



El Uso de las Preguntas en el Texto Escolar de Filosofía

Matías Arturo Novakovich Lefenda

Facultad Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

Seminario de título

Mauricio Nuñez

15 de Agosto del 2021

Índice

| | |
|------------------------------------|----|
| Resumen | 3 |
| Enseñanza de la filosofía | 4 |
| La pregunta y la filosofía | 6 |
| Propuesta explícita del currículum | 9 |
| Consideraciones metodológicas | 16 |
| Análisis | 20 |
| Conclusiones | 24 |
| Bibliografía | 27 |
| Anexos | 28 |

Resumen

La enseñanza de la filosofía está marcada por su relación con una postura sobre la filosofía misma, esto quiere decir que las preguntas del qué, el cómo y el por qué se va a enseñar están íntimamente imbricadas. Cerletti en este sentido constata 3 dimensiones que se ponen en juego cuando se piensa en la enseñanza de la filosofía, una historiográfica, una de habilidades lógico-argumentativas, y una actitudinal frente a la realidad y la experiencia, y en común a todas ellas está la relación que existe con el saber, en otras palabras, el autor plantea que independientemente del tipo de forma que se adopte hay una relación con el saber propia de la filosofía, que consta de una incansable búsqueda de la verdad. Esta búsqueda comienza desde una inconformidad con el estado de cosas de alguna situación y que decanta en una pregunta “genuina”. De esta manera, podemos ver que la enseñanza de la filosofía está íntimamente relacionada con la pregunta, ya sea como herramienta didáctica, como semilla del filosofar. Atendiendo también a la relación conflictiva que hay entre institucionalidad educacional, que es por definición un ente reproductor de conocimiento, saber y poder, y, en contraposición, la enseñanza de la filosofía que se posiciona con el objetivo de romper con la normalidad, permitir nuevas formas de pensar y cuestionar los mecanismos de poder es que pregunto ¿Cómo está usando las preguntas el texto de 4º medio de filosofía? ¿Qué tipo de pensamiento está fomentando con ese uso? Y ¿Qué otras cosas podemos concluir de esto?

Palabras clave: Pregunta genuina, enseñanza de la filosofía, nivel cognitivo, texto escolar

Enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía está atravesada por tres maneras de entenderla, cada una poniendo en el foco distintos aspectos de lo que se considera importante saber y aprender de la disciplina. Por un lado, encontramos una línea más cercana a la historiografía, la cual se centra en el aprendizaje y conocimiento de los distintos pensadores y sus propuestas poniendo el foco en el contenido de éstas, sus tesis y argumentos. Por otro lado, tenemos la postura que prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas y cognitivas, en donde se fomenta la discusión con los pensamientos clásicos, la producción de textos escritos de corte argumentativo y el predominio de la lógica como herramienta de análisis del contenido filosófico. Por último, aparece una línea más actual que pone sus cartas en incentivar una actitud crítica y de reflexión sobre la realidad y la cotidianidad, poniendo el acento en la transformación del sujeto a través de la construcción de nuevas formas de entender el mundo. La propuesta pedagógica de cualquier docente se las verá, quiéralo o no, con estas dimensiones y decidirá según su propia concepción de lo que es la filosofía a cuáles les dará más importancia y cuales dejará de lado de estos elementos al momento de ir a la práctica (Cerletti, 2008). El autor identifica que independientemente del tipo de propuesta que se prefiera, hay una cuestión fundamental de la filosofía que es transversal a cualquiera de estos lineamientos. La disciplina desde sus inicios con Sócrates y desde su etimología plantea una relación particular con el saber, caracterizada con la idea del amor, mostrando que ésta tiene una intensidad única respecto a la búsqueda y aspiración del saber. De esta manera, sea cual sea la postura filosófica que se tenga, ésta tiene por base el deseo de saber y conocer. Algunas de estas preferirán ciertas temáticas, ciertas metodologías, ciertas prácticas frente a otras, priorizaran contenidos y dejarán de lado otros, esto dependerá únicamente del docente, pero será la manera en que su propuesta filosófica, o sea, la forma en que considera que se puede conocer y acercarse al saber será lo que transmitirá en sus clases (Cerletti, 2008). Teniendo en cuenta que la filosofía entonces es una relación de búsqueda y deseo por el saber aparece una problemática en su enseñanza, ¿Cómo es posible transmitir este deseo de saber? El deseo es un sentimiento subjetivo que no se puede estandarizar, provocar de manera controlada ni mucho menos enseñar, por lo que nos encontramos con una paradoja ¿Cómo enseñamos esto fundamental de la disciplina filosófica siendo que por principio no puede ser enseñado? (Cerletti, 2008, pág. 37) Para Cerletti, el profesor sólo puede intentar crear el mejor espacio posible para fomentar el amor hacia la sabiduría. La filosofía además se juega en el pensar lo ya pensado y reinterpretar lo ya dicho, por lo que la invitación en este espacio por configurar debe ser la de volver a los problemas y preguntas fundamentales de la disciplina y apropiárselas nuevamente para darles un sentido propio.

“Aprender” a filosofar conlleva una decisión que es, en última instancia, personal. Y, como se refiere a lo que no hay (ya que el pensamiento de otro no puede ser predicho, ni planificado, porque es, juntamente, lo no sabido del que enseña), podemos decir que se trata de una apuesta subjetiva. En definitiva, quien aprende filo-sofía filosofa cuando crea, esto es, cuando los conocimientos que va adquiriendo -o con los que ya cuenta- son reordenados a partir de una nueva manera de interpretarlos. Es decir, cuando establece nuevas relaciones con el mundo (Cerletti, 2008, pág. 39)

Entonces ¿Qué herramientas? ¿Qué disposiciones? ¿Qué maneras de abordar la enseñanza de la filosofía nos podrían ayudar a fomentar este deseo o a construir un espacio propicio para compartir esta pasión por el conocimiento y permitir el pensamiento de los estudiantes desde una perspectiva que fomente su interpretación tanto de los pensamientos pasados como de la realidad presente? La relación entre filosofía, reinterpretación y cotidianidad es un tema recurrente en distintos pensadores de la educación de la filosofía, por ejemplo, Paulo Freire con Antonio Faundez (2013) plantean la importancia de que el movimiento del pensamiento sea desde la realidad hacia las ideas y no al revés, esto quiere decir que en primer término tenemos que pensar nuestra praxis y realidad, las cosas que hacemos, como nos relacionamos, las cosas que nos suceden y desde allí ver a qué conceptos e ideas nos llevan para darle un sentido a toda esta base vivencial. Estos autores plantean que el error que cometen normalmente la mayoría de los pensadores es tomar el camino contrario, empezar desde las ideas e intentar hacer encajar la realidad a esos moldes sin demasiado éxito (Freire & Faundez, 2013). El ejercicio filosófico para estos autores tiene por finalidad la transformación del sujeto a través de la reinterpretación de su realidad, por lo que partir desde la base de la cotidianidad y las vivencias propias pareciera ser la manera más directa de tratar el tema, por lo demás, suele ser suelo fértil de temas significativos para las personas por lo que incentiva el deseo de saber y conocer que, como ya vimos con Cerletti, es la actitud propia del filósofo. Frente a esta idea de la transformación del sujeto a través de la filosofía podemos también apoyarnos en la lectura que hace Soraya Tonsich (2013) de la propuesta pedagógica de Deleuze y Guattari.

“Crear en esta línea filosofante significa producir un real aquí y ahora, que designa, una conjunción de la filosofía o del concepto con el medio presente, conjunción que no se reduce a una coincidencia, que tiene que ver con un entrelazado, un vínculo, una operación de

afirmación simultánea, en la cual el concepto no se confunde con el medio sino que actúa, hace máquina con él, lo modifica.” (Tonsich, 2013, pág. 3)

La importancia de esta relación que la filosofía propone entre pensamiento y realidad pareciera ser capital en su praxis y por tanto en su enseñanza cuando por objetivo tenemos que el estudiantado se acerque al desafío de filosofar.

La pregunta y la filosofía

La pregunta entonces es ¿qué medios tenemos para fomentar este tipo de pensamiento? Si atendemos a estos mismos pensadores podemos ver que existe un ejercicio propio y fundante de la filosofía que sería, coincidentemente, el preguntar. Desde este deseo por conocer y saber, de llenar este vacío que nos produce alguna situación de la realidad, de un estado de cosas que nos produce un malestar o una necesidad de explicación y comprensión profunda de su calidad de normalidad, desde esta molestia e incomodidad nace la pregunta que moviliza el pensamiento y la propia subjetividad que se pone en juego al tomar el desafío de cuestionar lo establecido (Kohan, 2004). Para que la pregunta tenga la fuerza que estamos describiendo, para que pueda abrir horizontes de comprensión de lo preguntado, no basta con que sea solamente enunciada, tiene por requerimiento que tanto quienes la hacen como los que la reciben las hagan propias, y para esto, es necesario que se abran a la posibilidad de lo que se está cuestionado, de permitir que los saberes y las certidumbres que tenemos puedan quedar suspendidos frente a la pregunta y de esta manera recibirla con las posibilidades de mundo que trae (Vargas & Guachetá, 2012) Esta es una necesidad primordial ya que de otra manera no existe la apertura para producir el dialogo entre lo preguntado y su apertura, haciendo que el ejercicio sea poco provechoso en un sentido filosófico. Curiosamente, algo que pone en la mesa Kohan (2004), tiene que ver con que la respuesta a esta interrogante nunca viene de un saber “externo” ya que lo que se juega en la pregunta es una inquisición del propio sujeto sobre lo cuestionado, por tanto, la pregunta está atravesada por una dimensión vivencial y estructural del mismo sujeto que pregunta.

Tal vez como en ningún otro saber, las preguntas filosóficas tienen el sentido de un preguntarse, de poner la propia subjetividad en cuestión. Su sentido principal no es encontrar algún saber “externo” al sujeto de la pregunta. Tal sentido se despliega en la pregunta, en un compromiso

vital con la interrogación que la pregunta dispone, en el propio movimiento del pensar que ella provoca. (Kohan, 2004, pág. 116)

La filosofía aparece como una actividad, un ejercicio que afecta a la propia vida, y a las otras. No es un saber, sino una relación con el saber, un afecto por el saber, que toca los modos de vida de los que la practican, una cualidad que otorga sentido a la vida de sus practicantes. (Olarieta & Kohan, 2013, pág. 35)

Esta dimensión transformadora y subjetiva que tiene la pregunta y el filosofar nos lleva a otra consideración a tener frente a la pregunta que mueve esta investigación. Si tenemos en cuenta que esta pregunta, que ha sido llamada “auténtica” o “genuina” por distintos autores, viene desde una inquietud personal, un malestar propio con un estado de cosas que queremos comprender, y teniendo en cuenta que el trabajo del docente, como dijimos anteriormente, es lograr crear el espacio idóneo para que estas preguntas aparezcan en quienes se encuentran en situación de aprendices. Pareciera entonces deseable que los problemas propios de estudiantes puedan ser compartidos y tratados en la clase de filosofía, en este sentido, considero que el trabajo primordial del profesor de la disciplina consiste en pensar de qué maneras se puede conformar un espacio que incentive la formulación de estas preguntas y que sean compartidas con el resto de los participantes para que éstas sean pensadas y potenciadas. La pregunta tiene un componente de unión con los demás, nos lleva a pensar en el mundo de donde nace esa pregunta y en qué sentidos los puedo entender desde mi propio horizonte de entendimiento. Es así como podemos compartir preguntas que se hicieron personas en el pasado y darles un sentido propio a través de la interpretación propia marcada por nuestra propia época y nuestras vivencias en el mundo que se configura en ese presente. Por tanto, el compartir y hacer visible las preguntas genuinas (Vargas & Guachetá, 2012), hacerlas parte estructural del trabajo filosófico, nos permite fomentar la posibilidad de que más preguntas y más respuestas aparezcan, incentivando la creatividad, la apertura a otras preguntas y a cuestionarse más situaciones de la vida cotidiana que deben ser pasadas por análisis. Freire y Faundez hacen hincapié en la importancia de esta práctica en el aula desde su propuesta de una pedagogía de la pregunta.

Paulo: He insistido, tanto en trabajos anteriores como en otros más recientes, en que los profesores deben tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa

ignorancia como desafíos. En el fondo, la reflexión sobre todo eso es iluminadora y enriquecedora para ambos (Freire & Faundez, 2013, pág. 67)

Estos autores hacen una crítica a lo que llamarán pedagogía de la respuesta, en la que, a diferencia de lo que hemos venido planteando hasta ahora, la respuesta es el centro en el desarrollo del aprendizaje, dándole importancia a la repetición de respuestas a preguntas generalmente de memorización de contenido que no tienen el impacto ni la fuerza de la pregunta genuina. Esta pedagogía centrada en la respuesta mantiene al profesor como dueño de la verdad y no le da espacio a los pensamientos, consideraciones ni inquietudes de quienes están aprendiendo, logrando mermar “la capacidad inventiva y creadora del educando, más se lo disciplina para recibir ‘respuestas’ a preguntas que no fueron hechas” (Freire & Faundez, 2013) Para estos autores, éste es el epítome de la educación capitalista. Con esta pedagogía matamos entonces el objetivo principal de la enseñanza de la filosofía: incentivar la creatividad a través de la reinterpretación y apropiación de preguntas movilizadoras. Cuando ponemos el foco en la repetición de la respuesta “correcta” y no damos espacio a que estudiantes se arriesguen y pongan en juego sus propias maneras de pensar e interpretar, estaríamos no tan sólo negando su participación y su creatividad, sino que su propia existencia como ser humano (Freire & Faundez, 2013). Jorge Larrosa (2000) ejemplifica bien esta situación con estas palabras:

En la Casa del Estudio, donde hablan Los-que-saben, donde las palabras pesan, donde las palabras no quieren desaparecer, no hay sitio para el estudiante. ¿Dónde podría encontrar el estudiante un sitio si ya todo está dicho, si ya todo se sabe, si ya todo está convenientemente recubierto de palabras sabias? (Larrosa, 2000)

Otra característica importante de mencionar con respecto a la pedagogía de la respuesta que puede ser útil para reforzar la propuesta de pregunta que queremos rescatar tiene que ver con la posición que adopta el sujeto docente frente al conocimiento y los y las estudiantes. Cerletti, como ya hemos mencionado, considera fundamental la relación que se tiene con el saber y el conocimiento al momento de pensar en una pedagogía de la filosofía y de igual manera podemos ver que Freire y Faundez toman el punto al hablar del rol que toma el profesor en la pedagogía de la respuesta y el concepto de “castración de la curiosidad”. Estos autores apuntan a que en esta forma de enseñanza el profesor toma una postura como sostenedor de la verdad y el saber de una manera recelosa, provocando dos cosas: Primero, no permite las reflexiones ni cuestionamientos que vayan en contra

de lo que el mismo propone ya que estarían “erradas”. Y segundo, deslegitima y prohíbe preguntas e inquietudes que lo pongan en duda ya que pierde su lugar como sabio y objetivo. Estas negaciones a las inquietudes, reflexiones y preguntas generan a su vez algo que llamarán la “castración de la curiosidad” (Freire & Faundez, 2013), esta alude a una autocensura aprendida de los estudiantes a no preguntar ni cuestionar y solamente memorizar y repetir las respuestas “correctas” dadas por el profesor autoritario. Esto, como se puede inferir de lo visto hasta ahora, provoca varios problemas. Por una parte, si atendemos a la idea de enseñanza de la filosofía que estamos caracterizando en estas páginas, vemos que una castración de la curiosidad conseguiría el efecto contrario al que queremos, el cual es que se reflexione y reinterpreten los problemas, preguntas y respuestas que sean significativos para los participantes, por consiguiente, es importante asegurarnos de qué manera el espacio que generamos en la sala de clase, la postura que tomamos como docentes frente a los estudiantes y al saber, y cuál es el objetivo final de las preguntas que hacemos, no lleven a una castración de la curiosidad y en cambio promuevan un cuestionamiento del mundo en el que se vive poniendo en cuestión tanto los saberes establecidos como los que traemos a este espacio.

Propuesta explícita del currículum

Para poder hacer un análisis más acabado y profundo sobre la dirección que pueden estar tomando las preguntas en el texto escolar de 4° medio de filosofía del ministerio, es indispensable poner en la mesa la propuesta explícita que ésta tiene. La importancia de hacer esta lectura radica en el contenido político, en tanto formación de sujeto, que se deslinda a través de su propuesta pedagógica, entendiendo que, y como hemos mencionado anteriormente, existe una relación profunda entre filosofía y su enseñanza, lo que conlleva también a una conexión entre pedagogía y política ya que los contenidos que traemos a la sala de clases definen qué cosas pueden ser pensadas, o sea, qué cosas nos estamos abriendo y permitiendo pensar como sujetos dentro de una sociedad. Y el cómo traemos estos contenidos apuntan a una manera de relacionarnos y convivir mostrando una dimensión política de nuestras decisiones en el aula (Cerletti, 2008). Por tanto, es necesario analizar la propuesta del currículum y su interpretación, reflejada en el libro de texto del ministerio, para tener un marco teórico en común con el mismo y así comprender de mejor manera a qué pretende llegar cada pregunta y qué está buscando con ellas.

En primera instancia cabe decir que el texto a analizar es una interpretación del currículum y sugerencia de cómo se debería implementar las clases de filosofía en las escuelas. Esta relación explícita entre currículum e implementación nos ayudara a ver de mejor manera cuáles son los planteamientos, propuestas y focos de interés del Estado sobre esta disciplina. De esta manera, en esta sección procederé primero analizando las bases curriculares de 3° y 4° medio de Filosofía en sus

apartados “propósitos formativos” “Enfoque de la asignatura” “Organización curricular” y “Objetivo de aprendizaje”. Posteriormente analizaré de manera complementaria la fundamentación pedagógica presente en el primer tomo de la guía didáctica del docente del texto escolar de filosofía. Con esto podremos tener una mirada extensa de la propuesta pedagógica y unos lentes con los cuales leer las preguntas hechas en el libro de texto de 4° medio. Por último, siempre hay que tener presente que en el horizonte se encuentra la pregunta sobre si este texto responde o no a las consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía que se delimitaron en las secciones anteriores, y si es que desde este texto podemos fomentar preguntas genuinas por parte de los y las estudiantes. En primera instancia entonces haré una exposición descriptiva de lo que aparece en el currículum para luego pasar a su análisis.

El currículum de filosofía está dividido en 4 partes: “Propósitos formativos” “Enfoque de la asignatura” “Organización curricular” y “Objetivo de aprendizaje”. Con respecto al primero, éste define 3 propósitos principales que guían la asignatura: “fomentar la reflexión crítica, metódica y rigurosa” (MINEDUC, 2019, pág. 64) dándole un foco primordialmente lógico-argumentativo a este punto.

Sobre el “Enfoque de la asignatura”, este habla sobre “las principales definiciones conceptuales y didácticas que sustentan tanto la asignatura del Plan Común de Formación General *Filosofía*, como las asignaturas de profundización del Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica.” (MINEDUC, 2019) y se subdivide en 7 secciones:

1. Aprender a filosofar

En este apartado se caracteriza a la filosofía como una práctica sentada en los ejercicios de lectura, diálogo y escritura de textos filosóficos. Esto a su vez lo desarrolla indicando que este ejercicio busca que el estudiante pueda aprender a reflexionar sobre su condición como sujeto y la realidad en la que vive usando distintas líneas de pensamiento filosófico clásico para que no se centre en la memorización de contenidos. Además, delimita a la reflexión filosófica en destrezas que facilitan “profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, así como dialogar racionalmente con otros.” (MINEDUC, 2019, pág. 65)

2. La experiencia como punto de partida

Manifiesta su simpatía con la idea de que la reflexión o las preguntas filosóficas parten desde las experiencias significativas de las y los estudiantes sin necesariamente tener que pasar por un texto

formal de la disciplina. Por este motivo se plantean OA amplios para que los docentes se adapten a los intereses de sus estudiantes. (MINEDUC, 2019)

3. El diálogo filosófico

Releva la importancia del dialogo en tanto fomenta habilidades lógico-argumentativas, pensamiento crítico y creativo, y la apertura a ideas distintas. Además de su carácter político en tanto incentivan el respeto y tolerancia a la diversidad de opiniones y la generación de conocimiento como un ejercicio colectivo.

4. Lectura y escritura de textos filosóficos

Se plantea en este apartado la expectativa de que los y las educandos desarrollen habilidades de comprensión lectora suficiente para entender textos “filosóficos fundamentales de la historia del pensamiento” (MINEDUC, 2019, pág. 66) y de textos pertinentes para el grupo. Esta lectura debe ser crítica y entendida como parte del filosofar y no como finalidad de éste. La escritura por su parte se entiende como una herramienta de expresión argumentativa (MINEDUC, 2019).

5. Métodos filosóficos

Se da cuenta de que existen distintos métodos filosóficos los cuales sirven como herramienta para potenciar “el pensamiento crítico, la creatividad y, en suma, el filosofar” (MINEDUC, 2019, pág. 66), además de abrir maneras de pensar respecto a las situaciones que abordamos.

6. Aprendizaje Basado en proyectos y resolución de problemas

Se fomenta el aprendizaje basado en proyectos y basado en problemas que tengan relación con necesidades de los mismos participantes. Se relevan las habilidades desarrolladas por la disciplina de la filosofía como “el planteamiento de problemas, la reflexión crítica y la creatividad” (MINEDUC, 2019, pág. 67) y sus vínculos con otras disciplinas.

7. Ciudadanía digital

El uso de TICS lo relacionan en este contexto con la búsqueda de fuentes de información y como herramienta para realizar investigaciones. Además, se indica como tema de reflexión la relación misma que tenemos con el contenido y plataformas digitales. (MINEDUC, 2019)

Organización curricular

Esta sección se divide en 3: “Progresión por nivel” en la que indica que los contenidos no se repetirán entre un nivel y otro y que irán aumentando en complejidad mediante avanza el curso. “Habilidades” en donde propone 4 habilidades centrales a desarrollar con la disciplina:

- 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
- (MINEDUC, 2019, pág. 68)

Además, considera que estas habilidades se relacionan y desarrollan de manera integrada junto con el contenido de la disciplina, poniendo énfasis en la construcción del curso de esta manera. Por último, las “Actitudes” las cuales hacen mención a las *Habilidades para el siglo XXI* las que se plantean como objetivos transversales a la disciplina y que se deben desarrollar durante todo el periodo escolar.

Finalmente se encuentran los “Objetivos de Aprendizaje” (OA) los cuales se diferenciarán en dos tipos: uno de destrezas, que se fomentan en todos los niveles, y uno de conocimientos que son específicos por nivel. Entonces los OA comunes tanto para 3° como para 4° medio y los que son únicamente para 4° definidos por el currículum serían:

OA Habilidades 3° y 4° medio:

- 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.

OA conocimiento y comprensión 4° Medio

- 1) Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.
- 2) Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.
- 3) Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
- 4) Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.
- 5) Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas. (MINEDUC, 2019)

Habiendo mostrado lo que el currículum procura para una enseñanza de la filosofía, podemos empezar a hacernos una idea de dónde está poniendo las prioridades. En primer lugar, hay que notar que diferencia tres aspectos principales que son nombrados explícitamente en los propósitos formativos: Desarrollar habilidades lógico-argumentativos, conocer y ser apto para trabajar con textos filosóficos clásicos, y la capacidad de pensamiento crítico y autonomía intelectual entendida como filosofar. Estas tres cosas son las que se repetirán constantemente durante todo el currículum como

objetivos primordiales que guían el proceso pedagógico, y supedita las habilidades lógico-argumentativas y el conocimiento de contenido propio de la disciplina al filosofar, dando a entender que el fin último de la asignatura es incrementar la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, y fomentar una actitud cuestionadora de la realidad de los y las estudiantes. Si bien da un puesto privilegiado al pensamiento lógico-racional como herramienta para trabajar en la disciplina, no cierra en algún método filosófico en particular de la disciplina, el lineamiento en general es que cada docente utilice el método conveniente para su realidad particular de clases, poniendo como foco que sean significativos para sus estudiantes. Así, se proponen los contenidos de Lógica como herramienta principal para el pensamiento filosófico, y la ontología, la ética y la epistemología como contenidos propicios para acercar las temáticas clásicas de la filosofía ya que además de su importancia disciplinar, pueden ser de interés para los y las educandos, Habría que pensar en qué presupone y afecta esta decisión. Si volvemos a Cerletti, podemos ver dos puntos importantes a analizar con respecto a esta propuesta. Primero la relación que propone entre el contenido que se imparte en las clases de filosofía y la práctica filosófica que se desenvuelve, en este sentido, el contenido y el filosofar mismo no se pueden pensar separadamente ya que están íntimamente interrelacionados. Y segundo, que como bien analiza el autor, toda propuesta pedagógica se ve con la decisión de abordar qué contenidos, qué habilidades y qué relación con la realidad va a abordar la clase de filosofía, la pregunta es entonces ¿en qué medida y cómo se aborda cada uno de ellos? Si vemos lo que plantea el currículum, pareciera que hay una fuerte carga hacia las habilidades lógico-argumentativas y de comprensión lectora, siendo la más nombrada y puesta como necesaria para lograr todos los demás objetivos, delimitando así una forma de hacer filosofía a pesar de su intención de permitir una apertura con respecto a los métodos. Con respecto a los contenidos, pareciera en primera instancia una postura positiva que haya libertad de cátedra para elegir los contenidos, los textos, los autores, las corrientes filosóficas – siempre y cuando sigan un método lógico-argumentativo –. El contraste con respecto a la insistencia con las habilidades racionales es notable, dándonos la posibilidad de suponer que hay un interés de desarrollar más las habilidades antes mencionadas por sobre el contenido que se esté viendo. A pesar de esto, recurrentemente se hace mención de los “textos clásicos” de la filosofía como importantes de abordar durante los dos niveles dando la impresión de que parte importante de lo que se quiere enseñar son los contenidos tradicionales de la disciplina como un objetivo en sí mismo, sin embargo, en varios momentos aclaran que la enseñanza de estos contenidos tiene el foco de ser manejados y discutidos interpelando la realidad actual para que no queden como “conocimiento muerto”. Con respecto a lo que nos convoca, el uso de la pregunta, no hay mención explícita de su uso por parte del docente, más que nada se menciona preguntas o problemas filosóficos que deben ser tratados, y el objetivo de que los y las estudiantes sean capaces de formular preguntas significativas para sus vidas. De esta manera, no hay una definición o propuesta respecto al uso de

preguntas en la sala de clases y solamente se utiliza para nombrar una categoría ambigua de temas y problemáticas de la disciplina, y para sentar el objetivo de fomentar la capacidad de formular preguntas significativas por parte de los alumnos, vista en los OA de habilidades y el OA1 de 4° medio para la pregunta sobre la ética. Este último pareciera estar acorde con cómo estamos entendiendo el concepto de “pregunta genuina” el cual pretende rescatar la pregunta que nace desde la inconformidad y malestar producido por un estado de cosas de la realidad.

Junto con esto hay que tomar en cuenta además la fundamentación pedagógica que presenta el libro del docente del ministerio. Este apartado se divide en 3 puntos: Primero habla del diseño de la unidad, explicando que cada unidad parte con una pregunta fundamental que abre la temática y la reflexión sobre lo que se va a ver, luego están las lecciones que se definen desde preguntas más específicas y sucesivamente más complejas, por último, en cada lección existen preguntas y actividades que buscan ir directamente a los OA del currículum y dejando un espacio especial para las *habilidades filosóficas* en donde a través de un diseño en base al modelamiento busca enseñar estas mencionadas habilidades. El segundo punto trata sobre los proyectos de unidad, los cuales tienen una metodología fundada en el aprendizaje basado en proyectos, en donde se presenta un problema para ser investigado. Por último, el tercer punto remite a la importancia del dialogo, la lectura y la escritura filosófica; en el caso de la escritura, ésta es necesaria ya que sirve para ejercitar habilidades de estructuración de ideas y argumentación; en el caso de la lectura se pretende que se lean textos que sean pertinentes para los estudiantes y que sean propicios para el “desarrollo del pensamiento filosófico”, se busca que los textos presentados muestren posibles respuestas a las preguntas que son trabajadas en clases y el dialogo se propicia en ciertas actividades para fomentar la construcción colectiva del conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico y lógico-argumentativo. Por último, hay que mencionar que el texto del ministerio está pensado desde el modelo de instrucción explícita, la cual refiere a una metodología de modelamiento principalmente, en donde se hace en primera instancia explícito el objetivo, luego se muestra paso por paso como se consigue o procede para lograr el objetivo, para finalmente hacer que las y los estudiantes lo pongan en práctica.

Consideraciones metodológicas

Para poder sistematizar el uso de las preguntas utilizare 3 dimensiones distintas de ellas: Su carga cognitiva, si está centrada al contenido o a la persona (person/subject centered), y si es abierta o cerrada.

Con respecto a la primera dimensión, considero importante ver qué tipo de ejercicio y trabajo cognitivo se les está planteando a los y las estudiantes en el libro de texto, el objetivo es ver dónde se está poniendo el foco en la práctica, si es que, en los contenidos, en las habilidades de comprensión lectora, o en el trabajo de posicionamiento y argumentación. Las categorías que utilizaré son las propuestas por Jesús Granados(2017) la cuál es una adaptación de las categorías propuestas por Costa(2005) junto con una reinterpretación de los 3 niveles en los que este agrupa la taxonomía de Bloom hecha por Anderson y Krathworlh (2001). Junto con esto Granados cambia el último nivel para incluir la metacognición ya que no aparecía en estas interpretaciones debido a que no era considerada como un proceso cognitivo. De esta manera se evidenciarán 4 niveles:

- 1) **Nivel 1 Comprensión y retención de información:** a este nivel se remitirán las preguntas que sólo requieran memorización de contenidos y capacidad de identificar información de manera concreta. Se caracterizan porque sus respuestas suelen estar de manera directa en las fuentes de información y requieren que el educando pueda identificarla y extraerla del texto.
- 2) **Nivel 2 Procesamiento de información:** a este nivel corresponden las preguntas que solicitan algún tipo de trabajo con la información del texto, generalmente se necesita deducir, comparar, analizar o aplicar el conocimiento del texto
- 3) **Nivel 3 Aplicación, creación y evaluación del conocimiento:** Implican las preguntas que requieren una valoración o juicio del estudiante, los verbos comúnmente usados son comprobar, justificar, decidir, proponer, desarrollar y estimar. Este nivel exige un uso de más de una fuente y una fundamentación acabada de lo propuesto por la o el educando.
- 4) **Nivel 4 Metacognición:** El último nivel responde a la capacidad de reflexión del propio proceso de aprendizaje, Granados (2017) identifica 4 dominios en este nivel: la finalidad u objetivo de lo aprendido, la relevancia percibida por el o la estudiante de lo aprendido, el impacto emocional y la reflexión sobre los procesos seguidos para el aprendizaje y su relación con otros aprendizajes previos.

La segunda dimensión por ver es si la pregunta está centrada en la persona o en el contenido, esta categorización es propuesta por Amos (2002) que a su vez toma de Harlen (1996) en la cual se diferencian las preguntas que apuntan directamente al contenido de lo que se está tratando, o si se dirigen a lo que piensa el o la estudiante respecto al tema que se está viendo. Es importante esta categorización ya que parte importante de la filosofía tiene que ver con cómo están interpretando la información nueva que está llegando, qué cosas están pensando al respecto y qué reflexiones están haciendo. Por tanto, se esperaría ver en el libro de texto una mayor cantidad de preguntas centradas en la persona que centrada en el contenido.

Por último, la tercera dimensión responde a si la pregunta es abierta o cerrada. Esta categorización versa sobre si la pregunta tiene una sola respuesta correcta o se abre a la posibilidad de varias respuestas. Para el caso de las preguntas en filosofía, parecieran ser más recomendables las preguntas abiertas que las cerradas, ya que dan espacio para la reflexión y la creatividad de las y los estudiantes, pero no hay que mirar en menos el potencial de una pregunta cerrada seguida de una petición de fundamentación para promover el pensamiento y ver qué cosas se están jugando en las respuestas

De esta manera, revisaremos las preguntas encontradas en las secciones de “Actividades” que se encuentran al final de subsección de cada lección, también las preguntas encontradas en “¿Cómo voy?” en las que se encuentran evaluaciones de proceso de la respectiva lección, “Síntesis” donde se hacen preguntas globales respecto a la unidad, y “¿Qué aprendí? Donde se concentran aquellas sobre el propio proceso de aprendizaje en la unidad. Desde estas secciones del libro tomaremos las preguntas a categorizar ya que en éstas se encuentran la mayor parte de ellas.

La tabla propuesta quedaría, a modo de ejemplo, de esta manera:

| Preguntas | Nivel carga cognitiva | CentradaPersona-CentradaContenido | Abierta-Cerrada | Sección | Unidad | Lec-ción | Ac-tividad |
|--|-----------------------|-----------------------------------|-----------------|------------|--------|----------|------------|
| A partir del Recurso 1 ¿estás de acuerdo con Sócrates en que es más importante saber qué es lo que ignoramos que estar seguros de saber algo? Relaciona tu punto de vista con las características de la filosofía revisadas hasta el momento | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 1 |
| 2.- Considerando los recursos 2 y 3, comenta con | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|------------|---|---|---|
| un compañero qué es un problema filosófico | | | | | | | |
| 3.- Comparte con tu curso un problema filosófico que haya resultado ser un obstáculo para ti | | | | | 1 | 1 | 1 |
| A.-¿En qué circunstancias apareció? | Metacognición | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 1 |
| B.- ¿Cómo te viste comprometido? | Metacognición | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 1 |
| C.- ¿De qué manera enfrentaste ese problema? | Metacognición | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 1 |
| 1.- A partir del recurso 1, ¿crees que podemos llegar al conocimiento de lo que es el <i>bien</i> o solo podemos tener opiniones sobre él? ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 1 | 1 | 2 |

La incorporación de la sección, unidad, lección y actividad responde a maneras de ordenar y etiquetar las preguntas para posteriormente tener más opciones de filtro y ver si existe cierta concentración de un tipo de preguntas en particular en alguno de estos lugares. Por ejemplo, preliminarmente se puede ver que las preguntas de nivel metacognitivo se presentan casi únicamente en la sección de evaluación final y otras pocas en el comienzo de cada unidad, o sea, en la lección 1, actividad 1 de cada unidad.

Cabe mencionar por último que no todas las preguntas se van a dejar categorizar fácilmente, dejando a la interpretación en ciertas ocasiones el nivel o dimensiones en las que se pueden categorizar. Para intentar ser lo más fiel posible a una lectura “objetiva” de las preguntas, se tomó en cuenta también su contexto, entendido como sección en la que se encuentra, otras preguntas que las acompañan y el solucionario que propone el libro, logrando así hacer una interpretación que no tan sólo tome en cuenta lo explícito de la pregunta, sino que también la intención o propósito que hay detrás de ésta por parte de quienes hicieron el libro. Por tanto, preguntas que al leerlas pueden parecer proponer cierto tipo de ejercicio cognitivo, al tomar en cuenta su contexto, puede cambiar en alguna de sus dimensiones. Por ejemplo, en la sección de “Evaluación de proceso ¿Cómo voy?” de la lección 2 de la primera unidad, se presentan estos recursos para responder a diversas preguntas. Dentro

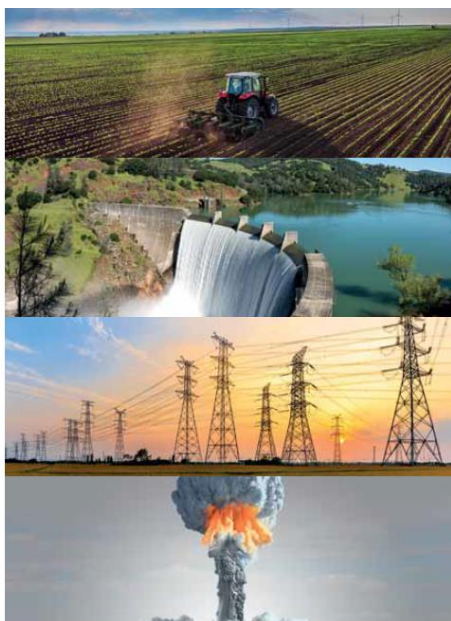
Hoy en día hemos empezado a crear, por decirlo así, o sea, a desencadenar procesos naturales propios que nunca se hubieran dado sin nosotros, y en lugar de rodear cuidadosamente el artificio humano con defensas ante las fuerzas elementales de la naturaleza, manteniéndolas lo más alejadas posible del mundo hecho por el hombre, hemos canalizado dichas fuerzas, junto con su poder elemental, hacia el propio mundo. [...]

Los primeros instrumentos de la tecnología nuclear, los diversos tipos de bombas atómicas, si se soltaran en cantidad suficiente, incluso no muy grande, podrían destruir toda la vida orgánica de la Tierra, prueba suficiente de la enorme escalada que podría traer tal cambio.

Ya no se trataría de desencadenar y liberar los procesos naturales elementales, sino de manejar en la vida cotidiana de nuestra Tierra energías y fuerzas que solo se dan en el universo. [...]

La cuestión, por consiguiente, no es tanto saber si somos dueños o esclavos de nuestras máquinas, sino si estas aún sirven al mundo y a sus cosas, o si, por el contrario, dichas máquinas y el movimiento automático de sus procesos han comenzado a dominar e incluso a destruir el mundo y las cosas.

Arendt, H. *La condición humana* (1958)



de éstas, la letra C dice: “¿Cómo se relaciona el texto con las imágenes que lo acompañan?” En primera instancia pareciera que es una pregunta de nivel cognitivo 2 ya que pide relacionar dos cosas de manera directa, no es de nivel 1 ya que no es explícita la respuesta y no es de nivel 3 ya que no se pide un posicionamiento ni valoración de los recursos. La pregunta además está centrada en el contenido ya que no se

está haciendo referencia directa a la persona a la que se le pregunta, sino que es únicamente sobre el recurso, y pareciera ser abierta ya que la relación entre texto e imagen va mediada por una interpretación de quien responde a la pregunta, en este sentido, la relación no está explícita ni en el texto ni en la imagen. Sucede que, al momento de revisar el solucionario de esta pregunta, la respuesta que considera como correcta es una sola, mostrando que la finalidad de la pregunta no es propiciar una variedad de opiniones e interpretaciones respecto a la imagen, sino dar en el clavo con respecto a la interpretación “correcta” que se espera desde la lectura del recurso, por lo que la pregunta deja de ser abierta y pasa a catalogarse como una pregunta cerrada. Este cambio de dimensión es importante ya que la intención de la pregunta cambia, y junto con ella puede cambiar incluso el nivel cognitivo, en este mismo caso, si hubiera una petición de fundamentación o una instrucción anterior de argumentar las respuestas, o incluso, por contexto se entendiera que hay que explicar las razones por las que se llega a esa relación, la pregunta pasaría a nivel 3. Otro ejemplo de este mismo caso se encuentra en la pregunta siguiente del mismo ítem, la pregunta dice: “La reformulación del problema, ¿devela un error en el planteamiento anterior o es más bien una actualización?, ¿por qué?” en primera instancia la pregunta es de nivel 3 ya que presenta más de una opción de respuesta lo que invita a un posicionamiento del estudiante en alguna de ellas y una argumentación de ese posicionamiento, es abierta ya que no hay respuesta única, y está centrada en el contenido ya que no hace referencia al receptor de la pregunta, nuevamente el problema surge cuando se revisa el cuestionario, ya que en éste se plantea que existe sólo una respuesta correcta, por lo que realmente, lo que se espera que haga el o la estudiante con esa pregunta es que explique cuál es la postura que toma la autora del recurso y diga cuales fueron los argumentos que esgrimió. De esta manera, el nivel cognitivo pasa del 3 al 1 ya que pasa a ser una pregunta de comprensión lectora y recopilación de información, cambia de abierta a cerrada ya que existe sólo una respuesta, y continúa siendo centrada en el contenido.

Estos casos particulares muestran que la pregunta además de tener dimensiones formales que pueden ser vistas por cómo están escritas, también tiene una intención o propósito que no necesariamente se ve en su forma. La pregunta aparece en un contexto, en una situación, con ciertos propósitos, haciendo que ésta tenga distintas particularidades dependiendo del contexto. Es por esto que la inclusión del solucionario en la revisión de las preguntas es interesante, ya que muestra una intención más clara con respecto a lo que se espera que logre la pregunta con las y los educandos. También nos permite la posibilidad de pensar en la elasticidad del material con el que trabajamos, en donde este mismo contenido, con las mismas preguntas, pueden ser trabajadas y cambiadas completamente de intención cambiando la manera en que las presentamos y abordamos en la implementación. En esta misma línea, si recordamos los fundamentos pedagógicos mostrados en el libro del docente, vemos que este material está pensado para ser aplicado durante una clase, y no como un material cerrado por sí mismo el cual pueda ser trabajado de manera autónoma por las y los estudiantes.

Análisis

Después de haber hecho la categorización de las preguntas según su nivel de carga cognitiva (Nivel 1, 2, 3 o 4), si es centrada en la persona o centrada en el contenido (CP o CC) y si es abierta o cerrada, aparecieron estos resultados:

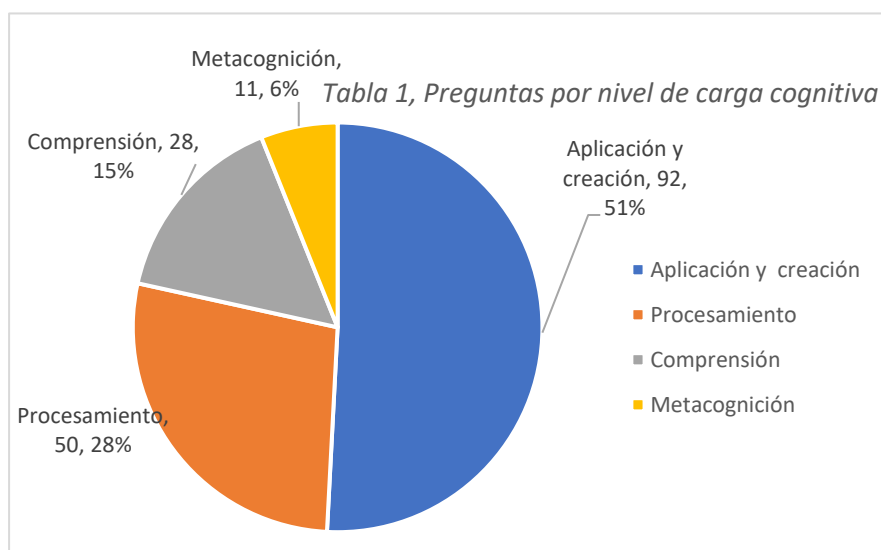


Tabla 2, Preguntas Centradas en Contenido(CC) y Centrada en persona(CP)

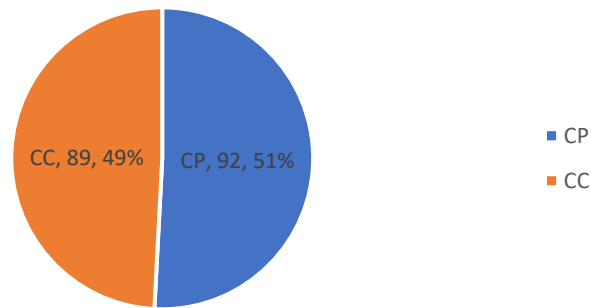
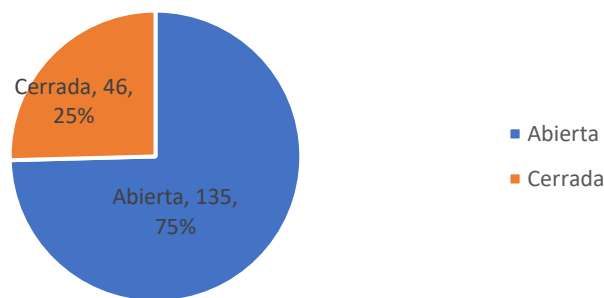
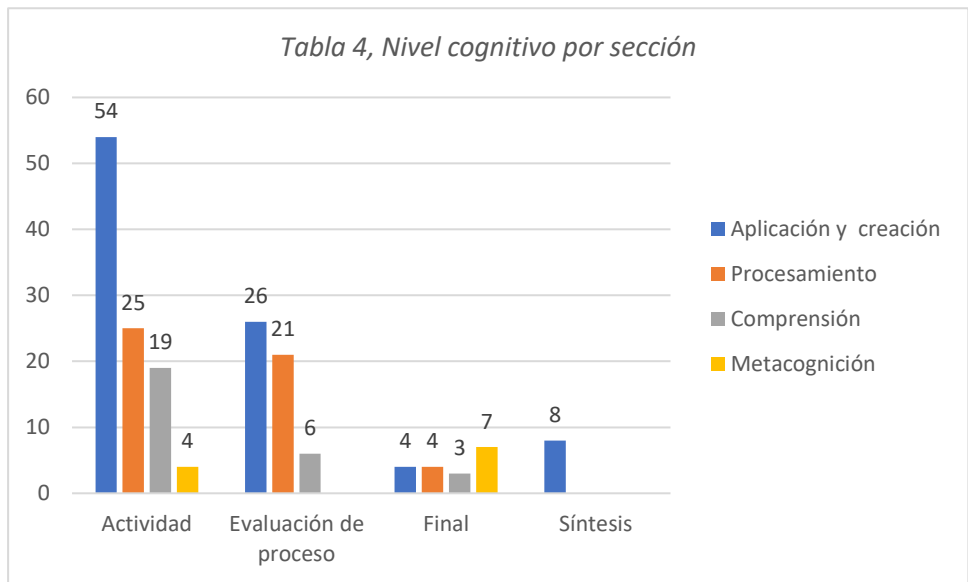


Tabla 3, Preguntas Abiertas o Cerradas



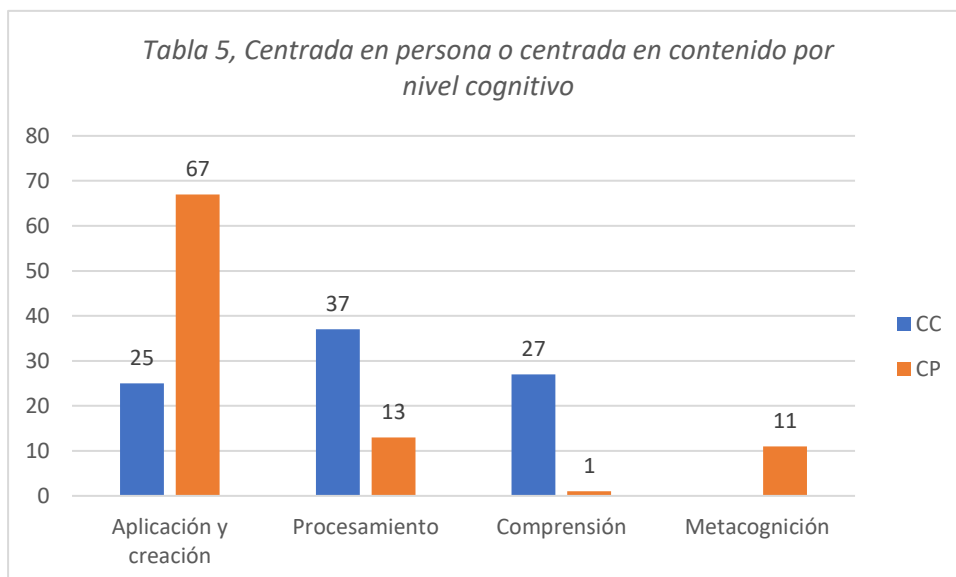
Podemos ver que hay una predominancia notable de preguntas de nivel 3, Aplicación y creación, de carga cognitiva, seguida por las de procesamiento, comprensión y en último lugar las de metacognición. Si entendemos las preguntas de aplicación y creación como preguntas que invitan al posicionamiento y la argumentación sobre un tema, podemos ver que existe un interés en que se ejerciten estas habilidades, lo que iría acorde a lo mostrado en el currículum. Por último, las preguntas sobre metacognición son muy escasas mostrando poco interés en fomentar esta habilidad. Es importante intentar delimitar la intención que hay detrás de las preguntas según su nivel cognitivo, por lo que revisar cómo se relaciona cada nivel con cada una de las dimensiones y en qué lugar se encuentra del libro de texto puede dar pistas de qué se busca finalmente con cada uno de estos niveles cognitivos.



Se
notar además

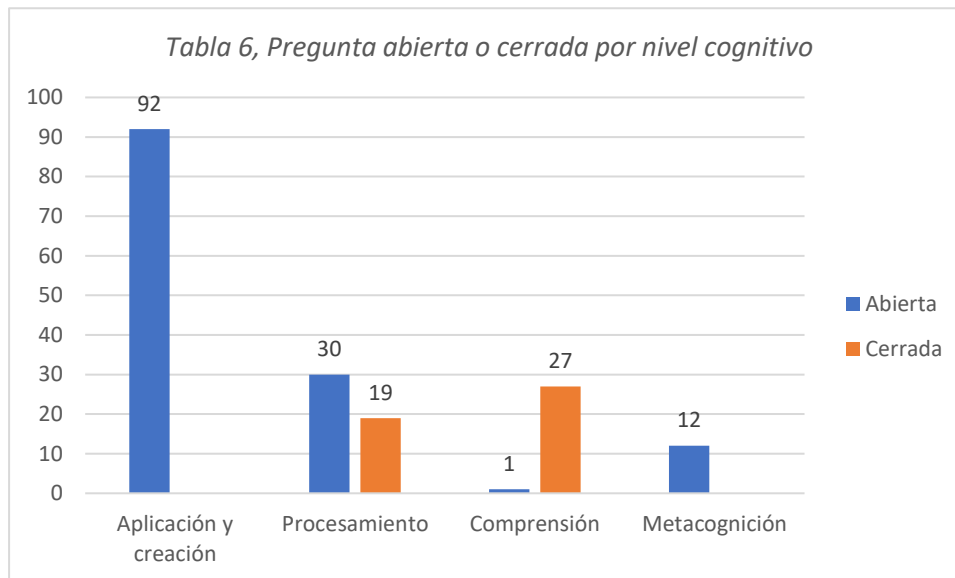
puede
en la

tabla 4 que las preguntas de nivel 3, aplicación y creación, están repartidas proporcionalmente de igual manera en las distintas secciones del libro, por lo que no hay una concentración importante de este nivel cognitivo en ninguna de ellas y pareciera ser un ejercicio recurrente durante todo el transcurso del libro. No podemos decir lo mismo de las preguntas metacognitivas que están concentradas principalmente en la evaluación final “¿Qué aprendí?”. Las preguntas de nivel 2, de procesamiento, tienen más concentración en la sección de “evaluación de proceso” que se encuentra el final de cada lección, hay que considerar que si bien esta sección tiene casi la misma cantidad de preguntas de este nivel que la sección de “actividad” si tomamos en cuenta el total de preguntas que hay en la sección podemos ver que proporcionalmente son más preguntas con respecto al total en comparación, por lo que podemos pensar que están pensadas para confirmar el manejo y comprensión de los contenidos vistos a través de la evaluación que indica la sección. Por último, las preguntas de comprensión se encuentran repartidas entre las secciones de “actividad”, “evaluación de proceso” y “evaluación final” con proporciones cercanas.



En la tabla 5, la cual cruza el nivel cognitivo de la pregunta y en quién está centrada, podemos notar de mejor manera a qué apunta cada tipo de pregunta por nivel cognitivo. En este sentido vemos que la gran mayoría de las preguntas de nivel 3 son CP, reafirmando la idea de que éstas tienen por objetivo el posicionamiento, argumentación y opinión de la o el estudiante sobre el tema tratado. En comparación, sólo un tercio de las preguntas de procesamiento son CP y las de comprensión son únicamente CC a excepción de una, dándonos a pensar que el objetivo principal de estas preguntas es la de reafirmación y trabajo sobre el contenido que se está trabajando. Tomando esto en cuenta y considerando la cantidad de preguntas de los distintos niveles cognitivos vistos en la tabla 1, es plausible pensar que se le da igual importancia a comprender los contenidos que se están viendo, entendidos como argumentos e ideas que se muestran en los distintos recursos y el posicionamiento de las y los educandos frente al tema que se está tratando. Por último, por la naturaleza de las preguntas metacognitivas éstas tienen que ser centradas en la persona ya que siempre refieren a una reflexión del propio proceso de aprendizaje o de cómo este aprendizaje puede verse reflejado en otros aspectos de la vida propia, por lo que está fuertemente atado el nivel 4 con su referencia a la persona a la que se le hace la pregunta.

De la tabla 3 podemos ver que existe una predominancia de las preguntas abiertas por sobre las cerradas, estando éstas concentradas en el nivel 3 por la naturaleza de este nivel cognitivo, fenómeno que también ocurre en el nivel 4, como se ve en la tabla 6, no hay preguntas cerradas en estos dos niveles cognitivos. Es importante notar de todas formas que en el nivel 1 sólo existe una pregunta abierta, reforzando la idea de que las preguntas de ese nivel cognitivo tienen por función corroborar el manejo de cierto contenido específico, por lo que la pregunta tiene una sola respuesta correcta. En el nivel 2 de procesamiento existe un número más cercano entre preguntas cerradas y preguntas abiertas, siendo estas últimas las que llevan la delantera. Si continúo con la hipótesis del propósito específico de confirmación de conocimiento del contenido que se le otorgan a las preguntas de nivel 2 en el libro, puedo decir que si bien estaría tentado a pensar que debería existir una mayor cantidad de preguntas cerradas en comparación a las preguntas abiertas en este nivel, hay que recordar que no se implican mutuamente una con otra, o sea, una pregunta abierta puede apuntar tanto a un contenido como a una apreciación de quién es cuestionado y, de la misma forma, una pregunta cerrada puede buscar una respuesta “correcta” sobre un contenido, o poner en la palestra una postura o apreciación personal.



Conclusiones

Al momento de analizar la pregunta cuando hablamos de pedagogía en filosofía, hay que tener especial cuidado de prestar atención a qué tipo de pregunta estamos hablando, ya que en primera instancia hay que tomar en cuenta la gran diferencia que existe entre la pregunta hecha por el profesor y la pregunta hecha por el o la estudiante. El análisis del primero se basa en un examen de la pregunta como herramienta didáctica, qué ejercicio cognitivo está exigiendo a quién se le pregunta, qué cosas estoy esperando como respuesta a la pregunta, qué contenidos y supuestos implica la pregunta, qué está provocando la pregunta en su situación y contexto específico a quienes se les pregunta. Y por el otro lado, como objetivo de la enseñanza de la filosofía es que los y las educandos logren despertar su curiosidad y formular las preguntas que les sean importantes y significativas con respecto a su propia realidad, en este sentido, lo que se busca en la pregunta de los y las estudiantes es que ésta sea genuina, la cual como vimos, es el tipo pregunta que funda el ejercicio filosófico. Teniendo esto claro, la pregunta es cómo podemos usar las primeras preguntas, las que hacemos los docentes, para fomentar las segundas, las preguntas genuinas de los y las estudiantes. Considerando que el libro de texto es un material pensado para ser aplicado a toda la población se hace difícil particularizar sus temas y contenidos para que sea significativo para todos, tomando en cuenta además la apertura y variedad de temas que permite el currículum se hace curioso preguntarse cómo están formulando las preguntas en el libro de texto y como están fomentando la pregunta genuina considerando que lo plantean como un objetivo de aprendizaje primordial. De esta manera se revisaron las distintas secciones del libro y el uso que le daban a las preguntas que hacían, mostrando una fuerte inclinación a las preguntas de niveles cognitivos más altos en donde el posicionamiento y la argumentación eran las habilidades más pedidas. También, en esta misma línea, las preguntas suelen pedir la consideración y opinión de las y los estudiantes y permitir apertura en las respuestas y soluciones a

las preguntas. Si bien, a gusto de quien escribe, considero que hay una carga muy fuerte a fomentar el pensamiento lógico-racional, mostrada en la manera en que se evalúan las respuestas, en la poca cantidad de preguntas metacognitivas y por cómo se va modelando la manera “correcta” de hacer filosofía, creo que dejar de lado otros modos de pensar más relacionados con el sentir y la inventiva es un error ya que si nuestro objetivo es ampliar las posibilidades en que podemos entender o abordar ciertas cuestiones de la vida cotidiana, entre más opciones tengamos mejor. También, en lo que respecta al uso de la pregunta, pienso que hay una idea e intención clara con respecto a fomentar la pregunta genuina, pero debido a que es, en efecto, un libro de texto del ministerio, hace que tenga que tomar demasiadas aristas y jugar con demasiados factores: el contenido disciplinar, contenidos interesantes para la mayor parte de la población, habilidades lecto-escritoras, habilidades argumentativas, preguntas de contenido, ejercicios de desarrollo de habilidades, preguntas de opinión, etc. Si bien lo ideal sería poder conjugar todas estas variables en pro de fomentar la pregunta genuina, creo que no es una tarea fácil de lograr.

Con respecto a la investigación, sería interesante hacer posteriormente un análisis de los contenidos vistos en los recursos del libro de texto, ya que es una dimensión importante que revisar al momento de pensar en pedagogía en general por sus implicancias de construcción de mundo, en especial en la disciplina de filosofía, tanto por su naturaleza disciplinar como por su implicancia política. Asimismo, revisar de manera más minuciosa las mismas preguntas, pero desde un enfoque discursivo, -qué quieren plantear las preguntas con lo que dicen y qué narrativa y forma de pensar se está armando desde estas preguntas-, sería interesante ya que es algo que las dimensiones trabajadas en esta investigación no pueden rescatar. Por último, hay que mencionar que las preguntas se deben entender en su contexto y situación, si tenemos en cuenta que este material en particular está pensado para ser usado por un docente en su sala de clases, es legítimo pensar que la finalidad o intención de estas preguntas puede cambiar de como fueron pensadas. Si bien el análisis intenta rescatar lo más fielmente posible la intención y objetivo de las preguntas, es importante notar que dependiendo de la sala de clases, de la narrativa que haya establecido el docente que está utilizando el recurso, de quiénes y cuáles sean las experiencias de vida de las y los estudiantes, de cómo sean las metodologías usadas frecuentemente en los establecimientos, etc., la pregunta puede cambiar el sentido en la cual fue pensada, de esta manera, es importante saber que es un material interesante para trabajar y transformar en la medida que sea necesario.

Bibliografía

- Amos, S. (2004). Teacher's questions in the science classroom. En S. Amos, & R. Boohan, *Aspects of teaching secondary science* (págs. 5-14). The Open University.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema político*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Granados, J. (Julio de 2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 545 - 559.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2004). *The Teaching of Science in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Kohan, W. (2004). *Infancia Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ed. Novadades Educativas.
- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago.
- Olarieta, B., & Kohan, W. (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario, Santa fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Tonsich, S. (2013). *Cartografía de una problemática: La filosofía y la enseñanza de la filosofía*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario.
- Vargas, G., & Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario educativo*, 173 - 191.

Anexo

| Preguntas | Nivel carga cognitiva | CentradaPersona-CentradContenido | Abierta-Cerrada | Sección | Unidad | Leción | Actividad |
|--|-----------------------|----------------------------------|-----------------|-----------|--------|--------|-----------|
| A partir del Recurso 1 ¿estás de acuerdo con Sócrates en que es más importante saber qué es lo que ignoramos que estar seguros de saber algo? Relaciona tu punto de vista con las características de la filosofía revisadas hasta el momento | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 1 |
| 2.- Considerando los recursos 2 y 3, comenta con un compañero qué es un problema filosófico | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 1 |
| 3.- Comparte con tu curso un problema filosófico que haya resultado ser un obstáculo para ti | | | | | 1 | 1 | 1 |
| A.-¿En qué circunstancias apareció? | Metacognición | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 1 |
| B.- ¿Cómo te viste comprometido? | Metacognición | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 1 |
| C.- ¿De qué manera enfrentaste ese problema? | Metacognición | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 1 |
| 1.- A partir del recurso 1, ¿crees que podemos llegar al conocimiento de lo que es el <i>bien</i> o solo | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 2 |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------|---|---|---|
| podemos tener opiniones sobre él? ¿por qué? | | | | | | | |
| 2- ¿Que importancia crees que tiene la filosofía para la ciencia y para las convicciones políticas? Comenta con un compañero | | | | | 1 | 1 | 2 |
| Redacta una reflexión a partir de la siguiente expresión del Recurso 5: << (Los resultados de las ciencias) no nos pueden decir cuáles fines son deseables>> | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 2 |
| 1.- Considerando los recursos 1 y 3, ¿Por qué crees que encontrar la verdad resulta importante para el ser humano? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 3 |
| 2.- A partir de los recursos 1 y 2 | | | | | 1 | 1 | 3 |
| A.- elabora un cuadro comparativo entre las perspectivas que sostienen que la tarea de la filosofía es buscar la verdad y aquellas que renuncian a ella | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 1 | 3 |
| B.- Luego, reflexiona y define tu postura frente a este tema y compártela en un grupo | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 3 |
| 3.- tomando en cuenta el recurso 5, comenta con tu curso | | | | | 1 | 1 | 3 |
| A.- ¿Alguna vez te has enfrentado a algún problema que parecía importante, pero que terminó siendo solo un malentendido? Relata esa experiencia | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 3 |
| B.- ¿Qué relación hay entre esta idea y la trampa de los conceptos mencionada en el recurso 4? | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 1 | 3 |
| a partir del recurso 1 | | | | | 1 | 1 | 4 |
| A.- ¿Cuáles de los efectos del aprendizaje de la filosofía mencionados son importantes para ti? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------|---|---|---|
| B.- ¿Qué crees que quiere decir Vaz Ferreira al asegurar que la filosofía puede contribuir a borrar algunas barreras en parte artificiales entre las asignaturas? | Comprensión | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 4 |
| 2.- En parejas, elaboren un mínimo de tres preguntas a partir de los recursos 2, 3 y 4. Luego, intercámbienlas con otra dupla y respondan las preguntas de sus compañeros en su cuaderno. Finalicen revisando las respuestas en su conjunto | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 4 |
| 1.- Responder a partir del recurso 5: | | | | | 1 | 1 | 5 |
| A.- ¿Cómo puede la incertidumbre ser más valiosa que la certeza? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| B.- ¿De qué podemos estar prisioneros si vivimos sin filosofar? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| c.- ¿A qué crees que se refiere Russell al hablar de la tiranía de la costumbre? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| 2.- Dividan el curso en tres grupos. Cada uno contestará una de estas tres preguntas y presentará su respuesta a los demás | | | | | 1 | 1 | 5 |
| a.- ¿Qué tipo de decisiones puede ayudarte a tomar la filosofía? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| b.- ¿Qué cambiaría si filosofáramos al enfrentarnos a problemas que parecen no tener solución? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| c.- Buscar la raíz de un problema, ¿dificulta o facilita su solución?, ¿por qué? | Metacognición | CC | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 5 |
| 3.- Escribe un breve texto en el que expliques para qué crees que puede servirte filosofar en la educación superior o en tu vida laboral. Luego intercámbialo con un compañero y comenten sus respuestas | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 1 | 5 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| 1.- Lee la siguiente reflexión de José Ortega y Gasset acerca de la verdad y observa la imagen que la acompaña. Luego, dialoga con un compañero para responder las preguntas que se plantean. | | | | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| a.- A partir de lo que señala Ortega y Gasset, ¿cómo es posible que existan dos verdades sobre un mismo tema y ninguna de las dos sea un error? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| b.- ¿Qué concepto de verdad se infiere de las reflexiones de Ortega y Gasset? Planteen una definición que concuerde con lo que él señala. | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| c.- ¿Qué supuestos que hoy consideramos aceptables habrán sido diferentes hace 117000 años? Mencione al menos tres. | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| d.- ¿Qué verdades distintas a las nuestras se habrán basado en esos supuestos? | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| e.- ¿Qué supuestos de la historia humana se reflejan en las imágenes que acompañan al texto?, ¿en qué elementos los ven reflejados? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| f.- ¿Creen que los supuestos que se reflejan en las imágenes son verdaderos para las personas de nuestro tiempo?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| g.- ¿Sería posible alcanzar una verdad absoluta si elimináramos todos los supuestos de nuestro pensamiento? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| h.- ¿es posible eliminar todos los supuestos?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 1 | |
| 1.- Considerando lo planteado en el recurso 1, ¿cómo crees que algo podría llegar a ser útil | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 1 | 2 | 1 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| precisamente gracias a su inutilidad | | | | | | | |
| 2.- ¿Qué piensas que podría hacer la filosofía contigo? Relee el recurso 2 y crea un eslogan con tu respuesta. Compártelo con tus compañeros de curso o con todo el colegio en el diario mural | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 2 | 1 |
| 3.- A partir del recurso 3, comenta con un compañero qué crees que quiere decir Horacio Cerutti cuando señala que << de la realidad se parte y a la realidad se regresa, sin haber salido nunca de ella>> | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 1 | 2 | 1 |
| 1.- A partir de los recursos 1 y 2, responde: | | | | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| a.- ¿En qué sentido puede decirse que somos todos filósofos? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| b.- ¿Qué consecuencias tiene la decisión de no filosofar, según Gramsci? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| 2.- Comenta en pareja los recursos 3 y 4: | | | | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| a.- ¿Qué similitudes ve Marina Garcés entre la filosofía y la música? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| b.- ¿Cómo están presentes en tu vida la música y la filosofía? | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| c.- ¿A qué son sensibles los filósofos según Lyotard? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 1 | 2 | 3 |
| 1.- Analiza la siguiente pregunta: ¿somos dueños o esclavos de nuestras máquinas? | | | | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| a.- ¿Crees que plantea un problema filosófico de nuestro tiempo? | Procesamiento | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| b.- ¿Cómo la responderías? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| 2.- Lee las respuestas que propone Hannah Arendt y contesta las preguntas que se plantean a continuación | | | | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| a.- ¿Cómo reformula Arendt la pregunta acerca de si somos dueños o esclavos de nuestras máquinas? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| b.- ¿Qué cambios ocurridos en el mundo la llevan a esa reformulación? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| c.- ¿Cómo se relaciona el texto con las imágenes que los acompañan? | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| d.- La reformulación del problema, ¿devela un error en el planteamiento anterior o es más bien una actualización?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| e.- ¿Qué respuesta le darías tú a la pregunta de Arendt? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 1 | 2 | |
| 1.- Reflexiona sobre lo revisado en la unidad y prepara una disertación filosófica de una de las dos preguntas centrales de la unidad: | | | | Síntesis | 1 | | |
| a.- ¿Por qué es importante filosofar? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Síntesis | 1 | | |
| b.- ¿Por qué filosofar en la sociedad contemporánea? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Síntesis | 1 | | |
| a.- ¿Qué prejuicios y supuestos que tenías pudiste identificar y replantear en esta unidad? | Metacognición | CP | Abierta | Final | 1 | | |
| b.- ¿Qué actitudes favorecieron a tus aprendizajes y cuáles los dificultaron? | Metacognición | CP | Abierta | Final | 1 | | |
| c.- ¿Qué temas te despertaron mayor interés? | Metacognición | CP | Abierta | Final | 1 | | |
| d.- ¿Cómo crees que podrás aplicar lo que has aprendido en tu vida cotidiana? | Procesamiento | CP | Abierta | Final | 1 | | |
| 1.- ¿Qué criterio usarías tú para definir lo que está bien y lo que está mal? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 1 |
| 2.- Según el recurso 2, ¿por qué el fanatismo está fuera de la ética? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 2 |
| 3.- De acuerdo con lo que plantea Singer en el recurso 3, ¿cómo puede la ética darles sentido a nuestras vidas? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 2 |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------|---|---|---|
| 4.- Comenta con un compañero el recurso 4: ¿a qué se refiere Adela Cortina cuando habla de sacar el mejor partido posible a nuestra capacidad moral? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 2 |
| 1.- Dialoguen con un compañero: | | | | Actividad | 2 | 1 | 3 |
| a.- ¿Qué creen que está en juego en cada uno de estos dilemas? | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 3 |
| b.- ¿Qué criterios usarían para decidir en cada caso? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 3 |
| c.- ¿Darían la misma respuesta en la teoría y en la práctica?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 3 |
| 2.- Comenta con tu curso: lo que nos ocurre frente a estos problemas, ¿hace más fácil o más difícil pensar en principios éticos universales? | Metacognición | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 3 |
| 2.- A partir de los recursos 2 y 3, dialoga con tu curso: | | | | Actividad | 2 | 1 | 4 |
| a.- ¿Cuáles son los criterios que emplean el niño y la niña para resolver el dilema que Gilligan estudio? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 4 |
| b.- ¿Crees que hombres y mujeres somos educados con principios morales diferentes?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 4 |
| 1.- A partir del Recurso 4, comenten con un compañero: | | | | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| a.- ¿Cuál es la diferencia entre egoísmo y altruismo? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| b.- ¿Cuál es el error del altruismo según Rand? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| c.- ¿Estás de acuerdo con ella?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| 2.- Comenta con tu curso el Recurso 5 y responde: | | | | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| a.- ¿Podemos buscar ideas abstractas y, al mismo tiempo, hacernos cargo de la contingencia? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| b.- ¿Cuál es la idea de progreso que propone Rorty? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 1 | 5 |
| c.- ¿qué idea de progreso tienes tú? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 1 | 5 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| 1.- Lee el siguiente cuento de Manuel Peyrou y luego responde las preguntas que se plantean a continuación. | | | | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| a.- ¿Cuál fue la verdadera razón por la que Gontran asesinó al conde? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| b.- ¿Por qué mintió sobre los motivos del asesinato? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| c.- ¿Cuál o cuáles de las perspectivas éticas que conociste en esta unidad podría servirle a Gontran para justificar el asesinato? Explica. | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| d.- ¿Cuál o cuáles de las perspectivas éticas que conociste en esta unidad podría servirle a Gontran para justificar la mentira? Explica | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| e.- ¿consideras que Gontran estaba ante un dilema ético?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| f.- ¿Defenderías tú las acciones de Gontran desde un punto de vista ético?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| 2.- lee el siguiente cuento de Ambrose Bierce y luego desarrolla las actividades propuestas | | | | | | | |
| c.- ¿con cuáles de las perspectivas éticas que conociste en esta lección puedes relacionas esos criterios? Explica | Procesamiento | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 1 | |
| 2.- Comenta con un compañero los recursos 3 y 4: ¿en qué se parece la situación descrita por Maquiavelo a la planteada por Coady? Propongan otra situación en la que parezca imposible actuar de manera ética | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 2 | 2 | 1 |
| 1.- ¿Qué argumentos podrían proponerse a favor y en contra de las perspectivas que presentan los recursos 1 y 2? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Actividad | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| 2.- ¿Consideras que la perspectiva que ofrece el recurso 3 es una buena respuesta al problema de la diversidad?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 2 | 2 |
| 5.- La naturaleza y los animales también son temas de reflexión ética. ¿Pueden los animales ser sujetos de derecho?, ¿qué significa actuar éticamente con ellos? Investiga perspectivas éticas que han abordado este tema y organiza un diálogo filosófico con tu curso | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 2 | 2 |
| 3.- Dialoga con tu curso: ¿es posible la libertad sin justicia?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 2 | 2 | 3 |
| 1.- Para aplicar lo que aprendiste en esta lección, lee el siguiente fragmento de la novela 1984 de George Orwell. En ella se narra la historia de Winston Smith, un funcionario público encargado de reescribir textos de historia que debe alterar, pues se encuentra bajo un régimen totalitario y censurados liderado por el Gran Hermano. | | | | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| a.- ¿Cuál es el dilema ético que enfrenta Winston? | Comprensión | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| b.- ¿qué lugar ocupa la política en ese dilema? | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| c.- ¿Qué tipo de libertad se le ha restringido al personaje? Justifica tu respuesta incorporando los conceptos de libertad negativa, libertad positiva y libertad social sobre los que leíste en las páginas 166 y 167 | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| d.- ¿Qué concepto de libertad es el que Winston defiende en su axioma? (Recuerda el concepto de | Procesamiento | CC | Cerrada | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|--|
| axioma en la página 29 de la unidad 1, recurso 4) | | | | | | | |
| e.- ¿Podría el gobierno justificar éticamente su decisión de alterar la historia? ¿Por qué? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| f.- ¿qué lugar podría tener la diversidad en una sociedad como la descrita? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| g.- ¿Podría defenderse un régimen totalitario como el descrito en el fragmento desde un punto de vista ético? Explica. | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| h.- ¿Qué tendría que cambiar en la sociedad en la que vive Winston para que fuera justa? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 2 | 2 | |
| 1.- reflexiona sobre lo revisado en la unidad y comenta de manera fundamentada con tu curso | | | | Síntesis | 2 | | |
| a.- ¿en qué medida la ética es individual y en qué medida es social? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Síntesis | 2 | | |
| b.- ¿Qué importancia puede tener la ética para nuestra vida cotidiana? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Síntesis | 2 | | |
| c.- ¿Cómo podemos actuar éticamente entre nosotros? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Síntesis | 2 | | |
| 1.- Analiza la perspectiva ética de Adela Cortina. Responde: | | | | Final | 2 | | |
| a.- ¿Qué es lo que considera inhumano?, ¿qué actitudes valora y cuáles rechaza? | Comprensión | CC | Cerrada | Final | 2 | | |
| b.- ¿Qué importancia da a los derechos sociales y a las responsabilidades individuales? | Comprensión | CC | Cerrada | Final | 2 | | |
| c.- ¿Cuál es su visión de la felicidad? | Comprensión | CC | Cerrada | Final | 2 | | |
| 3.- reflexiona sobre lo aprendido | | | | Final | 2 | | |
| a.- ¿Cuáles de los temas abordados en esta unidad tienen mayor importancia en tu vida cotidiana?, ¿por qué? | Metacognición | CP | Abierta | Final | 2 | | |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------|---|---|---|
| b.- ¿Cuál fue la teoría ética que te pareció más interesante? Explica. | Metacognición | CP | Abierta | Final | 2 | | |
| 2.- ¿A qué corresponde la <<sociedad civil>> en la perspectiva de Locke (recurso 2) | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 1 | 1 |
| b.- ¿Te consideras parte de la sociedad civil en esos términos? Fundamenta | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 1 |
| 3.- Si, como se plantea en el Recurso 3, el trabajo se vincula directamente con la política, ¿qué relación tiene lo que tú quieres hacer luego de egresar de 4° medio con la política? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 1 |
| 1.- ¿Te has considerado o te consideras apolítico?, ¿por qué sí o por qué no? Explica. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 2 |
| 2.- Ahora que conoces el significado filosófico del término, ¿crees que alguien pueda ser apolítico?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 2 |
| 3.- En relación con los Recursos 2 y 3, ¿piensas que el ser humano es un animal político o no? Fundamenta tu respuesta y explica las diferencias entre ambas posturas | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 2 |
| 4.- ¿Crees que la política se vive en el disenso tal como lo define y describe Ranciére en el Recurso 4? Fundamenta mediante un ejemplo de tu contexto | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 2 |
| 1.- A partir del recurso 1, comenta con un compañero: ¿creen que las esferas social y política pueden determinar la identidad de una persona? Fundamenten desde la perspectiva de Mead. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 1 | 3 |
| 2.- ¿Cuál es la esfera macropolítica a la que se refiere Rolnik en el Recurso 2? Explica con tus palabras | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 1 | 3 |
| 3.- En relación con los Recursos 3 y 5, reflexiona: | | | | Actividad | 3 | 1 | 3 |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| a.- ¿qué tienen en común las posturas de Spinoza y Cortina? | Procesamiento | CC | Cerrada | Ac-tividad | 3 | 1 | 3 |
| Luego, comenta con un compañero, ¿qué es lo que pueden aportar los afectos y la cordura a la vida en sociedad? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 3 |
| 4.- Comenten en un grupo el recurso 4 y respondan: ¿por qué lo dialógico tiene un carácter moral? Fundamenten desde el pensamiento de Giannini | Aplicación y creación | CC | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 3 |
| 1.- ¿Qué argumentos podrían oponerse a la justificación de la propiedad privada que propone Locke en el Recurso 1? Explica. | Procesamiento | CC | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| 2.- Discutan en un grupo a partir del Recurso 2: | | | | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| a.- ¿qué piensan ustedes del trato social que se da al cuerpo? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| b.- ¿es un tema que se habla abiertamente o existen tabúes? | Procesamiento | CP | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| c.- ¿Qué relación tiene el cuerpo con el desarrollo de la identidad? | Procesamiento | CC | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| 3.- Relee el Recurso 3 y reflexiona: ¿está presente la perspectiva utilitarista en la actualidad? Fundamenta con un ejemplo tanto si la respuesta es sí o no y, luego, evalúa el utilitarismo según tu punto de vista. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| 4.- En relación con el recurso 4, ¿por qué el concepto de cyborg aborda y plantea un problema político? Aplica lo que has aprendido sobre política en los temas y unidades anteriores | Procesamiento | CC | Cerrada | Ac-tividad | 3 | 1 | 4 |
| 1.- lee la siguiente tira cómica y luego responde las preguntas | | | | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| a- ¿Por qué crees que Mafalda tiene esa reacción al | Procesamiento | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| leer la definición de democracia? | | | | | | | |
| b.- Considerando su significado, ¿qué relación tiene la democracia con la política? Fundamenta tu respuesta usando alguna de las visiones sobre la política revisadas en la lección | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| c.- ¿Es posible afirmar que Mafalda asume una posición política al tener esa reacción frente al significado de democracia? Fundamenta | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| d.- ¿Cuál es tu postura en relación con esta definición de democracia considerando el contexto social actual? Explica. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| 2.- La siguiente ilustración está basada en una conocida frase que se atribuye a Eduardo Galeano, escritor y pensador uruguayo. A partir de ella, reflexiona y responde: | | | | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| b.- ¿Por qué crees que se llama a cambiar el mundo? | Procesamiento | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| c.- ¿Qué aspectos del mundo piensas que necesitan ser cambiados? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| d.- ¿Qué podrían ser esas <<cosas pequeñas>> que pueden cambiar el mundo? Fundamenta | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| e.- ¿podrían considerarse actos <<políticos>>? Fundamenta | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| f.- ¿Qué importancia tiene la diversidad en el mensaje que se comunica? | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| e.- ¿Haces tú <<cosas pequeñas>> que podrían cambiar el mundo? Si la respuesta es sí, indica cuáles y qué esperas lograr con ellas. Si la respuesta es no, explica por qué. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 1 | |
| 1.- ¿Qué entiendes por devenir y devenir mujer a | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------|---|---|---|
| partir del Recurso 1? Fundamenta | | | | | | | |
| 2.- Según el Recurso 2 | | | | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| a.- ¿en qué consiste el concepto de género? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| b.- ¿Cuál es la diferencia entre los conceptos de sexo biológico y género? | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| 3.- Compara los Recursos 3 y 4 y luego responde: | | | | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| ¿qué implicaba la desigualdad de género en la Edad Media en Europa y en la década de 1960 en Estados Unidos? | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| ¿qué tienen en común y en qué se diferencian? | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| 4.- ¿Cuáles han sido los logros en los últimos años en términos de disminuir la desigualdad de género? Reúnete con un compañero y busquen en la prensa escrita o digital noticias, reportajes o columnas de opinión que reflejen problemas derivados de la desigualdad de género y las alternativas de solución que se han propuesto, cuando corresponda. | Aplicación y creación | CC | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 1 |
| 1.- En relación con los Recursos 1 y 3, comenten en un grupo: ¿qué es lo que se busca hacer visible con el rescate del pensamiento de las mujeres a lo largo de la historia? | Procesamiento | CC | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 3 |
| 2.- A partir del Recurso 2, reflexiona y responde: ¿podría decirse que Malala Yousafzai es feminista? Para fundamentar tu respuesta, investiga acerca de la vida de Malala y usa un recurso de los revisados en esta unidad. | Aplicación y creación | CC | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 3 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| 1.- A partir del Recurso 1, comenten con un compañero: ¿creen que las concepciones actuales sobre las labores del hogar y el matrimonio son distintas a como las describe Friedan? Den ejemplos. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 4 |
| 2.- ¿En qué consiste el ecofeminismo? Sintetiza las características que se presentan en el Recurso 2 y señala las diferencias con la perspectiva <<atropocéntrica>> | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 3 | 2 | 4 |
| 3.- Plantea tu posición respecto de lo señalado en el Recurso 3: ¿crees que debe pensarse a las mujeres como <<un todo coherente>> para reivindicar sus derechos?, ¿o estimas que es necesario deconstruir las identidades femeninas? Argumenta tu punto de vista. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 4 |
| 4.- Relee el Recurso 4 y trabaja con un compañero para analizar de manera crítica la formación humanista en el sistema educativo chileno. Busquen información, por ejemplo, acerca de las carreras universitarias con más postulantes, o de los sueldos de las distintas profesiones al egresar de la educación superior. Luego, concluyan: ¿se cumple en Chile la tesis de Nussbaum? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 3 | 2 | 4 |
| 1.- Recuerda lo revisado en esta lección para desarrollar las siguientes actividades. Observa las imágenes y úsalas para responder. | | | | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| a.- ¿En qué consiste el concepto de género? Defínelo con tus palabras, basándote en las perspectivas revisadas | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|--|
| b.- ¿Qué es la desigualdad de género? Descríbela y luego señala tres consecuencias concretas que tiene para las mujeres. Incluye ejemplos. | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| c.- ¿Cómo aportan las visiones de género a las discusiones de problemas actuales como el cuidado del medioambiente? Desarrolla tu respuesta con al menos dos citas de los recursos revisados | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| 2.- Lee la siguiente noticia y luego responde las preguntas. | | | | | | | |
| a.- ¿Estás de acuerdo con esta ley?, ¿Por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| b.- ¿Cómo se relaciona esta noticia con el concepto de género que antes definiste? Explica. | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| c.- ¿Qué vínculo puedes establecer entre el acoso callejero y la desigualdad de género? Fundamenta tu respuesta. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| d.- ¿Crees que la ley de acoso callejero sanciona solo a los hombres?, ¿Por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| e.- ¿Qué piensas que motivó la elaboración de esta ley? Comenta con un compañero | Procesamiento | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 3 | 2 | |
| 1.- ¿Qué aportes desde la filosofía, de los que conociste en la unidad, te parecen más relevantes para la vida en sociedad? Fundamenta. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Síntesis | 3 | | |
| 1.- Considerando tus aprendizajes a lo largo de la unidad, responde: | | | | Final | 3 | | |
| a.- ¿La política influye en tu vida? Explica mediante un ejemplo | Aplicación y creación | CP | Abierta | Final | 3 | | |
| b.- ¿Consideras que los estudios de género se relacionan con tu vida | Aplicación y creación | CP | Abierta | Final | 3 | | |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| cotidiana? Fundamenta con un caso. | | | | | | | |
| 2.- Compara los Recursos 1 y 2. ¿Qué similitudes y discrepancias puedes establecer entre la ética aristotélica y el pragmatismo de Pierce? | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 4 | 1 | 1 |
| 1.- ¿Qué distinción hace Hume en el Recurso 1? | Comprensión | CC | Cerrada | Actividad | 4 | 1 | 2 |
| a.- Considerando esa distinción, revisa los Recursos 2, 3 y 4 y aplícala a las ideas que cada filósofo plantea. ¿A qué clase de filosofía correspondería lo que expone cada uno de ellos? Fundamenta. | Procesamiento | CC | Cerrada | Actividad | 4 | 1 | 2 |
| 2.- A partir del Recurso 3, ¿crees que la justicia demandada por quienes se manifiestan en el espacio público se corresponde con la teoría de las ideas de Platón, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 1 | 2 |
| 3.- Relee el Recurso 4 y define con tus palabras qué es la libertad para el pueblo mapuche. Luego, comenta con un compañero: ¿hay situaciones de sus vidas en que ustedes ejerzan la libertad como la entiende el pueblo mapuche? Si la respuesta es sí, señalen cuáles. Si la respuesta es no, ¿a qué creen que se debe? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 1 | 2 |
| 1.- A partir del Recurso 1 | | | | Actividad | 4 | 1 | 3 |
| a.- ¿qué grado de validez les atribuye a tus perfiles virtuales? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 1 | 3 |
| b.- ¿qué grado de compromiso estableces en las comunidades virtuales en las que participas? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 1 | 3 |
| 1.- Observa las imágenes del edificio creado por el arquitecto francés Jean Nouvel para la Fundación Cartier para el arte contemporáneo. | | | | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| b.- ¿Qué habrá querido conseguir el arquitecto con esta obra? Considera en tu respuesta que este edificio alberga galerías de arte. | Procesamiento | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |
| c.- ¿Podrías establecer una relación entre esta obra y las características del mundo virtual revisadas en la página anterior? Si la respuesta es sí, desarrolla ese vínculo. Si la respuesta es no, argumenta por qué. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |
| 2.- Lee el siguiente fragmento de un reportaje sobre Byung-Chul Han, filósofo coreano, y luego desarrolla las actividades. | | | | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |
| a.- Explica el concepto de la <<tiranía de lo igual>>. ¿Consideras que esa <<tiranía>> está presente en tu vida?, ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |
| b.- Relaciona las ideas de Han con el Recurso 1 de la página anterior. Luego, comenta con un compañero: ¿Creen que el uso de las redes sociales, como se describe en el Recurso 1, vuelve a las personas <<esclavos y no amos>>, según plantea Han? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Evaluación de proceso | 4 | 1 | |
| 2.- Reflexiona sobre las ideas del Recurso 2: ¿qué consecuencias positivas y negativas estimas que puede tener en las relaciones humanas que se deba llegar a la verdad mediante un consenso? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 2 | 1 |
| 3.- lee detenidamente los Recursos 2 y 4: ¿Qué relaciones de semejanza puedes establecer entre ambos? | Procesamiento | CP | Abierta | Actividad | 4 | 2 | 1 |
| 1.- Considerando el Recurso 1, ¿qué valor moral de tu sociedad pondrías en cuestionamiento? ¿por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 2 | 2 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|------------|---|---|---|
| 2.- Comenten en un grupo el Recurso 3. Respondan: | | | | Ac-tividad | 4 | 2 | 2 |
| a.- Según Foucault, ¿qué poder tiene el discurso en la sociedad y por qué está sujeto a prohibiciones? | Comprensión | CC | Cerrada | Ac-tividad | 4 | 2 | 2 |
| 3.- A partir de los Recursos 2 y 4 | | | | Ac-tividad | 4 | 2 | 2 |
| a.- ¿qué rol juegan la ciencia y la idea de la trascendencia en la vida tus cercanos? | Procesamiento | CC | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 2 |
| b.- ¿en qué aspectos crees que se revela su importancia o falta de importancia? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 2 |
| 1.- Tras la lectura del Recurso 1 | | | | Ac-tividad | 4 | 2 | 3 |
| a.- ¿cuál es la diferencia entre el concepto de técnica y lo que hoy entendemos por tecnología? | Procesamiento | CC | Cerrada | Ac-tividad | 4 | 2 | 3 |
| b. ¿Qué relación tienes con la tecnología? Evalúala siguiendo las ideas del Recurso 2. | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 3 |
| 3.- Considerando los Recursos 1,2,3 y 4, ¿crees que los automóviles autónomos son beneficiosos para la humanidad?, ¿Por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 3 |
| 4.- Da dos respuestas posibles y contradictorias entre sí a la pregunta final del Recurso 4 (¿estamos listos para el futuro?). Fundamenta | Procesamiento | CC | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 3 |
| 1.- Revisa cada uno de los puntos que se exponen en el Recurso 1 y contrástalos con lo que conoces del sistema educativo chileno actual. ¿Qué aspectos se cumplen y cuáles aún deben desarrollarse en la educación chilena? Fundamenta. | Procesamiento | CC | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 4 |
| 2.- Considera las consecuencias de la automatización del trabajo y el reemplazo de personas por máquinas (Recurso 2) y luego responde: ¿qué alertas y | Aplicación y creación | CC | Abierta | Ac-tividad | 4 | 2 | 4 |

| | | | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------|-----------------------|---|---|---|
| problemas se podrían plantear al respecto desde una perspectiva filosófica? | | | | | | | |
| 3.- Relee con un compañero el Recurso 3 y luego entrevístalo | | | | Actividad | 4 | 2 | 4 |
| a.- ¿estás de acuerdo con lo señalado por Feltz respecto del lugar del ser humano en el mundo? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 2 | 4 |
| b.- ¿Qué opinión tienes sobre el principio de acción de Jonas? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Actividad | 4 | 2 | 4 |
| 1.- Lee la siguiente cita y luego desarrolla la actividad | | | | Evaluación de proceso | 4 | 2 | |
| a.- Redacta un breve ensayo para responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera la filosofía puede colaborar en la comprensión y resolución de este desafío? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Evaluación de proceso | 4 | 2 | |
| 1.- ¿De qué manera las posturas filosóficas de personas individuales pueden impactar en las aspiraciones de una sociedad? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Síntesis | 4 | | |
| 2.- ¿Qué concepciones filosóficas influyen en tu vida cotidiana?, ¿cómo y por qué? | Aplicación y creación | CP | Abierta | Síntesis | 4 | | |
| 1.- lee el siguiente texto y luego responde las preguntas que se plantean. | | | | Final | 4 | | |
| a.- ¿Qué concepciones ontológicas (referidas a la existencia y el ser) puedes deducir a partir de lo señalado por David Bodine | Procesamiento | CC | Abierta | Final | 4 | | |
| b.- ¿Qué concepciones éticas y morales puedes deducir de sus planteamientos? | Procesamiento | CC | Abierta | Final | 4 | | |
| c.- Si aplicaras el principio de <<serenidad>> de Heidegger, ¿cuáles serían los <<sí>> y los <<no>> en la perspectiva de Bodine? | Procesamiento | CC | Cerrada | Final | 4 | | |
| d.- ¿Qué otras disciplinas consideras que debiesen | Aplicación y creación | CP | Abierta | Final | 4 | | |

| | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|---------|-------|---|--|--|
| intervenir en el desarrollo de la ingeniería genética?, ¿por qué? | | | | | | | |
| e.-¿De qué manera estos avances en la tecnología genética pueden modificar los paradigmas filosóficos? | Aplicación y creación | CC | Abierta | Final | 4 | | |
| 1.- ¿Qué recurso fue para ti el más difícil de comprender? ¿por qué? | Metacognición | CP | Abierta | Final | 4 | | |
| 2.- ¿Cuáles de los temas vistos en la unidad te gustaría seguir profundizando? Te recomendamos hacer una investigación aplicando los pasos de las páginas 204 y 205 para desarrollar tu perspectiva al respecto. | Metacognición | CP | Abierta | Final | 4 | | |