

Esquema de calificación

Noviembre de 2019

Filosofía

Nivel Superior y Nivel Medio

Prueba 2

35 páginas

No part of this product may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without written permission from the IB.

Additionally, the license tied with this product prohibits commercial use of any selected files or extracts from this product. Use by third parties, including but not limited to publishers, private teachers, tutoring or study services, preparatory schools, vendors operating curriculum mapping services or teacher resource digital platforms and app developers, is not permitted and is subject to the IB's prior written consent via a license. More information on how to request a license can be obtained from <http://www.ibo.org/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

Aucune partie de ce produit ne peut être reproduite sous quelque forme ni par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, y compris des systèmes de stockage et de récupération d'informations, sans l'autorisation écrite de l'IB.

De plus, la licence associée à ce produit interdit toute utilisation commerciale de tout fichier ou extrait sélectionné dans ce produit. L'utilisation par des tiers, y compris, sans toutefois s'y limiter, des éditeurs, des professeurs particuliers, des services de tutorat ou d'aide aux études, des établissements de préparation à l'enseignement supérieur, des fournisseurs de services de planification des programmes d'études, des gestionnaires de plateformes pédagogiques en ligne, et des développeurs d'applications, n'est pas autorisée et est soumise au consentement écrit préalable de l'IB par l'intermédiaire d'une licence. Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour demander une licence, rendez-vous à l'adresse <http://www.ibo.org/fr/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

No se podrá reproducir ninguna parte de este producto de ninguna forma ni por ningún medio electrónico o mecánico, incluidos los sistemas de almacenamiento y recuperación de información, sin que medie la autorización escrita del IB.

Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso con fines comerciales de todo archivo o fragmento seleccionado de este producto. El uso por parte de terceros —lo que incluye, a título enunciativo, editoriales, profesores particulares, servicios de apoyo académico o ayuda para el estudio, colegios preparatorios, desarrolladores de aplicaciones y entidades que presten servicios de planificación curricular u ofrezcan recursos para docentes mediante plataformas digitales— no está permitido y estará sujeto al otorgamiento previo de una licencia escrita por parte del IB. En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una licencia: <http://www.ibo.org/es/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

I. Disponibilidad de los QIG

En la próxima convocatoria podrá demostrar su aptitud para corregir los siguientes QIG.

Número del QIG	Texto/autor	Disponibilidad del QIG en inglés	Disponibilidad del QIG en español
01	Simone de Beauvoir: <i>El segundo sexo</i> , vol. 1 parte 1, vol. 2 parte 1 y vol. 2 parte 4		
02	René Descartes: <i>Meditaciones metafísicas</i>	✓	✓
03	David Hume: <i>Diálogos sobre la religión natural</i>		
04	John Stuart Mill: <i>Sobre la libertad</i>	✓	
05	Friedrich Nietzsche: <i>La genealogía de la moral</i>	✓	✓
06	Martha Nussbaum: <i>Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano</i>		
07	Ortega y Gasset: <i>Origen y epílogo de la filosofía</i>		
08	Platón: <i>La República</i> , Libros IV–IX	✓	✓
09	Peter Singer: <i>Salvar una vida</i>	✓	
10	Charles Taylor: <i>La ética de la autenticidad</i>	✓	✓
11	Lao Tse: <i>Tao Te Ching</i>		
12	Zhuang Zi: <i>Zhuang Zi</i> (capítulos internos)		

II. Alumnos que no respetan las nuevas instrucciones de respuesta de la prueba 2 para ambas partes (a y b) de una pregunta

A pesar de la claridad con la que el IB describe la forma en que los alumnos deben responder a las preguntas de los exámenes, en ocasiones recibimos trabajos que no se ajustan a nuestras expectativas. En particular, hay casos en los que se pide al alumno que seleccione las preguntas concretas a las que va a responder y, a pesar de ello, el alumno no cumple con estas normas (o instrucciones). En este documento pretendemos aclarar las medidas que deben tomarse en estas situaciones, valiéndonos de una serie de casos hipotéticos. Se ha comprobado que las acciones sugeridas pueden realizarse en RM Assessor.

Principios generales

Las afirmaciones siguientes fundamentan las decisiones que se mencionan en este documento:

1. Ningún alumno debe verse perjudicado por respetar las normas.
2. Siempre que sea posible, deben puntuarse los conocimientos de los alumnos.

Ejemplo

Para facilitar la comprensión de los distintos casos hipotéticos, haremos referencia a un ejemplo de evaluación.

Instrucción: los alumnos deben responder a ambas partes de una pregunta.

- P7. (a) Explique la opinión de Mill de la relación entre la libertad y la utilidad. (10 puntos)
- (b) ¿En qué medida son la libertad y la utilidad conceptos fundamentalmente en conflicto? (15 puntos)
- P9. (a) Explique la idea de que la moralidad tiene una genealogía clara que se puede trazar. (10 puntos)
- (b) ¿En qué medida está de acuerdo con la genealogía que propone Nietzsche? (15 puntos)

Caso 1: El alumno responde a partes de dos preguntas distintas.

Ejemplo: El alumno responde las partes 7(a) y a 9(a), o 7(b) y 9(a).

Acción

Corrija todas las respuestas del alumno. El alumno recibirá la nota más alta de una de las dos preguntas.

En el segundo ejemplo, se trataría de la nota más alta entre 7(b) y 9(a).

El examinador deberá otorgar la puntuación que corresponda a cada parte de cada pregunta. Es decir, la nota de 9(a) debe asignarse a 9(a) y **no** a 7(a). Si la pregunta se corrige como parte de un QIG, dicha asignación se realizará automáticamente.

Caso 2: El alumno no divide la respuesta en dos partes.

Ejemplo: El alumno escribe una respuesta e indica que corresponde a la pregunta 7, o bien señala que ha respondido únicamente a la parte 9(a), pero en realidad su respuesta cubre tanto 9(a) como 9(b).

Acción

El examinador deberá guiarse por su buen criterio para conceder puntuaciones a todas las partes de la pregunta como si el alumno hubiera marcado su respuesta correctamente.

En el ejemplo, esto supondría que el alumno podría obtener un máximo de 25 puntos a pesar de haber indicado que su respuesta correspondía únicamente a 9(a).

Excepción: se exceptúan los casos en que, debido a la naturaleza de las dos partes de la pregunta, sea importante diferenciar las dos respuestas. Por ejemplo, debe responderse a la primera parte antes de a la segunda (como en Matemáticas), o el alumno debe demostrar que entiende la diferencia entre las dos partes de la pregunta. En estas situaciones, el examinador deberá guiarse por su buen criterio y otorgar puntuaciones únicamente cuando esté claro que el alumno simplemente se ha equivocado al numerar las respuestas.

Caso 3: El alumno repite la respuesta de la primera parte en la segunda.

Ejemplo: El alumno responde a 7(a) y vuelve a escribir el mismo texto como respuesta a 7(b).

Acción

Solo deberá puntuar la respuesta una vez (en la primera parte de la pregunta). Los criterios de evaluación deben servir para evaluar habilidades distintas cuando una pregunta tenga varias partes, por lo que este problema no debería darse.

Caso 4: El alumno marca su respuesta con el número de pregunta incorrecto.

Ejemplo: El alumno dice estar respondiendo a 7(a) y 7(b), pero está claro que su respuesta habla de Nietzsche (P9) y no de Mills (P7).

Acción

Corrija la respuesta conforme al esquema de calificación para la pregunta que debería haber indicado el alumno.

Excepción: esta instrucción solo es válida cuando no existan dudas de a qué pregunta pretendía responder el alumno, por ejemplo, cuando la pregunta aparezca reformulada en el párrafo inicial. No corresponde al examinador identificar a qué pregunta se adapta mejor la respuesta (es decir, en qué pregunta obtendría la puntuación más alta). En el caso de que sea posible que el número de pregunta indicado corresponda a la respuesta, esta deberá corregirse conforme a dicha pregunta. Esta norma deberá aplicarse al corregir partes de preguntas (es decir, asumir que el alumno ha intercambiado por error las respuestas de P7(a) y P7(b)) solo en circunstancias excepcionales.

Cómo utilizar el esquema de calificación de Filosofía del Programa del Diploma

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación los examinadores pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a los examinadores con las posibles direcciones que hayan tomado los alumnos en cuanto al contenido de sus escritos, al demostrar sus habilidades para hacer filosofía a través de sus respuestas. Los puntos que se indican no son puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a los examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en la página 9 para las respuestas de la parte A y en la página 10 para las respuestas en la parte B.

Es importante que los examinadores entiendan que la idea principal del curso es fomentar *hacer* filosofía y que esto implica actividad y dedicación a lo largo del programa de dos años, en lugar de enfatizar la demostración de conocimiento en un conjunto de pruebas de examen al final. Incluso en los exámenes, las respuestas no debe evaluarse con respecto a cuánto *saben* los alumnos, sino a cómo son capaces de utilizar su conocimiento para apoyar un argumento utilizando las habilidades referidas en las distintas bandas de calificación para la evaluación publicadas en la guía de la asignatura, reflejando una implicación en la actividad filosófica a lo largo del curso. Como herramienta para ayudar a los examinadores a evaluar las respuestas, los siguientes puntos deben tenerse presentes al utilizar el esquema de calificación:

- El curso de Filosofía del Programa del Diploma está diseñado para promover las habilidades del alumno para *hacer* filosofía. Se puede acceder a estas habilidades través de la lectura de las bandas de calificación para la evaluación en la guía de la asignatura
- El esquema de calificación no intenta resumir una respuesta modelo o correcta
- El esquema de calificación tiene un párrafo de introducción que contextualiza el énfasis de la pregunta que se hace
- Los puntos después del párrafo son puntos posibles de desarrollo que se sugieren pero que no deben considerarse una lista prescriptiva, sino más bien una lista indicativa de lo que podría aparecer en la respuesta
- Si hay nombres de filósofos o filósofas y referencias a su trabajo incorporadas en el esquema de calificación es para ayudar a dar un contexto a los examinadores y no refleja un requisito de que dichos filósofos y referencias deben aparecer en la respuesta: son posibles líneas de desarrollo
- Los alumnos pueden seleccionar adecuadamente a partir de una amplia variedad de ideas, argumentos y conceptos para la pregunta que estén respondiendo y puede que utilicen material de manera eficaz que *no* se mencione en el esquema de calificación
- Los examinadores deben ser conscientes de los términos de instrucción para Filosofía (según se publican en la página 56 de la guía de Filosofía) al evaluar las respuestas.
- En los esquemas de calificación para la Prueba 2 se exige más contenido específico ya que la Prueba requiere que el alumno estudie un texto y las preguntas planteadas se derivaran de ese texto. El esquema de calificación mostrará lo que es pertinente tanto para las respuestas a la parte A como para la B. En las respuestas a la parte B, los alumnos pueden seleccionar otro material que consideren pertinente
- Las respuestas a la parte A y la parte B deben evaluarse utilizando las bandas de calificación de la evaluación específicas.

Nota a los examinadores

Los alumnos tanto del Nivel Superior como Nivel Medio responden a **una** pregunta sobre los textos prescritos. Cada pregunta consiste en dos partes y los alumnos deben responder a ambas partes de la pregunta (a y b)).

Prueba 2 parte A Bandas de calificación

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1-2	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra poco conocimiento pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es mínima. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.
3-4	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierto conocimiento de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta precisión, pertinencia y detalle. • La explicación es básica y requiere desarrollo. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.
5-6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento, en su mayoría, preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta detalle. • La explicación es satisfactoria. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.
7-8	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es clara, aunque podría requerir un mayor desarrollo. • Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.
9-10	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento pertinente, exacto y detallado de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es clara y está bien desarrollada. • Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.

Prueba 2 parte B Bandas de calificación

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–3	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra poco conocimiento pertinente del texto. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada. • La respuesta es, en su mayor parte, descriptiva e incluye muy poco análisis. • No hay discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos.
4–6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierto conocimiento del texto, pero le falta precisión y pertinencia. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. • Hay un análisis limitado, pero la respuesta es más bien descriptiva que analítica. • Hay poca discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Algunos de los puntos principales están justificados.
7–9	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del texto es, en su mayoría, preciso y pertinente. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. • La respuesta incluye análisis, pero este carece de desarrollo. • Hay cierta discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Muchos de los puntos principales están justificados.
10–12	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento preciso y pertinente del texto. • Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada. • La respuesta incluye un análisis crítico claro. • Hay discusión y cierta evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • La mayoría de los puntos principales están justificados.
13–15	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento pertinente, preciso y detallado del texto. • Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta. • La respuesta incluye un análisis crítico claro y bien desarrollado. • Hay discusión y evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Todos o casi todos los puntos principales están justificados.

Simone de Beauvoir: *El segundo sexo*, Vol. 1 parte 1, Vol. 2 parte 1 y Vol. 2 parte 4

1. (a) **Explique el papel de la infancia en la formación de la identidad de una mujer.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de que la infancia forma la identidad de una mujer.** [15]

En *El segundo sexo* De Beauvoir describe la infancia como la fuente de gran parte de la identidad de una mujer. Se trata de manera diferente a las chicas jóvenes que a sus equivalentes masculinos, a pesar de ser iguales en cuanto a la fuerza y la habilidad mental que tienen. De Beauvoir utiliza las similitudes físicas y mentales de los niños para apuntar que la identidad de género es el resultado de “la intervención de otro en la vida del niño [...], desde sus primeros años es adoctrinado con su vocación.” Los alumnos podrían hablar de la discusión de De Beauvoir de la “envidia del pene” o la infantilización de las niñas, en particular en contraste a la de los chicos de quienes se espera que actúen como adultos y sean responsables de sus propias vidas, mientras que se espera que las chicas complazcan a sus padres y actúen como objetos pasivos cuya identidad les imponen los demás. Los alumnos podrían reflexionar sobre la tensión entre las ilusiones y ambiciones de una chica y las expectativas de la sociedad. También podrían mencionar los rasgos biológicos que contribuyen al género, tales como la expectativa de la maternidad y el papel de las relaciones sexuales. La sección sobre la infancia empieza con la afirmación de que “no se nace mujer, se llega a serlo”. Los alumnos pueden hacer referencia a los elementos filosóficos existencialistas que influyen en la idea de De Beauvoir y Sartre de que la existencia antecede a la esencia. De Beauvoir cita a Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty en su desarrollo de una respuesta existencialista a la naturaleza restrictiva de la feminidad.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Similitudes y diferencias entre los chicos y las chicas
- La importancia de la educación de un niño para la determinación de su identidad
- La base biológica del sexo y las diferencias entre los sexos
- Las experiencias de los chicos frente a la de las chicas, según se describen en el texto
- La cuestión de si el género está físicamente determinado o socialmente determinado
- El efecto de la anatomía femenina y los rasgos físicos en su identidad
- Las experiencias de la adolescente y la mujer adulta y cómo forman estas su identidad
- La idea de que los individuos pueden crear sus propias identidades y que realmente no están restringidos por las identidades que les impone la sociedad
- Cómo podrían las mujeres superar el efecto de la sociedad en sus identidades.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La medida en que los hombres y las mujeres están determinados por sus atributos físicos
- La cuestión de si el género es objetivo o subjetivo, innato o social
- La cuestión de si la gente puede elegir sus propios modos de existencia
- Conexiones con el pensamiento filosófico moderno sobre el sesgo de género
- Críticas más amplias al existencialismo tales como la opinión de Marcuse de que este proyecta ansiedad y sinsentido en la vida de las personas
- Cambios en la sociedad desde que De Beauvoir publicó *El segundo sexo* y si estos han tenido un impacto en sus argumentos
- La medida en que las mujeres pueden escapar a las restricciones de sus límites físicos y sociales y cómo lo podrían conseguir.

2. (a) **Explique la discusión de De Beauvoir de si las mujeres son sujetos u objetos.** [10]
- (b) **¿En qué medida es la mujer un objeto y el hombre un sujeto?** [15]

De Beauvoir con frecuencia describe al hombre como sujeto y a la mujer como objeto. Ser un sujeto es ser un agente, tener control y ser responsable de la vida propia. Se describe al hombre como un sujeto físico y social. Tiene poder físico y social, por lo que no experimenta conflicto entre este sentido de agencia y su lugar en la sociedad. La mujer, por otro lado, es un objeto; sexualmente, es el objeto de las acciones de un hombre. Su cuerpo es un objeto para la reproducción, el cual gesta vidas. Estos actos físicos contribuyen a que se la trate como un objeto en lugar de un sujeto. Sin embargo, para apartarse de las restricciones que le impone la sociedad, debe transformarse en un sujeto y en un agente. De Beauvoir presenta esta tensión entre el tratamiento de la mujer como objeto y su deseo de ser un sujeto como una tensión que debe superarse. Una solución es la discusión de De Beauvoir de la importancia de que la mujer sea económicamente activa e independiente en relación a su agencia, en donde ser económicamente activa le facilita el control sobre la dirección de su vida.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Maneras físicas en las que la mujer es un objeto y el hombre un sujeto
- Lo que significa ser un sujeto frente a ser un objeto
- La importancia de ser un sujeto y un agente
- Las diferencias entre las experiencias de los hombres como sujetos y las mujeres como objetos
- Cómo pueden las mujeres pasar a ser sujetos.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si alguien es verdaderamente un sujeto o un objeto (los alumnos podrían ofrecer una crítica al existencialismo)
- La cuestión de si las mujeres pueden llegar a ser sujetos alguna vez
- Si los argumentos de De Beauvoir sobre las experiencias de las mujeres son todavía ciertos hoy en día y si esto debilita sus argumentos
- La medida en que el sexo y el género determinan si una mujer es un sujeto o un objeto
- La cuestión de si alguien es realmente un objeto y qué significaría esto
- Los alumnos podrían hacer referencia a otros filósofos para proporcionar contraargumentos, p.ej. Freud, Marx, Ortega y Gasset.

René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

3. (a) **Explique la importancia de la duda como herramienta metodológica.** [10]

(b) **¿En qué medida está de acuerdo con la idea de que la duda cartesiana es una herramienta metodológica sólida y racional?** [15]

La pregunta se centra en un argumento central de la filosofía de Descartes con una referencia específica a la metodología que propone, en la que se basan sus ideas. La duda es la herramienta básica que Descartes describe en profundidad y utiliza, por lo que su argumento desemboca en un escepticismo amplio. La razón por la que Descartes resalta la importancia de la duda como herramienta metodológica radica en su creencia de que los sentidos son defectuosos y el conocimiento procede de ellos. Los alumnos podrían explorar los ejemplos y temas que ilustra Descartes sobre los defectos de los sentidos y las subsecuentes falsedades y podrían analizar el concepto del “genio maligno”. Los alumnos podrían considerar una explicación de la duda como herramienta metodológica haciendo referencia a cómo la establece Descartes. También, los alumnos podrían considerar los fundamentos de cierto conocimiento y la distinción de los diferentes tipos de ideas. La idea del “infinito” podría llevar a los alumnos a explorar el concepto de Dios y de cómo lo usa Descartes en su metodología. Los alumnos podrían hacer referencia al argumento ontológico y realizar una comparación con otros argumentos similares de otros filósofos, p. ej. San Anselmo. Las respuestas podrían también contrastar las opiniones de Descartes con referencia a otros filósofos: desde el punto de vista empírico –p. ej. Berkeley o Hume, el cual considera los sentidos de una manera totalmente diferente–, a las contribuciones de la epistemología moderna y la filosofía de la ciencia –las cuales identifican la relatividad del conocimiento, el papel que tienen las creencias incluso en la ciencia, p. ej. las presuposiciones teóricas–, hasta la necesidad de considerar los sentidos y las emociones elementos clave de los procesos cognitivos, p. ej. Damasio o Nussbaum.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La propuesta metodológica de dudarlo todo
- La cualidad general de los ejemplos que ofrece Descartes para dudar de los sentidos
- La sensación de certeza de que está despierto y sentado junto al fuego
- La posible confusión entre sueño y realidad
- La idea de dudar de las cosas simples o compuestas
- La idea de que las dudas no son simplemente probables, sino que su posibilidad nunca puede eliminarse por completo
- La idea de Dios como ser supremamente bondadoso
- La idea de crear un genio maligno y descartar la posibilidad de una crítica a Dios como causa de la confusión.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El empleo de la duda como herramienta poderosa contra la filosofía aristotélica y la tradición de la física antigua
- La crítica de Descartes al peso que se le da a las pruebas de los sentidos
- La primera meditación como los fundamentos del escepticismo moderno
- ¿Podemos dudar de los estudios basados en cosas compuestas, como la astronomía, pero no dudar de los que se basan en cosas simples como la geometría?
- El verdadero poder del argumento del sueño que plantea el autor
- La analogía del pintor y el lugar de las matemáticas en el racionalismo de Descartes
- La conexión con otros textos (p. ej. los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola y su invitación a deshacerse del apego al mundo material)
- La invitación central a dejar atrás el error y los prejuicios
- La duda de Descartes como duda metodológica y racional (no solamente para dudar de todo indiscriminadamente, sino para proporcionar razones de peso para su duda en cada estadio)
- Conexiones con otras filosofías (Hume, Kant, Wittgenstein)
- Críticas a la duda, por ejemplo, las de James que dice que la duda cartesiana es una imposibilidad psicológica.

4. (a) **Explique la conexión entre la existencia, el poder y la bondad de Dios y la imposibilidad de engaño.** [10]
- (b) **Evalúe la conexión entre la existencia, el poder y la bondad de Dios y la imposibilidad de engaño.** [15]

En la primera parte de la cuarta meditación Descartes reflexiona sobre lo que ha cubierto hasta ese momento, observando que todo su conocimiento certero, y en particular el conocimiento más certero de que Dios existe proviene del intelecto y no de los sentidos o la imaginación. Tiene certeza de la existencia de Dios y también de que Dios no le engañaría, ya que la voluntad de engañar es un signo de debilidad o malicia, y la perfección de Dios no lo consentiría. Además, si Dios le creó, Dios es responsable de su juicio, por lo que su facultad de juzgar debe ser infalible mientras la utilice correctamente. Puede equivocarse de vez en cuando, pero explica que se encuentra entre Dios –un ser perfecto, completo y supremo– y la nada. También le crearon solamente como ser finito. Cuando se equivoca, no es el resultado de una facultad defectuosa creada por Dios, sino más bien el resultado de no ser, su falta de perfección. La finitud deja espacio al error. Incluso siendo perfecto, los motivos y las razones de Dios para crear un ser finito son incomprensibles a los seres finitos como él. Por esta razón también, rechaza la búsqueda de causas finales en la física: requeriría una gran arrogancia intentar leer la mente de Dios o entender sus motivos. En lugar de contemplar una parte aislada del universo, el meditador sugiere que se podría encontrar la perfección si se contempla la creación divina en su totalidad.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La manera que tiene Descartes de razonar y apoyar sus ideas
- En su negación de que Dios pudiera engañar, utiliza una concepción particular del poder y la existencia que era común en su época
- La idea de que el mal y las cualidades negativas resultan de no ser un ser infinito
- La conexión entre el ser infinito y el poder y la bondad infinitos
- La idea de que Dios no puede engañarnos ya que es supremamente real y no es en absoluto parte de la nada
- La idea de que los seres humanos son finitos y, como resultado, también forman parte de la nada
- La situación de los seres humanos de estar en el medio y nuestra capacidad de errar como seres que forman parte de la nada
- La herencia de la concepción griega antigua de la virtud: lo que es real, lo que es verdadero y lo que es bueno están íntimamente relacionados.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Se aferra Descartes a la noción antigua que heredó de los griegos y escolásticos?
- ¿Es ser bondadoso simplemente una cuestión de participar en lo que es real?
- ¿Está el mal necesariamente unido a lo no real?
- ¿Por qué concibe Descartes la existencia y el poder de actuar como positivos?
- Proponer una comparación con otros filósofos, por ejemplo, Kant (para quien la razón y el propósito son cosas que aplicamos al mundo)
- La bondad como idea de que nuestra razón se impone en un universo moralmente neutro
- Las razones por las que Descartes, a través de su mediador, sugiere que los motivos de Dios están fuera de nuestro alcance y, de una manera u otra, deja de hacer preguntas
- El papel de su fe o de la fe en general en su filosofía.

David Hume: *Diálogos sobre la religión natural*

5. (a) **Explique la naturaleza empírica del argumento del diseño de Cleantes.** [10]
- (b) **Evalúe el argumento del diseño de Cleantes.** [15]

Esta pregunta invita a explicar el argumento clásico del diseño que presenta Cleantes y que se discute en el texto. Cleantes afirma que, dado que los efectos se parecen los unos a los otros, inferimos, por analogía, que las causas también se parecen las unas a las otras; y que el autor de la naturaleza es similar a la mente del hombre; aunque con mayores facultades en proporción a la grandeza de su obra. La presentación del argumento empieza en la segunda parte (2.5), pero otros aspectos se elaboran más adelante en el texto. En general, el argumento del diseño es un argumento empírico o *a posteriori* para el teísmo. Dada las pruebas que tenemos de nuestra experiencia, infiere inductivamente la existencia de un diseñador inteligente de la naturaleza. En otras palabras, intenta probar la existencia de Dios demostrando el alto grado de organización y orden deliberado en el universo. Filón demuestra que la manera fácil de Cleantes de aplicar reglas de analogía consolida con más firmeza una variedad de hipótesis paganas que tienen importantes ventajas explicativas. En la parte V, propone de manera amena escenarios politeístas de universos creados por deidades inteligentes, aunque juveniles, seniles o subordinadas. A pesar de su extravagancia, tienen la ventaja de explicar las imperfecciones aparentes del universo. Demea afirma que el argumento empírico de Cleantes da ventaja a los ateos al conceder que la existencia de Dios no es cierta *a priori*. Filón objeta que el argumento de Cleantes no consigue certeza empírica. Perspectivas alternativas podrían referir a argumentos *a priori*, argumentos ontológicos. Críticas contemporáneas al argumento del diseño procedentes del conocimiento científico moderno, p. ej. el evolucionismo.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La versión que presenta Cleantes en la parte II descansa en la analogía de la máquina que se basa en los sistemas de Galileo y Newton
- Cleantes caracteriza la inferencia a un creador inteligente, no como conclusión sacada de la consideración de la evidencia, sino como una sensación instintiva e inmediata que nos golpea con “una fuerza casi igual a la que poseen esas sugerencias de los sentidos” (3.7) al contemplar el orden de la naturaleza. Cleantes concluye que incluso si el argumento fuera “irregular” o “contradictorio a los principios de la lógica” en la descripción de Filón, está suficientemente apoyado por el “sentido común y los simples instintos de la naturaleza”
- En la parte VI, Filón propone una hipótesis panteísta según la cual Dios es el alma del universo y el universo es el cuerpo de Dios. La sugerencia tiene la ventaja de ajustarse a la prueba uniforme de la experiencia de que las mentes solo existen en los cuerpos
- En la parte VII, Filón propone que las mismas características del mundo, que llevan a Cleantes a ver la naturaleza como una máquina, se pueden encontrar en los efectos de la generación biológica.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Los propios defensores del argumento del diseño reconocieron que la sensación de diseño inteligente, aunque es común, no es totalmente universal, concediendo que no consiguen experimentarla ni los despreocupados “salvajes” ni los escépticos excesivamente curiosos
- En las inferencias desde la analogía, cualquier desviación de un parecido exacto entre los objetos debilita la probabilidad de las inferencias basadas en su semejanza
- Si la experiencia demuestra que los efectos los producen causas tanto no inteligentes como inteligentes, es arbitrario concluir que todo efecto ordenado, incluida la naturaleza en general, debe estar producido por una causa inteligente
- Tendríamos que observar una conjunción constante entre las causas inteligentes y la generación de universos. Sin embargo, no tenemos este tipo de pruebas con respecto al universo ya que este es una sola entidad única
- Al ser un argumento clásico empírico o *a posteriori* para el teísmo, el argumento del diseño se podría comparar con otros argumentos *a priori* y *a posteriori*.

6. (a) **Explique la posición de Filón de que la mejor respuesta a los sistemas religiosos es “una suspensión total del juicio”.** [10]
- (b) **Evalúe la posición de Filón de que la mejor respuesta a los sistemas religiosos es “una suspensión total del juicio”.** [15]

La afirmación, que prácticamente cierra la parte VIII, da la oportunidad para explicar la posición de Filón como un ejemplo de escepticismo religioso. La propuesta de Filón es que los temas que conciernen a los objetos que no están al alcance de la experiencia humana, tales como la naturaleza de Dios, son tan inciertos que no es razonable confiar en especulaciones sobre ellos. *Diálogos sobre la religión natural* presenta el escepticismo religioso, desde el punto de vista de Filón, como “debido enteramente a la naturaleza del asunto” (8.1). Sin embargo, debido a que la disputa entre los teístas y escépticos filosóficos reside en si las preguntas sobre la naturaleza de Dios están de hecho fuera del alcance de la razón y experiencia humana, el escepticismo de Filón es, desde el punto de vista de Cleantes, excesivo, al menos con respecto a la religión, y por eso se burla de Filón por portarse como un pirrónico. Filón tiene después la tarea de explicar por qué la prueba para el teísmo no asegura la creencia. “En cuestiones que se adaptan al estrecho ámbito de la razón humana hay, por lo común, una sola elección [...] Pero en asuntos como el presente, cien opiniones contradictorias pueden contener alguna especie de analogía imperfecta, y la invención tiene aquí amplio terreno para ejercitarse” (224). Se podrían realizar algunas posibles críticas a la religión en la filosofía contemporánea: la reconstrucción racional de las intenciones prácticas o el contenido semántico de la creencia religiosa; la continuación de la interpretación de la religión como ideológica o ilusoria.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Se podrían proponer distintos sistemas de cosmogonía, los cuales podrían tener una ligera apariencia de verdad, p.ej. la antigua hipótesis epicúrea
- La posición de Filón de que todo evento, anterior a la experiencia, es igualmente difícil e incomprensible; y todo evento, posterior a la experiencia, es igualmente fácil e inteligible
- Una suposición discutida: si una fuerza ciega arrojara materia en cualquier posición arbitraria
- La idea de que todo individuo está en perpetuo cambio, y cada una de las partes de todo individuo, pero aun así el todo permanece, aparentemente, igual. Lo que ocurre es que las partes del mundo están muy bien ajustadas
- La insistencia de Cleantes de que hay un diseño benevolente, lo que hace surgir el orden y la organización del universo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Estamos suspendidos entre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad. Estas causas desconocidas se convierten en el objeto constante de nuestra esperanza y miedo; y mientras que las pasiones están en perpetuo estado de alarma en una expectativa ansiosa de los acontecimientos, empleamos de todos modos la imaginación para formarnos ideas de esos poderes de los que dependemos completamente
- El antropomorfismo podría llevarnos a ver el cosmos ordenado en nuestra experiencia
- La ignorancia como causa de la explicación religiosa
- Los sistemas religiosos tienden a una guerra ofensiva que expone los absurdos, las barbaridades y las doctrinas perniciosas de sus adversarios
- Ya que no podemos garantizar que poseemos una verdad religiosa, no se justifica que imponamos a los demás nuestras creencias sobre estos asuntos. La tolerancia sería la única respuesta adecuada a nuestra falibilidad o a la ausencia de cualquier verdad discernible con respecto a las creencias religiosas
- El debate filosófico que empezó en la Ilustración con respecto a los criterios y los argumentos para una religión conectada o bien con la naturaleza humana o con la razón pública
- Los argumentos a favor de lo razonable de la religión
- Las opiniones que argumentan la compatibilidad entre creencia religiosa y conocimiento científico.

John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

7. (a) **Explique el argumento de Mill sobre la libertad para expresar una opinión.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Mill de que no debe reprimirse ninguna opinión.** [15]

“Si toda la humanidad, menos una persona, fuera de una misma opinión, y esta persona fuera de opinión contraria, la humanidad sería tan injusta impidiendo que hablase, como ella misma lo sería si teniendo poder bastante impidiera que hablara la humanidad” (capítulo 2). Mill presenta una diversidad de argumentos para la libertad de expresión de una opinión. Uno de los más eruditos es el argumento de la falibilidad, que Mill considera decisivo. No permitir la libertad de expresión de una opinión sería irreconciliable con la noción de Mill del hombre como ser progresista. Para Mill, la libertad de expresión de una opinión es una posición que permitirá que se asuma la verdad para actuar. La supuesta utilidad de una creencia es en sí misma una opinión y, por tanto, requiere que se discuta, de otra manera la presunción de infalibilidad simplemente se traspasa de la verdad a la utilidad. Mill apoya un mercado de ideas libre cuando argumenta que solamente cuando se permita competir a todas las opiniones posibles acabará por surgir la verdad. Aceptando el hecho de que las opiniones equivocadas pueden contener características de la verdad, estas también deben discutirse. Existe la necesidad de cuestionar verdades aceptadas para mantener su veracidad. Impedir la libre discusión puede inhibir la experimentación en la vida, lo que estaría en conflicto con una sociedad sana y liberal, como dejó ver Mill cuando afirmó que “[l]a libertad completa de contradecir y desaprobación una opinión es la condición misma [...]” (capítulo 2). Los alumnos podrían considerar algunas críticas, p. ej. la opinión de Ortega y Gasset sobre “la rebelión de las masas”.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El argumento de la falibilidad de Mill (el negarse a escuchar se considera un supuesto de la infalibilidad)
- El argumento de Mill es lógico más que psicológico
- Verdad y utilidad (Mill cree que es dudosa esta distinción)
- Mill asume que la libertad de palabra nos permite descubrir la verdad en lugar de otras formas de censura
- Evitar la discusión libre puede ser malo tanto para el que disiente como para los destinatarios de una opinión
- El argumento del dogma muerto (la discusión es deseable para, como mínimo, mantener viva la opinión)
- La afirmación de Mill de que si una opinión verdadera no se debate, el significado de la propia opinión puede perderse (esto puede verse en la historia de las creencias éticas y religiosas)
- Mill considera que las opiniones en desacuerdo tienen un uso social porque ayudan a los individuos a comprender la verdadera fuerza y debilidad de sus propias creencias.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Mill argumenta que decidir por los demás implica lógicamente presuponer la infalibilidad, pero se puede concebir la supresión de la opinión sin sentirse infalible (Gibbs); Mill argumentaba que cualquier referencia a lo que se puede “sentir” o no es psicología irrelevante
- La cuestión de si la opinión de Mill de que se debe proteger al débil y vulnerable se aplica en una sociedad dominada por los medios de comunicación
- El énfasis de Mill y el uso de un enfoque lógico (racionalidad) podría invitar a observar que Mill sobreestima el nivel de racionalidad en una sociedad
- El argumento de Mill de que tener una diversidad de opiniones podría mejorar la sociedad
- El utilitarismo de Mill

- La afirmación de Mill de que la verdad es parte de la utilidad (posibles problemas de defender que la verdad es parte de la utilidad ya que puede que haya casos en donde están separados y son distintos, por ejemplo, cuando la verdad podría estar en conflicto con el interés público)
- Si la verdad es parte de la utilidad, ¿podría ser un asunto contingente?
- La discusión libre de las ideas defendidas por Mill (esta noción se podría debilitar en el mundo de hoy debido a que algunas personas no tienen acceso a los medios de comunicación de masas)
- La libertad de discusión está abierta al abuso bajo la apariencia de cuestionamiento libre; sin embargo, solamente por medio de la libre discusión se puede exponer el abuso y, por tanto, el posible abuso de un principio valioso no implica que tengamos que deshacernos de ese principio.

8. (a) **Explique el argumento de Mill para considerar la democracia con suspicacia, ya que podría ser vista como una “tiranía de la mayoría”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Mill de que la democracia se puede considerar una “tiranía de la mayoría”.** [15]

La pregunta se centra en la opinión de Mill sobre la democracia y sus fallos: a pesar de no ser suficiente para garantizar la libertad humana, Mill mantiene que la libertad debe protegerse frente a la voluntad popular de la misma forma que de la voluntad de un déspota. Mill afirmó que “Hay un límite a la intervención legítima de la opinión colectiva con la independencia individual; encontrar ese límite y mantenerlo en contra de su violación es tan indispensable para un buen estado de los asuntos humanos como para una protección contra el despotismo político” (capítulo 1). Mill no se oponía al gobierno de la mayoría *per se*, sino que advertía del poder de una clase dominante que decide las cuestiones morales y, por eso, argumentaba que la mayoría no debe dictar sobre cuestiones morales. Para Mill la voluntad de la gente puede significar la voluntad del mayor número de personas o de los más activos políticamente. Las minorías pueden sufrir opresión. Esta opresión puede implicar la ley, la opinión pública, el prejuicio y la superstición. Mill afirmó que esto supondría la “tiranía de la mayoría” (capítulo 1). Es probable que las respuestas se enmarquen en el contexto histórico de la democracia antes y después de la época de Mill, así como en ejemplos democráticos, tanto actuales como históricos. La lucha entre la libertad y la autoridad y la afirmación de Mill de que la gente que tiene el poder no es automáticamente aquella que se ve afectada por el poder. Mill llega a la conclusión de que la voluntad de la gente es básicamente la voluntad de la mayoría de la gente gobernada activa. Los alumnos podrían explorar opiniones alternativas sobre la democracia y la ciudadanía, p. ej. Rousseau, o la tiranía de la mayoría, p. ej. de Tocqueville.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Los antecedentes históricos y los peligros asociados con el gobierno absolutista
- Podría parecer que no se puede objetar realmente a un gobierno democráticamente elegido que lleva a cabo la voluntad del pueblo
- Problemas relacionados con lo que se quiere decir con la voluntad de la gente
- La posición de Mill de que las opiniones de la mayoría pueden estar equivocadas y, por tanto, no se pueden regular las cuestiones morales
- La cuestión de si una nación necesita protegerse de sí misma
- El cambio a una forma representativa de gobierno y la noción de que los intereses pueden coincidir
- La posición de Mill sobre los peligros que se perciben no confinados a la posición liberal o libertaria
- La cuestión de las actividades o intereses de la minoría relacionada con la concepción de Mill de los seres humanos como seres progresistas.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si las democracias actuales evocan el concepto de “tiranía” o si este concepto se puede relacionar solamente con condiciones pasadas o antiguas
- La cuestión de si Mill sobreestima los riesgos de la “tiranía de la mayoría”
- Las posibles relaciones entre las formas políticas de tiranía y las formas culturales de tiranía, p. ej. la opinión de Tocqueville de los riesgos de la democracia, la opinión de Ortega y Gasset sobre la rebelión de las masas, las opiniones de la Escuela de Frankfurt sobre la industria cultural y el conformismo
- La relación entre afirmaciones individuales y poderes sociales
- La cuestión de si la democracia implica que las minorías tienen poco poder para apoyar sus alegaciones
- La relación entre la opinión de Mill sobre la democracia y el utilitarismo
- El papel que podría tener el principio del daño de Mill.

Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

9. (a) Explique el concepto de Nietzsche de castigo. [10]

(b) Evalúe el concepto de Nietzsche de castigo. [15]

La pregunta surge de uno de los conceptos centrales que ilustra Nietzsche en su segundo ensayo. El concepto de castigo está unido a otros elementos clave del libro de Nietzsche, tales como la mala conciencia, la culpa y la deuda. Los alumnos podrían explicar el origen del concepto según la posición de Nietzsche y analizar por qué lo conecta con la culpa y la deuda. La exploración del concepto de castigo podría llevar a los alumnos a explicar el concepto de resentimiento. Otra vía de análisis podría seguir la opinión de Nietzsche sobre la relación entre acreedores y deudores, “que es tan antigua como la existencia misma de ‘sujetos de derechos’”. Las respuestas también podrían centrarse en el concepto de promesa y cómo se relaciona con la memoria. Los alumnos podrían explicar cómo todos estos conceptos están entrelazados y describen el razonamiento lineal de Nietzsche. Las respuestas también podrían considerar cómo los conceptos de mala conciencia, culpa, deuda y deber están conectados con el de violencia y sufrimiento, como afirma Nietzsche: “su comienzo, al igual que el comienzo de todas las cosas grandes en la tierra, ha estado salpicado profunda y largamente con sangre”. Este punto podría llevar a los alumnos a explicar el papel de la crueldad dentro de la venganza y cómo la crueldad ha sido históricamente un medio para el placer o la alegría: “Sin crueldad no hay fiesta: así lo enseña la más antigua, la más larga historia del hombre ¡y también en la pena hay muchos elementos festivos!”. Por último, los alumnos podrían analizar la relación del castigo con la mala conciencia explicando que “[a]quellos terribles bastiones con que la organización estatal se protegía contra los viejos instintos de la libertad”, empujan a los individuos contra sus propios instintos: “La enemistad, la crueldad, el placer en la persecución, en la agresión, en el cambio, en la destrucción, todo esto vuelto contra el poseedor de tales instintos: ése es el origen de la ‘mala conciencia’”. Los contraargumentos se podrían centrar en la crítica al concepto de Nietzsche de la “idiosincrasia democrática”: la importancia del debate libre democrático es la condición para todo progreso social. Además, la defensa directa de la libertad, incluso con el uso de la violencia y la crueldad, puede significar que alguien pudiera perder su propia libertad. Se podrían presentar referencias al argumento kantiano de la paz y otros ejemplos más recientes de la resistencia no violenta. Por último, otro contraargumento se podría centrar en la mala interpretación de Nietzsche de los ámbitos legales y éticos: construir el razonamiento ético sobre argumentos legales pretende ser una distorsión moral, p. ej. el legalismo y la casuística.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El papel del castigo como el origen de la mala conciencia
- El castigo dentro de las organizaciones estatales
- Los instintos humanos y la libertad
- La mala conciencia según se relaciona con la culpa y la relación entre el acreedor y el deudor
- La promesa y la memoria en relación a la culpa
- La mala conciencia en relación al resentimiento
- El papel del sufrimiento y la violencia en las sociedades humanas
- La crueldad como posible medio para el placer y la alegría.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Es la violencia un medio necesario para la libertad individual?
- ¿Se puede atribuir la definición de Nietzsche de “idiosincrasia democrática” a un desdén general del enfoque “políticamente correcto”?
- ¿Está la historia humana realmente basada en la violencia y los derramamientos de sangre?
- ¿No es el debate libre y democrático un medio mejor para mejorar las condiciones sociales?

- Posiciones similares con respecto a las organizaciones estatales como fuentes de castigo, p. ej. Hobbes, Bentham, Mill, Weber y Nozick
- Ejemplos de movimiento sociales y políticos que están basados en la resistencia no violenta, p. ej. Gandhi, M. Luther King, Wałęsa, las revoluciones rosa, naranja y tunecina, la disidencia cubana
- La relación entre aspectos legales y morales de la ética: ¿tienen la ley y la moral el mismo origen? ¿o se basa la moral en principios diferentes? Posibles distorsiones de reducir la moral a la ley, p. ej. el legalismo y la casuística.

10. (a) Explique la opinión de Nietzsche sobre el origen del valor de “bueno”. [10]
- (b) Evalúe la opinión de Nietzsche sobre el origen del valor de “bueno”. [15]

La pregunta surge desde el principio de la obra de Nietzsche. En la primera sección del primer ensayo, Nietzsche rinde un homenaje inicial a los “psicólogos ingleses”, Locke y Hume, que han hecho posible que tengamos una comprensión básica de la mente humana. Los alumnos podrían explicar la crítica de Nietzsche a los “moralistas ingleses”—la referencia es al que fue su amigo, Rée—centrándose en el concepto de historia. Según Nietzsche, estos historiadores de la moralidad “todos ellos piensan de una manera esencialmente ahistórica”. Los alumnos podrían explorar las dos razones principales por las que Nietzsche los critica a ellos y sus explicaciones de comportamiento egoísta y no egoísta: 1) el hecho de que, según ellos, el valor de lo “bueno” surge del valor de lo “útil”, el cual lo crean y atribuyen los que reciben una acción. Los alumnos podrían analizar la opinión de Nietzsche de que “¡el juicio ‘bueno’ no procede de aquellos a quienes se dispensa bondad!”, sino que procede de los que actúan y se definen como nobles y superiores. Las respuestas podrían indicar la importancia del concepto de aristocracia y el concepto de “*pathos* de la distancia” como el origen de cualquier juicio de “bueno”. 2) el hecho de que, según los “psicólogos ingleses”, el juicio “útil” es en un cierto momento olvidado y reemplazado por el juicio “bueno”. Los alumnos podrían analizar la opinión de Nietzsche sobre la conexión entre “útil” y “bueno” y su explicación etimológica del término “bueno”. Por tanto, las respuestas podrían subrayar la importancia de la distinción entre hombre noble y hombre simple, o aristocracia frente a “plebeyos”. Los alumnos también se podrían centrar en la casta sacerdotal y en los conceptos de superioridad política y psicológica conectados con ella. Los alumnos podrían analizar el concepto de resentimiento y la distinción entre la moral de los amos y la de los esclavos. Contraargumentos posibles podrían hacer referencia al evolucionismo y la ética evolutiva y resaltar el papel que tiene el cambio en la definición de lo que se piensa como “bueno”, independientemente de una casta superior. Otra crítica posible podría considerar el concepto de “*pathos* de la distancia” como una base no apropiada para la moral, lo que podría ser, en cambio, el resultado de un consenso social amplio. Los alumnos podrían hacer referencia a opiniones alternativas a “útil” y “bueno”, p. ej. el utilitarismo o el consecuencialismo.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La crítica de Nietzsche a los “psicólogos ingleses”
- “Bueno” frente a “útil”
- “Bueno” y aristocracia; “*pathos* de la distancia”
- La genealogía de “bueno”; el significado etimológico de “bueno”
- Los juicios de valor están conectados con el poder y la superioridad, p.ej. la casta sacerdotal
- La moralidad de los amos y los esclavos
- El concepto de resentimiento.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Es necesario un enfoque histórico para exponer una genealogía de la moral?
- La visión de Rée sobre el origen de los sentimientos morales
- ¿Está bien fundamentada la crítica de Nietzsche a los “psicólogos ingleses”?
- El evolucionismo y la ética evolutiva
- El papel de “útil” según la moral de la neuroética y la neurobiología, p. ej. Churchland
- ¿Se basan los juicios de valor en la aristocracia y la superioridad o más bien surgen de un debate libre y consenso social?
- ¿No se pueden atribuir los juicios de valor a los destinatarios de la acción?

Martha Nussbaum: Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano

11. (a) **Explique las opiniones de Nussbaum sobre el enfoque utilitarista para medir la calidad de vida en una nación.** [10]
- (b) **Evalúe las opiniones de Nussbaum sobre el enfoque utilitarista para medir la calidad de vida en una nación.** [15]

Esta pregunta busca una explicación del desafío de Nussbaum al enfoque utilitarista defendido por Bentham y posteriormente por Mill. Nussbaum presenta cuatro objeciones a la posición pseudodemocrática de Bentham de contar a cada persona como una, independientemente de su posición social en la vida, lo cual es un medio eficaz de valorar a la gente y su calidad de vida. El enfoque de las capacidades cuestiona el supuesto que subyace a un enfoque utilitarista. La primera objeción es que tratar la naturaleza de una nación como una unidad resulta en una gran cantidad de gente rica restando importancia a las necesidades de los pobres. El segundo aspecto inadecuado del enfoque surge de amalgamar componentes, con lo que los distintos tipos de felicidad o placer o satisfacción no se pueden considerar comparables. Las situaciones de la vida humana son complejas y producen contradicciones que podrían resolverse. La gente tiene preocupaciones mayores que tendrían que atenderse. El utilitarismo de la preferencia no sigue necesariamente las reglas de la razón. La tercera crítica es hasta cierto punto sobre el condicionamiento social, y en particular, se aparta de las preferencias y los deseos: la sociedad puede condicionar a las mujeres a no aspirar a ciertos roles. Un *statu quo* injusto no puede desmantelarse. La cuarta crítica es la manera en que el utilitarismo infravalora la libertad. La libertad de elegir y actuar se puede restringir limitando o bien la concepción de la satisfacción, o bien contentándose con un cierto papel en la sociedad. La satisfacción puede mantener a las mujeres en ciertos roles; la armonía doméstica. La libertad está limitada por la pasividad. Algunas comparaciones alternativas podrían centrarse en Sen, Rawls y el utilitarismo en general.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La cuestión de medir la calidad de vida, en particular la calidad del placer
- ¿Puede existir una fórmula para evaluar la calidad de vida?
- La relación entre los medios y los fines
- Los problemas asociados de amalgamar las percepciones de una población
- El problema de adquirir información objetiva que descansa en la percepción de la condición particular de una persona
- La utilidad como medio de preocuparse profundamente por las personas.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El juicio de las autopercepciones de la gente: el grado en que se pueden usar para crear una idea completa
- Lo adecuado de un solo enfoque para evaluar la vida humana y la condición humana cuando ambas son complejas por naturaleza
- El grado en que funciona una herramienta para la “evaluación comparativa de la calidad de vida”
- El grado en que el enfoque más pluralista de Mill podría resolver el problema de las diferencias cualitativas de la utilidad
- ¿Hasta qué punto es el enfoque de las capacidades una mejora para la justicia social?
- El cambio de un condicionamiento social a un enfoque de las capacidades
- ¿Quién y qué instituciones pueden o deben implicarse en intentar cambiar las aspiraciones?
- El grado en que los mínimos sociales son mejores que no tener mínimos: ¿elimina los mínimos el enfoque de las capacidades o simplemente los eleva?
- ¿Es realista incrementar la libertad de elección de la gente?
- ¿Es un “enfoque basado en los recursos” más efectivo que la utilidad?

12. (a) **Explique el papel de la educación en el enfoque de las capacidades.** [10]
- (b) **Evalúe el papel de la educación en el enfoque de las capacidades.** [15]

Esta pregunta invita a explicar la importancia de la educación para afrontar los diez componentes principales del enfoque de las capacidades, a saber: la vida, la salud, la integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, otras especies, afiliación, jugar y control sobre el entorno. La educación del niño y el adulto se considera fundamental para intentar eliminar las desigualdades y desventajas que existen en muchas sociedades. A un nivel simple, el aumento del nivel educativo eleva las aspiraciones de empleo, las actividades sociales colectivas y la implicación política. Las grandes diferencias de género y étnicas en el acceso a la educación se convierten en un factor fundamental de restricción de la libertad de elección y mejora de la gente. La educación puede cambiar el poder dinámico en el ámbito doméstico y en actividades locales y nacionales. La dignidad de los humanos se desarrolla con la educación y por tanto en algunas naciones se considera un derecho fundamental. Nussbaum utiliza la India y los Estados Unidos como ejemplos para demostrar cómo enfatizan las naciones la importancia del acceso a la educación de maneras diferentes, pero con el mismo fin de asegurar el desarrollo humano y la igualdad de oportunidades. Los alumnos podrían explorar posiciones alternativas a las de Platón, Rousseau y Dewey.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Maneras en las que la educación es crucial para el éxito de una nación
- La necesidad de dar oportunidades para el desarrollo educativo progresivo tanto en el progreso institucional como en el desarrollo de destrezas: la educación primaria que lleva a la educación terciaria, así como el aprendizaje de la escritura, la lectura y las matemáticas hacia el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía
- La discriminación de género en la educación en algunas culturas tiene como resultado un condicionamiento social en cuanto a los roles y las aspiraciones sociales
- La necesidad de que los programas educativos sean sensibles a las culturas
- La cuestión de si las naciones consideran la educación como algo que sostiene la sociedad o que la cambia
- El impacto económico en las naciones al ofrecer un programa educativo amplio e inclusivo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El estatus de las habilidades blandas o duras en los programas educativos nacionales
- El estatus de las actividades vocacionales y abstractas en los programas educativos nacionales
- Las jerarquías en la educación creadas por el acceso a la riqueza y el estatus social, así como por factores de género y étnicos
- La medida en que el enfoque de las capacidades se separa del simple contenido hacia destrezas metodológicas y reflexivas y la imaginación como una ruta más esencial para crear una ciudadanía implicada
- La necesidad de que la educación intente y rompa valores sociales y estereotipos
- Cuestiones culturales relacionadas con el papel de los niños: los niños no se consideran miembros de la fuerza laboral, sino humanos potenciales inmaduros que deben tener dignidad y la oportunidad de buscar estilos de vida alternativos
- Requisitos nacionales para una ciudadanía educada y crítica.

Ortega y Gasset: *Origen y epílogo de la filosofía*

13. (a) Explique la opinión de Ortega y Gasset sobre el origen de la profesión de filósofo. [10]
- (b) Evalúe la opinión de Ortega y Gasset sobre el origen de la profesión de filósofo. [15]

Esta pregunta pide una explicación de la idea de Ortega y Gasset sobre el origen de la filosofía siguiendo el capítulo 10 (El origen histórico de la profesión filosófica), que proporciona un ejemplo de la razón histórica en funcionamiento sobre el tema central de las raíces y justificación histórica de la filosofía. Hacer filosofía es una de las múltiples tareas que ha atraído a la gente, una ocupación que no ha sido permanente para la humanidad, pero como señala Ortega y Gasset, “surgió un buen día en Grecia y efectivamente ha llegado hasta nosotros, sin embargo, sin garantía de su perpetuidad”. Y continúa sugiriendo “la posibilidad de lo que ahora estamos comenzando a hacer bajo la tradicional protección de la filosofía no es otra filosofía sino algo nuevo y diferente de la filosofía”. La experiencia de la impotencia humana, la propia vida, constituían un choque mental que nos compelia, a través de una “necesidad dialéctica”, a diseñar otra realidad inherentemente diferente: una de potencialidad ilimitada, libre de azares y segura de sí misma. Esta realidad era “lo divino”, la sustancia numinosa de la que se crearon particulares poderes y dioses especializados. Los alumnos podrían explorar posiciones alternativas tales como las de Platón, Aristóteles, Nietzsche o Jaspers. Además, los alumnos podrían hacer referencia a posiciones críticas basadas en el exceso de confianza de Ortega y Gasset en la perspectiva histórica.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El significado de la afirmación de Tales de Mileto: “Todas las cosas están llenas de dioses”. Está rectificando, una opinión pública o *doxa* común, según la cual los dioses residen solamente en ciertos fenómenos privilegiados
- Jenófanes y Heráclito, en lugar de hablar de la pluralidad de los dioses fundamentales a la religión griega, hablaron sobre un Dios cuyo atributo principal era su unicidad
- Procedente de la antigua Grecia, la palabra “dios” tuvo una gran movilidad semántica
- El dios que aparece en la conclusión de un argumento no es obviamente un dios religioso, sino un principio teórico
- La socialización del “pensador” que surgió en el siglo V
- Platón otorga su forma central al término “filosofía”. Su obra entera es un intento intrépido de otorgar un significado riguroso a la palabra “filosofía”.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La relación del origen de la filosofía con la creencia religiosa; la aparición de la racionalidad
- La interpretación de Ortega y Gasset de la afirmación de Tales de Mileto: no debe interpretarse en el sentido de que sus dioses omnipresentes son “divinos” por naturaleza, sino exactamente lo contrario
- Con el origen de la filosofía, merece la pena entender la propia vida humana, tanto personal como colectiva
- El papel del contexto social e histórico: el nombre que se le da a la profesión filosófica hubiera sido muy diferente si no se hubiera elegido pensando en el ámbito social del “pensador”
- La historia del pasado filosófico nos lanza a los inactivos espacios vacíos del futuro, hacia una filosofía por venir
- ¿Cuán convincente es la afirmación de Ortega y Gasset de que la creación de la filosofía presupone un estadio de ateísmo?

14. (a) **Explique la idea de Ortega y Gasset de que la filosofía nos permite “discernir la existencia persistente de dos mundos, el mundo manifiesto y el latente o supramundo”.** [10]
- (b) **Evalúe la idea de Ortega y Gasset de que la filosofía nos permite “discernir la existencia persistente de dos mundos, el mundo manifiesto y el latente o supramundo”.** [15]

La pregunta pide una explicación de la idea de Ortega y Gasset, que presenta sucintamente el argumento desarrollado en el capítulo 6 (La filosofía se embarca en el descubrimiento de otro mundo). Dado que este capítulo fue el último de acuerdo con el manuscrito de Ortega y Gasset, presenta un intento de cerrar este texto, que, según él constituye un paso decisivo para plantear el problema de qué es la filosofía: su unidad esencial, de la misma manera que la razón histórica se descubre por medio de la contemplación retrospectiva de todo su pasado y por medio del intento de reconstruir la ocasión dramática de su origen. La filosofía empieza por separar un mundo aparentemente unificado; es decir, en una operación aparentemente invertida, duplica el mundo que había y produce otro superpuesto. El resultado, ya sea por separación o duplicación, es el mismo: la filosofía nos pone en las manos dos mundos. La relación entre los dos mundos puede ser muy diferente. Puede que estos no muestren ningún contacto en absoluto y aparecer en paralelo. Los dos mundos pueden estar interconectados o encapsulados, por lo que el mundo latente se revela observando el mundo manifiesto. En resumen, ambos pueden permanecer distantes pero conectados, en continuas referencias recíprocas, una referencia que simplemente sirve para corroborar su separación. Los alumnos podrían explorar las ideas de Platón, Descartes, Hegel, Schopenhauer, Whitehead y formas del realismo metafísico contemporáneo.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El caso de la doctrina de Parménides; el propio texto de Parménides revelará lo que son esos dos mundos y por qué los separa la filosofía
- La relación entre la idea de dos mundos y la comprensión de la filosofía
- La línea divisoria de Platón, como una frontera, separa lo “externo” de la filosofía de lo “interno”, su imagen exterior de su condición esencial más recóndita, su interioridad
- El enfoque de Ortega y Gasset establece que no le interesa detallar la historia de la filosofía, sino reflexionar sobre ella para descubrir entre su enorme exuberancia la unidad de esta disciplina.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Ortega y Gasset no es suficientemente crítico con respecto a la idea expresada
- La idea de una razón histórica como método para entender el pasado filosófico. La razón histórica frente a la “razón pura”
- La cuestión de si es posible trazar una unidad en la filosofía
- Otras ideas de filosofía que tienden a ver la realidad simplemente como un mundo único singular, p. ej. Aristóteles o Nietzsche
- La conexión entre la idea expresada y la descripción del pasado filosófico
- Cómo una multitud de opiniones e ideas podría aunarse en una unidad filosófica
- La necesidad de operar un cambio desde el exterior hasta el interior de la filosofía
- El papel que tiene la tradición, la historia, las leyendas y los mitos con referencia al pasado filosófico.

Platón: *La República*, Libros IV–IX

15. (a) **Explique la perspectiva de Platón de la justicia en el alma y el estado.** [10]
- (b) **Evalúe la perspectiva de Platón de la justicia en el alma y el estado.** [15]

Platón describe el alma justa y el estado justo, trazando una analogía entre los dos. En ambos casos, la armonía de las partes constitutivas del alma y el estado lleva a la justicia. Platón compara el alma y las partes constituyentes del estado diciendo que el alma tiene apetitos, deseos y razón, mientras que el estado tiene diferentes clases de personas que desempeñan estas diferentes funciones. Tanto un alma justa como el estado justo tienen estos tres elementos en armonía que están guiados por la razón. Esto conecta con su comprensión más amplia de los términos universales, tales como la justicia. Mientras que la justicia se encuentra en el mundo visible de muchas maneras diferentes, todos estos son ejemplos de la forma de la justicia que “reside” en el mundo de las formas, según se describe en la analogía de la caverna de Platón. Los alumnos podrían analizar los diferentes niveles de la educación y cómo facilitan la armonía en el estado. También podrían considerar la confianza de Platón en el mundo de las Formas para llegar a esta descripción de la justicia. Los alumnos pueden contrastar Platón con las ideas contemporáneas de justicia, p. ej. Rawls o Nozick.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La descripción del alma tripartita
- La estructura y función del estado justo
- Las implicaciones más amplias de esto, tales como el mito de los metales y la necesidad del filósofo rey
- El mundo de las Formas en relación a la definición de “justicia”
- La alegoría del carro
- La idea de justicia como armonía.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si los paralelismos que establece Platón entre el alma y el estado son razonables
- La validez de la definición de justicia en términos de armonía
- Otras posiciones filosóficas sobre la justicia como el velo de la percepción de Rawls podrían proporcionar contraejemplos útiles
- El uso de Platón del mundo de las Formas para apoyar su definición de justicia
- Implicaciones más amplias para la moralidad, p. ej. ¿garantiza el estar en armonía el comportamiento moral?
- Interpretaciones teológicas de Platón incluida *La ciudad de Dios* de San Agustín
- Contrastación con More, Hobbes y Rousseau.

16. (a) **Explique la opinión de Platón de la democracia.** [10]

(b) **Evalúe la opinión de Platón de la democracia.** [15]

Platón describe las cinco formas de gobierno y concluye que una aristocracia, cuando un “filósofo rey” elitista bien educado está en el poder, es la forma ideal de gobierno. Una timocracia es la siguiente mejor forma de gobierno y en ella al estado lo gobierna la clase auxiliar. Esto lleva a una sociedad basada en la guerra. Una oligarquía está por debajo de una timocracia y es una sociedad en donde los ricos son las clases gobernantes. Platón alega que una democracia es una forma débil de gobierno porque tiende a caer en el caos. Una vez que una sociedad está en caos, es probable que un tirano tome el control, la cual es la peor forma de gobierno. Los alumnos podrían elaborar sobre el valor de la meritocracia. Se podría hacer referencia a la analogía de la nave, en donde el capitán es la persona más apropiada para dirigirla. También podrían discutir el símil de la bestia. Se podría elaborar información contextual como el concepto platónico del estado justo. Se podría hacer referencia a la teoría de las Formas y la importancia de la forma del Bien para guiar al estado. Los alumnos podrían reflexionar sobre la naturaleza de la democracia y las diferencias entre la comprensión de Platón de la democracia directa frente a las democracias representativas modernas. Las opiniones platónicas se podrían contrastar con las de, p. ej. Rousseau y Mill. Se pueden discutir los puntos fuertes y débiles de otras formas de gobierno, tales como las enumeradas por Platón, y otras tales como el fascismo, el anarquismo y las democracias contemporáneas.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Las razones de Platón para criticar la democracia
- La idea de Platón del “filósofo rey” en contraste con la democracia
- El paso de la democracia a la tiranía y los problemas de la tiranía
- La relación entre democracia, timocracia, oligarquía, tiranía y aristocracia
- La naturaleza de la república y si es compatible con la democracia, p. ej. el control de la reproducción, la educación de la clase de los guardianes.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si tiene razón Platón en desechar la democracia
- La relación entre la idea platónica de una aristocracia y el “filósofo rey”
- La cuestión de si el conocimiento del mundo de las Formas lleva a una habilidad para gobernar
- La educación del “filósofo rey” y si llevaría a la mejor forma de gobierno
- Contraejemplos y otros argumentos de filósofos políticos, p. ej. Hobbes, Rousseau, Mill, Marx, Dewey o Nozick.

Peter Singer: *Salvar una vida*

17. (a) **Explique el argumento básico de Singer respecto de donar a organizaciones benéficas que están comprometidas con la reducción de la pobreza.** [10]
- (b) **Evalúe el argumento básico de Singer respecto de donar a organizaciones benéficas que están comprometidas con la reducción de la pobreza.** [15]

El argumento básico de Singer se puede encontrar en el capítulo 1 en donde afirma que “si haces donaciones a los organismos de ayuda, puedes evitar el sufrimiento y la muerte por falta de alimentos, cobijo y atención sanitaria sin sacrificar nada remotamente tan importante”. El argumento consiste en tres premisas y una conclusión. Es posible que las respuestas puedan lidiar con las tres premisas del argumento, pero pueden centrarse más en la segunda y tercera. Singer presenta un argumento sobre lo que es moral y ético desde una perspectiva lógica con respecto a las donaciones de dinero a las organizaciones encargadas de reducir la pobreza. Singer intenta animar a los lectores a cuestionar sus propios sesgos afianzados con respecto a la moralidad y la ética. En su opinión, ayudar en forma de donaciones a organismos de ayuda es más que algo que “debas” hacer o algo que la gente buena hace, porque Singer defiende que es éticamente obligatorio y moralmente necesario hacerlo. Singer empieza su libro con la situación de un niño ahogándose, que es el contexto en el que establece su argumento básico y realiza la pregunta: “¿Qué debo hacer?” Singer a continuación, siguiendo esta situación y argumento, pregunta: “... mientras miles de niños mueren todos los días, nos gastamos el dinero en cosas que damos por sentado y apenas notaríamos si no estuvieran allí. ¿Es esto malo? Si lo es, ¿hasta qué punto llega nuestra obligación con los pobres?”

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La validez de la primera premisa (“el sufrimiento y la muerte por falta de alimentos, cobijo y atención sanitaria están mal”) puede ser difícil de rechazar en su totalidad, pero la palabra “mal” podría analizarse. Por ejemplo, su “relativa” aplicación o comprensión
- Sin embargo, es ciertamente “malo” para los que realmente sufren y mueren según defiende Singer y, de hecho, afirma después en el capítulo.
- La segunda premisa esta basada en el resultado de la situación en el experimento reflexivo
- “Algo malo” en la premisa no es la consecuencia de la culpa de un individuo (la persona que puede llegar tarde al trabajo, etc.) y su acción puede tener beneficios a largo plazo
- El concepto y uso de la palabra sacrificio que hace Singer
- La segunda premisa parece permitir que un individuo disfrute algunos lujos mientras que demuestre preocupación por los pobres
- La frase “está mal no hacerlo” en términos de si el “mal” es absoluto o “relativo”
- En la tercera premisa hay implicaciones en lo que puede implicar la palabra “puedes” (Singer menciona esto de manera limitada admitiendo que existen argumentos en contra de las donaciones debido a la incertidumbre sobre si la ayuda monetaria “ayuda realmente a las personas que intenta ayudar”)
- La palabra “puedes” permite una amplia variedad de acciones y reacciones.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El experimento de reflexión en el que Singer basa su argumento asume que la ayuda consiste en el alivio directo, pero Singer argumenta más adelante que este tipo de ayuda es ineficaz porque causa dependencia
- Sin embargo, Singer defiende que, en cualquier caso, la incertidumbre no nos exime de la obligación de donar
- Es difícil negar que dar a los organismos de ayuda puede evitar el sufrimiento y la muerte

- El lenguaje y estructura de la premisa apoyan casi cualquier tipo de afirmación que tenga una posibilidad de tener impacto en la pobreza global de manera positiva, no solamente el económico
- ¿Es plausible que, ya que una donación puede ayudar a los pobres, estés obligado a realizarla?
- El argumento de que el tipo de ayuda que ayudará más es la ayuda que se da para el desarrollo de infraestructuras e instituciones, en otras palabras, la ayuda con proyección a largo plazo sobre cómo pueden beneficiar a los pobres las donaciones
- La posibilidad del desarrollo de una cultura de la donación
- La cuestión de si el argumento de Singer es solamente parcial y, hasta cierto punto, una manera ineficaz de ayudar a los pobres del mundo porque no demuestra que la gente este moralmente obligada a dar ayuda.

18. (a) **Explique la preocupación de Singer respecto de que nuestra justa contribución es realmente todo lo que cada uno está obligado a hacer.** [10]
- (b) **Evalúe la preocupación de Singer respecto de que nuestra justa contribución es realmente todo lo que cada uno está obligado a hacer.** [15]

La preocupación se trata en el capítulo 9. Es muy probable que las respuestas presenten un resumen del contexto que enmarca la preocupación de Singer, el cual es una variante de la situación en el estanque. Esta situación indicaba que diez niños se habían caído a un estanque y que hay diez adultos que los pueden rescatar, pero solamente lo hacen cinco y los demás pasan de largo. Singer no cree que se pueda “aceptar que nosotros y los otros cuatro adultos nos detengamos cuando hemos salvado a un niño cada uno, aun sabiendo que eso significa que se ahogarán otros cinco”. Singer continúa haciendo referencia y debatiendo las posiciones defendidas por tres filósofos contemporáneos (Miller, Cullity y Hooker) y acepta que “las obligaciones que Miller, Cullity y Hooker plantean pueden ser considerablemente más exigentes que las de la teoría de la cuota justa”. Las respuestas podrían identificar y basarse en material procedente del capítulo 10 en donde Singer argumenta que “los ricos en otros países deben compartir la carga de aliviar la pobreza mundial”. Probablemente algunas de las razones que identifica Singer de por qué no hacemos más podrían salir a relucir en las respuestas a modo de evaluación.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Lo que sería o supondría una cuota justa
- ¿Qué cantidades de dinero solucionarían la pobreza?
- ¿Por qué Singer cree que no es aceptable permitir que se ahoguen cinco niños en su situación alternativa?
- El argumento en contra de hacer donaciones para salvar vidas destrozadas por la pobreza extrema es que no todo el mundo contribuye su cuota justa
- La discusión de Singer de cuánto estamos obligados a dar
- La sugerencia de Singer de lo que sería una contribución justa
- La propuesta de Singer de que la gente que vive bien debe contribuir una proporción significativa de su ingreso anual
- Algunas de las preguntas que plantea Singer sobre las cosas triviales que no son esenciales de las que nosotros y nuestros hijos podríamos prescindir sin que reduzcamos nuestros placeres personales.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La tendencia a ser irracional cuando identificamos que no se nos trata de manera justa
- La tendencia a ser irracional cuando otros no se hacen responsables de lo que les toca
- Razones por las que Singer cree que las opiniones de Miller, Cullity y Hooker son incorrectas
- ¿Cuál es nuestra obligación para con los pobres?
- La cuestión de si está “mal” que mientras miles de niños mueren al día, nos gastamos el dinero en banalidades que apenas notaríamos si no las tuviéramos
- Las razones por las que es menos probable que la gente ayude cuando cree que estaría haciendo más de lo que les toca
- Las distintas sugerencias de Singer sobre lo que cada uno podríamos considerar que “debemos” para conseguir superar la pobreza
- La cuestión de si la escala móvil de Singer, en donde la pobreza mundial se puede abolir realmente, tendría algún impacto en las vidas de los que donan.

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

19. (a) **Explique cómo los “tres malestares” afectan nuestro entendimiento de la autenticidad.** [10]
- (b) **Evalúe la medida en que los “tres malestares” afectan nuestro entendimiento de la autenticidad.** [15]

Varios factores afectan el tema de la autenticidad. Los primeros que propone Charles Taylor en el capítulo 1 son lo que llama los “tres malestares”. Estos son: el individualismo, la razón instrumental y el atomismo social. El individualismo, una de las grandes conquistas de la civilización moderna, ha hecho posible que podamos elegir nuestros propios modelos de vida, y las convicciones de un individuo forman la base de la autenticidad y traen una mayor libertad. Este logro tenía un precio ya que hizo desaparecer los viejos horizontes morales. Con la caída de estos horizontes morales, el individuo ya no forma parte de la gran cadena de la existencia, lo cual junto con una creciente movilidad trajo otro cambio en el ámbito social. El individuo no tiene un papel determinado en la sociedad. Este cambio trajo un aumento de la fragmentación social. También trajo el desencanto del mundo. Por consiguiente, hemos perdido el significado y sentido profundo de los rituales y las normas sociales. El individuo ha perdido la dimensión heroica de la vida y el sentido de un propósito mayor. Todo el mundo empezó a concentrarse solamente en su propia vida individual, lo cual trajo después una pérdida de la vida social. Esto tiene como consecuencia una reducción del sentido de la vida propia. Todo esto está conectado con algunos de los problemas en las sociedades modernas, problemas tales como la permisibilidad social o el narcisismo. El desencantamiento del mundo conllevó un segundo problema que es la razón instrumental. La razón instrumental es un tipo de racionalidad a la que acudimos cuando calculamos la aplicación más económica de un medio a un fin dado. La eficiencia máxima, es decir, la mejor relación entre coste y rendimiento es su medida de éxito. Es una parte activa de nuestra manera mecánica de vivir. Es una especie de jaula de hierro. Estos tienen como resultado el tercer malestar, el atomismo social, que adoptan nuestras estructuras e instituciones sociales. Esto traerá una pérdida de la libertad y la incapacidad de elegir nuestro propio camino en la vida. En tales sociedades esto también podría llevar al “despotismo blando”. Los alumnos podrían plantear posiciones alternativas, p. ej. Arendt, Rawls, Nozick y Nussbaum.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El concepto ambiguo del individualismo
- La verdadera oportunidad de elegir nuestra propia vida en un mundo moderno complejo
- Las consecuencias del individualismo
- El ejercicio de la elección, la libertad humana y la autenticidad
- El impacto de la fragmentación social en las sociedades modernas
- La tecnología como ejemplo del triunfo de la “razón instrumental”
- El pragmatismo moral de la ciencia
- Las consecuencias del atomismo social.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Un análisis del individualismo en las sociedades modernas
- Un análisis de las consecuencias del individualismo
- La conexión entre la reducción del significado de la propia vida y el narcisismo contemporáneo
- El impacto de la búsqueda constante de la máxima eficiencia
- ¿Podemos vivir sin recurrir a la “razón instrumental”?
- Las situaciones que podrían llevar al llamado “desencantamiento del mundo”
- ¿Por qué perder el significado de “los rituales y normas de la sociedad” es algo de lo que tenemos que ser conscientes?
- Conexiones con otros autores, p. ej. la *Gelassenheit* (serenidad) de Heidegger, o De Beauvoir.

20. (a) **Explique la importancia de la vida dialógica para el comportamiento verdaderamente auténtico.** [10]
- (b) **Evalúe la importancia de la vida dialógica para el comportamiento verdaderamente auténtico.** [15]

Taylor plantea la pregunta de si hay necesidad de una ética de la autenticidad. Hay personas que intentan vivir este ideal y, de esta manera, se arriesgan a adoptar formas de vida que se apartan de lo común. Una condición necesaria para vivir de manera auténtica es la vida dialógica. Esto es precisamente por lo que es necesario articular mejor este ideal y formular una ética en torno a él. En primer lugar, el autor intenta demostrar que el ideal de la autenticidad tiene un valor que merece la pena vivir. En segundo lugar, podemos establecer racionalmente lo que implica, y en tercer lugar, no estamos encerrados en una jaula de hierro. La autenticidad tiene una fuente moral poderosa. Taylor mantiene que todo ideal individualista apela al individuo a trabajar y desarrollar sus propias potencialidades, empujándonos a vivir la vida de manera responsable. La fuente moral que subyace a la autenticidad es ser fiel a uno mismo. De hecho, la autenticidad inaugura una era de autorresponsabilidad. El individuo que asume el ideal de autenticidad tiene el objetivo de ser fiel a sí mismo y de esta manera busca conseguirlo y desarrollarlo. La autenticidad también es sobre la originalidad que tiene que ver con la creación de algo nuevo o en el caso de la autenticidad encontrar nuestra propia manera de ser. Esto nos lleva al yo dialógico en donde el individuo se define frente a los demás. Taylor mantiene que la identidad depende mucho de las relaciones dialógicas. De esta manera aumenta un posible debate racional sobre lo que creemos y quién somos. Además, las inspiraciones y deseos adoptan su significado de un contexto al completo. La gente importante en nuestras vidas también contribuye a ayudarnos a interpretarnos o entendernos mejor a nosotros mismos así como quién somos. Todo esto contribuye a dar significado a nuestras elecciones y acciones. La autenticidad tiene que expresarse y ejercitarse con los demás por medio del diálogo. La autenticidad requiere, por tanto, el reconocimiento de la identidad de los demás y que otros reconozcan nuestra propia identidad.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La importancia del diálogo para establecer relaciones en una sociedad
- La identidad como algo que debe construirse con esfuerzo y conquistarse a través del intercambio con los demás
- El rechazo de los viejos horizontes y la falta de lugar de la gente en la sociedad
- El individuo debe interpretarse a sí mismo primero
- La necesidad de reconocimiento
- Reconocerse los unos a los otros como sujetos y no como objetos
- El concepto de un diálogo verdadero y no tener una comunicación simple con los demás
- Las relaciones instrumentales consideradas autodestructivas.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El impacto del intercambio genuino para la construcción de la autenticidad
- ¿Puede llegar a definirse el individuo sin los demás?
- El sentido en que las otras personas hacen posible que accedamos a nuestras propias inspiraciones y deseos
- La autorrealización como proceso social y no como comportamiento egoísta o aislado
- ¿Requiere la autenticidad el reconocimiento de la identidad de los demás y que los otros reconozcan nuestra propia identidad?
- La necesidad de reconocimiento como una característica más fuerte de la autenticidad
- Un análisis de cómo las relaciones no se pueden entender como algo instrumental o para la utilidad propia
- Las características de un diálogo verdadero y el impacto en cualquier desarrollo espiritual
- Referencia a la relación de los “horizontes de significado” con la autenticidad.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

21. (a) Explique la afirmación de que “El *Tao* (camino) que puede decirse no es el *Tao* eterno”. [10]
- (b) Evalúe la afirmación de que “El *Tao* (camino) que puede decirse no es el *Tao* eterno”. [15]

La pregunta está sacada del capítulo introductorio y pide una exploración de la noción central que aparece en el texto. Es muy probable que se identifique y desarrolle en las respuestas el significado literal y, de hecho, normal de *Tao* como “vía” o “camino” para expresar el significado de *Tao* y a lo que *Tao* se refiere. Las interpretaciones convencionales son, por lo general, ontológicas acompañadas de una aplicación ética. Es probable que la denotación ontológica de “lo que existe” aparezca en las respuestas junto con su comprensión ética como un cierto estándar práctico, ya que Lao Tse utiliza claramente el término *Tao* en sentido ético cuando dice: “El discípulo avanzado oye acerca del *Tao* y lo practica con dedicación” (capítulo 41). Las respuestas podrían tratar tres aspectos del *Tao*: como “principio supremo de toda realidad”, “forma del universo” y “manera de vida humana”. El *Tao* podría ser una manera de descubrir la verdad y una forma de hacer cosas. Es probable que las respuestas hagan referencia a la idea de *Tao* como realidad suprema. El texto presenta los principios éticos y comunales de cómo vivimos la vida en interacción con la familia, la comunidad, el estado y el cosmos. Los alumnos podrían explorar posiciones alternativas sobre el concepto de armonía, p. ej. Confucio, Heráclito, Platón, Zhuang zi o Leibniz.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El sentido literal de *Tao*
- El *Tao* como “principio supremo de toda realidad”: los aspectos innombrables o inefables y trascendentes presentes en casi todo el texto
- El *Tao* como “forma del universo”: los aspectos de la inmanencia que se reflejan en la comprensión fundamental de la naturaleza
- El *Tao* como “manera de vida humana”: cuando coincide con el *Tao* del universo entonces gran parte del resto del texto refleja lo que es la manera esperada de la vida
- Todas las cosas están unificadas y conectadas en el *Tao*
- Un sistema de creencias, actitudes y prácticas que facilitan la propia naturaleza de una persona
- La ética y la moralidad surgen como elementos centrales del texto.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Cómo puede estar Lao Tse seguro de que todo gira alrededor del concepto de *Tao*?
- El *Tao* como expresión de la armonía filosófica del universo y del camino que los seres humanos deben tomar para conectarse con esa unidad
- Al observar los procesos de la naturaleza, el *Tao* indica que los seres humanos pueden llegar a un cierto entendimiento sobre el significado de nuestras vidas y sobre su lugar en el mundo
- La paradoja reflejada en “Los que saben no hablan. Los que hablan no saben”
- Si el *Tao* como ontología defiende que la realidad última no puede decirse y, por tanto, es incapaz de realmente conceptualizarse lingüísticamente, entonces las afirmaciones sobre el *Tao* no tienen fundamento porque en definitiva niega la identidad de la realidad
- El papel de las palabras y el lenguaje para describir la realidad, p. ej. el nominalismo frente al realismo, Wittgenstein
- La medida en que el *Tao* pretendía ser la base de un orden social estable, unificado y duradero
- La posición de que el *Tao* invita a un enfoque a la vida fatalista y pasivo
- La contradicción en la afirmación de que el *Tao* está en todas partes pero es imperceptible.

22. (a) **Explique la distinción entre “bueno” y “malo” que aparece en el *Tao Te Ching*.** [10]
- (b) **Evalúe la distinción entre “bueno” y “malo” que aparece en el *Tao Te Ching*.** [15]

Esta pregunta invita respuestas que demuestren que hay una distinción entre lo bueno y lo malo en el *Tao Te Ching* de Lao Tse. La filosofía del *Tao* de Lao Tse puede percibirse como un esfuerzo por justificar esta visión del bien y el mal. El texto refleja que la filosofía del *Tao* se ocupa de la erradicación del mal en el mundo. Es posible que las respuestas identifiquen y traten los conceptos de sufrimiento y voluntad humana, la cuestión de los sufrimientos “naturales” y el estatus metafísico del mal en el *Tao*. Bien y mal se definen con referencia a las acciones porque no son entidades sustanciales, formas eternas o mandamientos de una deidad, sino cualidades de las acciones. Es probable que las respuestas subrayen ejemplos explícitos de la repulsión al mal en el *Tao*, por ejemplo, la guerra en el capítulo 30 que dice “Por donde quiera que hayan pasado los ejércitos sólo crecen zarzas y espinas. Después de toda guerra siguen años de escasez”. Al igual que la guerra, la competición se condena en el *Tao* como una causa significativa del mal. La guerra es la forma más extrema de competencia y la competencia es hostil a la espontaneidad del *Tao*. Lao Tse a menudo describe la naturaleza del *Tao* como no competitiva y otra manera de decir *wu wei*. Lao Tse encuentra el símbolo más elegante de la no competitividad en el agua y en el capítulo 8 dice: “El agua es buena porque beneficia a una multitud de cosas y no compite”. Los alumnos podrían explorar conceptos alternativos al problema del mal, p. ej. Bhagavad Gita, Santo Tomás de Aquino, Hume, Mill o Swinburne.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Bueno significa cualquier acto en consonancia con el *Tao*; ya que el *Tao* es fundamentalmente una fuente de vida y el principio de espontaneidad, un acto es bueno si mantiene la vida según la espontaneidad
- Bueno significa cualquier acción que no viene causada por la afirmación de la voluntad del hombre; las acciones sin voluntad son acciones espontáneas
- Bueno significa el estado de la vida sin sufrimientos; no hay sufrimientos naturales
- Malo es cualquier acto que no está en consonancia con el *Tao*; un acto se considera malo si interfiere o dificulta los procesos de vida espontáneos, es decir, si está en contra de la vida y la espontaneidad
- Malo significa cualquier acción causada por la afirmación de la voluntad del hombre; los actos voluntarios son actos no espontáneos; son males causales
- Malo significa el estado de vida afectado por los sufrimientos creados por el hombre, los cuales son las consecuencias de actos voluntarios
- En el capítulo 75 Lao Tse identifica los males del hambre, la rebelión y la irreverencia del pueblo hacia la vida con los males que comete el que gobierna
- Malas son las cosas, situaciones o actos que se condenan en el *Tao*.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Si el universo se produce de manera espontánea, según se defiende en el *Tao*, ¿cómo puede haber males en el mundo?
- Las razones por las que los seres humanos utilizan la voluntad para afirmar algo contra el *Tao*, aunque cuando se utiliza la voluntad es de acuerdo al *Tao*
- ¿Es la voluntad libre de interferir en la evolución del *Tao*?
- El supuesto de que lo malo y lo bueno se apoyan conceptualmente
- Se podría argumentar que los malos causales que surgen en el *Tao* aparentemente tienen su origen en el uso de la voluntad humana y, por tanto, todos los sufrimientos que se identifican en el *Tao* son el resultado de la acción humana
- Dado que el *Tao* no trata explícita o directamente los “sufrimientos naturales” se podría argumentar que no hay sufrimientos naturales y, por tanto, todos los sufrimientos en el mundo son probablemente el resultado de la acción humana
- Sin embargo, el capítulo 23 hace referencia a los vientos fuertes y los aguaceros que, por implicación, pueden ser posibles causas de sufrimientos naturales, aunque no se haga ninguna mención al sufrimiento a partir de ellos
- ¿Es la distinción entre “bueno” y “malo” una construcción humana?
- Lo “bueno” y “malo” según otros filósofos, p. ej. Platón, San Agustín o Nietzsche.

Zhuang zi: *Zhuang zi*

23. (a) **Explique el uso de Zhuang zi de metáforas y alegorías como método.** [10]
- (b) **Evalúe el uso de Zhuang zi de metáforas y alegorías como método.** [15]

Zhuang zi utiliza mucho las metáforas; estas son la forma fundamental de discusión filosófica en su obra. Sus ejemplos incluyen la historia introductoria del pájaro (*kun*), los monos y los cacahuètes, la mariposa y el soñador, los tres amigos, muchas historias sobre la gente que encontró el camino, etc. Algunos de estos pasajes están claros y otros son difíciles de interpretar y han llevado a múltiples interpretaciones académicas opuestas. Esto puede reflejar la afirmación de Zhuang zi de que “el *Tao* se esconde tras una comprensión parcial y el significado de nuestras palabras se oculta tras un velo de retórica florida”. Zhuang zi es considerado, por lo general, un filósofo del lenguaje que utiliza la metáfora y la alegoría para demostrar lo absurdo de los argumentos lógicos basados en el lenguaje. Por tanto, puede leerse como un filósofo escéptico que destruye los argumentos de los demás y cuestiona supuestos comunes. Esto puede apreciarse cuando Zhuang zi dice que “las palabras no son solo soplos de aire, tienen significado. Pero si no podemos acordar su significado, ¿dicen algo realmente?”. Los alumnos podrían explorar usos alternativos del lenguaje como método para expresar ideas filosóficas, p. ej. Wittgenstein, Ayer o Heidegger.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El uso de la metáfora y las alegorías, p. ej. el cuchillo y el carnicero, la mariposa, la imagen del agua
- Usos distintos de metáfora
- Lo que muestran las distintas metáforas sobre la filosofía de Zhuang zi
- Otros métodos de argumentación en Zhuang zi
- Cómo utiliza Zhuang zi la metáfora para criticar otros métodos filosóficos tales como los de Confucio o los moístas.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si el método de la metáfora y la alegoría es un método filosófico efectivo
- Las diferentes interpretaciones de Zhuang zi y si hay alguna característica positiva o negativa en el método empleado
- Cómo se ha utilizado la metáfora para criticar otros métodos y argumentos filosóficos
- Evaluaciones de las metáforas individuales tomadas de Zhuang zi como estudios de caso
- El contraste entre Zhuang zi y el pensamiento confucionista y moísta
- Semejanzas y diferencias entre las metáforas utilizadas y otros métodos filosóficos como el diálogo platónico, el análisis conceptual o el aforismo.

24. (a) Explique la afirmación de que “si el camino se aclara, no es el camino”. [10]
- (b) Evalúe la afirmación de que “si el camino se aclara, no es el camino”. [15]

Zhuang zi presenta muchos tipos de historias y metáforas para demostrar las dificultades que surgen de definir el camino. En ellas hay críticas implícitas, y a veces explícitas, a la ética confucionista o moísta. Zhuang zi problematiza el lenguaje ético cuando afirma que “entendemos lo que está bien por nuestra comprensión del error. Pero al sabio no le concierne esto y mora en el mundo del significado verdadero”. Las historias y metáforas de Zhuang zi demuestran la posibilidad de o bien la relatividad moral o bien el escepticismo sobre si se puede conocer la ética o no. Los intérpretes difieren en si leer a Zhuang zi como un relativista moral o como un escéptico. Una idea que se repite es que las distintas perspectivas de la gente deben tenerse en cuenta: “el pequeño conocimiento no puede entender lo que sabe el gran conocimiento”. La historia introductoria sobre el pájaro (*kun*) lo demuestra, al igual que la pregunta de si la persona está soñando que es una mariposa o la mariposa sueña que es una persona. Los alumnos podrían explorar problemas para describir o encontrar la realidad y el contraste entre el mundo físico y metafísico, corporal e incorporeal, p. ej. el dualismo cartesiano. Los alumnos podrían explorar puntos de vista alternativos como la opinión de Hegel de que los conceptos pueden reflejar la realidad.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La historia de pájaro (*kun*)
- La historia de la mariposa y el filósofo
- Las críticas de Zhuang zi al moísmo y confucionismo
- El enfoque de Zhuang zi a lo que es ser un sabio (*sheng ren*)
- Las conexiones entre la obra de Lao Tse y la de Zhuang zi.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si Zhuang zi es un relativista moral
- La medida en que Zhuang zi cree que se puede conocer el camino
- La cuestión de si son válidas las críticas de Zhuang zi a Confucio
- La cuestión de si son válidas las críticas de Zhuang zi al moísmo
- Las consecuencias de la afirmación de “si el camino se aclara, no es el camino”
- Los alumnos podrían hacer referencia a otros filósofos o filósofas para proporcionar contraargumentos.