estudiantes leen los textos de manera individual y responden las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tesis planteada? Explique su significado.
- ¿Qué argumentos sostienen la tesis?
- ¿Qué supuestos están implicados en la tesis y/o los argumentos planteados?
- ¿Qué ejemplos concretos de la actualidad contingente ilustran lo planteado por los textos?

El docente pide a algunos estudiantes que respondan en voz alta alguna de las preguntas para identificar colaborativamente las ideas más importantes. Asimismo, complementa lo dicho por los alumnos y lo expuesto en los textos leídos.

#### Parte 2. El problema de los cuerpos intermedios

Los estudiantes se dividen en grupos para que leer juntos algún texto importante que examine el problema de la existencia de los cuerpos intermedios y detalle sus ventajas y desventajas. Se sugiere utilizar dos capítulos de *La democracia en América* de Alexis de Tocqueville:

- Vol. 1, part2, cap. IV: La asociación política en los Estados Unidos
- Vol. 1, parte 2, cap. VII: La omnipotencia de la mayoría y sus efectos

Luego de que los lean, el docente pide a cada grupo que responda las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es tan importante, según el autor, que haya libertad para formar organizaciones dentro de la sociedad?
- ¿Cuáles son los peligros implicados en la inexistencia de organizaciones?
- ¿Cuáles son los peligros implicados en la existencia de organizaciones?
- ¿Qué se puede hacer para mitigar los peligros y potenciar las ventajas?
- ¿Qué argumentos se puede extraer de este segundo grupo de textos para refutar lo planteado en el primer grupo? ¿Estima que son argumentos convincentes para refutar la argumentación del primer grupo?

El docente escoge al azar a un miembro de cada grupo para que exponga sus respuestas. Además, cada grupo debe entregar sus respuestas por escrito.

El docente complementa lo dicho por los alumnos con ideas de otros autores.

### ELABORANDO UN PROYECTO DE LEY

Los jóvenes se reúnen en grupos y, a partir de lo estudiado y discutido en etapas precedentes, elaboran dos listas: una que enumere ventajas y otra que enumere desventajas de que haya cuerpos intermedios dentro de la sociedad.

#### Relaciones interdisciplinarias

- Educación Ciudadana:  
Marcos jurídicos que regulan el ejercicio del poder (3°M, OA 6)

Luego, cada grupo hace dos listas que enumeren tipos de organizaciones que serían ventajosas para la sociedad aquellas que serían perjudiciales. Sobre esa base, cada grupo elabora un proyecto de ley para fortalecer o regular la libertad de crear asociaciones dentro de un país. Deben dividir el proyecto en artículos e incisos de acuerdo con un modelo que el docente les entregará. Pueden guiarse por las siguientes preguntas:

- ¿Debe prohibirse la formación de organizaciones intermedias?
- ¿Debe limitarse dicha formación? ¿Bajo qué criterios?
- ¿Hay cierto tipo de organizaciones intermedias que deba promoverse?
- ¿Cómo evitar que las organizaciones abusen de su poder y terminen perjudicando a la sociedad?
- ¿Cómo facilitar la creación de las organizaciones y su capacidad de incidencia?

Cada grupo expone su proyecto de ley, justifica cada punto; el docente y los demás alumnos plantean preguntas y objeciones. Los integrantes de cada grupo deben defender cada punto de su proyecto y proponer alternativas cuando reciban objeciones importantes.

### ¿Cómo redactar una ley?

#### Necesidad regulatoria

Lo primero que debe verificarse es la existencia de una situación que requiera una regulación para resolverse; es decir, un problema que no pueda resolverse con decisiones aisladas de las autoridades y que sea lo suficientemente grave como para reclamar una norma que permita regular las conductas de todos. Por ello, la ley requiere una **fundamentación**.

#### Fundamentación

El proyecto de ley debe incluir un texto que justifique la existencia de la ley propuesta. Esto debe contener:

- 1) *Descripción de las necesidades que la propuesta busca satisfacer*: Esto implica explicar por qué la propuesta se justifica frente a un problema, para lo cual es necesario comunicar el diagnóstico que se tiene de dicho problema.
- 2) *Objeto y finalidad*: Debe indicarse el objetivo que el proyecto pretende alcanzar; es decir, qué y cómo se resolverá el problema o la necesidad y quiénes son los destinatarios de la propuesta.
- 3) *Efecto de la propuesta*: Debe indicarse lo que se espera que ocurra después de que la ley sea promulgada.

#### Carácter abstracto

La ley tiene un carácter abstracto; es decir, rige para un número indeterminado de hechos y de actos dentro de una situación determinada. Que rija sobre un número *indeterminado* significa que no debe limitarse a actos y hechos concretos, sino a una cierta *clase* de actos y hechos vinculados a una situación determinada. Por ejemplo, una norma que rija el comportamiento de los alumnos en clases no debe decir: “se prohíbe copiar en una prueba de matemáticas a mi mejor amigo”, sino “se prohíbe copiar a cualquier compañero de clases”. La segunda formulación es más amplia, dado que incluye la primera. La primera, en cambio, da a entender que “solo se prohíbe copiar cuando se está en una prueba de matemáticas y cuando el compañero es mi mejor amigo”.

#### Carácter normativo

Toda ley tiene un carácter normativo; es decir, no expresa deseos o intenciones, sino que establece normas que regulan las conductas de las personas; puede mandar, prohibir, permitir una acción o sancionarla cuando se opone a la norma.

#### Redacción

La redacción de una ley debe ser:

- 1) *Simple*: Las oraciones deben ser cortas y respetar las normas de la gramática.
- 2) *Clara*: Debe ser fácil de entender para cualquiera.
- 3) *Precisa*: Debe evitarse las expresiones ambiguas; es decir, que puedan interpretarse de más de una forma. El mensaje debe ser uno solo y quien lo lea debe comprender cuál es ese mensaje. Por esta misma razón, no debe usarse sinónimos. Si se empezó con un término para expresar algo, debe usarse siempre.

Para la redacción de una ley, debe preferirse el uso de la voz activa, debe evitarse el uso de ejemplos y el texto debe ser coherente; es decir, usar siempre el mismo tiempo verbal y no cambiar las expresiones que se refieren a una misma cosa.

#### Estructura

La unidad básica de una ley es el artículo, que regula un aspecto particular de aquello que rige la ley. Cada artículo debe ser autosuficiente y expresar una sola idea.

Cada artículo puede incluir incisos para precisar lo que expresa.

Los artículos deben ir de lo más general a lo más particular: 1) disposiciones introductorias (propósito, principios generales, ámbito de aplicación); 2) disposiciones sustanciales (disponen los derechos de los afectados) 3) reglas de conducta (obligaciones y prohibiciones); 4) determinación de órganos de fiscalización y sanciones.

\* La fuente utilizada para realizar este instructivo y que puede consultarse en caso de querer profundizar es:  
<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55449/1/Guia%20elaboracion%20Iniciativa%20Juvenil%20de%20Ley.pdf>

## ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

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

- Aplican las definiciones sobre el poder que aparecen en textos filosóficos para analizar fenómenos pertenecientes a la institucionalidad política y a las relaciones interpersonales.
- Participan activamente en el desarrollo de diálogos filosóficos acerca de la necesidad de las organizaciones sociales.

El docente decide cómo evalúa las intervenciones orales de los estudiantes cuando exponen el resultado de la lectura de los textos en la segunda etapa.

Debe mostrar modelo de alguna ley para que los alumnos elaboren su proyecto de ley.

El profesor decide cómo evalúa el proyecto de ley entregado por cada grupo.

En la primera etapa, en lugar de comenzar definiendo el concepto de cuerpo intermedio, puede proyectar dos noticias antiguas en las cuales se observe la acción de una asociación frente al Estado. A partir de esto, abre una discusión sobre si lo que consiguió la asociación se traduce en un bien común o no.

En la tercera etapa, puede pedir a los estudiantes que, en lugar de un proyecto de ley, elaboren un reglamento que regule la formación de asociaciones en el colegio o en su propio barrio.

El texto sugerido de Tocqueville acerca de la conveniencia de que existan asociaciones se refiere tanto a sus ventajas como a sus desventajas. Para problematizar de manera más profunda la cuestión de la conveniencia de la presencia de los cuerpos intermedios, el docente puede agregar otros textos que defiendan a ultranza de tales cuerpos. A partir de esto, abre una discusión sobre esta interrogante y termina con la lectura de textos en la línea de los sugeridos de Tocqueville.

## RECURSOS Y SITIOS WEB

### Texto 1

“Hay, con frecuencia, bastante diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general. Ésta no tiene en cuenta sino el interés común; la otra se refiere al interés privado, y no es sino una suma de voluntades particulares. Pero quitad de estas mismas voluntades el más y el menos, que se destruyen mutuamente, y queda como suma de las diferencias la voluntad general.

Si cuando el pueblo delibera, una vez suficientemente informado, no mantuviesen los ciudadanos ninguna comunicación entre sí, del gran número de las pequeñas diferencias resultaría la voluntad general y la deliberación sería siempre buena. Mas cuando se desarrollan intrigas y se forman asociaciones parciales a expensas de la asociación total, la voluntad de cada una de estas asociaciones se convierte en general, con relación a sus miembros, y en particular con relación al Estado; entonces no cabe decir que hay tantos votantes como hombres, por tanto como asociaciones. Las diferencias se reducen y dan un resultado menos general. Finalmente, cuando una de estas asociaciones es tan grande que excede a todas las demás, no tendrá como resultado una suma de pequeñas diferencias sino una diferencia única; entonces no hay ya voluntad general, y la opinión que domina no es sino una opinión particular.

Importa, pues, para poder fijar bien el enunciado de la voluntad general, que no haya ninguna sociedad parcial en el Estado y que cada ciudadano opine exclusivamente según él mismo; tal fue la única

y sublime institución del gran Licurgo. Si existen sociedades parciales, es preciso multiplicar el número de ellas y prevenir la desigualdad, como hicieron Solón, Numa y Servio. Estas precauciones son las únicas buenas para que la voluntad general se manifieste siempre y para que el pueblo no se equivoque nunca”. (Jean-Jacques Rousseau, *Contrato social*, Liberalia Ediciones, Santiago de Chile, 2016, trad. Fernando de los Ríos Urruti, pp. 81-82).

### Texto 2

“Un monopolio concedido a un individuo o una compañía tiene el mismo efecto que el secreto en el comercio o la industria. Los monopolistas, al mantener al mercado constantemente desabastecido, al no suministrar nunca plenamente a la demanda efectiva, ofertan sus mercancías muy por encima de su precio natural y elevan sus remuneraciones, sea que consistan en salarios o beneficios, considerablemente sobre su tasa natural.

El precio de monopolio es siempre el más alto posible. El precio natural, o precio de libre competencia, por el contrario, es el más bajo posible, no en todas las ocasiones, pero sí durante cualquier período prolongado de tiempo. El primero es siempre el máximo que puede arrancarse a los compradores, o que se supone que ellos consentirán que se les arranque. El segundo es el más bajo que los vendedores pueden normalmente aceptar, y al mismo tiempo continuar con su negocio.

Los privilegios exclusivos de los gremios, los estatutos de los aprendices, y todas aquellas leyes que restringen la competencia en algunos sectores concretos y la limitan a un número menor de competidores del que en otras circunstancias podría acceder a ellos, tienen el mismo efecto, aunque en un grado menor. Son una especie de monopolios ampliados y pueden a menudo mantener durante muchísimo tiempo en cualquier clase de actividad al precio de mercado de algunas mercancías determinadas por encima de su precio natural, y mantener tanto los salarios del trabajo como los beneficios del capital empleados en ese sector algo por encima de sus tasas naturales.

Estos incrementos del precio de mercado perduran hasta tanto lo hagan las reglamentaciones políticas que los han ocasionado”. (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 2016, trad. Carlos Rodríguez Braun, pp. 104-105).

### Texto 3

“Es raro que se reúnan personas del mismo negocio, aunque sea para divertirse y distraerse, y que la conversación no termine en una conspiración contra el público o en alguna estratagema para subir los precios. Es ciertamente imposible prevenir tales reuniones por ley alguna que fuese practicable o coherente con la libertad y la justicia. Pero aunque la ley no puede impedir que las personas del mismo negocio se agrupen, tampoco debería hacer nada para facilitar esas agrupaciones; y mucho menos para volverlas necesarias.

Una reglamentación que obliga a todos los que se dedican al mismo oficio en una ciudad cualquiera a inscribir sus nombres y domicilios en un registro público facilita esas asambleas; conecta a individuos que en otro caso no se habrían conocido y proporciona a cada persona del negocio las direcciones para encontrar a todas las demás.

Una reglamentación que permite a los del mismo negocio el imponerse una tasa para socorrer a sus pobres, viudas y huérfanos, al entregarles la administración de un interés común, hace que esas agrupaciones sean necesarias. Un gremio no sólo las transforma en necesarias, sino que somete al

conjunto a las decisiones vinculantes de la mayoría. En una actividad libre no se puede anudar ningún acuerdo que sea eficaz si no existe el consenso unánime de todos los del oficio, un acuerdo que sólo se mantendrá mientras todos y cada uno no cambien de opinión. Una corporación puede por mayoría promulgar un estatuto con las sanciones pertinentes para limitar la competencia de forma mucho más eficiente y duradera que ninguna combinación posible de tipo voluntario.

La pretensión de que las corporaciones son necesarias para el mejor funcionamiento de una actividad no tiene ningún fundamento. La verdadera y más eficaz disciplina que se puede ejercer sobre un trabajador no es la de su gremio, sino la de sus clientes. Lo que restringe el fraude y corrige la negligencia es el temor a perder el empleo. Una corporación exclusiva necesariamente debilita la fuerza de esta disciplina. Un conjunto determinado de trabajadores deberá en ese caso ser empleado, sea que se conduzcan bien o mal. Tal es el motivo de que en muchas ciudades gremiales no se puede encontrar trabajadores capaces en algunos de los oficios más indispensables. Si se desea un trabajo bien hecho, se lo deberá buscar en los suburbios donde los trabajadores, al carecer de privilegios exclusivos, no cuentan más que con su reputación, y después habrá que introducirlo de contrabando en la ciudad de la mejor forma posible". (Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, Alianza, Madrid, 2016, trad. Carlos Rodríguez Braun, pp. 191-192).

## Actividad de evaluación: Dramatización

### PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes realicen una dramatización en la cual haya un diálogo entre dos autoridades políticas ficticias que defiendan formas distintas de concebir el poder.

#### OA 4

Participar activamente en diálogos filosóficos acerca de las formas de organización del poder en la sociedad, sus fundamentos y finalidades, tomando en cuenta diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.

#### OA c

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

#### INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Elaboran un mapa conceptual que sintetiza, relaciona y contrasta ideas filosóficas estudiadas en las Unidades 2 y 3.
- Contrastan diversas posiciones acerca del Estado, los actores sociales y las instituciones.
- Crean un diálogo filosófico sobre las diversas formas de expresión del poder en una situación política concreta y cercana a su contexto.

### DURACIÓN:

8 horas pedagógicas



## REVISIÓN DE IDEAS ESTUDIADAS

El docente revisa con los estudiantes los distintos temas de la unidad 3 para establecer cómo se relacionan entre sí. Inicia la actividad con preguntas como las siguientes:

- ¿De qué manera las distintas maneras de concebir el poder afectan a las teorías del Estado o del Contrato Social?
- ¿Cómo la posibilidad de aplicar los distintos modelos de democracia depende de la forma en que se conciba el rol social del ser humano?
- ¿Pueden las sociedades intermedias tener un rol positivo para la consolidación de sociedades democráticas?

El docente toma las respuestas de los estudiantes y las complementa para sintetizarlas y darles mayor coherencia. Luego les pide que relacionen temas de la unidad 3 con temas de la unidad 2. Los orienta con preguntas como las siguientes:

- ¿De qué manera las distintas concepciones del ser humano, la felicidad y el rol de la sociedad política afectan la manera de concebir el poder?
- ¿Por qué es necesario que todo poder político garantice la justicia?
- ¿En qué medida la manera de concebir la libertad del ser humano tiene consecuencias en la asignación de responsabilidades para construir una sociedad auténticamente democrática?

Los jóvenes se reúnen en parejas para responder una de las tres preguntas anteriores. Cada pareja presenta su respuesta en voz alta para abrir una discusión con las demás. El docente guía la discusión y procura aclarar los conceptos y problemas más importantes.

## MAPA CONCEPTUAL

El docente divide al curso en grupos y les solicita que elaboren un mapa conceptual con algunos de los conceptos y temas que más les llamaron la atención de las unidades 2 y 3. Previa discusión, cada grupo elabora su mapa, buscando relacionar conceptos de la unidad 3 con conceptos de la unidad 2. Deben incluir conectores que indiquen cómo han relacionado las ideas.

Deben tratar que el mapa conceptual sea lo más completo posible y que establezca relaciones entre varias de las ideas debatidas en las dos unidades. Además de relacionar las ideas, debe oponerlas unas con otras, considerando las tesis contrarias de los textos y autores estudiados. Cada grupo entrega su mapa conceptual al docente.

Un **mapa conceptual** es un esquema que permite organizar gráficamente una serie de ideas. Su propósito es reforzar los conocimientos adquiridos por medio de la identificación y la puesta en relación de las ideas más importantes que atañen a un tema determinado.

Se ofrece aquí un ejemplo del tipo de relaciones que se espera que los estudiantes establezcan al hacer el mapa conceptual, a partir de algunas ideas importantes de las dos unidades: Si el ser humano es un ser egoísta y agresivo por naturaleza (Unidad 2), no puede esperarse que el bien común surja espontáneamente de la iniciativa individual (Unidad 2). Por ende, la sociedad debe organizarse de manera tal que el poder reprima la libertad a fin de equilibrar los diversos intereses individuales (Unidad 3), lo que vuelve difícil la implementación de una democracia basada en el diálogo racional (Unidad 3).

En este ejemplo, se relacionan 5 ideas: 1) individualismo humano 2) iniciativa individual conduce al bien común 3) necesidad de represión de la libertad 4) equilibrio de intereses como función del poder 5) inconveniencia de alguno de los modelos de democracia.

## DRAMATIZACIÓN

Cada grupo se sirve de su mapa conceptual para redactar un diálogo entre dos o más autoridades políticas ficticias que, frente a alguna situación política, expresen maneras diferentes de concebir el poder. Lo escriben en forma de dramatización con los siguientes elementos:

- Una situación en la cual dos o más personajes con poder deben tomar una decisión.
- Uno o más personajes intentan convencer a los demás de la conveniencia de adoptar una decisión sobre otra.
- En el intento por convencer, deben verse reflejadas las distintas maneras de concebir al ser humano, el fin de la sociedad y, por ende, el poder.

Una **dramatización** es una acción individual o grupal en la que uno o más actores interpretan personajes para representar una historia.

Para elaborar el diálogo, pueden guiarse por preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de soluciones ofrecería una persona a un problema social, considerando que ha adoptado alguna de las maneras de concebir el poder que fueron estudiadas?
- ¿Qué tipo de argumentos ofrecería esta persona con poder, considerando que ha adoptado alguna de las maneras de concebir la naturaleza humana y el bien común?
- ¿Qué tipo de soluciones y argumentos podrían contraponer quienes no estén convencidos de la solución ni de los argumentos de esa persona con poder?
- ¿Cómo sería un diálogo entre dos personas que, frente a la necesidad de tomar una decisión que afecta a muchos, adoptan maneras diferentes de entender al ser humano, la sociedad y las relaciones de poder?

Aunque es importante que cada dramatización suponga que una o más personas deben tomar una decisión de índole social, no es necesario que se sitúe en un nivel estrictamente político; puede ser en el ámbito de los sindicatos, colegios, universidades, empresas, etc.

Cada grupo presenta su dramatización al curso.

## ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- Es importante que el docente informe a los estudiantes que la elaboración del mapa conceptual de la etapa 2 debe servir para el diálogo que elaborarán en la última etapa.
- Las etapas 2 y 3 deben ser evaluadas separadamente y promediadas con una ponderación que decidirá el profesor, según lo estime conveniente.
- En la etapa final, cada grupo decide a cuáles de los temas le da un mayor énfasis.
- En la etapa final, cada grupo debe entregar por escrito su dramatización, además de actuarla frente al curso.
- Pueden preparar la dramatización en el mismo horario de la clase o fuera de él, según el tiempo de que se disponga.
- Pueden escribir el mapa conceptual y el texto de la dramatización a mano o con un computador, según los recursos de que se disponga.

**CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

Etapa 2: Mapa conceptual	
Aspectos formales	<p>Debe presentar el trabajo en el formato y la fecha solicitados.</p> <p>Independientemente del formato en que sea entregado, debe estar ordenado, limpio y legible.</p> <p>El docente debe procurar que todos los integrantes del grupo hayan aportado a la elaboración del mapa conceptual.</p>
Aspectos disciplinares	<p>El mapa conceptual debe contener un mínimo de conceptos de la unidad que determinará el docente.</p> <p>Las relaciones propuestas deben ser pertinentes y los estudiantes tienen que poder justificarlas si el profesor lo pide.</p>
Etapa 2: Dramatización	
Aspectos formales	<p>Los estudiantes entregan la dramatización escrita en el plazo asignado.</p> <p>Se ciñen al tiempo definido para desarrollar la dramatización.</p> <p>Aunque no se evaluará el nivel de actuación, los alumnos deben tener una actitud seria que permita que los espectadores comprendan lo presentado.</p>
Aspectos disciplinares	<p>Los alumnos aplican bien los conceptos a la situación propuesta en la dramatización.</p> <p>La situación y el diálogo de la dramatización son apropiados para expresar los problemas que plantea el problema del poder político.</p>

# Unidad 4

## 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&ltipos=%2740%27%2c%27FC%27%2c%27N%27&idioma=1&\\_ga=2.201858450.2058458580.1560292786-191144789.1560292786](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&ltipos=%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 presentarse 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](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:

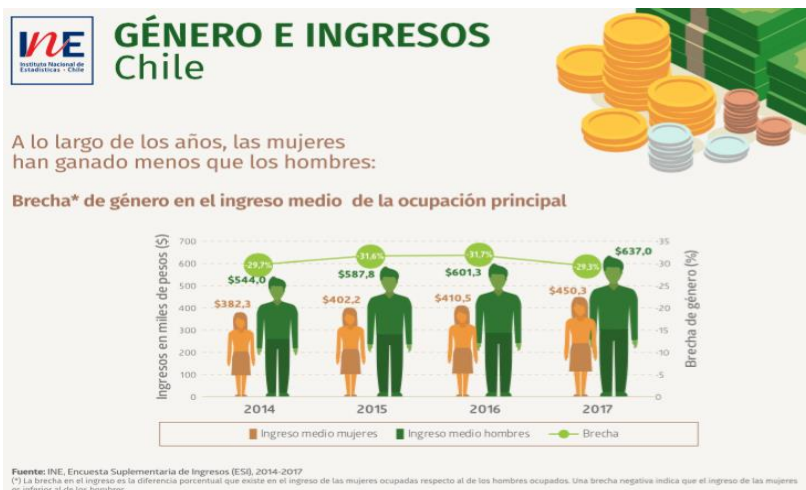
12 horas pedagógicas

### 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/](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](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.

## Proyecto interdisciplinario

### Manual de orientación

#### ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos se define como una propuesta de enseñanza que se organiza en torno a un problema o necesidad que se puede resolver, aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Para encontrar la solución, los estudiantes movilizarán conocimientos, habilidades y actitudes durante todo el proceso hasta llegar a una solución que se expresa en un producto. Los proyectos surgen desde sus propias inquietudes e intereses, potenciando así su motivación por aprender y su compromiso frente al propio aprendizaje.

#### ¿Por qué fomenta el trabajo interdisciplinario?

La complejidad de un problema real o necesidad es la razón que justifica la participación y conexión de distintos saberes y disciplinas. Por ejemplo, los proyectos STEM se desarrollan sobre problemas o necesidades que vinculan ciencia, tecnología, matemática e ingeniería para su solución.

#### ¿Cómo se relaciona con las Habilidades para el siglo XXI?

La metodología de proyecto permite que los estudiantes potencien estas habilidades y actitudes, ya que, por ejemplo, su procedimiento los organiza para que busquen juntos una solución, los desafía para que flexiblemente encuentren una respuesta nueva al problema y para que reflexionen con otros desde diferentes perspectivas, generando así el trabajo colaborativo, la comunicación y el pensamiento crítico y creativo.

#### ¿Cuáles son los elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos?

##### **Pregunta o problema central**

Los problemas que se aborda en un proyecto se vinculan con situaciones reales y significativas para los estudiantes. Se relacionan con sus inquietudes e intereses y los motivan a explorar y participar activamente en la búsqueda responsable de una solución.

##### **Indagación sostenida**

Cuando se enfrentan a un problema desafiante, comienza el proceso de búsqueda para construir soluciones. Durante este proceso, los alumnos hacen nuevas preguntas, utilizan recursos y profundizan los conocimientos.

##### **Autenticidad**

Los proyectos tienen un contexto auténtico. Por ejemplo: los estudiantes resuelven problemas que enfrentan las personas fuera de la escuela, pero también pueden centrarse en problemas auténticos dentro de ella. Los proyectos pueden tener un impacto real en los demás, como cuando los alumnos atienden una necesidad en su escuela o comunidad (por ejemplo: diseñar y construir un huerto escolar,

mejorar un parque comunitario, ayudar a los inmigrantes locales); también pueden crear algo que otras personas usarán o experimentarán. Un proyecto puede tener autenticidad personal si refleja las preocupaciones, los intereses, las culturas, las identidades y los problemas de los estudiantes en sus vidas.

### **Voz y elección del estudiante**

Los alumnos deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, proponer soluciones durante el trabajo en equipo y expresarse por medio de los productos que crean. Participan activamente en un proyecto, desde el momento en que identifican el problema hasta que divulgan el producto; así fortalecen su compromiso y motivación con el propio aprendizaje.

### **Metacognición**

A lo largo de un proyecto los estudiantes –junto con el docente– deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo. La reflexión puede ocurrir de manera informal, como parte de la cultura y el diálogo en el aula, pero también debe ser una parte explícita de los diarios del proyecto, la evaluación formativa programada, las discusiones en los puntos de control del proyecto y las presentaciones públicas de su trabajo. La reflexión sobre el proyecto en sí, cómo se diseñó e implementó, los ayuda a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y a mejorar la forma de aplicar esta metodología.

### **Crítica y revisión**

Los estudiantes deben estar abiertos a dar y recibir comentarios constructivos acerca del trabajo propio y el de sus compañeros, lo que permite mejorar los procesos y productos del proyecto. Idealmente, tiene que hacerlo según protocolos formales y con el apoyo de rúbricas. Los invitados o expertos externos también pueden ayudar, brindando un punto de vista auténtico y real. La crítica y revisión del trabajo propio permite a los alumnos evaluar los resultados de su aprendizaje, fortaleciendo la evaluación formativa.

### **Producto público**

A diferencia de otras metodologías, en el Aprendizaje Basado en Proyectos la respuesta o solución a la pregunta o problema se expresa en un "producto", que puede ser un artefacto tangible, multimedial o digital, una presentación sobre la solución a un problema, un desempeño o evento, entre otras opciones. Al finalizar el proyecto, los estudiantes tienen que poder presentarlo públicamente; eso aumenta su motivación, ya que no se reduce a un intercambio privado entre profesor y alumno. Esto tiene un impacto en el aula y en la cultura escolar, pues ayuda a crear una "comunidad de aprendizaje", en la cual los estudiantes y los maestros discuten lo que se está aprendiendo, cómo se aprende, cuáles son los estándares de desempeño aceptables y cómo se puede mejorar el desempeño de los alumnos. Finalmente, hacer que el trabajo de los alumnos sea público es una forma efectiva de comunicarse con los pares y los miembros de la comunidad.

### ¿Qué debo considerar antes de la ejecución de un proyecto?

- Incorporar en la planificación anual de la asignatura una o más experiencias de proyectos, tomando en cuenta el tiempo semanal de la misma.
- Si la asignatura es de 2 horas a la semana, se recomienda incorporar un proyecto acotado o abordar toda una unidad de aprendizaje mediante esta metodología.
- Si la asignatura es de 6 horas semanales, se recomienda destinar un tiempo fijo a la semana (por ejemplo, 2 horas) para el proyecto.
- La planificación anual también debe incorporar la exhibición pública de los proyectos. Se recomienda que sea una instancia en que se invite a los padres, familias, expertos y otros miembros de la comunidad (se sugiere solicitar a la dirección del establecimiento que reserve un día para llevar a cabo la actividad).
- Identificar en los Objetivos de Aprendizaje, tópicos, necesidades o problemas que se pueda abordar interdisciplinariamente con dos o más asignaturas.
- Si el proyecto involucra a dos o más asignaturas, los profesores deben planificarlo juntos y solicitar un tiempo adecuado para ello a su jefe técnico o al director.
- Una vez hecha esta planificación e iniciado el año escolar, se debe explicar a los estudiantes en qué consiste esta metodología, exponerles los tópicos que se identificó en las Bases Curriculares y pedirles que, a partir de ello, propongan problemas o preguntas que se puede resolver o responder mediante un proyecto.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos requiere de un trabajo grupal y colaborativo. Cada integrante del grupo debe asumir un rol específico, el cual puede ir rotando durante la ejecución del proyecto.

### ¿Cómo se organiza y ejecuta el proyecto?

Para organizar el proyecto, se presenta una ficha con diferentes componentes que ayudarán a ejecutarlo. A continuación, se explica cada uno de esos componentes.

#### **Resumen del proyecto**

Síntesis del tema general, el propósito y el resultado esperado del proyecto.

#### **Nombre del proyecto**

Se recomienda incluir un subtítulo que evidencie el tema o el contenido que se trabaja en el proyecto.

#### **Problema central**

En esta sección, se expone un párrafo de la pregunta o problema que se quiere resolver por medio del proyecto. Se recomienda explicar cuál es el tema que se va a resolver y por qué el proyecto puede hacerlo o desarrollar reflexiones profundas en los alumnos.

#### **Propósito**

Se explica el objetivo general y específico del proyecto.

#### **Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Conocimientos**

En esta sección, se explica cuáles son los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura que se desarrollará en el proyecto. Se espera que sean interdisciplinarios, por lo que se recomienda incorporar los OA de las otras asignaturas involucradas.

**Tipo de Proyecto Interdisciplinario**

Es importante aclarar qué aspectos de las distintas disciplinas se aplicará en el proyecto. Esta sección busca que el docente exponga y explique tales relaciones de manera que sea más fácil guiar el trabajo interdisciplinario. Para esto, conviene que se coordine con los profesores de las otras áreas disciplinares.

**Producto**

Todo proyecto debe tener como resultado un producto; es decir, algún objeto, aparato, informe, estudio, ensayo, disertación oral, escrita, visual, audiovisual o multivisual para que los estudiantes divulguen el trabajo realizado.

**Habilidades y actitudes para el siglo XXI**

Es importante que el docente resalte que esta metodología pretende que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes del siglo XXI, que son transversales a todas las áreas del currículum. Esto permite que profesores y alumnos sean conscientes de que ellas van más allá de los conocimientos y habilidades disciplinares.

**Recursos**

Se tiene que describir los componentes, insumos de trabajo, bibliografía o elementos fundamentales para el proyecto.

**Etapas**

Hay que planificar el proyecto según fases de trabajo, considerando el tiempo destinado al mismo en la planificación anual.

**Cronograma semanal**

Es importante planificar el avance del proyecto clase a clase; en una sola se puede desarrollar más de una etapa, o una etapa puede durar más de una clase. Lo importante es que la planificación sea clara y ordenada para que profesor y alumnos trabajen de la manera más regular posible, considerando los avances u obstáculos que puedan encontrar en el desarrollo del proyecto.

**Evaluación formativa y sumativa**

En esta sección, el docente tiene que especificar con qué criterios se evaluará el proyecto y qué instrumentos se aplicará, tanto en la dimensión formativa como en la sumativa. Es importante recordar que la retroalimentación es un componente esencial del proyecto, por lo que profesor debe señalar cómo llevará a cabo dicho proceso.

**Difusión final**

Dependiendo del objetivo del proyecto, se sugiere que cuando lo terminen, los alumnos dediquen algún tiempo para difundirlo a la comunidad escolar.

**Nombre del Proyecto**

“PARTICIPACIÓN CIUDADANA: ¡LA NECESITAMOS AHORA!”

**Problema central**

¿Cómo podemos fortalecer la participación electoral en nuestra comunidad educativa?

**Propósito**

El propósito de este proyecto es que los estudiantes vivencien, en una situación de disenso, cómo la participación logra acercar y resolver de manera democrática posturas antagónicas.

Desde esta experiencia, construyen una campaña para promover en su comunidad educativa la reflexión acerca de la participación electoral y su práctica.

**Objetivos de Aprendizaje****Filosofía Política**

**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.

**Educación Ciudadana, 3° Medio**

**OA 8.** Participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común.

**Participación y Argumentación en Democracia**

**OA 1.** Construir colectivamente conclusiones, soluciones, preguntas, hipótesis o acuerdos que surjan de discusiones argumentadas y razonadas, en torno a temas controversiales de la vida y la sociedad actual.

**Preguntas**

¿Por qué la baja participación electoral es un problema social?

¿De qué modo somos responsables de la baja participación electoral en nuestro país?

¿Qué consecuencias tiene para una sociedad la baja participación de una comunidad?

¿Por qué es necesario promover la participación de los jóvenes?

¿De qué modo la participación electoral se relaciona con el ejercicio de la democracia?

¿Cómo podemos construir acuerdos colectivos que resuelvan problemas sociales que afectan la vida de las personas y la convivencia democrática?



**Tipo de Proyecto Interdisciplinario**

- Filosofía Política
- Educación Ciudadana
- Participación y Argumentación en Democracia

**Producto**

- Campaña de reflexión y promoción de la participación electoral en su comunidad educativa.

**Habilidades y Actitudes para el Siglo XXI**

- Pensamiento creativo e innovación
- Pensamiento crítico
- Trabajo colaborativo
- Ciudadanía local y global

**Recursos**

Bibliografía

TIC

**Etapas**

- Fase 1: Levantamiento y análisis de información:
  - Construyen una encuesta para levantar datos acerca de la participación electoral de las familias de los estudiantes.
  - Contrastan los resultados obtenidos con los datos a nivel nacional.
  - Derivan conclusiones.
- Fase 2: Tomar postura:
  - Se sitúan como sujetos votantes y definen su postura a favor o en contra de la participación electoral.
  - Organizan grupos de trabajo por afinidad de postura.
  - Identifican y comunican las razones de su postura dentro del grupo.
- Fase 3: Experimentar la participación ciudadana:
  - Los estudiantes de ambas posturas se organizan para realizar una discusión similar a la que llevan a cabo los parlamentarios.
  - El objetivo es llegar a un acuerdo democrático para resolver las posturas antagónicas.
- Fase 4: Conclusiones de la experiencia de participación:
  - Reflexionan en torno a la pregunta ¿cómo la participación permite llegar a acuerdos entre posturas antagónicas?
  - ¿En qué medida el voto de los participantes fue decisivo a la hora de fijar los puntos de acuerdo?
- Fase 5: Diseño de campaña para promover la participación:

- Diseñan formas creativas (redes sociales, afiches, videos promocionales etc.) para promover en su comunidad escolar la participación ciudadana.
- Fase 6: Campaña de reflexión y promoción de la participación electoral en su comunidad educativa.

**Cronograma semanal**

- Semana 1: Levantamiento y análisis de información (Fase 1)
- Semana 2: Tomar postura y experimentar la participación ciudadana (Fases 2 y 3)
- Semana 3: Conclusiones de la experiencia de participación y diseño de campaña (Fases 4 y 5)
- Semana 4: Ejecución de Campaña

**Evaluación Formativa**

Se realiza mediante la aplicación de la rúbrica para el trabajo colaborativo.

**Evaluación Sumativa**

Campaña de promoción de participación electoral en su comunidad educativa.

**Difusión Final**

Los estudiantes difunden la participación electoral en su comunidad educativa por medio de las diversas formas construidas en forma colaborativa.

## Bibliografía

### DIDÁCTICA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama.
- Castro Faune, C. (2012) “El diálogo socrático y su aplicación pedagógica contemporánea”. En *Bajo palabra. Revista de filosofía*, Época 2, N°7, p. 441-452.
- Galdames, V. (2007). *Tres momentos didácticos de la lectura*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Méndez, J. (2018). La disertación: una herramienta para la enseñanza de la filosofía. *Paideia*, 112, p. 201-213.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Arica.
- Serafini, M. (2008). *Cómo se escribe*. Argentina: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (Coord.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Universidad de Chile.
- Swartz, R. et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: SM.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.

### FILOSOFÍA POLÍTICA

#### UNIDAD 1

- Arendt, H. (1997). *Qué es política*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En *Debate Feminista* N° 18.
- Epicuro (2012). *Sentencias vaticanas*. En *Obras completas*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Locke, J. (2003) *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.
- Maquiavelo, N. (2011) *El príncipe*. Madrid: Gredos
- Mariátegui, J. C. (2010). Tesis Ideológicas. El problema de las razas en América Latina. En *La tarea americana*. Buenos Aires: Prometeo Libros-Clacso.
- Marx, K. y Engels, F. (2013). *Manifiesto del partido comunista*. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas.
- Platón (1981). Critón. En *Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Platón (2017). *La república*. Santiago de Chile: Ril.

- Rawls, J. (2006). *Liberalismo político*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Strauss, L (1970). *¿Qué es filosofía política?* Madrid: Guadarrama.

## UNIDAD 2

- Aristóteles (1959). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2016). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Hayek, F. A. (2015). Liberalismo, en *Nuevos estudios de filosofía, política, economía e historia de las ideas*. Madrid: Unión Editorial.
- Hobbes, T. (2009) *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Locke, J. (2003). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marx, K. (2001). *Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política*. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- Marx, K. (1961). Manuscritos económico-filosóficos. En Erich Fromm, *Marx y su concepto del hombre*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mill, J. S. (2016). *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf
- Montesquieu (1992). *Cartas persas*. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://lorenazaragoza.files.wordpress.com/2014/09/montesquieu-cartas-persas.pdf>
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J.J. (1980). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.J. (2007). *Contrato Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Tomás de Aquino (2007). *La Monarquía*. Madrid: Tecnos.

## UNIDAD 3

- Foucault, M. (1999). Sexualidad y poder. En *Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales*, volumen III. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Held, D. (1996). *Modelos de democracia*. Buenos Aires: Alianza.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1994). *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid: Tecnos.
- Locke, J. (2003). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Rousseau, J.J. (2016). *Contrato social*. Santiago de Chile: Liberalia.
- Smith, A. (2016). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Torretti, R. (1962). Poder político y opresión. En *Revista de Filosofía*. Universidad de Chile, vol. IX, N°1-2.

#### UNIDAD 4

- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. Valencia: Cátedra.
- Blanco, M. (2017). *Afrodita desenmascarada. Una defensa del feminismo liberal*. Barcelona: Deusto.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007) Michel Foucault y la colonialidad del poder. En *Tábula Rasa* N° 6. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, vol.50, N° 3.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2000). ¿Qué es la ilustración? En *Filosofía de la historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Labarca, A. (1947). *Feminismo contemporáneo*. Versión digital disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0000180.pdf>
- Locke, J. (2003). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada.
- Nussbaum, M. (1999). Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades. En *Revista Internacional del Trabajo*. vol.118.
- Mill, J. S. (2013). *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf.
- Mistral, G. (1992). *La voz de Elqui*. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Platón (2000). *La república*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Spinoza, B. (1997). *Tratado teológico-político*. Barcelona: Altaya.
- Tomás de Aquino (2007). *La Monarquía*. Madrid: Tecnos.
- Voltaire (2015). *Tratado sobre la tolerancia*. Madrid: Tecnos.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

### PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

- Agencia de la Calidad de la Educación, (2018). *Informe de ICCS 2016*. Ministerio de Educación. Autor: Santiago. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/link/http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS\\_V03\\_22MARZO.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/link/http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf)
- IDEA, (2017). *El estado de la democracia en el mundo 2017: Examen de la resiliencia democrática*. Suecia: Trydells Tryckeri.
- INJUV, (2017). *Octava Encuesta Nacional de Juventud*. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago: Autor:
- Larmer, J.; Mergendoller, J; Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- PNUD, (2016). *IV Encuesta Auditorio a la Democracia*. Autor: Santiago. Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp\\_cl\\_gobernabilidad\\_PPTencuesta\\_final\\_2016.pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp_cl_gobernabilidad_PPTencuesta_final_2016.pdf.pdf)

## Anexos

### 1. Autores sugeridos para el desarrollo del programa de estudio

1. Arendt, Hannah
2. Aristóteles
3. Beauvoir, Simone
4. Butler, Judith
5. Cicerón
6. Dussel, Enrique
7. Foucault, Michel
8. Gramsci, Antonio
9. Hayek, Friedrich
10. Hegel, G. W. F.
11. Hobbes, Thomas
12. Kant, Immanuel
13. Locke, John
14. MacIntyre, Alasdair
15. Maquiavelo, Nicolás
16. Mariátegui, José Carlos
17. Marx, Karl
18. Millas, Jorge
19. Platón
20. Rand, Ayn
21. Rawls, John
22. Rousseau, Jean Jacques
23. Spinoza, Baruch
24. Smith, Adam
25. Tomás de Aquino

## Rúbricas para la evaluación del proyecto

### RÚBRICA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Desempeño individual	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>1</b></p> <p><b>Se hace responsable de sí mismo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo.</li> <li>No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto.</li> <li>No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo.</li> <li>Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente.</li> <li>Realiza algunas tareas pero necesita que se le recuerde al respecto.</li> <li>Completa la mayoría de las tareas a tiempo.</li> <li>A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo.</li> <li>Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto.</li> <li>Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto.</li> <li>Completa la totalidad de las tareas a tiempo.</li> <li>Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>Ayuda al equipo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas.</li> <li>No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones.</li> <li>No da retroalimentación útil a los otros.</li> <li>No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas.</li> <li>A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones.</li> <li>Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil.</li> <li>A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos.</li> <li>Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas.</li> <li>Da retroalimentación efectiva (específica, factible y apoyadora) a los otros para que puedan mejorar su trabajo.</li> <li>Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.</li> </ul>
<p><b>3</b></p> <p><b>Respeto a otros</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos)</li> <li>No reconoce o respeta otras posturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo.</li> <li>En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es educado y amable con sus compañeros de equipo.</li> <li>Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.</li> </ul>



## RÚBRICA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>1</b></p> <p><b>Lanzamiento del proyecto.</b></p> <p><b>Analiza la pregunta clave e inicia la indagación.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solo ve los aspectos superficiales de la pregunta clave o solo un punto de vista de la misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica algunos aspectos centrales de la pregunta clave, pero puede no ver sus complejidades ni considerar variados puntos de vista.</li> <li>Realiza preguntas complementarias acerca del tema o acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan, pero no indaga lo suficiente en ello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta clave, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla.</li> <li>Realiza preguntas complementarias que permiten enfocar o ampliar la indagación, si es que se necesita.</li> <li>Hace preguntas complementarias para lograr la comprensión acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan.</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</b></p> <p><b>Recopilar y evaluar información.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es incapaz de integrar la información para responder la pregunta clave; recopila muy poca o demasiada información y esta es irrelevante o viene de muy pocas fuentes.</li> <li>Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intenta integrar la información para responder la pregunta clave; pero puede ser muy poca o demasiada información y/o viene de muy pocas fuentes o de algunas irrelevantes.</li> <li>Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integra suficiente información relevante para responder la pregunta clave. Esta información proviene de múltiples y variadas fuentes.</li> <li>Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).</li> </ul>

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p><b>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</b></p> <p><b>Uso de evidencia y sus normas de evaluación.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave sin cuestionar si su razonamiento es válido.</li> <li>• Usa la evidencia sin considerar cuán sólida esta es.</li> <li>• Confía en "su instinto" para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la importancia y necesidad de un razonamiento válido y evidencia sólida, pero no los evalúa de forma cuidadosa al formular respuestas a la pregunta clave.</li> <li>• Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto, soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave considerando si es que el razonamiento es válido y la evidencia es relevante y suficiente.</li> <li>• Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas.</li> <li>• Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p><b>Presentación de productos y la respuesta a la pregunta clave.</b></p> <p><b>Justifica sus elecciones, considera alternativas y sus implicancias.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular.</li> <li>• No es capaz de dar razones válidas o evidencia adecuada para defender elecciones con el fin de responder la pregunta central o crear productos.</li> <li>• No considera ni respuestas alternativas, ni distintos diseños del producto o diferentes puntos de vista para responder a la pregunta clave.</li> <li>• No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa.</li> <li>• Explica opciones tomadas al responder la Pregunta clave o la creación de productos, pero algunas razones no son válidas o carecen de evidencia que las apoye.</li> <li>• Entiende que puede haber alternativas de respuestas a la pregunta de manejo o diseños para productos, pero no los considera cuidadosamente.</li> <li>• Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea.</li> <li>• Justifica sus elecciones al responder la pregunta central o al crear productos dando razones válidas con evidencia que las respalde.</li> <li>• Reconoce las limitaciones de una sola respuesta a la pregunta central o al diseño del producto (cómo puede no ser completa, certera o perfecta) y considera perspectivas alternativas.</li> <li>• Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.</li> </ul>

## RÚBRICA DE PENSAMIENTO CREATIVO E INNOVACIÓN

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>1</b></p> <p><b>Lanzamiento del proyecto.</b></p> <p><b>Definición del desafío creativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede solo "seguir instrucciones" sin comprender el propósito de la innovación o considerar las necesidades e intereses del público objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el propósito de la innovación, pero no considera a cabalidad las necesidades e intereses del público objetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el propósito de la innovación (¿quién necesita esto? ¿por qué?)</li> <li>• Desarrolla perspicacia acerca de las necesidades e intereses del público objetivo.</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</b></p> <p><b>Identifica fuentes de información</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo).</li> <li>• No ofrece nuevas ideas durante las discusiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo).</li> <li>• Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, empresas, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo).</li> <li>• Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.</li> </ul>
<p><b>3</b></p> <p><b>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</b></p> <p><b>Generación y selección de ideas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanece dentro de los parámetros ya existentes; no usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos.</li> <li>• Selecciona una idea sin evaluar su calidad.</li> <li>• No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada.</li> <li>• No considera ni usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla algunas ideas originales para los productos, utilizando una o dos veces las técnicas de generación de ideas.</li> <li>• Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa.</li> <li>• Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada.</li> <li>• Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales.</li> <li>• Considera y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto, pero no busca esta retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos.</li> <li>• Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto.</li> <li>• Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada.</li> <li>• Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto.</li> <li>• Busca y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto y así cumplir de una mejor manera con las necesidades del público objetivo.</li> </ul>

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>4</b></p> <p><b>Presentación de productos y respuestas a las preguntas centrales.</b></p> <p><b>Presentación del trabajo a los usuarios o público objetivo.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación.</li> <li>• Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia).</li> <li>• Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.</li> </ul>
<p><b>5</b></p> <p><b>Originalidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único.</li> <li>• Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales.</li> <li>• Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es novedoso, único y sorprendente; muestra un toque personal.</li> <li>• Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorprendidas.</li> </ul>
<p><b>6</b></p> <p><b>Valor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es útil o valioso para el público objetivo/usuario.</li> <li>• No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada.</li> <li>• No queda claro si es que el producto sería práctico o viable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada.</li> <li>• Es práctico y viable.</li> </ul>
<p><b>7</b></p> <p><b>Estilo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional.</li> <li>• Contiene tres o más elementos que nos son coherentes entre sí, dificultando su comprensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo.</li> <li>• Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito.</li> <li>• Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.</li> </ul>

Nota: El término "producto" se usa en esta rúbrica como un término que abarca el resultado del proceso de innovación durante un Proyecto. Un producto puede ser un objeto construido, una propuesta, presentación, solución a un problema, servicio, sistema, obra artística o literaria, un invento, un evento, una mejora a un producto existente, etc.

## RÚBRICA DE DISEÑO DEL PROYECTO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p><b>1</b></p> <p><b>Metas de aprendizaje del estudiante: conocimiento esencial, comprensión y habilidades para alcanzar el éxito</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las metas de aprendizaje del estudiante no son claras ni específicas: el proyecto no está enfocado en los estándares.</li> <li>El proyecto no abarca, evalúa o demuestra el desarrollo de habilidades para el éxito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto se enfoca en los estándares derivados del conocimiento y de la comprensión, pero puede referirse a muy pocas o demasiadas metas o metas sin mucha importancia.</li> <li>Las habilidades para el éxito están presentes, pero pueden ser demasiadas para ser enseñadas y evaluadas de manera adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto se enfoca en la enseñanza de habilidades y conocimiento importante enfocado en los estudiantes. Estos conocimientos se ajustan a los estándares y representan conocimientos centrales de las asignaturas.</li> <li>Las habilidades para el éxito se abordan de manera explícita para ser enseñadas y evaluadas, como los son el pensamiento creativo, la colaboración, la creatividad y la gestión del proyecto.</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>Problema o pregunta desafiante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto no se enfoca en un problema o pregunta central (es más parecido a una unidad con varias tareas); o el problema o pregunta es muy fácil de resolver o de responder para que la existencia del proyecto se justifique.</li> <li>El problema o pregunta inicial no gira en torno a una pregunta que sea esencial para el proyecto o presenta graves fallas como, por ejemplo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;Tiene una sola y/o simple respuesta.</li> <li>&gt;No es motivante para los estudiantes (suena demasiado compleja o académica, como si viniera de un libro y, por ende, es atractiva solo para el profesor).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central, pero el nivel de desafío puede ser inapropiado para los estudiantes a quienes va dirigido.</li> <li>La pregunta inicial para el proyecto se relaciona con el mismo, pero no captura su problema o pregunta central (puede ser más como una temática más amplia).</li> <li>La pregunta inicial cumple con algunos de los criterios presentes en la columna de "incluye las características" pero carece de otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central con un desafío apropiado.</li> <li>El proyecto se enmarca en una pregunta inicial que es:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt;Abierta: hay más de una respuesta correcta.</li> <li>&gt;Comprensible e inspiradora para los estudiantes.</li> <li>&gt;Alineada con las metas de aprendizaje. Para responder esta pregunta los estudiantes deberán obtener las habilidades, conocimiento y comprensión adecuados.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3</b></p> <p><b>Indagación constante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto es más bien una actividad de hacer o construir cosas que un proceso extendido de indagación. No existe un proceso para que los estudiantes generen preguntas que guíen la indagación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La indagación es limitada (puede ser breve y ocurrir solo una o dos veces en el proyecto; la búsqueda de información es la tarea principal; no existen preguntas realmente profundas).</li> <li>Los estudiantes generan preguntas, pero mientras algunas pueden ser cubiertas, otras no son usadas para guiar la indagación y, por ende, no afectan el camino que toma el proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La indagación es sostenida a lo largo del tiempo y es rigurosa académicamente (los estudiantes hacen preguntas, buscan e interpretan datos, desarrollan y evalúan soluciones o construyen evidencia para obtener respuestas y generar nuevas preguntas).</li> <li>A lo largo del proyecto, la indagación está conducida por preguntas generadas por parte de los estudiantes que son fundamentales para el desarrollo del proyecto.</li> </ul>

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p><b>4</b></p> <p><b>Autenticidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto se asemeja a un trabajo en clases tradicional; carece de tareas, herramientas y contexto del mundo real. No genera un impacto real en el mundo ni habla de los intereses personales de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto presenta algunas características auténticas, pero estas pueden ser limitadas o ser lejanas a las necesidades del contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proyecto presenta un contexto auténtico y tareas y herramientas del mundo real; cumple estándares de calidad, genera un impacto en el mundo y habla sobre las preocupaciones, intereses o identidades personales de los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>5</b></p> <p><b>Voz y elección del estudiante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se les da oportunidad a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones que afecten el contenido o proceso del proyecto; el proyecto está dirigido por el docente.</li> <li>O bien, se espera que los estudiantes trabajen de manera demasiado independiente sin una guía adecuada por parte del docente y/o que trabajen de esta manera antes de que sean capaces de hacerlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les dan pocas oportunidades a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones de mediana importancia (decidir cómo dividir tareas dentro del grupo o qué sitio web usar para investigar).</li> <li>Los estudiantes trabajan, en cierta medida de manera independiente del docente, pero podrían hacer más por sí solos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes tienen oportunidades para expresar su voz y tomar decisiones acerca de los temas importantes (temas a investigar, preguntas, textos y recursos usados, gente con quien trabajar, productos a ser creados, uso del tiempo, organización de las tareas).</li> <li>Los estudiantes tienen oportunidades para tomar responsabilidades significativas y trabajar lo más independientemente del profesor como sea apropiado hacerlo, pero de manera guiada.</li> </ul>
<p><b>6</b></p> <p><b>Reflexión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes y el docente no participan en conjunto de la reflexión acerca de qué y cómo los estudiantes aprenden acerca del diseño del proyecto y su gestión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes y el docente participan en conjunto de algún tipo de reflexión acerca del proyecto y luego de la culminación del mismo, pero no de forma regular o en profundidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes y el docente participan en conjunto de una reflexión profunda y comprensiva tanto durante el proyecto como después de su culminación. Reflexionan también acerca de cómo aprenden los estudiantes, el diseño del proyecto y su gestión.</li> </ul>
<p><b>7</b></p> <p><b>Crítica y revisión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes obtienen retroalimentación limitada o irregular acerca de sus productos y el trabajo en progreso y esta retroalimentación es solo por parte de él, no de los pares.</li> <li>No se requiere su utilización o los estudiantes no saben cómo utilizarla para revisar y mejorar su trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se provee a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso, pero este espacio para la retroalimentación puede carecer de estructura o solo existir una vez.</li> <li>Los estudiantes leen o reciben oralmente la retroalimentación acerca de su trabajo, pero no la usan para revisar y mejorar su trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se provee regular y estructuradamente a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso por parte de los pares, los docentes y de otros fuera de la clase, si la ocasión lo amerita.</li> <li>Los estudiantes usan la retroalimentación acerca de su trabajo para revisarlo y mejorarlo.</li> </ul>
<p><b>8</b></p> <p><b>Producto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes no hacen de su producto algo público que se presente a una audiencia o que se ofrezca a la gente más allá de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El trabajo de los estudiantes se hace público solo para los compañeros y el docente.</li> <li>Los estudiantes presentan productos pero no se les pide que expliquen cómo trabajaron ni qué aprendieron.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El trabajo de los estudiantes se hace público al presentar, mostrar u ofrecerlo a la gente más allá de la clase.</li> <li>Se les pregunta a los estudiantes que expliquen las razones que justifican sus elecciones, su proceso de indagación, cómo trabajaron, qué aprendieron etc.</li> </ul>

## RÚBRICA DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>1</b></p> <p><b>Explicación de las ideas e información</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento.</li> <li>• La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo).</li> <li>• No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia.</li> <li>• Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos.</li> <li>• Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia.</li> <li>• Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia.</li> <li>• Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.</li> </ul>
<p><b>2</b></p> <p><b>Organización</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación.</li> <li>• No incluye una introducción y/o conclusión.</li> <li>• Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación.</li> <li>• Una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes.</li> <li>• Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación.</li> <li>• Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes.</li> <li>• Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.</li> </ul>
<p><b>3</b></p> <p><b>Mirada y lenguaje corporal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No mira a la audiencia, lee las notas o láminas.</li> <li>• No usa gestos o movimientos.</li> <li>• Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso).</li> <li>• Usa ropa inapropiada para la ocasión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo.</li> <li>• Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales.</li> <li>• Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso.</li> <li>• Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas.</li> <li>• Utiliza gestos y movimientos naturales.</li> <li>• Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación.</li> <li>• Posee una presentación personal acorde a la ocasión.</li> </ul>

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p><b>4</b></p> <p><b>Voz</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uuh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona.</li> <li>Usa muletillas.</li> <li>Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés.</li> <li>Rara vez usa muletillas</li> <li>Adapta el discurso al contexto y la tarea.</li> <li>Domina el registro formal cuando su uso es necesario.</li> </ul>
<p><b>5</b></p> <p><b>Elementos de ayuda para la presentación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No usa elementos de audio, visuales o de medios.</li> <li>Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés.</li> <li>Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.</li> </ul>
<p><b>6</b></p> <p><b>Respuesta a las preguntas de la audiencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa.</li> <li>Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.</li> </ul>
<p><b>7</b></p> <p><b>Participante en presentaciones de equipo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo.</li> <li>Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.</li> </ul>