

# Esquema de calificación

**Noviembre de 2020**

**Filosofía**

**Nivel Superior y Nivel Medio**

**Prueba 1**

27 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 <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-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 suivante : <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-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: <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

## 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 las páginas 7 y 8 para el tema central y en la página 11 para los temas opcionales.

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 la asignatura de Filosofía) al evaluar las respuestas.
- En la Prueba 1, los examinadores deben ser conscientes de que se espera una variedad de tipos de respuesta y enfoques así como libertad para elegir una variedad de temas. Por tanto, los examinadores no deben penalizar diferentes estilos de respuestas o diferentes selecciones de contenido en el desarrollo que hacen los alumnos de sus respuestas a las preguntas. El esquema de calificación no debe implicar que se espera una respuesta uniforme.
- En los esquemas de calificación para las preguntas del tema central en la Prueba 1 (sección A), los puntos sugieren posibles direcciones de la respuesta al estímulo, pero es crucial que los examinadores entiendan que la selección de la cuestión filosófica planteada en el estímulo, *depende completamente del alumno* y, por tanto, el examinador puede dar puntos incluso cuando nada del material aparece en el esquema de calificación.

### **Nota a los examinadores**

Los alumnos tanto del Nivel Superior como Nivel Medio responden a **una** pregunta del tema central (Sección A).

Los alumnos del Nivel Superior responden a **dos** preguntas de los temas opcionales (Sección B), cada una basada en un tema opcional diferente.

Los alumnos del Nivel Medio responden a **una** pregunta de los temas opcionales (Sección B).

**Prueba 1 Sección A Bandas de calificación**

| Puntos | Descriptor de nivel   |
|--------|---|
| 0      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.</li> </ul>  |
| 1–5    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta está poco estructurada o, en el caso de que se reconozca una estructura de ensayo, la respuesta se centra mínimamente en la tarea.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. La explicación de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo o se vincula con la pregunta de qué es ser humano es mínima o inexistente.</li> <li>• Se demuestra poco conocimiento pertinente, y la explicación es superficial. No se utiliza vocabulario filosófico, o se utiliza constantemente de manera inapropiada.</li> <li>• El ensayo es descriptivo y carece de análisis.</li> </ul>  |
| 6–10   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay cierto intento de seguir un enfoque estructurado, aunque no siempre es claro lo que se trata de decir en la respuesta.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. Se ofrece una explicación limitada de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo o se vincula con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento, pero le falta precisión y pertinencia. Se ofrece una explicación básica de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul> |
| 11–15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un claro intento de estructurar la respuesta, aunque se ven algunas repeticiones o falta de claridad en algunas partes.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una explicación básica de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento, en su mayor parte, preciso y pertinente. Se ofrece una explicación satisfactoria de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul>   |
| 16–20  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta tiene una estructura, en general está organizada y puede seguirse fácilmente.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una buena justificación de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento preciso y pertinente, y se ofrece una buena explicación de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.</li> <li>• La respuesta incluye un análisis crítico. Hay discusión y cierta evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. La mayoría de los puntos principales están justificados.</li> </ul>  |

|       |   |
|-------|---|
| 21–25 | <ul style="list-style-type: none"><li>• La respuesta está bien estructurada, definida y organizada eficazmente.</li><li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una justificación bien desarrollada de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li><li>• Se demuestra conocimiento preciso, pertinente y detallado, y se ofrece una explicación bien desarrollada de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.</li><li>• La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Hay discusión y evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. Todos o casi todos los puntos principales están justificados. La respuesta brinda argumentos sobre la cuestión desde una postura adoptada de manera coherente.</li></ul> |
|-------|---|

## Sección A

### Tema central: Ser humano

#### 1. Imagen de una sala de examen con cita textual

**Con referencia explícita al estímulo y a su propio conocimiento discuta una cuestión filosófica relacionada con la pregunta respecto de qué significa ser humano.** [25]

Los siguientes párrafos proporcionan solamente un marco para ayudar a los examinadores en su evaluación de las respuestas a esta pregunta. Los examinadores deben aceptar una variedad de perspectivas y enfoques filosóficos. Los examinadores deben ser conscientes de que los alumnos podrían responder a este pasaje de varias maneras incluidas algunas que no se mencionan en el resumen a continuación.

Esta pregunta requiere que los alumnos identifiquen y discutan cuestiones y conceptos filosóficos relacionados con la pregunta fundamental de lo que es ser humano. La imagen podría verse como una sala de examen en un colegio u otra experiencia colectiva. Otras interpretaciones del estímulo podrían ser válidas también, tales como las cuestiones relacionadas con la cultura, el individuo, la sociedad, el papel de la educación, la persona, la libertad, el determinismo, la mejora tecnológica, el debate entre naturaleza y cultura, la autenticidad, el yo y el otro, la responsabilidad y la agencia. Está abierta a muchas interpretaciones con relación al tema central. Los alumnos podrían discutir el papel orientativo que tiene la educación en la sociedad y en la formación de la cultura. Podrían preguntar si esto constituye adoctrinamiento o si es legítimo para la sociedad utilizar la educación para formar a sus futuros ciudadanos. La sala de examen podría animar a una reflexión sobre la relación entre el yo y los demás, o la primacía de las preguntas sobre la autenticidad de cumplir expectativas parentales, o sobre si la gente joven tiene libertad dentro de los confines del sistema escolar. Los alumnos podrían reflexionar sobre si los exámenes son redundantes dados los avances tecnológicos que parecen cuestionar la importancia de memorizar datos en situaciones con tiempo limitado. Los alumnos podrían considerar la importancia de los exámenes en búsqueda de empleo y de más educación; esto podría llevar a preguntas sobre la naturaleza de la sociedad, en particular en un mundo que cambia rápidamente.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Educación y cultura
- La cuestión de si la educación fomenta el pensamiento, la creatividad y la identidad o si es un producto de la conformidad social
- Sociedad, cambio social y el papel de la educación
- La legitimidad de la formación de la sociedad a través de la educación y la posibilidad del adoctrinamiento
- La cuestión de si la sociedad anima a favorecer lo individual o el yo por encima de “los demás”
- La cuestión de si los exámenes son una culminación del aprendizaje y el trabajo duro
- La cuestión de si los exámenes son un mecanismo efectivo para evaluar el aprendizaje y el trabajo duro
- Cuestiones morales, p. ej.: copiarse en los exámenes
- La actividad colaborativa frente a las búsquedas individuales
- Preguntas sobre la agencia, la responsabilidad y la autenticidad
- Cuestiones sobre el libre albedrío y el determinismo
- La mente con relación a lo que se evalúa en los exámenes
- Experiencias o recuerdos subjetivos de exámenes, p. ej. cuestiones sobre las ansiedades
- Preguntas sobre los avances tecnológicos y el lugar de la educación en la sociedad
- Cuestiones sobre la persona con relación a los cambios tecnológicos
- La cuestión de si la tecnología mejora la formación del pensamiento individual o de si puede ser un medio para el control social
- La cuestión de si la sociedad favorece lo natural o lo adquirido y la relación entre los dos

- Cuestiones que conectan la educación con la justicia social
- La alienación
- La experiencia masiva, el papel de “los demás” y la identidad.

## 2. Manifiesto para los Juegos Olímpicos de Tokio de 2020

**Con referencia explícita al estímulo y a su propio conocimiento discuta una cuestión filosófica relacionada con la pregunta respecto de qué significa ser humano. [25]**

Los siguientes párrafos proporcionan solamente un marco para ayudar a los examinadores en su evaluación de las respuestas a esta pregunta. Los examinadores deben aceptar a una variedad de perspectivas y enfoques filosóficos. Los examinadores deben ser conscientes de que los alumnos podrían responder a este pasaje de varias maneras, incluidas algunas que no se mencionan en el resumen a continuación.

Esta pregunta requiere que los alumnos identifiquen y discutan cuestiones y conceptos filosóficos en el pasaje relacionados con la pregunta fundamental de qué es ser humano. La imagen es de la declaración de la “visión” de los Juegos Olímpicos de Tokio de 2020. Los alumnos podrían utilizarla para explorar un conjunto de ideas del tema central. Ideas sociales, metafísicas y éticas son evidentes. Los alumnos podrían decidir centrarse en la identidad, las diferencias culturales evidentes en una competición internacional y la alegación de que el deporte puede dar “unidad en la diversidad”. Podrían reflexionar sobre qué significa decir que hay diversidad entre los humanos y hacer referencia a las ideas relacionadas con la naturaleza humana. En relación con la persona, los alumnos podrían decidir explorar el significado “aspirar a lo mejor”. Podrían considerar la ética de la virtud o incluso preguntas sobre el transhumanismo, el uso de las drogas que incrementan el rendimiento o el uso de la tecnología para alterar las habilidades. Esto plantea la pregunta sobre la naturaleza de la identidad, tal como cuando se pierde la propia identidad. Los alumnos podrían reflexionar sobre el debate de si uno nace o se hace con relación a la habilidad deportiva. Podrían cuestionar si merece la pena gastar en recursos y tiempo para competir en las Olimpiadas y si entrenar el cuerpo es un objetivo vital legítimo. Los alumnos podrían cuestionar la relación entre el individuo y el estado nación que representa. Podrían preguntar si la división de los que compiten en nacionalidades es dañina o si puede verdaderamente proporcionar la unidad a la que se refiere el texto. Los alumnos podrían cuestionar si se puede “conectar con el mañana” y lo que esto podría significar, con relación a la naturaleza humana, la cultura y la tecnología.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Naturaleza humana, persona e identidad
- Qué significa ser humano en términos físicos
- La importancia de los avances tecnológicos
- Cultura e identidad
- Multiculturalismo, nacionalismo e internacionalismo
- Las consecuencias de “ganar a toda costa”
- El cambio y la justicia sociales
- La relación entre tener un cuerpo sano y ser virtuoso, p. ej. como en Platón
- Ética: la ética de la virtud
- Cuestiones morales con respecto a las trampas en los deportes
- La política en los deportes, p.ej. los gobiernos que penalizan las trampas en los deportes
- Las ideas relacionadas con la naturaleza internacional de las Olimpiadas
- Discusión del individualismo en la sociedad moderna e histórica japonesa
- La maleabilidad de la naturaleza humana
- La relación entre mente y cuerpo
- “Mente sana, en cuerpo sano”
- El deporte y el estilo de vida, la importancia de estar son
- La cuestión de si el deporte ayuda a dar forma a nuestra respuesta al medioambiente
- El individualismo y los deportes competitivos
- La competición frente a la cooperación, el yo frente al otro
- La competición como medio de progreso en la sociedad, p. ej. Kant
- La competición como producto del egoísmo y la vanidad

- El papel de la imagen corporal y la “perfección”
- La importancia del esfuerzo, el entrenamiento y el ejercicio como medio para obtener los mejores resultados
- Las virtudes aristotélicas y la importancia de la práctica.

**Prueba 1 Sección B bandas de calificación**

| Puntos | Descriptor de nivel  |
|--------|--|
| 0      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.</li> </ul>   |
| 1–5    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta está poco estructurada o, en el caso de que se reconozca una estructura de ensayo, la respuesta se centra mínimamente en la tarea. La respuesta carece de coherencia y es, a menudo, poco clara.</li> <li>• Se demuestra poco conocimiento pertinente de las cuestiones filosóficas que surgen del tema opcional. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.</li> <li>• El ensayo es, en su mayor parte, descriptivo. No hay discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos. Pocos de los puntos principales están justificados.</li> </ul>             |
| 6–10   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay cierto intento de seguir un enfoque estructurado, aunque no siempre es claro lo que se trata de decir en la respuesta.</li> <li>• Se demuestra conocimiento de las cuestiones filosóficas que surgen del tema opcional, pero le falta precisión y pertinencia. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul>   |
| 11–15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un claro intento de estructurar la respuesta, aunque se ven algunas repeticiones o falta de claridad en algunas partes.</li> <li>• Se demuestra conocimiento, en su mayor parte, preciso y pertinente de las cuestiones filosóficas que surgen del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul>   |
| 16–20  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta tiene una estructura, en general está organizada y puede seguirse fácilmente.</li> <li>• Se demuestra conocimiento preciso y pertinente de las cuestiones filosóficas que surgen del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.</li> <li>• La respuesta incluye un análisis crítico. Hay discusión y cierta evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. La mayoría de los puntos principales están justificados.</li> </ul>   |
| 21–25  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta está bien estructurada, definida y organizada eficazmente.</li> <li>• Se demuestra conocimiento preciso, pertinente y detallado de las cuestiones filosóficas que surgen del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.</li> <li>• La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Hay discusión y evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. Todos o casi todos los puntos principales están justificados. La respuesta brinda argumentos sobre la cuestión desde una postura adoptada de manera coherente.</li> </ul> |

## Sección B

### Tema opcional 1: Estética

#### 3. ¿En qué medida se puede definir el arte? [25]

Se invita a los alumnos a considerar una búsqueda milenaria de una definición del arte. El concepto de arte se vuelve cada vez más amplio y extenso según se van considerando “arte” obras de carácter más excéntrico y ecléctico; de esta manera, empujando y cuestionando los límites de las definiciones aceptadas anteriormente. Además, la concepción general del arte se refiere no solamente a la pintura, sino también a otras áreas como la literatura, la poesía, la música y la escultura, etc., por tanto, identificar lo que es distintivamente común a todas ellas podría considerarse una tarea casi imposible. Este problema, se podría argüir, es mayor si reflexionamos sobre la historia y nos damos cuenta de que las ideas de lo que constituye el arte siempre están cambiando y han ido apareciendo definiciones que se ajustan al arte del momento. Esto significa que se formulan continuamente nuevas definiciones, suscitando la cuestión de si se puede llegar a tener una definición permanente de arte. Los alumnos podrían discutir algunas de estas definiciones, contrastando definiciones tradicionales con otras institucionales más modernas. Para evaluar la validez o no de una definición, los alumnos podrían considerar si la definición es una condición necesaria y suficiente del arte, según la defendía Hanfling en *El problema de la definición*, para descubrir si el arte se puede realmente llegar a definir. Se podría postular que el único sentido en el que se podría definir el arte es con una definición mental, lo podemos definir de manera personal pero nunca puede articularse precisa y suficientemente de una manera pública que todo el mundo pueda reconocer. Como apuntó Wittgenstein, reconocemos similitudes en todo el arte, pero este es de alguna manera inexplicable y por tanto indefinible.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Se da por descontado que tenemos un grupo de actividades que se agrupan de manera natural bajo la etiqueta de “arte” porque todas comparten una característica común
- En el siglo XVIII Batteux desarrolló el concepto moderno de arte separando las “bellas artes” de las “artes mecánicas”
- En su libro *Arte*, Bell introdujo la frase “forma significativa” y alegó que esta y solo esta era la característica distintiva del gran arte
- La prueba de Hanfling en la que las definiciones deben evaluarse con respecto a las condiciones necesarias o suficientes del arte
- En *Una historia de seis ideas* de Tatarkiewicz, se dan seis condiciones (p. ej. la producción de belleza o la producción de asombro) que, si se combinaran en una fórmula bien articulada, entonces, en una relación entre sí, podrían dar una definición completa del arte
- La idea de que el arte no se puede definir porque el arte no tiene una sola función, p. ej. Tolstoy o Gombrich
- La sugerencia de Dickie de una teoría institucional del arte
- El arte no se puede definir; está simplemente asociado con otras características que se reconocen en otras formas de arte.

4. **Evalúe la afirmación de que para apreciar el arte adecuadamente, lo importante es “la forma”.** [25]

La pregunta invita a los alumnos a evaluar la manera en que la “forma” enfatiza las relaciones y la organización que aúna los diferentes elementos que componen una obra de arte. Los alumnos probablemente identificarán una variedad de cualidades formales tales como el equilibrio, la coherencia, la forma, la proporción, la estructura, la armonía, la simetría, la integridad, etc. Los alumnos podrían recurrir a varios filósofos, artistas y críticos, p. ej. Fry, Bell y Greenberg entre otros. Se podría argumentar que la “forma” reconoce la esencia del arte y cómo se entiende de varias maneras en todo lo que se considera arte. Los alumnos podrían abordar con acierto la intención de la pregunta seleccionando una obra de arte (de la literatura, la música o el cine, etc.) como ejemplo para explorar lo que le da su valor estético, siempre y cuando se concentren en la pregunta de la “forma” con relación a otras características estéticas. Otro enfoque a la pregunta podría hacer que los alumnos separasen el término “adecuadamente” en la pregunta y discutieran si su uso indica un intento por conseguir que la afirmación sea verdadera por definición.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- De qué manera la “forma” puede o no puede explicar cómo se puede apreciar el arte
- El papel de la “forma” para llegar a una definición de belleza estética
- Cómo se podría producir la belleza estética en las obras de arte
- ¿Es la “forma” una condición necesaria para la belleza estética?
- Cómo podrían aunarse las cualidades formales en una obra de arte
- La “forma” ayuda a la identificación de los aspectos de una obra de arte que incita la emoción estética
- Si todo tiene “forma”, ¿entonces debe usarse la “forma” para diferenciar el arte de otras cosas que no se consideran arte?
- La interacción de la “forma” y la “función”
- La cuestión de si la “forma” afecta la accesibilidad del arte en cuanto a la percepción
- La cuestión de si la “forma” está relacionada con el juicio estético, p. ej. Kant o Nietzsche
- La relación entre forma y contenido; la cuestión de si el contenido afecta la apreciación del arte
- Teorías del arte, p. ej. Platón
- Posibles referencias a ejemplos específicos del arte, p. ej. el *Guernica* de Picasso, *Matrix*, *Macbeth* de Shakespeare
- Un énfasis en la “forma” puede invitar a una afirmación de superioridad artística con solo unos pocos escogidos capaces de apreciarla.

## Tema opcional 2: Epistemología

### 5. Evalúe la afirmación de que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. [25]

La pregunta surge de la famosa frase de Wittgenstein en su *Tractatus*, aunque los alumnos no tienen por qué hacer referencia a Wittgenstein en sus respuestas. La afirmación invita a un análisis de la naturaleza del lenguaje como medio para el conocimiento humano. Los alumnos podrían evaluar si el conocimiento tiene que ver solamente con hechos y si el lenguaje es la única manera de acceder, describir y explicarlos. En opinión de Wittgenstein “esto tiene que ver con el hecho de que ninguna parte de nuestra experiencia es *a priori*. Todo lo que vemos también podría ser de otra manera. Todo lo que podemos describir también podría ser de otra manera”. Los alumnos podrían explicar el papel que tiene el sujeto en la adquisición del conocimiento: ¿es parte del proceso o está fuera de él? Según Wittgenstein, “el sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite del mundo”. ¿Pertenece el observador a la observación? ¿Afecta la observación, percepción y el acceso final al conocimiento? ¿Es posible un observador totalmente neutral en los procesos de conocimiento? Los alumnos podrían considerar el papel de los sentidos en el proceso de conocer y la posibilidad de la verificación a través de la experiencia. Los alumnos podrían explicar cómo las propias proposiciones del lenguaje pertenecen al mundo de los hechos, aunque no son hechos. Otra vía posible podría centrarse en los límites del conocimiento compartido según los límites del lenguaje. Distintos lenguajes permiten comprensiones y descripciones diferentes del mundo: ¿cómo afecta esto el conocimiento universal objetivo? Si el conocimiento depende del lenguaje, ¿depende el conocimiento también de los bagajes culturales, p. ej. las tradiciones, los hábitos o las creencias? Los alumnos podrían mencionar los estudios que básicamente confirman la validez de la afirmación de Wittgenstein, p. ej. los estudios sobre los colores y el lenguaje, que muestran cómo afecta el lenguaje la distinta percepción y descripción de los colores; o los estudios más recientes sobre la relación entre el bagaje cultural –incluido el lenguaje– y la expresión de emociones, p. ej. las emociones sociales, el uso de los “emoticones”, etc. Como contraargumentos, los alumnos podrían evaluar si hay conocimiento que sea accesible independientemente del lenguaje o si las palabras son los únicos instrumentos que tienen los humanos para el conocimiento. Los alumnos también podrían referirse a las teorías filosóficas, p. ej. la analogía platónica de la línea divisoria o la analogía de la caverna, el empirismo, el pragmatismo, el verificacionismo, la ontología social. Los alumnos podrían mencionar las contribuciones recientes de los neurocientíficos, psicólogos y filósofos sobre el papel que tienen las emociones en los procesos de conocimiento, p. ej. Nussbaum, Damasio o Churchland. Por último, los alumnos podrían discutir si la ausencia de palabras, que significa silencio, implica que los humanos solamente pueden comunicarse a través de la expresión verbal: ¿no es acaso el silencio a veces el medio más puro y sincero de comunicación, que sirve para expresarnos genuinamente y describir el mundo en el que vivimos?

[Fuente: De Ludwig Wittgenstein (1992) *Tractatus logico-philosophicus*, publicado por Routledge, parte de Taylor & Francis Informa UK Ltd -- Books. Utilizado con la amable autorización del editor.]

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La relación entre lenguaje y conocimiento: el papel de las palabras, los conceptos y las proposiciones
- Cómo afecta el lenguaje la formación de la cultura y viceversa
- Cómo la diversidad cultural afecta el lenguaje y el conocimiento
- La opinión de Wittgenstein de la relación entre el sujeto y la realidad; una posible referencia a otras posiciones, p. ej. la *res extensa* y la *res cogitans* cartesianas
- La idea de Wittgenstein del solipsismo
- El conocimiento depende de la posibilidad humana para describir los hechos: ¿Es esta la única manera que tienen los humanos para conocer? p. ej. el papel de las emociones según las describe Damasio, Nussbaum o Churchland
- El papel del observador: ¿modifica esta la observación? ¿es posible un observador neutral?
- La dependencia del conocimiento del conocimiento y creencias previamente adquiridos, p. ej. el peso de la teoría
- La medida en que las deficiencias lingüísticas podrían afectar el conocimiento
- Los estudios que confirman que la percepción y descripción dependen del lenguaje, p. ej. los colores y el lenguaje, o los colores y las emociones
- La ausencia de palabras podría significar la imposibilidad de conocer: ¿es el silencio una categoría vacía o se puede concebir como un medio de comunicación, expresión y descripción?

- Otras posturas filosóficas sobre el lenguaje y el conocimiento, p. ej. la analogía platónica de la línea divisoria, el empirismo, el pragmatismo, el verificacionismo y la ontología social
- La opinión de Wittgenstein de la ética y el misticismo: ¿están fuera del conocimiento?

6. **Evalúe la afirmación de que la tecnología como “la capacidad de poseer, comprar y vender conocimiento ha contribuido al desarrollo de las nuevas sociedades basadas en el conocimiento”.**

[25]

La pregunta surge del libro de Gilbert, *¿Atrapar la ola del conocimiento?* La afirmación invita a explorar el nuevo concepto de “sociedades del conocimiento”: una posible interpretación de este concepto implica “una nueva economía de mercado social sostenible, una economía más inteligente y más verde, en donde nuestra prosperidad surgirá de la innovación y del mejor uso de los recursos, y donde el conocimiento será la contribución clave [...] en donde todos los agentes (estudiantes, profesores, investigadores, instituciones y empresas educativas y de investigación) se beneficiarán de la libre circulación de la gente, el conocimiento y la tecnología (la quinta libertad) [...] para contribuir a la economía basada en el conocimiento” (*Consulta sobre la futura estrategia «UE 2020»*, Comisión Europea). Los alumnos podrían hacer referencia a los procesos científicos y culturales de producción de conocimiento, desde las teorías del descubrimiento científico, p. ej. Popper, Kuhn, Koyré o Feyerabend, hasta los modelos sociales y culturales que consideran el conocimiento como un producto, p. ej. Adorno, Marcuse o Horkheimer. Las sociedades de conocimiento están basadas en la producción y el compartir el conocimiento, considerando así el conocimiento como el nuevo capital. El conocimiento como producto implica el análisis de la relación entre el conocimiento –y su posesión y administración– y el poder, p. ej. como en las ideas de Bacon o Dewey. Los alumnos también podrían considerar cómo la tecnología ha promovido la expansión y el intercambio de conocimiento a través de la difusión de nuevos aparatos e internet. También, los alumnos podrían evaluar si la tecnología ha ayudado a la circulación de conocimiento apropiado válido o no: los alumnos podrían discutir el posible significado de conocimiento válido o verdadero; también podrían tener en cuenta los problemas que surgen de la transmisión de conocimiento erróneo propiciado por las nuevas tecnologías, p. ej. los medios y redes sociales. Los alumnos podrían hacer referencia a la expansión de las “noticias falsas” y si se pueden usar para el control social y político. Los alumnos podrían considerar las posiciones filosóficas sobre el tema de la educación, el conocimiento, la tecnología y la democracia, p. ej. Chomsky. Los alumnos podrían mencionar una o varias posturas filosóficas sobre la relación entre ciencia, como recurso de conocimiento puro y cierto, y tecnología, como la aplicación del conocimiento: desde la distinción platónica entre *episteme* y *techne* a posiciones más recientes, p. ej. Bell o Lyotard. Los alumnos podrían mencionar el concepto de postmodernismo, ya que “ahora es la ciencia, el conocimiento y la investigación tecnológica, más que la producción industrial y la extracción del valor añadido, lo que es el ‘máximo ejemplo determinante’” (Lyotard, *La condición postmoderna: un informe sobre el conocimiento*). Los alumnos también podrían tener en cuenta el conductismo, el cognitivismo y el conectivismo al tratar de explicar el cambio del saber cómo al saber dónde: dónde encontrar el conocimiento que necesitamos y si es accesible a todo el mundo.

[Fuentes: Publicado con autorización de New Zealand Council for Educational Research de 'Catching the knowledge wave?: the knowledge society and the future of education', Jane Gilbert, 2005; autorización a través de Copyright Clearance Center, Inc.; Comisión Europea, *Consulta sobre la futura estrategia «UE 2020»*, COM(2009)647 final, 24.11.2009; De la página xiii del prólogo de Fredric Jameson a *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* por Jean-François Lyotard. Utilizado con autorización de University of Minnesota Press. Publicado con autorización de Manchester University Press, de *The Postmodern Condition*, Jean-François Lyotard, 1984, autorización a través de Copyright Clearance Center, Inc.]

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La distinción entre conocimiento y tecnología, p. ej. *episteme* frente a *techne* (Platón), Bell, Lyotard o Dewey
- Teorías del conocimiento, p. ej. el conductismo, el cognitivismo y el conectivismo
- El conocimiento como fuente de certeza y predicción; la lógica del descubrimiento científico, p. ej. Popper, Kuhn, Koyré o Feyerabend
- El conocimiento como posible producto o artículo y como nuevo capital: desde la industria cultural (la escuela de Frankfurt) a la tecnología de la información
- Las “sociedades de conocimiento” y las economías basadas en el conocimiento: la producción el acceso, el control, la distribución, el intercambio

- La cuestión de si la tecnología ayuda a diseminar el conocimiento o no, p. ej. los nuevos medios de comunicación, los nuevos aparatos, las redes sociales, la red 2.0 (la red participativa y social), las noticias falsas, las teorías de la conspiración
- El acceso al conocimiento y la educación, p. ej. el punto de vista de Chomsky sobre la democracia y la educación
- El acceso al conocimiento y la tecnología: la censura, la brecha digital, el control de la información, las “críticas” y los que dan las noticias
- El conocimiento como poder, p. ej. Bacon y Dewey
- El conocimiento y el poder político, p. ej. fuentes de control, censura y propaganda.

### Tema opcional 3: Ética

#### 7. Evalúe la opinión de que un acto moral es el que tiene su origen en un sentido del deber.

[25]

La pregunta invita a los alumnos a considerar un planteamiento deontológico en la toma de decisiones morales. Los alumnos podrían acudir a la deontología kantiana y desarrollar sus respuestas utilizando también deontólogos modernos como Ross y sus siete deberes *prima facie* o incluso las restricciones deontológicas de Kamm. Algunos alumnos podrían adoptar la propuesta de la teoría del mandato divino que afirma que las obligaciones morales surgen de los mandamientos divinos y, por tanto, cualquier acción moral debe realizarse ya que es un deber. Los alumnos podrían identificar y discutir el concepto de motivación con relación a los actos morales y podrían promover la idea de que un acto derivado de un deber no es moral a menos que esté motivado por un deber desde el principio. Este sentido del deber se podría reconocer como acciones que respetan los derechos de los demás y tratan a los demás no como un medio para un fin, sino como un fin en sí mismos. Este sentido del deber podría describirse como altruista y el papel de la razón se podría examinar al identificar nuestro sentido del deber. Los alumnos podrían ofrecer una explicación de la deontología contrastándola con otras teorías normativas, tales como el consecuencialismo, la teoría de la virtud y el egoísmo. Otro planteamiento válido podría ser contrastar acciones derivadas del autointerés con las derivadas del deber.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El papel de la razón en la deontología kantiana
- La importancia del concepto kantiano de la buena voluntad como el único motivo que es intrínsecamente bueno en sí mismo
- El uso de los imperativos categórico e hipotético kantianos
- La teoría del mandato divino y el concepto de que no tenemos el deber de obedecer a Dios simplemente porque es Dios, sino porque lo que manda Dios es bueno
- Planteamientos morales a la ley y el deber, p. ej. el legalismo o la casuística
- Planteamientos que no estén basados en el deber, p. ej. el utilitarismo
- El prescriptivismo y los juicios morales como un estímulo en acción
- Las razones deontológicas de por qué tenemos deberes especiales para gente específica
- Las dificultades asociadas con el conflicto entre los deberes
- Las restricciones deontológicas de Kamm
- El problema de la determinación de las motivaciones para un mismo o para los demás
- La cuestión de si es narcisista el centrarse en la motivación del agente
- El egoísmo ético y los motivos autointeresados que podrían defender algunos son los únicos motivos viables y, por tanto, es moralmente apropiado estar tan motivado
- Las buenas intenciones pueden tener malas consecuencias.

**8. Evalúe la afirmación de que toda la moralidad es relativa.****[25]**

La pregunta invita a los alumnos a explorar argumentos a favor del relativismo. Estos argumentos podrían incluir el relativismo descriptivo o cultural, que es la idea de que la diversidad cultural promulga la posición de que la moralidad es conceptualmente relativa. La práctica de la poligamia, los matrimonios infantiles y el canibalismo, etc., en algunas culturas son normales, mientras que otras culturas condenan estas prácticas. Esto sugiere que puede que no haya una base absoluta para estos y cualquier otro tipo de juicio moral. Algunos alumnos podrían argumentar desde la perspectiva de la tesis de la diversidad (no todo el mundo está de acuerdo sobre qué acciones no están permitidas en la ley moral) desembocando en una tesis de dependencia (de que los valores de una sociedad influyen sobre lo que es bueno y malo) y, ya que estos difieren substancialmente, todos los juicios morales se consideran relativos. La afirmación de que la moralidad es relativa también podría argüirse desde un punto de vista metaético, p. ej. que las afirmaciones contradictorias del naturalismo, no naturalismo y no cognitivismo sugieren que el acuerdo no es posible en lo que concierne al lenguaje moral. Por tanto, si no hay manera objetiva de justificar el significado de términos como “bueno”, “malo”, etc., se sigue que no puede haber un concepto universal de bueno, y por eso “bueno” y “malo” se consideran términos relativos. Los alumnos podrían sugerir el argumento de que el relativismo moral es una característica de algunas teorías éticas normativas (p. ej. el utilitarismo y la ética de la virtud), y de ahí que haya una variedad de interpretaciones diferentes indicando que no hay una base objetiva para las reglas morales. Podrían ofrecerse contraargumentos que señalen los puntos débiles de una perspectiva relativista moral, en el sentido de que no puede haber una evaluación genuina de prácticas morales ofensivas ya que tales actividades a menudo se abandonan cuando se cuestionan. Algunos alumnos podrían apuntar que el relativismo moral parece caer en el subjetivismo porque no puede haber un buen fundamento para la necesidad del comportamiento moral, ya que es el individuo el que decide, y de hecho delimita, lo que es bueno exclusivamente para él. Algunos alumnos podrían defender que el absolutismo tiene razón y ofrecer argumentos de apoyo desde una perspectiva kantiana o incluso un punto de vista intuicionista. Algunos alumnos podrían justificar el objetivismo moral como distinto del absolutismo moral.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Si existe la ley moral objetiva, entonces ¿por qué es también evidente la diversidad de perspectivas morales en el mundo?
- Si no hay una manera racional de decidir qué código moral es correcto, entonces todos los códigos morales deben ser igualmente válidos
- Que la diversidad cultural con respecto a los juicios morales no necesita el supuesto normativo de que no hay verdades morales objetivas (la implicación viola la ley de Hume en que no puedes pasar de ser a deber ser; de lo descriptivo a lo normativo)
- Los juicios morales no describen ninguna propiedad objetiva del mundo
- El argumento del positivismo lógico de que solo tienen sentido los juicios que se pueden verificar, por tanto, los juicios morales son expresiones de actitud y surgen de las costumbres de una cultura individual
- El relativismo exagera las diferencias culturales y que todos los seres humanos comparten ciertos valores morales básicos
- Si el relativismo moral es correcto, entonces sería imposible condenar las acciones o actos morales de otras culturas y, por consiguiente, los relativistas morales son incapaces de defender la intervención en otras culturas para parar atrocidades
- El relativismo moral socava la moralidad porque el rechazo de valores absolutos alienta actos inmorales
- Alternativas al relativismo moral, p. ej. el imperativo categórico kantiano.

**Tema opcional 4: Filosofía y sociedad contemporánea****9. Evalúe la afirmación de que “todo el mundo necesita límites y un espacio que pueda considerar propio, por tanto, deben mantenerse las distintas sociedades y culturas”. [25]**

Esta pregunta invita a evaluar la afirmación de que las sociedades y las culturas tienen que ser distintas y tener su propia identidad y espacio. Se defiende que son necesarios los límites, las fronteras y las tradiciones separadas. La necesidad puede verse como la necesidad de crear una identidad separada y esto puede considerarse como un reto para el establecimiento de supraestados como la Unión Europea y la globalización en general. La desaparición de las fronteras podría crear un sentido de inseguridad, así como el declive de las tradiciones y los ritos que dan sentido y propósito a un individuo o grupo. También se podría realizar una investigación de si la pérdida del espacio individual y colectivo podría resultar en la pérdida del reconocimiento de deberes y estatus. Se podría hacer referencia a la pérdida histórica de estatus y derechos para las minorías en el establecimiento de grandes estados, p. ej. los pueblos indígenas de Norteamérica o las tribus en partes de Asia y Australasia. También podría discutirse la tendencia a crear regiones autonómicas en los grandes estados y las presiones para definir claramente derechos y estatus regionales. Se podrían mencionar las presiones para fragmentar los estados establecidos con ejemplos de Escocia, Cataluña, el norte de la India y Quebec. Se podría criticar la globalización desde la perspectiva de una cultura dominante que hace sombra y, por último, que elimina a las demás. También, se podría ver el espacio de manera amplia como divisiones lingüísticas y la tendencia a la desaparición de las lenguas minoritarias debido al dominio de una lengua nacional o una lengua global.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Mecanismos para crear y mantener la identidad cultural
- El impacto de la globalización sobre las minorías; su espacio y su lengua
- Maneras de establecer los derechos de las minorías, p. ej. Nussbaum o Mill
- La necesidad de una identidad individual y el sentido de ser y pertenecer
- Las tensiones nacionales y regionales, y la comunidad enfatiza ese resultado
- El derecho a la autodeterminación
- El valor o no de unidades reconocibles pequeñas
- El papel de la lealtad y el patriotismo
- El papel de la educación para valorar y entender los nuevos espacios creados con los que identificarse, o la imposición de la pérdida en áreas étnicas lo que puede acentuar tensiones.

**10. Evalúe la afirmación de que los avances tecnológicos mejoran el progreso humano. [25]**

Esta pregunta busca una evaluación de la medida en que se puede medir el progreso humano en términos del cambio y progreso tecnológico. Los cambios significativos en el desarrollo de las sociedades se han relacionado con los cambios tecnológicos y, por tanto, surge la cuestión de si esta es una manera válida de medir el progreso humano. Se podría hacer referencia a dificultades como qué significa el progreso humano y si el cambio tecnológico es el único impulsor del progreso. En el desarrollo temprano de los humanos, el cambio tecnológico se podría ver como crucial y positivo para alcanzar el progreso, sin embargo, en la época contemporánea se podría considerar que los aspectos de la tecnología tienen consecuencias dañinas. Se ha identificado a los humanos como una de las pocas criaturas que pueden crear diferentes tecnologías, pero también hay pruebas de que estas tecnologías pueden destruir, y por tanto obstaculizar, el desarrollo humano. Se podrían considerar otras maneras de medir el progreso tales como el refinamiento de los valores, p. ej. la tolerancia, la compasión y la empatía como más importantes para comprender lo que constituye la mejora de la condición humana. Se podrían discutir cuestiones sobre el desarrollo tecnológico en el futuro en cuanto a las consecuencias positivas y negativas de las nuevas tecnologías tales como el aprendizaje automático y los cambios en la naturaleza del trabajo y los beneficios para la salud y el cuidado humanos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Cuestiones en torno a la definición de progreso y la posibilidad de medirlo
- Las maneras en que la tecnología empodera a los humanos
- La cuestión de si la tecnología llama a la responsabilidad, p. ej. el principio de la responsabilidad de Jonas
- El mal uso de la tecnología para destruir a los humanos
- Nociones alternativas de progreso contrastando el crecimiento material con la armonía en la naturaleza
- ¿Es siempre bueno el progreso? p. ej. Lao Tse
- El uso de la tecnología para avanzar la habilidad humana de controlar y adaptar el entorno
- El efecto de las tecnologías en las relaciones humanas; el impacto de las tecnologías de la comunicación sobre la interacción humana
- El control de los medios tecnológicos de producción; el acceso a la tecnología en relación con el conocimiento
- La aplicación de progreso al desarrollo moral y cómo la tecnología podría o no relacionarse con el desarrollo de la felicidad y el amor
- La cuestión de si la tecnología es una característica definitoria de lo humano
- ¿Progresarán los humanos hasta tal punto que se volverán redundantes debido a la tecnología?

## Tema opcional 5: Filosofía de la religión

### 11. Evalúe la afirmación de que existe Dios porque existe algo en lugar de nada. [25]

Esta pregunta invita a explorar los argumentos filosóficos sobre la existencia de Dios. Los alumnos podrían discutir el argumento cosmológico, pero también podrían discutir otro material pertinente en sus respuestas y considerar los diferentes argumentos a favor de la existencia de Dios (revisando las distintas pruebas teístas incluido el argumento ontológico). Los alumnos podrían presentar las ideas de Platón y Aristóteles, Santo Tomás, Scoto, Descartes, Swinburne y Craig, entre otros. Las religiones monoteístas como el cristianismo y el islam, por ejemplo, defienden la creencia verdadera con respecto a la creación del universo por Dios *ex nihilo* –a partir de la nada– la cual defiende que una respuesta a la pregunta es que Dios lo dirigió. Algunos alumnos podrían discutir una lectura muy extendida del Génesis 1 (la descripción bíblica de la creación) que argumenta que la sintaxis hebrea apoya sin duda la noción de Dios “creador” que pone un cierto tipo de orden en un caos preexistente. Un contraargumento popular que podrían usar los alumnos es el que se asocia normalmente con la observación de Russell de que el universo es un “hecho bruto” y que si la explicación de por qué “existe algo en lugar de nada” tiene que parar en algún punto, entonces es mejor parar en el propio universo más que ir más allá del contexto empírico inmediato. Algunos alumnos podrían adoptar un enfoque más científico y argumentar que el universo realmente se autoperpetúa y, por consiguiente, siempre ha estado ahí, por lo tanto, invalidando el argumento del concepto de “no haber sido nada”. Algunos alumnos podrían incluso proponer una perspectiva escatológica sugiriendo que hay algo en lugar de no haber nada porque ese “algo” es consistente con el punto de vista religioso de que Dios tiene un plan para el universo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Los argumentos de la primera causa de Platón y Aristóteles
- El argumento de Tomás de Aquino para la existencia de Dios como el motor inmóvil, la causa eficiente y el creador no creado
- Scoto y su argumento metafísico para la existencia de Dios inspirado en el argumento del movimiento de Tomás de Aquino
- El argumento cartesiano de la causa, incluido su famoso argumento
- El argumento cosmológico inductivo de Swinburne
- La defensa del argumento cosmológico basado en el principio de razón suficiente según Leibniz y Clarke
- El argumento desde la contingencia
- El argumento cosmológico Kalām de Craig
- El supuesto de Russell que acepta que el universo simplemente “es”, por lo que la pregunta no tiene sentido
- El tratamiento de Hume de los distintos argumentos para la existencia de Dios y del universo
- Las teorías físicas modernas, p. ej. la “teoría de la inflación cósmica” y su concepto del universo como autoperpetuador.

**12. ¿En qué medida consideraciones psicológicas pueden poner en cuestión la creencia religiosa?**

**[25]**

La pregunta invita a los alumnos a seleccionar cualquier consideración psicológica sobre las creencias religiosas de su elección. Es posible que la mayoría de los alumnos examinen y exploren, por un lado, los argumentos que surgen de Freud y Jung, y por otro, los de James. Para Freud, los alumnos podrían identificar su proposición central de que la religión y la creencia religiosa son neuróticas. Los alumnos podrían aludir a los escritos de Freud sobre *Moisés y el monoteísmo* y *Tótem y tabú*. Algunos alumnos podrían defender que se aceptaba el rechazo de Freud a las posturas religiosas de la consciencia a favor de un análisis psicológico, y esta línea se podría extender con referencia a la teoría de los arquetipos de Jung, pero, por otro lado, se podría examinar el pensamiento de James de que la religión tiene un papel en la transformación de los aspectos de la vida que son insoportables en soportables. Algunos alumnos podrían considerar el papel de Feuerbach, Marx o Nietzsche; o la explicación de Marx de la influencia de la psicología religiosa y la interpretación de Nietzsche de la creencia religiosa como la voluntad de poder, así como el poder construido por la iglesia como instrumento de control a través de la compulsión psicológica. También es pertinente Nietzsche en cuanto a la psicología de los seguidores religiosos individuales, y los alumnos podrían explorar algunas de sus opiniones en función de esto.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La función de la creencia religiosa es proteger al individuo del miedo de que, según la afirmación de Freud, la religión sea una ilusión
- La función de la creencia religiosa como medio para proteger a los creyentes del miedo a la muerte
- El papel de la creencia religiosa, para algunos creyentes, como sentido de seguridad en un mundo hostil
- El pensamiento avanzado de Freud, según sus escritos tales como *Moisés y el monoteísmo* y *Tótem y tabú*
- La cuestión de si hay pruebas sólidas para los argumentos de Freud en estos escritos
- La teoría de los arquetipos de Jung como una herramienta beneficiosa para el diagnóstico
- La defensa psicológica de James de la creencia religiosa y de la propia religión
- La explicación de Marx de la influencia de la psicología religiosa
- La afirmación de Nietzsche de que la psicología humana tuvo una parte importante en la génesis de la religión.

## Tema opcional 6: Filosofía de la ciencia

### 13. Explique y discuta el impacto de la investigación científica moderna (como la biología, la ciencia cognitiva, la neurociencia y la inteligencia artificial) en la comprensión del yo. [25]

La pregunta pide una explicación y discusión del impacto de la investigación científica moderna sobre la comprensión del yo. No se espera que el alumno trate ninguno de los ejemplos que se dan en la pregunta. Abre una amplia variedad de posibilidades, empezando con la investigación sobre la mente en la segunda mitad del siglo pasado. Una descripción usual bajo la etiqueta de ciencia cognitiva explica que “la ciencia cognitiva es el estudio interdisciplinar de la mente y la inteligencia, incluyendo la filosofía, la inteligencia artificial, la neurociencia, la lingüística y la antropología. Sus orígenes intelectuales son de mediados de los años 50 cuando investigadores de distintos campos empezaron a desarrollar teorías de la mente basadas en representaciones complejas y procedimientos computacionales” (Thagard, *Mente. Introducción a la ciencia cognitiva*). Sin embargo, esta pregunta no es exclusivamente sobre la investigación científica de la mente, sino también sobre la consideración de cuáles son las implicaciones filosóficas de los diferentes enfoques científicos con respecto a la mente. En consecuencia, las preguntas bien podrían también presentar y discutir las posiciones filosóficas clásicas en el análisis de la mente, p. ej. Platón, Aristóteles o Descartes. Las respuestas también podrían hacer referencia a la variedad de metáforas para la mente que han usado filósofos y psicólogos a lo largo de los siglos, comparándola, por ejemplo, con una página en blanco sobre la que se imprime, con un aparato hidráulico con fuerzas en funcionamiento, y con una centralita telefónica. Además, las respuestas que se centran en la ciencia y el yo pueden explorar los elementos más metafísicos de la filosofía de la ciencia.

[Fuente: Thagard, Paul., *Mind*, 2a edición, 67 palabras de la página 4, © 2005 Instituto de Tecnología de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology), con autorización de MIT Press.]

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Influencias de la tradición filosófica en el origen y formación de las ciencias cognitivas, p. ej. *Menón* de Platón
- El acuerdo entre la mayoría de los científicos cognitivos de que el conocimiento en la mente consiste en representaciones mentales
- Las neurociencias y el cerebro: el estudio de la memoria, consecuencias de las nuevas técnicas (p. ej. las imágenes por resonancia magnética), la investigación neurofisiológica sobre las emociones, los síndromes neuropsicológicos
- La conciencia y la variedad de enfoques y discusiones con respecto a ella, p. ej. Dennet y Greenfield
- La base neurofisiológica de la emoción, p. ej. Damasio
- La base neurofisiológica de la moral, p. ej. Churchland
- La idea de Thagard de que “los científicos cognitivos consideran el pensamiento como un tipo de computación y utilizan las metáforas computacionales para describir y explicar cómo resuelve problemas y aprende la gente”
- Los planteamientos biosemióticos y biocomunicativos sobre el lenguaje y la comunicación
- La importancia práctica de comprender cómo funciona la mente
- El argumento del cuarto chino
- Enfoques al problema de la mente y el cuerpo
- La idea de que la introspección tiene acceso solo a una pequeña parte de lo que ocurre en el yo.

**14. Evalúe la afirmación de que mientras que la epistemología se centra en el estudio del conocimiento, la filosofía de la ciencia se preocupa de las prácticas científicas. [25]**

La pregunta pide una explicación y evaluación de la afirmación que abre un amplio espacio a la discusión. La cuestión que tratar se ha sintetizado en la fórmula: *La filosofía de la ciencia frente al generalismo y particularismo* (Bird, *Filosofía de la ciencia y epistemología*). Desde este punto de vista, la relación entre filosofía de la ciencia y epistemología ha variado. En este sentido, la filosofía de la ciencia está entre dos direcciones opuestas: la descripción general del conocimiento y la justificación que da la epistemología (generalismo) y las prácticas de los científicos (particularismo). La primera dirección tiende a posicionar la filosofía de la ciencia en un marco epistemológico general, mientras que la segunda enfatiza lo particular, la naturaleza especial de la ciencia e incluso de la variedad de ciencias individuales. Las respuestas podrían buscar evaluar la relación entre epistemología y filosofía de la ciencia aplicando los debates sobre la demarcación. De otra manera, las respuestas podrían ofrecer un análisis de las distintas metodologías de la ciencia.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La afirmación de que la epistemología se beneficiaría si estuviera reflejada en los debates de las ciencias
- ¿Es una característica distintiva del conocimiento científico y el conocimiento en general la búsqueda de un método y su adopción?
- La defensa del conocimiento científico necesita hacer algo más que rechazar los argumentos de sus contrarios; requiere formas de validación (o falsificación)
- El conocimiento científico tiene que demostrar los medios que utiliza para probar la verdad, que sirve a la vez para mostrar el proceso de generación de conocimiento
- La naturaleza de la ciencia: los fines, los supuestos y los fundamentos de la ciencia
- ¿Cuál es (si hubiera una) la característica central de la ciencia? La naturaleza de la ciencia (fines, supuestos y fundamentos) y la del conocimiento (p. ej. fuentes de conocimiento)
- Posiciones clásicas tanto en la epistemología como en la filosofía de la ciencia, p. ej. Platón, Kuhn y Popper
- Ejemplos, históricos y presentes, p. ej.: la cosmología desde Aristóteles a los agujeros negros y el ADN
- La filosofía de la ciencia y las diversas áreas y metodologías: biología, física, ciencias informáticas y ciencias sociales.

## Tema opcional 7: Filosofía política

### 15. Evalúe la afirmación de que el propósito del gobierno es la preservación de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

[25]

Esta pregunta busca una evaluación de los tres principios básicos de muchos gobiernos y de la medida en que se pueden alcanzar estos principios. Los tres objetivos podrían investigarse y definirse y clarificarse para intentar resolver quizás las contradicciones inherentes. De manera parecida a cómo han liderado muchas formas de gobierno, la relación del gobierno con los individuos y los grupos significa que se tiene que llegar a acuerdos para tratar de conseguir los tres. Los gobiernos que tienen que ejercer un castigo podrían obstaculizar o contradecir la protección de la vida. La libertad para todos puede que no sea reconciliable con la libertad para que todos actúen como quieran. Aquí, se podría explorar el principio del daño de Mill para intentar restringir la libertad. La búsqueda de la felicidad se podría interpretar de muchas maneras, pero parece ser lo más controvertido y la que posiblemente produzca más contradicciones y exija la necesidad de un compromiso. En el curso de la evaluación, podría hacerse referencias históricas a los padres fundadores de los Estados Unidos y a los conflictos monárquicos ingleses del siglo XVII. Se podría hacer referencias a Locke y a Mill y a las ideas más contemporáneas de Rawls de justicia social en cuanto al propósito del gobierno. Esto podría desarrollar una discusión de los méritos de un sistema democrático como la mejor forma de gobierno para intentar alcanzar los tres objetivos. Una contraposición sería que los tres son ideales y que un gobierno pragmático práctico llega a acuerdos sobre los tres y, por tanto, frustra los deseos de los individuos a expensas de la sociedad en general.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El deber del gobierno de esforzarse por conseguir la preservación de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad
- Se podrían explorar distintas concepciones de libertad con referencia a Locke, Paine, Rousseau, Rawls, Marx y Berlin
- Teorías de la justicia que se puedan aplicar a la preservación de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad
- Maneras en que el estado intenta conseguir un equilibrio entre los tres objetivos
- Otros objetivos como que el fin primordial de un estado sea preservarse a sí mismo a expensas de los individuos y los deseos de los grupos de perseguir la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad
- La libertad de los individuos dentro del contexto del estado
- Los sistemas anárquicos como mejores maneras de intentar alcanzar los objetivos, p. ej. Nozick
- Intentos recientes de reconciliar las contradicciones inherentes, p. ej. Sen, Nussbaum
- La naturaleza fundamental de los humanos y si tales objetivos son alcanzables contrastados con las ideas de Hobbes del predicamento humano y las de Rousseau o Marx.

**16. Explique y discuta los méritos de “dar el poder al pueblo” como idea política. [25]**

Esta pregunta busca una explicación de lo que se entiende por poder y una definición de pueblo junto con la medida en que es efectiva una participación así en el gobierno. Plantea cuestiones sobre qué poderes podrían estar en manos de la gente. Definiciones de pueblo podrían implicar una consideración de restricciones de género, edad, residencia y competencia. También, puede surgir una discusión de las ideas de gobierno efectivo. El poder se podría ver como los grados y la frecuencia de la participación como en los sistemas de tipo democrático contrastado con todo el poder, en todas sus formas, sobre el pueblo quizás como en una forma de anarquía. Las definiciones de quién constituye el pueblo puede hacer surgir cuestiones de valores y contexto histórico. El cuerpo político con cualquier restricción plantea la pregunta de quién definiría dicho grupo; con toda la problemática de la autodefinition y la autopropagación. Se podrían dar ejemplos de las formas de la democracia ateniense, los comienzos del desarrollo constitucional de los EE. UU. o el papel del partido en los sistemas soviético y de estilo comunista. Los méritos de una distribución así del poder puede ser la expresión directa de la voluntad del pueblo haciendo referencia a Rousseau y la “voluntad general” junto con Mill. El incremento en la participación del pueblo podría reflejarse en problemas similares con el uso de complejas tecnologías de la comunicación. Refutaciones tanto de los méritos como de la efectividad de la participación de la gente podrían surgir en un análisis de la utilidad o no de los medios sociales. Se podría contrastar el valor de la involucración de la gente en cualquier grado, con cuestiones de nivel educativo: se podría apelar a las posturas de Mill y Lowe. La naturaleza de la voz colectiva del pueblo se podría explorar con cuestiones de niveles de comprensión de ideas complejas y se podría presentar un equilibrio entre una respuesta racional y una emocional.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Definiciones de poder, pueblo y efectividad
- La naturaleza de los humanos como individuos inherentemente buenos o malos y las consecuencias de posibles deseos básicos de los humanos como individuos
- Los mecanismos de implicación en las sociedades con altos niveles de tecnología comparados con las sociedades que podrían no estar urbanizadas y no depender de tecnología sofisticada
- Los fallos de cualquier sistema democrático
- Los fallos de la anarquía
- La cuestión de si “dar el poder al pueblo” puede debilitar la democracia, p. ej. Dewey
- Las cuestiones de cómo puede suceder y mantenerse el cambio cuando el pueblo tiene el poder: ¿es bueno el cambio constante de opinión de las masas sobre los asuntos?
- Conocimiento pragmático de los mecanismos de la farsa democrática del poder del pueblo
- “Dar el poder al pueblo” como degeneración de las formas tradicionales de gobierno, p. ej. Platón
- La relación entre el “dar el poder al pueblo” y el populismo
- La cuestión de si “dar el poder al pueblo” fomenta el surgimiento de la tiranía o la dictadura
- ¿Implica la idea de “dar el poder al pueblo” masificación, p. ej. Ortega y Gasset o Marcuse?