

# Esquema de calificación

**Noviembre de 2022**

**Filosofía**

**Nivel Superior y Nivel Medio**

**Prueba 2**

47 páginas

© International Baccalaureate Organization 2022

All rights reserved. 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 the prior written permission from the IB. Additionally, the license tied with this product prohibits 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, whether fee-covered or not, is prohibited and is a criminal offense.

More information on how to request written permission in the form of a license can be obtained from <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

© Organisation du Baccalauréat International 2022

Tous droits réservés. 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 préalable de l'IB. De plus, la licence associée à ce produit interdit toute utilisation 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, moyennant paiement ou non, est interdite et constitue une infraction pénale.

Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour obtenir une autorisation écrite sous la forme d'une licence, rendez-vous à l'adresse <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

© Organización del Bachillerato Internacional, 2022

Todos los derechos reservados. 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 la previa autorización por escrito del IB. Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso 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—, ya sea incluido en tasas o no, está prohibido y constituye un delito.

En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una autorización por escrito en forma de licencia: <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-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 6 para las respuestas de la parte A y en la página 7 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"> <li>• Se demuestra poco conocimiento pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto.</li> <li>• La explicación es mínima.</li> <li>• No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.</li> </ul>
3–4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se demuestra cierto conocimiento de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta precisión, pertinencia y detalle.</li> <li>• La explicación es básica y requiere desarrollo.</li> <li>• No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.</li> </ul>
5–6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se demuestra conocimiento, en su mayoría, preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta detalle.</li> <li>• La explicación es satisfactoria.</li> <li>• Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> </ul>
7–8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se demuestra conocimiento preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto.</li> <li>• La explicación es clara, aunque podría requerir un mayor desarrollo.</li> <li>• Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.</li> </ul>
9–10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se demuestra conocimiento pertinente, exacto y detallado de la idea, argumento o concepto que surge del texto.</li> <li>• La explicación es clara y está bien desarrollada.</li> <li>• Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.</li> </ul>

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



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

1. (a) **Explique la afirmación de De Beauvoir de que “los hombres son el Sujeto y las mujeres son lo Otro”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de De Beauvoir de que “los hombres son el Sujeto y las mujeres son lo Otro”.** [15].

La pregunta invita a los alumnos a reflexionar sobre la situación de la mujer, como la describe De Beauvoir, como la de lo Otro no esencial en comparación con el hombre como "el Sujeto". Las respuestas podrían demostrar que De Beauvoir deja claro que lo Otro también es la etiqueta para aquellos grupos que están marginados en la sociedad. Las respuestas podrían identificar el argumento de De Beauvoir de que la sociedad ve a las mujeres como lo Otro, ya que solamente están consideradas con respecto al hombre; los hombres las tratan como objetos de deseo, como madres de sus futuros herederos o como las que cuidan de todo el mundo. Negar a la mujer su propia subjetividad (el derecho a verse como individuos) con su propia perspectiva es deshumanizante y las deja sin poder. Los alumnos podrían discutir el uso que hace De Beauvoir del materialismo histórico (específicamente el marxista) para explicar por qué las mujeres ocupan la posición de lo Otro. También, el argumento de De Beauvoir sobre cómo la división de la estructura del Sujeto y lo Otro se manifiesta y es en sí misma un producto de circunstancias materiales. Las respuestas podrían interesarse en desarrollar una demostración el argumento de De Beauvoir, el cual defiende la contingencia histórica de cualquier manifestación dada del Sujeto y lo Otro.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El concepto ontológico del Sujeto y lo Otro
- La división en el Sujeto (dominante) y lo Otro (dominado) como característica de la conciencia
- Un resumen de la noción de De Beauvoir de la mujer como lo Otro
- Perspectivas materialistas históricas para explicar por qué las mujeres ocupan la posición de lo Otro
- Las estructuras del Sujeto y lo Otro pueden ser universales, pero el posicionamiento de las mujeres como lo Otro es históricamente contingente
- La medida en que lo Otro está subordinado al Sujeto
- La mujer como lo Otro, de muchas maneras tales como: la representación cultural, el reconocimiento existencial, etc.
- El contexto de las estructuras de la sociedad y todo su marco institucional sobre la norma masculina
- La mujer como lo Otro para sí misma.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Por qué está siempre la mujer en la posición de lo Otro?
- ¿Por qué no son evidentes para las mujeres y los hombres los cambios dialécticos conforme a los cuales un grupo cuenta como el Sujeto y el otro como lo Otro?
- ¿Por qué para De Beauvoir esta dominación toma forma de patriarcado, en el que los hombres se convirtieron en el Sujeto y las mujeres en lo Otro?
- ¿Es esta sumisión de la mujer otra fuente de tensión entre la existencia como contingente y la esencia como estructura universal?
- ¿Hasta qué punto está abierto al cambio quien cuenta como el Sujeto y quien cuenta como lo Otro?
- ¿Por qué la descripción histórica que enfatiza el capitalismo y el patriarcado no consigue explicar, incluso teniendo en cuenta la ontología existencial del Sujeto y lo Otro, por qué los hombres son todavía el Sujeto y las mujeres son todavía lo Otro?

- ¿Logra De Beauvoir combinar los conceptos existencialistas hegelianos, centrados en las relaciones entre las consciencias, con la imagen de Marx de lo material, las estructuras sociales, para posicionar a las mujeres como lo Otro existencial, material y culturalmente?
- ¿Hasta qué punto el interés de De Beauvoir por argüir que la mujer se considera un objeto y, por consiguiente, socialmente inferior implica que el sufrimiento de las mujeres es similar al sufrimiento de los esclavos debido a su opresión?
- El argumento de Haslanger de que el género es un estatus social dentro de una estructura social jerárquica más que una categoría biológica
- La explicación de Witt de la metafísica del género
- La afirmación de Meyer de que la imagen cultural de las mujeres es una amenaza fundamental a la autonomía de las mujeres.

2. (a) **Explique la opinión de De Beauvoir sobre el cuerpo biológico.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de De Beauvoir sobre el cuerpo biológico.** [15]

Las frases iniciales al vol. 2, parte 1, sobre que no se nace mujer sino que se llega a serlo reflejan la encarnación como una característica central fundamental de la teoría de De Beauvoir, la cual está limitada inevitablemente por conceptos de la diferencia sexual y que enfatiza tanto las limitaciones biológicas como la manera en que las sociedades dan forma a la naturaleza. Puede esperarse que las respuestas aborden la opinión de De Beauvoir del cuerpo biológico. Esto es importante para De Beauvoir ya que el cuerpo material tiene un significado particular para una mujer y su relación con el mundo. Los alumnos también podrían tratar la opinión de De Beauvoir del cuerpo vivido y explorar el desarrollo de De Beauvoir del concepto marxista de la biología de la mujer como no determinante de su actual posición social subordinada. Esto desarrolla una perspectiva del cuerpo vivido por su orientación de género, la cual enfatiza que los cuerpos masculinos y femeninos se viven de maneras diferentes. Los alumnos podrían demostrar que De Beauvoir ofrece datos biológicos con respecto a las diferencias entre los cuerpos masculinos y femeninos y explorar su afirmación que enfatiza que los cuerpos biológicos diferentes experimentan el mundo de maneras diferentes y, por ello, nuestra biología es una parte fundamental de nuestra existencia. Para De Beauvoir, no se puede negar que una mujer es 'más débil' que el hombre. Sin embargo, pese a esta fragilidad, De Beauvoir insiste en que la mujer tiene una relación con su cuerpo biológico que es difícil de ignorar. Para De Beauvoir, el cuerpo de una mujer está interconectado no solamente con sus elecciones, sino con las posibilidades que ofrece la sociedad y con las opciones que ve como posibilidades. Los alumnos podrían reflexionar sobre el significado que tiene esto en relación con las preocupaciones prácticas y las luchas políticas sobre los cuerpos de las mujeres y sobre la biológica y su significado.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La opinión de De Beauvoir de que la biología es fundamental; esto es particularmente relevante para la biología de una mujer ya que ésta experimenta limitaciones biológicas y es presa de las especies
- La biología no puede definir a una mujer; la biología solamente se vuelve fundamental en un contexto cultural
- La problemática de la afirmación de que los hechos biológicos, argumenta De Beauvoir, son solo significativos por los significados que les da la sociedad
- El cuerpo de una mujer se experimenta como extraño ya que se considera una función biológica
- La comprensión de la biología está mediada; la comprensión la reproducción también está mediada y organizada socialmente para dar prioridad a la heterosexualidad
- La conciencia de De Beauvoir de la manera en que las imágenes que describen los procesos biológicos están cargadas de significado cultural
- Que los hechos biológicos se han descrito para igualar en la práctica la actividad con el hombre y la pasividad con la mujer
- El argumento de De Beauvoir de que, en realidad, en el acto sexual y la subsiguiente reproducción tanto el macho como la hembra juegan un papel igualmente importante e interdependiente
- De Beauvoir insiste en que la mujer tiene una relación con su cuerpo biológico que es difícil de ignorar
- La lucha de la mujer por mantener su subjetividad
- La opinión de De Beauvoir de que la fuerza de la alienación de la mujer de su cuerpo se siente más vigorosamente.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El desarrollo del cuerpo femenino en el cuerpo maternal lo describe De Beauvoir como una crisis: ¿cómo resuelve De Beauvoir esta crisis percibida?
- La idea de que las mujeres han estado atadas y atrapadas por sus cuerpos biológicos y por los ciclos de la reproducción, el embarazo, el parto, la crianza, el cuidado de los demás y el significado social que se adjudica a la biología
- La afirmación de De Beauvoir de que el lenguaje es excesivo, en el sentido de que muchas mujeres podrían no reconocerse a sí mismas y su experiencia, no resulta familiar, es extraño y perturbador
- Una retórica tan negativa podría, en realidad, tener una función; su propósito podría ser atraer la atención a la manera en que se vive la biología de una mujer bajo circunstancias opresivas y la dificultad que esto conlleva para poder mantener cualquier sentido del yo
- Se podrían explorar las implicaciones, ya que alguien podría argüir que lo que De Beauvoir está haciendo es argumentar en contra del determinismo biológico
- La problemática de la afirmación de que los hechos biológicos, tal como argumenta De Beauvoir, son solo significativos por los significados que les da la sociedad
- ¿Cómo de crucial es para De Beauvoir la materialidad del cuerpo, así como la materialidad de las estructuras sociales y los efectos que tienen en los individuos y sus posibilidades?
- El concepto de alienación corporal de De Beauvoir se podría extender de manera provechosa a un análisis más materialista o de inspiración marxista de la continuación del patriarcado
- ¿Hasta qué punto consigue De Beauvoir llevar la atención a la ideología del patriarcado como la fuente de la imagen de la situación de la mujer?
- ¿Sugiere la distinción que hace De Beauvoir entre los datos biológicos y el cuerpo vivido que ella respalda una distinción de sexo y género?
- La argumentación de Sally Haslanger de que el género es un estatus social dentro de una estructura social más que una categoría biológica
- Julia Serano sobre la conexión entre género, feminismo, biología y sexualidad.

**René Descartes: *Meditaciones metafísicas***

3. (a) **Explique el uso que hace Descartes de la duda filosófica en su búsqueda del conocimiento.** [10]
- (b) **Evalúe el uso que hace Descartes de la duda filosófica en su búsqueda del conocimiento.** [15]

La pregunta surge del intento de Descartes de lograr un conocimiento indudable y, como afirma al principio de la meditación primera, de la necesidad de deshacerse de las opiniones y empezar todo de nuevo. La pregunta se centra principalmente en los argumentos que presenta en los dos primeros capítulos, en donde intenta sembrar la duda sobre todas las creencias previas y culminar en la hipótesis de un genio maligno y el *cogito*. Los alumnos podrían argumentar que Descartes está considerado un filósofo fundacionalista en busca de algo que no requiera una justificación y no se pueda dudar y, por tanto, como indicaba en la introducción, escribe tanto para los escépticos como para los escolásticos de su época. Incluso cuando algo puede probarse cierto, él puede probar que los escépticos están equivocados porque, como filósofo racionalista, basará todo su proyecto exclusivamente en la razón. Según Descartes, el conocimiento empírico siempre es incierto: nuestros sentidos nos engañan. Por tanto, el conocimiento verdadero solo puede venir de la razón. El papel de la razón es así dudar en extremo para encontrar algo que la razón no pueda dudar, lo cual puede convertirse en la base para la construcción de una representación acertada de la realidad. Los alumnos podrían explorar la naturaleza progresiva de los tres “niveles de duda” y el hecho de que la duda es un tipo de pensamiento, por lo que, si intenta dudar lo que está pensando, está de hecho pensando. De ahí que haya una cosa de la que no se puede dudar: “Pienso, luego existo”. Con este argumento, Descartes creía que había demostrado que él era una cosa (*res cogitans*) cuya sola esencia era pensar (o consciencia). Los alumnos podrían explorar la crítica de que la epistemología cartesiana descansa sobre una comprensión confusa de la ley de la identidad de Leibniz. Algunos alumnos podrían argumentar que es ilógico para Descartes defender que solo porque algo se puede dudar en un caso, podemos dudar en todos los casos (la falacia del cambio de cuantificador). Las respuestas podrían defender que el uso de la duda filosófica se lleva a cabo a través del uso del lenguaje, pero ¿qué se presupone al hacerlo? Algunos de los contraargumentos podrían ser las reglas y las definiciones privadas, los criterios públicos, la cuestión de si las expresiones tienen un uso y, por tanto, un significado (Wittgenstein). Descartes, se podría argumentar, es inconsistente porque no logra dudar de su memoria y, por consiguiente, no logra considerar las implicaciones de esto, especialmente con respecto al *cogito*.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El propósito de Descartes como se indica al comienzo de la meditación primera
- Lo que entiende Descartes de su proposición de “suspender el juicio”
- ¿Qué significa tener certeza?
- El concepto cartesiano del conocimiento
- La duda filosófica como herramienta para alcanzar la certeza
- El fundacionalismo de Descartes; la casa de Descartes construida sobre una analogía del fundamento
- Los estadios de la duda: los sentidos, el sueño y el genio maligno
- Las ilustraciones de los estadios de la duda
- Cómo conecta Descartes cada estadio de la duda con el siguiente en el contexto de su propósito general
- Cómo llega Descartes al *cogito*
- El uso cartesiano de la duda metódica resulta en el descubrimiento del “yo” como una certeza indudable.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si es paradójica la afirmación de Descartes de que estaba seguro de que no se puede saber nada
- Es un error igualar el conocimiento a la certeza lógica
- Si la duda metódica hubiera sido más cuidadosa, Descartes habría explorado la idea de una memoria engañosa; Descartes hace referencia a esto, pero no lo desarrolló
- El argumento de que el método de Descartes resulta en un “yo” aislado y, por tanto, somos incapaces de ir más allá para construir una teoría del conocimiento, incluso aunque Descartes lo admita implícitamente cuando afirma que sus argumentos para la existencia del cuerpo son “probables”
- El concepto cartesiano del conocimiento es limitado ya que la certeza lógica es una condición demasiado restrictiva y recurre al problema del contenido limitado; las certezas fundacionales básicas no tienen suficiente contenido para generar sistemas de conocimiento
- La exclusión de principios a priori a partir del proceso de la duda cartesiana como un punto débil central de su método
- Las críticas empiristas con respecto a la imposibilidad de deducir verdades a priori sobre el mundo en relación con el racionalismo cartesiano y el énfasis que pone en la certeza absoluta
- La cuestión de si la validez del *cogito* se podría cuestionar
- La ley de la identidad de Leibniz como una crítica al método cartesiano
- Críticas a los estadios de la duda tales como la idea de que solo porque los sentidos nos engañan a veces, no permite inferir que siempre lo hagan; hace falta un concepto de la realidad para articular el concepto de un sueño; ¿tiene sentido la hipótesis del genio maligno? La duda requiere un trasfondo o contexto y no la eliminación de todos los posibles
- El uso de la película *Matrix* para criticar a Descartes en la medida en que, si caben engaños en un engaño, entonces se puede engañar a aquellos que controlan la matriz y, por tanto, surge la cuestión del regreso al infinito
- Los argumentos al estilo de Wittgenstein con referencia a las presuposiciones y al lenguaje que emplea Descartes
- La alegación de William James de que la duda cartesiana legítima no es psicológicamente realista.

4. (a) **Explique las razones que tiene Descartes para suponer que la mente y el cuerpo son sustancias separadas y distintas.** [10]
- (b) **Evalúe las razones que tiene Descartes para suponer que la mente y el cuerpo son sustancias separadas y distintas.** [15]

La pregunta invita respuestas centradas en las razones que tiene Descartes para afirmar que la mente y el cuerpo son sustancias separadas. Si bien las distinciones entre la mente y el cuerpo están esparcidas por todo el libro, Descartes prueba su propia existencia como una mente o una cosa pensante (*res cogitans*) en la meditación segunda y al final de la meditación sexta prueba la existencia de su cuerpo (*res extensa*) en su prueba más general de las cosas materiales. El principio esencial del dualismo cartesiano es que la mente y el cuerpo no son idénticos, sino sustancias separadas bastante distintas. Las respuestas podrían identificar el argumento epistemológico cartesiano: la autoevidencia de la consciencia, (el *cogito*); la materia o el cuerpo es el medio necesario para la extensión, pero lo que no se puede concluir es que hay un cuerpo particular que se extiende (por tanto, el propio cuerpo de Descartes no es autoevidente); la mente no tiene límites en cuanto a que puede entender y aplicar verdades a priori sin límite mientras que el cuerpo es finito. Las respuestas podrían considerar el argumento desde las ideas claras y distintas. Los alumnos podrían discutir la conclusión principal de la analogía de la cera demostrando que hay una distinción entre la mente y el cuerpo. Los alumnos podrían explorar los problemas del razonamiento cartesiano tales como la interacción entre la mente y el cuerpo, su apelación a la glándula pineal, el ocasionalismo en donde Dios causa la interacción entre la mente y el cuerpo, etc. Los alumnos podrían discutir la aplicación incorrecta de la ley de la identidad de Leibniz en contextos intencionales, p. ej. “dudar”, o podrían hacer referencia a Kripke quien en su obra *El nombrar y la necesidad*, mantiene la idea de que la identidad es una relación necesaria. La prioridad epistemológica no implica prioridad ontológica o independencia causal. Los alumnos podrían defender que necesitamos alguna forma de dualismo para explicar las características indudables de la consciencia, los *qualia*, la intencionalidad, la subjetividad, la posibilidad de una experiencia significativa ordenada y estructurada.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La idea de Descartes de que la “sustancia”, que existe por derecho propio, solamente la puede destruir Dios
- Los argumentos cartesianos para la distinción entre la mente y el cuerpo; naturalezas esencialmente distintas; el dualismo cartesiano
- Lo que se quiere decir con la “esencia” de la mente –“el pensamiento” y la “esencia” del cuerpo– “extensión”
- La problemática de la apelación de Descartes a la omnipotencia de Dios
- El argumento de la indivisibilidad
- La analogía de la cera como medio para argumentar que podemos utilizar la razón para llegar a conclusiones sobre la identidad de algo
- La interacción con referencia a la comprensión de Descartes del papel de la glándula pineal
- El argumento de la mezcla frente al argumento del piloto en su navío
- Las razones de Descartes que pretendían demostrar que la mente no se identifica con el cuerpo, está separada y es distinta pero no casualmente dependiente
- Detalles de los argumentos, p. ej. la indisputabilidad de la mente, Dios puede hacer lo que sea lógicamente concebible
- La divisibilidad e indivisibilidad y el tratamiento cartesiano de la respuesta de la facultad.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Los argumentos de Descartes para la separabilidad y diferencia no son consistentes con la proposición de la mezcla
- Considerar la mente como una sustancia esencialmente inmaterial es inconsistente con la manera normal de hablar sobre las personas
- El dualismo es inconsistente con el concepto de la simplicidad ontológica porque prioridad epistemológica no implica prioridad ontológica o independencia causal
- El problema irresoluble de la interacción y el fallo de la explicación de la glándula pineal
- La mente no se puede localizar espacialmente
- El concepto de una sustancia inmaterial es contraintuitivo porque “sustancia” implica materialidad; se podría explorar el materialismo
- Los problemas de explicar cómo los cambios cerebrales afectan a la mente; los problemas que resultan del materialismo, cómo lo mental puede producir efectos físicos
- La ley de la identidad de Leibniz; la falacia del hombre enmascarado
- *El nombrar y la necesidad* de Kripke
- La apelación de Descartes a la omnipotencia de Dios no consigue establecer que Dios haya utilizado ese poder
- Contraejemplos de personalidad múltiple
- La división tripartita de Freud de la mente como contraargumento frente al argumento de la indivisibilidad de Descartes
- La posición de Descartes en contraste con otras teorías de la mente, p. ej. la teoría de la identidad, el conductismo de Ryle o el epifenomenalismo
- Respuestas cartesianas probables a estas teorías de la mente
- Las varias formas de dualismo para acomodar los aspectos indiscutibles de la consciencia.



**David Hume: *Diálogos sobre la religión natural***

5. (a) **Explique la afirmación de que los Diálogos sobre la religión natural tratan sobre la esencia de Dios en lugar de la existencia de Dios.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de que los Diálogos sobre la religión natural tratan sobre la esencia de Dios en lugar de la existencia de Dios.** [15]

La pregunta surge de las partes 2 y 3 de los *Diálogos* e invita a los alumnos a centrarse en por qué Filón, Demea y Cleantes parecen aceptar que la existencia de Dios es autoevidente e innegable y, por tanto, su discusión se centra sobre la cuestión de la esencia de Dios. Su diálogo se centra más en si se pueden conocer los atributos de Dios y, si se pueden conocer, cuáles son sus características. Cleantes implica (según Demea) que la existencia de Dios es un “principio fundamental”. Demea defiende que la existencia de Dios es “cierta y autoevidente”. Filón afirma que la existencia de Dios es “incuestionable”. Mientras que ninguno de los tres cuestiona el ‘ser de Dios’, cada uno tiene una opinión sobre la ‘naturaleza de Dios’; así lo confirman Demea y Filón en el primer y tercer párrafo de la Parte II. Se podría esperar que los alumnos desarrollen sus respuestas explorando la afirmación de Demea de que la esencia de Dios, aunque misteriosa, puede afirmarse a priori (es decir, el argumento del diseño); la posición de Filón de que la esencia de Dios no se puede en absoluto entender.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- ¿Se puede probar la existencia de Dios? ¿Es la creencia en Dios válida incluso cuando no tenemos pruebas?
- ¿Se puede conocer la esencia de Dios?
- La afirmación de Demea de la naturaleza divina por medio del argumento *a priori* que mantienen que elimina la duda y la dificultad
- La opinión de Cleantes de que podemos conocer la esencia o naturaleza de Dios por medio de nuestra experiencia del mundo (el argumento del diseño)
- El uso de Cleantes de la analogía (la máquina, el reloj, la casa)
- Los atributos y características divinos
- La afirmación de Filón de que todo lo que sabemos sobre Dios es que existe (la causa del universo) pero más allá de esto no tenemos ni idea ni conocimiento de su naturaleza o atributos
- Filón rechaza los argumentos de Cleantes porque reducen a Dios a ideas antropomorfas
- La afirmación de Filón de que un universo disfuncional y problemático hace dudosa la idea de una deidad perfectamente buena, afectuosa, sabia y poderosa.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Cuestiones sobre la pregunta de la existencia de Dios como algo externo al ámbito de lo que se puede probar
- ¿Se puede acaso saber cómo es Dios? ¿Podemos conocer a Dios de por sí? ¿Es Dios bondadoso o malicioso? ¿Es poderoso o limitado? ¿Es un diseñador inteligente?
- ¿Están los intentos por definir la naturaleza de Dios basados en las experiencias, emociones o explicaciones finitas humanas simplemente reduciendo a este Dios inconmensurable, inexplicable y finito a nada más que una ilusión creada por los hombres?
- ¿Son los atributos divinos tales como la bondad, la misericordia, la justicia y las descripciones religiosas como todo amoroso, omnisciente y todopoderoso nada más que meras imaginaciones de la frágil mente humana?
- ¿Tiene razón Filón al argumentar que la percepción humana es limitada y no tiene acceso a saber cómo es Dios?

- Cualquier intento de describir la esencia divina con el lenguaje y las ideas humanas tiende a llegar a convertirse en supuestos ilusorios y, por ello, reflejar que la experiencia humana está limitada por su percepción sensorial del mundo
- ¿Tiene razón Hume (ya que parece argumentar por medio de Demeas, Cleantes y Filón) cuando advierte particularmente, con respecto a la cuestión de la perfección divina, que no podemos empezar con el supuesto de que Dios es perfecto y luego suponer que su creación es merecedora de él, y luego argüir, en base a esto, que tenemos evidencia de que Dios es perfecto?
- Los alumnos podrían criticar las inferencias sobre las causas de los efectos únicos; el universo es un efecto único, por tanto, es difícil hacer inferencias sobre su causa
- La opinión de Wood de que Hume no está necesariamente argumentando en contra de la existencia de Dios en los *Diálogos*, sino más bien sobre si podemos conocer algo sobre la naturaleza de Dios
- La opinión de Gaskin de que el enfoque de Hume es problemático en cuanto que busca atribuir características antropomórficas que reflejan la esencia a un Dios incomprensible.

6. (a) **Explique la objeción de un regreso al infinito que plantea Filón al argumento del diseño.** [10]
- (b) **Evalúe la objeción de un regreso al infinito que plantea Filón al argumento del diseño.** [15]

La pregunta surge de la Parte IV de los *Diálogos* e invita a los alumnos a explorar la objeción de Filón al argumento del diseño en base a que lleva a un regreso al infinito de las causas. La objeción de Filón se centra en los problemas que intentan explicar el orden y propósito del universo. Filón defiende que, si un agente inteligente realmente explicara el orden en la naturaleza, entonces el agente inteligente a su vez debe ser explicado. Las respuestas podrían considerar si la objeción de Filón del regreso elabora sobre la motivación que hay detrás del argumento del diseño que busca explicar el orden o propósito en función de una divinidad. Los alumnos podrían identificar la objeción del regreso al infinito como que la existencia de un diseñador inteligente requiere que se explique con tanto detalle como lo requiere la existencia del mundo. Esta explicación debe tener algún origen o fuente específica para el orden o propósito del mundo porque si no, se da la regresión al infinito. Los alumnos podrían rebatir la objeción del regreso apuntando que los teístas quieren que la explicación acabe en Dios al que consideran el fundamento de todos los seres, pero el problema es que no tienen buenos fundamentos para hacerlo. Si el propio orden requiere una explicación, entonces debe haber una explicación para Dios y de ahí que resulte el regreso al infinito.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La objeción de Filón del regreso acude al principio de que todo lo que existe tiene una causa de su existencia
- La problemática de afirmar que la causa es Dios
- El intento de Filón de dudar de la teoría de Cleantes de un creador inteligente
- La inferencia de una mente divina como la causa del orden del universo conlleva una causa de una causa de una causa, etc. y así hasta el infinito
- La existencia de un diseñador inteligente requiere una explicación al igual que la requiere la existencia del mundo
- El objetivo de Filón en el diálogo es la noción antropomórfica de Dios que tiene Cleantes como lo demuestra su comentario: "...Los inconvenientes de ese antropomorfismo que has adoptado" (Parte IV, párrafo 5)
- La objeción de Filón del regreso que depende del rechazo de Cleantes a la doctrina teológica tradicional de la simplicidad divina
- La concesión de Filón de que su objeción al regreso solo es satisfactoria frente a los teístas como Cleantes que rechazan la doctrina de la simplicidad absoluta de Dios, pero mantienen que la existencia de Dios es capaz de un razonamiento *a priori*
- El hecho de que el regreso de las causas tal y como lo ve Filón es una serie de mentes infinita.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Tiene que haber algún origen fundamental en el orden o propósito que vemos en el universo y tiene que ser Dios ese origen?
- ¿Es lógico apelar a Dios para explicar un tipo de orden de acuerdo con otro tipo de orden? Si fuera así, entonces, si el propio orden tiene que ser explicado, se tendría que encontrar alguna explicación para Dios
- Si se acepta que no puede haber un regreso al infinito en las explicaciones, ¿hasta qué punto será entonces necesario justificar el ir más allá de las leyes de la naturaleza para explicar el orden o propósito que se aprecia en el universo? Como la pregunta de Filón sobre por qué no deberíamos detenernos en el mundo material.

- ¿Hasta qué punto se puede justificar en la búsqueda de una explicación más allá de las leyes de la naturaleza si la explicación planteada otorga mayor claridad y comprensión a esas leyes cuando Filón argumenta que Dios no ofrece esa claridad adicional?
- ¿En qué medida las apelaciones a Dios como explicación son solo un intento de explicar un misterio en términos de algo incluso más misterioso?
- ¿Se sigue necesariamente que inferir una inteligencia divina como causa del orden del universo material nos obliga a un regreso al infinito de las causas?
- ¿En qué medida la objeción de Filón del regreso depende del rechazo de Cleantes de la doctrina tradicional de la simplicidad divina?
- ¿Hasta qué punto la objeción de Filón del regreso demuestra que la mente divina tiene una causa que es en sí misma una mente similar a la mente humana?
- Siguiendo el punto anterior, ¿contempla el regreso de las causas de Filón una serie infinita de mentes?
- La afirmación de Aiken de que el argumento de la regresión de Filón es un elemento decisivo del propósito global de Hume
- La discusión de Pike con respecto al argumento del regreso de Filón en base a la inconsistencia de Filón en el uso de la palabra “orden”.

**John Stuart Mill: *Sobre la libertad***

7. (a) **Explique la afirmación de Mill de que “debería haber diferentes experimentos de vida”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Mill de que “debería haber diferentes experimentos de vida”.** [15]

En el capítulo 3 “De la individualidad como uno de los elementos del bienestar”, Mill habla sobre la contribución de la libertad a la prosperidad individual y social. Una afirmación es que el permitir a la gente elegir su propia manera de vivir optimiza su bienestar. Esto se explica con el principio del daño, el cual estipula que una experimentación de este tipo solo es permisible si no daña a los demás. Por otra parte, la intervención en el estilo de vida de alguien solo es permisible si el estilo de vida de esa persona está causando algún daño. Mill dice que “en las cosas que no conciernen primariamente a los demás sea afirmada la individualidad”. Esto es porque “el libre desenvolvimiento de la individualidad es uno de los principios esenciales del bienestar”. Al igual que la importancia de la libertad de palabra como método para asegurar el progreso social, la libertad para experimentar con las maneras de vivir también contribuye al progreso social. Alienta la originalidad y permite que se exprese el genio.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El principio del daño de Mill
- Los argumentos de Mill para la libertad de expresión
- Lo que podría querer decir Mill con “los experimentos de vida”
- La idea de que el progreso social se consigue con la libertad
- La conexión entre libertad y bienestar
- La afirmación de que existe el peligro de una tiranía de la mayoría hacia la minoría
- Los límites de la idea de que debe haber diferentes experimentos de vida
- La opinión de Mill de que la gente solo posee pequeños aspectos de la verdad y que solamente por medio de la experimentación se pueden descubrir más.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si ciertas maneras de vivir son dañinas para los demás y cómo podemos saber si lo son, p. ej. consideraciones sobre el consumo y el cambio climático
- Las restricciones impuestas al estilo de vida, p. ej. las leyes contra la homosexualidad
- La crisis de la Covid-19 con relación a la libertad y el daño
- La relación entre los experimentos de las maneras de vivir y el progreso social
- Los puntos fuertes y débiles del paternalismo. Quizás hay algunas maneras de vivir que se sabe que son mejores que otras y, por eso, podría ser una buena idea promocionarlas
- Los límites de la libertad, p. ej. la cuestión de si el alcoholismo es una manera de vivir que daña a los demás
- La cuestión de si el estado puede o debe definir los estilos de vida que son aceptables
- Ejemplos de sistemas éticos que no están de acuerdo con Mill, p. ej. la ética cristiana, la ética kantiana
- La importancia de aceptar muchas elecciones de vida diferentes, p. ej. Rawls.

8. (a) **Explique la opinión de Mill sobre la libertad de los niños.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Mill sobre la libertad de los niños.** [15]

Mill argumenta que la libertad es de central importancia tanto para los individuos como para la sociedad. Mill afirma que el estado no debe intervenir en la vida de los ciudadanos, y que los ciudadanos deben ser libres para actuar, hablar y vivir sus vidas como deseen. La excepción es si su libertad causa un daño a los demás. Sin embargo, Mill no cree que los niños deban tener el mismo grado de libertad porque no tienen la capacidad para tomar las decisiones correctas por sí mismos. El estado tiene derecho a intervenir para prevenir el daño a los niños. Esto significa que el estado puede mandar que los niños vayan a la escuela, no beban alcohol y cosas similares. Mill explica la importancia de la “madurez de las facultades” para comprender a quién es aplicable la doctrina. Más controvertido es que Mill afirma que el estado puede obligar legítimamente a los “bárbaros” a “mejorar”. La pregunta invita a discutir este aspecto paternalista del pensamiento de Mill.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El concepto de libertad
- La idea de que el individuo es dueño
- La idea de Mill de que los niños no deben tener la libertad que se les da a los adultos
- El papel del principio del daño en esta decisión
- La diferencia entre los adultos y los niños con respecto al daño y la libertad
- Las implicaciones de restringir la libertad de los niños, p. ej. la educación obligatoria
- Otros grupos de personas que se podrían considerar sin “madurez de sus facultades”.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Las dificultades de negar la libertad a algunos miembros de la sociedad y no a otros
- Cómo decidir cuando alguien no tiene “madurez de sus facultades”
- ¿Quién podría tomar esas decisiones?
- Ventajas de restringir la libertad de los niños, p. ej. evitar que consuman alcohol, la educación obligatoria, la provisión de cuidado y necesidades básicas
- La cuestión de si los adultos también corren el riesgo del daño y necesitan protección, independientemente de su madurez y racionalidad
- Las afirmaciones de Mill sobre los “bárbaros” y la falta de respeto que implica para otras culturas y sociedades
- El concepto de paternalismo
- El concepto de infancia, ideas sobre su valor
- La idea de que se debe tratar a la gente con igualdad y qué podría significar con respecto a la libertad y los niños
- Cómo equilibrar la libertad y el daño
- Discusiones sobre la justicia en la sociedad y cómo equilibrar la igualdad y la libertad con cuidados y protección, p. ej. Rawls, Nozick
- Otras descripciones de infancia, p. ej. la ética kantiana, la cual no trataba a los niños pequeños como agentes morales, o la ética cristiana, la cual considera que todas las vidas son sagradas.

**Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral***

9. (a) Explique la idea de Nietzsche de la justicia. [10]

(b) Evalúe la idea de Nietzsche de la justicia. [15]

Esta pregunta invita a investigar cómo ve Nietzsche el origen y la naturaleza de la justicia en relación con el resentimiento. Considera que la justicia es la última en estar afectada tanto por la venganza como por el resentimiento. Los dos grupos de humanos que define Nietzsche, es decir, los amos y los esclavos, tienen diferentes ideas de justicia. El amo reacciona y busca venganza y retribución de una manera agresiva considerando la protección de su propio interés como lo más importante. Por el contrario, el hombre de resentimiento, el esclavo es considerado y reflexivo. La justicia de la moral del esclavo se elimina del individuo y del grupo y está guiada por las leyes y, por tanto, se ha institucionalizado. Nietzsche conecta las ideas de justicia con las de castigo y con la relación entre culpa y deuda. Argumenta que una sociedad fuerte no necesita tanta justicia como una sociedad débil, una moralmente débil. Una sociedad noble y fuerte no requiere un sistema judicial estricto, se puede aplicar la compasión cuando sea preciso. Para Nietzsche existen conexiones entre justicia y castigo y la noción del pago de la deuda a la sociedad debido a la culpa. Por consiguiente, existen conexiones con su idea de mala conciencia y arrepentimiento. Nietzsche argumenta que, en una sociedad compleja, la justicia raramente cambia ya que el ejercicio de la justicia está en manos de los poderosos de esa sociedad y debe de considerarse más objetiva en lugar de un reflejo de la venganza. El fin del sistema de justicia es mantener la estabilidad, y los actos vengativos pueden llevar a la inestabilidad. Las acciones humanas buenas y malas no están establecidas en un estado de naturaleza, sino que se definen y entienden dentro de un sistema legal. Estas acciones buenas y malas podrían ser arbitrarias en contraste con otras opiniones sobre la justicia.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La conexión entre la justicia y el castigo
- La idea del resentimiento
- La manera en que argumenta Nietzsche las conexiones entre los órganos de un sistema de justicia y la actividad comercial; el pago de la deuda, y la culpa y el castigo
- La diferencia entre los amos y los esclavos y sus ideas de moral
- Interpretaciones culturales de culpa
- La mala conciencia
- La aparente preferencia de Nietzsche por una justicia basada en la guerra de todos contra todos.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Distintas interpretaciones de justicia, p. ej. Platón, Rawls
- La cuestión de si la acción de la compasión es parte de la naturaleza de un sistema social fuerte
- Sistemas de justicia percibida como primitiva y sistemas complejos con conexiones entre la justicia y la reforma del carácter
- La relación entre el asesinato, la pena capital y la culpa, p. ej. Rée, Mill
- El pago de la deuda, p. ej. con algunos sistemas de justicia islámicos y si el pago de la deuda elimina la culpa
- Conexiones entre la moralidad y la religión, y la religión y la justicia
- La cuestión de si la justicia reprime los instintos animales humanos
- La cuestión de si la justicia puede ser positiva
- Utilidad y justicia
- Posibles conexiones entre libre albedrío, sufrimiento y justicia.

10. (a) **Explique la idea del pecado según la entiende Nietzsche.** [10]
- (b) **Evalúe la idea del pecado según la entiende Nietzsche.** [15]

Esta pregunta busca una explicación de la perspectiva de Nietzsche respecto del pecado. Para Nietzsche los humanos estaban divididos en dos grupos: los amos y los esclavos. Los esclavos estaban enfermos y sufrían y Nietzsche los consideraba pecadores. Los esclavos eran pecadores porque tenían mala conciencia y eran culpables. En el Tercer tratado, sección 20, el sacerdote ascético justifica el sufrimiento del esclavo por su pecado (es decir, “la mala conciencia animal”). “El hombre sufre de sí mismo” (Tercer tratado, sección 20). Nietzsche equipara la culpa con el endeudamiento. En la sección 15 del tercer tratado, las ideas de autodisciplina y autovigilancia se presentan como la consecuencia de estar en deuda, de ser un pecador. Esta pecaminosidad produce un dolor que se considera característico de la naturaleza del esclavo. El sacerdote ascético presenta la redención del pecado a través de la fe cristiana (en particular), pero Nietzsche no considera esta vía como un escape. Para él, es meramente un reforzamiento de la deuda. El pecado –sufrimiento– se internaliza y se transforma en neurosis y se explota el sentido de culpa (*Schuld*, que surge y se explica en el segundo tratado, sección 4). Este pecado puede ser autodestructivo pero es de hecho el que guía el desarrollo de la moralidad. Para Nietzsche los siete pecados capitales son fundamentalmente una parte de la naturaleza humana, cuando los humanos son “amos”, y por tanto, cualquier aceptación del pecado evitara la autoafirmación y autoestima. La enfermedad del pecado, que Nietzsche llama una náusea, despreciaba las cualidades positivas del poder, la fuerza y el dominio (cualidades de los señores y amos). Esto podría ser negativo y destructor de la vida, pero para Nietzsche establecía una nueva afirmación de la vida en su sentido “noble”, aspirando a un mayor sentido del “Ser”, libre de pecado y culpa. El pecado también podría hacer dudar. Nietzsche argumenta que la ciencia se convertiría en la nueva religión y así unía esto con el pecado original, con la caída del hombre y la negación al acceso al conocimiento (la fruta prohibida del árbol del conocimiento).

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La relación del amo y el esclavo
- La moralidad de la cristiandad y el papel de un pecado y el sufrimiento
- El sinsentido del sufrimiento
- El ideal ascético
- La mala conciencia
- La internalización de los sentimientos y las emociones y las consecuencias mentales; las presiones mentales de la culpa o del saber que uno ha pecado
- La sustitución de la religión por la ciencia y el deseo de conocer comparado con una inocencia paradisiaca
- La relación de la culpa y el pecado
- El nihilismo
- Distintas ideas de la redención.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La concepción de Nietzsche de la naturaleza humana y el papel del pecado como característica humana
- El sufrimiento como parte de la condición humana y no como castigo por el pecado
- La cuestión de si la afirmación de la vida es demasiado exigente; el enfoque del señor o amo que acepta o ignora el pecado
- La cuestión de si las características del amo son apropiadas en cualquier sociedad
- La naturaleza de una moralidad fundada en el pecado
- El pecado como lo opuesto a la virtud
- La relación entre el pecado y el acto de hacer el mal, ¿cuál es el motor principal?
- Otros factores aparte de la moralidad que podrían dirigir un estilo de vida



- El sinsentido del sufrimiento
- Distintas percepciones religiosas del pecado: una consecuencia de la desobediencia, debilidad de la condición humana, no seguir el dharma
- Maneras de eliminar el pecado: *moksha*, fe redentora, buenas obras
- La medida en que el pecado es una creación sociohistórica
- Para Nietzsche la aceptación del pecado y el sufrimiento no era un escape a la nada, sino un '*amor fati*' (amor al destino). Se podría contrastar con las opiniones de San Agustín del pecado y la redención. De igual manera, se podrían realizar contrastes relacionados con las opiniones de Schopenhauer sobre la redención como un alivio para el sufrimiento.

**Martha Nussbaum: Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**

11. (a) **Explique cómo se aplica el enfoque de las capacidades a la desigualdad de las mujeres.** [10]
- (b) **Evalúe cómo se aplica el enfoque de las capacidades a la desigualdad de las mujeres.** [15]

La pregunta surge del último capítulo del libro de Nussbaum. Nussbaum considera el enfoque de las capacidades en relación a algunas cuestiones contemporáneas, tales como la discapacidad, el género, la edad, la educación y los derechos de los animales. Los alumnos podrían explorar el caso particular del género y la desigualdad de las mujeres. También, los alumnos podrían analizar la explicación de Nussbaum de una mejor validación del enfoque de las capacidades frente a esta cuestión en comparación con enfoques tradicionales, tales como el PIB o el utilitarismo. Las respuestas podrían explicar la referencia de Nussbaum a Mill y su crítica al liberalismo. Los alumnos también podrían evaluar el papel de la tradición en los obstáculos para la igualdad de las mujeres. Las respuestas podrían discutir la posible relación entre tradición y religión en las ideas de Nussbaum. Esto tiene que ver con la cuestión de la vida personal y las preferencias: los alumnos podrían explicar cómo se podría otorgar la igualdad a las mujeres dentro de la esfera de la vida privada. Las respuestas podrían subrayar los problemas de la violencia doméstica, el abuso sexual infantil, los matrimonios infantiles, la educación primaria y secundaria obligatoria y cómo el estado puede limitar legítimamente la autonomía parental. Los alumnos podrían explicar cómo la lista de las capacidades ayuda a ejercer políticas en contra del estigma, la inferioridad y la discriminación basada en la orientación sexual. Los alumnos podrían discutir estas cuestiones a la luz de leyes oficiales actuales que prohíben o permiten el matrimonio de parejas del mismo sexo o el mestizaje. Los alumnos podrían evaluar si el enfoque de las capacidades es mejor que otras perspectivas tradicionales o si el feminismo y las políticas de género ofrecen un enfoque mejor a este tipo de cuestión, p. ej. De Beauvoir, Gillard, Krook, Irigaray, Butler, Grosz, Collins, Hooks, Davis, Anzaldúa, Moreton-Robinson y Stryker. Los alumnos también podrían considerar teorías que refuerzan las diferencias y discriminación entre los hombres y las mujeres, p. ej. la *República* de Platón o las opiniones de Rousseau sobre el papel de las mujeres en *Emilio*.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Por qué el género es una cuestión central en el enfoque de las capacidades
- La crítica de Nussbaum al liberalismo
- La cuestión de las opiniones tradicionales no cuestionadas
- La relación entre la tradición y la religión
- Los problemas específicos de la violencia doméstica, el abuso infantil, la educación y la relación con la intervención del estado
- Por qué la lista de las capacidades ayuda a ejecutar políticas en contra de la discriminación basada en la orientación sexual.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Por qué el enfoque de las capacidades se centra mejor en las cuestiones de género
- Otros enfoques criticados, p. ej. el PIB y el utilitarismo
- La cuestión de si está justificada la crítica de Nussbaum al liberalismo y a Mill
- La cuestión de si la desigualdad de las mujeres está relacionada con la falta de crítica a la familia, la tradición y la religión
- La cuestión de si la religión se puede considerar una tradición
- En qué medida pueden los estados limitar legítimamente la autonomía parental o regular la vida privada de los individuos
- La cuestión de si la discriminación de género está relacionada con la orientación sexual

- Ejemplos de leyes opuestas o fomentadoras de la discriminación, p. ej. la prohibición o la aceptación del matrimonio entre parejas del mismo sexo o el mestizaje
- Otros enfoques posibles a favor de la igualdad de las mujeres, p. ej. el feminismo, las políticas de género
- Otras ideas que refuerzan las diferencias de género, p. ej. *La República* de Platón.

12. (a) **Explique el uso que hace Nussbaum de las influencias filosóficas en su teoría.** [10]
- (b) **Evalúe el uso que hace Nussbaum de las influencias filosóficas en su teoría.** [15]

La pregunta parte del capítulo 7 del libro de Nussbaum e invita a explorar las diferentes influencias filosóficas que presenta con relación a su desarrollo del enfoque de las capacidades. Después de discutir la importancia de Aristóteles y los estoicos, Nussbaum se refiere al uso específico que hacen los filósofos de estas tradiciones durante los siglos XVII y XVIII. Los alumnos podrían explicar los dos argumentos principales de Aristóteles y los estoicos –la misma igualdad de todos los seres humanos y la vulnerabilidad humana– y cómo las mezclan algunos filósofos, tales como Grotius, Smith y Kant. Los alumnos podrían también resaltar el papel de las creencias cristianas en el fomento de esta combinación de los elementos antiguos y nuevos. Las respuestas podrían señalar las opiniones de William de la ley natural y su contribución a la libertad de conciencia. Los alumnos podrían también explicar el papel de los pensadores y gobiernos republicanos en la diseminación de las ideas estoicas y aristotélicas. Las respuestas podrían explorar la referencia de Nussbaum a las “restricciones legales intrusivas”. Las respuestas también podrían explorar el papel de la educación y el hábito en la formación de las habilidades humanas, los efectos perniciosos de una falta de educación –en particular para la gente pobre– y el papel del estado en otorgar al menos una educación esencial. La pregunta central que surge de esta cuestión específica gira en torno a qué tipo de acción gubernamental permite que se desarrollen las habilidades humanas y que se respete la igualdad humana. Los alumnos podrían explorar la crítica de Paine al estado y su opinión sobre los impuestos. Las respuestas podrían centrarse en la diferencia entre la libertad negativa y positiva, p. ej. Constant, Berlin, Bobbio. Por último, los alumnos podrían evaluar si las influencias filosóficas que menciona Nussbaum son consistentes con su enfoque de las capacidades o si su teoría está fundamentalmente basada en perspectivas contemporáneas, p. ej. Rawls, Sen.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Influencias estoicas y aristotélicas en la teoría de Nussbaum
- Los argumentos básicos de los estoicos y de Aristóteles: valor igual y vulnerabilidad humana
- El papel de las creencias cristianas
- La opinión de William de la ley natural
- La opinión de Smith de las habilidades humanas y las restricciones legales
- El papel de la educación y el hábito
- El papel del estado en la concesión de una educación esencial
- La opinión de Paine sobre el estado y los impuestos
- La influencia de Sen sobre las ideas de Nussbaum.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si los argumentos estoicos y aristotélicos son centrales a los filósofos que menciona Nussbaum
- La cuestión de si las creencias cristianas tienen un papel en la diseminación de las ideas sobre la equivalencia de valor y la vulnerabilidad humana
- La cuestión de si la defensa de la libertad religiosa es una capacidad central
- La cuestión de si las opiniones de Smith sobre el comercio, el trabajo y la educación son compatibles con el enfoque de las capacidades
- La diferencia entre libertad negativa y positiva, p. ej. Constant, Berlin, Bobbio
- La cuestión de si el estado puede limitar la autonomía parental al conceder la educación esencial; la educación como un derecho fundamental
- La metodología filosófica de Nussbaum y su deseo de considerar las opiniones de los demás para formarse su propia opinión
- La cuestión de si el enfoque de las capacidades está más claramente explicado por otras opiniones, p. ej. Rawls, Sen.

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

13. (a) Explique el significado del concepto de verdad en la explicación de Ortega y Gasset del origen de la filosofía. [10]

(b) Evalúe el significado del concepto de verdad en la explicación de Ortega y Gasset del origen de la filosofía. [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación del concepto de verdad en la aclaración de Ortega y Gasset del origen de la filosofía, la cual es central y está presente por todo el libro. Ortega y Gasset utiliza la etimología clásica para explorar el origen de la filosofía. *Alétheia* significa verdad y presenta la filosofía por lo que es: una actividad de descubrimiento y desciframiento de enigmas para ponernos en contacto con la propia realidad al desnudo. El proceso de pensamiento implicado en la palabra *alétheia*: algo parecido a desnudar, destapar, eliminar un velo o capa, revelar (desvelar), descifrar un enigma o jeroglífico. Esto es literalmente lo que la palabra *alétheia* significaba en el lenguaje popular: descubrimiento, exposición, denudación, revelación. Desde esta perspectiva la verdad se convierte en la característica central de hacer filosofía, ya que presenta la nueva experiencia vital en el pensamiento griego, más tarde conocido como filosofar. Precisamente la verdad o la indagación fue el nombre original para la actividad filosófica. En esta fase inicial original filosofar era una nueva búsqueda, una todavía no familiar a la gente, que no tenía existencia pública, incapaz de verse desde fuera. Era el nombre sincero auténtico que le daba el filósofo en privado a lo que se encontraba haciendo, algo que no había existido para él anteriormente: su "filosofar".

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La verdad apuntaba a la experiencia íntima original de hacer filosofía
- Esta experiencia personal considerada desde el exterior como una ocurrencia repetitiva, una ocupación habitual, se convirtió, desde el punto de vista de los "demás", en indagación o filosofía
- Parménides y Heráclito como la comprensión más temprana de filosofía como verdad; la reconstrucción de la naturaleza del terreno mental en la que estaban plantados
- El suelo habitado por Parménides y Heráclito estaba formado por una complejidad extraordinaria de iniciativas intelectuales, las cuales rompieron, como una erupción repentina, la costra tradicional de la vida griega en el año 600
- Los elementos que eran parte de esta complejidad: los misterios dionisiacos, el orfismo, la protogeografía y la protohistoria, la física jónica, la aritmética, la ética y el misticismo pitagóricos, la tiranía y la legislación
- La filosofía como descubrimiento y desciframiento de enigmas para ponernos en contacto con la propia realidad al desnudo fue inicialmente una manera dialogística de pensar y dialogar.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- No puede haber una filosofía perenne; la verdad significa que tenemos que seguir pensando
- La filosofía es solo un estadio dialéctico histórico en una larga serie de maneras humanas de pensar
- La referencia de Ortega y Gasset a los descubrimientos científicos como nuevas verdades que de repente nos enfrentan a una visión del mundo inmediata
- La concepción de Ortega y Gasset de la filosofía basada en la idea de la razón histórica con relación a otras perspectivas, p. ej. Platón, Descartes, Kant, Heidegger
- Comparación con otras tradiciones filosóficas respecto al significado de entender el origen e historia de la filosofía para proyectar la filosofía en el presente, p. ej. la filosofía analítica y las formas que provienen de Hegel
- La medida en que Ortega y Gasset consigue mantener la posibilidad de la verdad combinada con este perspectivismo central.

14. (a) **Explique la opinión de Ortega y Gasset de que “la filosofía comienza con la división de un mundo aparentemente único” y “nos deja con dos mundos en las manos”.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Ortega y Gasset de que “la filosofía comienza con la división un mundo aparentemente único” y “nos deja con dos mundos en las manos”.** [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación de la idea de Ortega y Gasset (directamente tratada en el capítulo VI “La filosofía se embarca en el descubrimiento de otro mundo”) de que la filosofía nos presenta otro o un segundo mundo, que va más allá de nuestra experiencia inmediata de la realidad. Progresando desde el exterior a partir del análisis de las doctrinas filosóficas, desde que se piensa en la filosofía, hasta la interioridad, Ortega y Gasset explica un aspecto interno del pensamiento filosófico que se muestra tras la diversidad de muchas filosofías: la existencia persistente de dos mundos, el mundo patente y el latente o supramundo. El mundo latente late bajo el mundo patente y su revelación constituye la tarea filosófica suprema. De esta manera, la filosofía comienza diseccionando un mundo aparentemente singular; es decir, “la filosofía se nos presenta con dos mundos en las manos”. La relación entre los dos mundos (es decir, el ‘mundo latente’ y el ‘mundo patente’) puede aparecer de maneras diferentes, pueden no tener contacto alguno o estar entreverados. En resumen, ambos mundos pueden permanecer distantes pero conectados, en continua referencia mutua, una referencia que sirve para corroborar su separación.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La percepción de los aspectos de una naranja como ilustración de la presentación histórica de las doctrinas filosóficas
- El avance desde el exterior (nombres, doctrinas) hacia el interior de la historia de la filosofía (la unidad de la filosofía)
- El movimiento desde la contemplación panorámica del pasado filosófico a su penetración: estudiar y hacer filosofía
- La conveniencia de un análisis profundo del comienzo ejemplar de la profesión de la filosofía para conseguir la mayor comprensión de la filosofía temprana
- Parménides como entrada perfecta al vasto dominio de la filosofía a través de la razón y la lógica.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si la distinción entre dos mundos es simplemente un enfoque metafísico de la realidad
- Los dos mundos: la religión y la ciencia en el origen de la filosofía
- La idea de los dos mundos y la historia de la metafísica, desde Platón a Heidegger
- Concepciones de la historia de la filosofía y su unidad, p. ej. Hegel
- La cuestión de si la historia de la filosofía tiene que entenderse como un todo
- La razón histórica, su oposición a la razón pura y la aplicación al origen de la filosofía
- La idea de Nietzsche de que la filosofía occidental se bifurca y ha creado dos mundos: el latente y el patente
- El posible impacto de enfoques que parten del estudio de las filosofías del mundo y las filosofías interculturales en la comprensión del origen griego de la filosofía.

**Platón: *La República*, Libros IV–IX**

15. (a) **Explique la Idea del Bien con relación a vivir una vida buena.** [10]

(b) **Evalúe la Idea del Bien con relación a vivir una vida buena.** [15]

La pregunta invita respuestas que se centren en la Idea del bien y sus implicaciones incluidas las que reflejan las cualidades morales. La teoría de las Formas de Platón requiere que el bienestar de una persona aspire al mayor nivel de moralidad, pero las virtudes de una persona le dan las destrezas necesarias para conseguir el nivel deseado de moralidad. Los alumnos podrían argüir que Platón cree que la felicidad es el nivel supremo de perfección y que hay respuestas morales objetivas a las cuestiones y dilemas éticos. Esto implica un rechazo directo de Platón al sentimiento predominante del relativismo moral que imperaba en Atenas en aquella época. Los sofistas, quienes prosperaron en la democracia que desprecia Platón, parecían aprovecharse del relativismo moral. Enseñaban sus ideas de que el propósito de la filosofía no era descubrir la verdad, ya que no había nada que descubrir. La teoría platónica de las Formas, incluida la Idea del Bien, es una refutación: hay verdades morales objetivas que se pueden descubrir a través del trabajo de la filosofía. Esto hace la filosofía platónica muy atractiva porque promete un camino directo a la vida buena, a través de la vida examinada. Las respuestas podrían argumentar que la intención de Platón tras la alegoría de la caverna y su teoría de las Formas era comunicar que se puede descubrir la certeza moral absoluta por medio de la razón pura y el conocimiento a priori; y esta es la razón por la que probablemente Platón tenga la virtud del conocimiento en tanta estima. Él afirma: “Para producir un verdadero filósofo-guardián, debemos buscar las formas de conocimiento superiores” (504d). “El más sublime objeto de conocimiento es la Idea del Bien” (505a). La teoría de las Formas está basada en la creencia de que lo bueno es la forma más sublime. Al perseguir la Idea del Bien, la gente busca a la vez el conocimiento objetivo sobre la moralidad y la vida buena.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Por qué pensó Platón que las Formas eran necesarias
- Las propiedades de las Formas, p. ej. la inmutabilidad
- La estructura jerárquica de las Formas con referencia específica a la Idea del Bien
- La tesis de que el conocimiento es virtud; aquellos que conocen la buena voluntad actúan en consecuencia
- Hacer el mal es falta de conocimiento
- Explicaciones tales como la analogía de la caverna y el símil de la línea divisoria para ilustrar la línea argumental de Platón
- Conseguir el conocimiento de las Formas facilitará que las personas sepan lo que es moralmente correcto
- Las implicaciones políticas conectadas con el conocimiento moral
- La justicia y la Idea del Bien
- Distinciones entre el apetito y la razón y entre el apetito y el espíritu para explicar el pensamiento y la acción humanos.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La tesis de que la evaluación del conocimiento es virtud: ¿ha redefinido Platón el conocimiento? ¿Está proponiendo Platón una tesis lógica o psicológica? Es posible hacer lo que está mal y todavía saber lo que está bien, pero hacer lo que está mal
- Discusión de las ideas aristotélicas con respecto a la debilidad de la voluntad
- ¿Resuelve los dilemas morales el conocimiento platónico del Bien? La tesis de Platón parece implicar que los problemas morales se pueden solucionar en cuanto a la adquisición del conocimiento; ¿es este el caso, incluso cuando el conocimiento es conocimiento superior?
- ¿Es apropiado en alguna ocasión afirmar que sé que tenía que haber actuado de manera diferente?
- La comprensión del Bien es problemática y la afirmación de que nadie puede entenderlo completamente no es útil

- Dificultades para elegir entre distintas interpretaciones de lo que constituye el Bien; la visión de Platón le llevó a defender el elitismo y la censura
- La tesis de Platón lleva a expertos morales; la noción de expertos morales o moralidad objetiva no consigue reconocer el elemento personal de la moralidad
- La afirmación de Aristóteles de que hay demasiados y diversos usos de “bien” para suponer que hay una forma que pertenece a todos
- Los peligros intrínsecos en las afirmaciones de tener conocimiento absoluto con respecto a las cuestiones morales
- La diversidad social y cultural en las cuestiones morales; se podría argumentar que hay acciones que nunca deben realizarse independientemente de las consideraciones socioculturales
- La posibilidad de tener juicios objetivos y acciones correctas sin expertos morales; los juicios morales son inherentemente subjetivos y relativos a las circunstancias individuales
- No existe el conocimiento moral
- El relativismo moral
- La afirmación de Pappas de que una razón para la importancia de la Idea del Bien es que la teoría de las Formas de Platón es la “gran unificación de todas las investigaciones filosóficas”.



16. (a) **Explique la distinción platónica entre el conocimiento y la creencia.** [10]
- (b) **Evalúe la distinción platónica entre el conocimiento y la creencia.** [15]

Esta es una pregunta sobre el significado de la respuesta de Platón a lo que conlleva pasar de la creencia al conocimiento según se discute en los Libros V-VII. En la línea dividida, Platón establece cuatro categorías de creencia: *ekasia*, *pistis*, *dianoia*, y *noesis*. Las dos primeras son la ilusión y la creencia; estas son creencias sobre el mundo visible. El mundo de las Formas permite mayor certeza a través del razonamiento que lleva al entendimiento. Platón afirma que la creencia y el conocimiento no son lo mismo y que el paso de la creencia al conocimiento es transformativo. En el Libro V, Platón presenta una discusión que culmina en un argumento que distingue entre el conocimiento y la creencia y que proporciona la base para esta teoría de las Formas. Platón ve el conocimiento y la ignorancia en dos extremos del espectro y la creencia situada en algún lugar entre ellos. La teoría platónica de las Formas es crucial para su aplicación a la distinción platónica entre la creencia y el conocimiento. Efectivamente, Platón apuntó la distinción entre el conocimiento verdadero y el entendimiento y una mera creencia en el estado de las cosas. Con su alegoría de la caverna, Platón demostró que solamente los filósofos pueden alcanzar el conocimiento y entendimiento verdaderos, y que la mayoría de la sociedad tiene una creencia (percepción) de cómo son las cosas. La conexión entre la teoría de las formas de Platón y su concepción de la distinción entre el conocimiento y la creencia no está claramente establecida ya que los dos conceptos están entrelazados. La distinción platónica entre conocimiento y creencia está reflejada en la noción de que solamente los filósofos poseen conocimiento verdadero, y por tanto un gobierno legítimo tendrá que estar dirigido por filósofos ya que solamente ellos son aptos para gobernar. Las repuestas podrían centrarse en la distinción principal entre creencia y conocimiento, falibilidad, y argumentar que la percepción o la creencia a menudo está basada en las características de lo que se ve. La epistemología platónica está estrechamente entrelazada con su metafísica y cualquier discusión de la epistemología platónica implica una discusión de su ontología. Los alumnos podrían hacer referencia al contraargumento del propio Platón en su diálogo *Parménides* conocido como la teoría del tercer hombre o su ejemplo del carro de Hesíodo, o el argumento aristotélico de que Platón consideró que solo la sustancia tiene forma en lugar de todas las cosas.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Platón está considerado el primer filósofo occidental en centrar su atención en lo que constituye exactamente el conocimiento y cómo se diferencia de la creencia
- Sócrates y Glaucón concluyen que el conocimiento y la creencia verdadera son poderes diferentes por lo que sus naturalezas no pueden ser las mismas (477c-478a); el conocimiento es el poder más efectivo, mientras que la creencia verdadera solamente le permite a uno creer
- El conocimiento es de las Formas, la realidad permanente; el conocimiento se contrasta con la creencia que es de lo particular y está sujeta al cambio
- El conocimiento es eterno y no cambia o va a ningún lado, y la creencia es lo opuesto
- La persona que contempla la realidad tiene conocimiento; la persona que solo disfruta de lo bello simplemente tiene opiniones o meras creencias
- El conocimiento constituye una facultad diferente de la creencia y, para Platón, sus objetos respectivos también serán diferentes
- La naturaleza *a priori* del conocimiento (el racionalismo)
- El conocimiento es de lo que es; la ignorancia de lo que no es: la creencia reside en estos extremos
- El conocimiento está relacionado con lo que es real, con lo que es objetivo, es decir, lo que es verdadero independientemente de la creencia; la creencia tiene que ver con lo que es meramente subjetivo
- Los conceptos de creencia, *doxa*, conocimiento y *episteme*
- La analogía del navío y el piloto
- La alegoría de la caverna que ilustra las diferencias entre conocimiento y creencia y la línea dividida.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Las diferencias en las facultades no establecen diferencias ontológicas en sus respectivos objetos
- La diferenciación de Platón altera la noción de conocimiento más allá del reconocimiento, por tanto, solo podemos decir que conocemos proposiciones *a priori*
- Conocer un estado de cosas no implica la necesidad de ese estado
- La idea de que no hay evidencia empírica para la teoría de las Formas y otras críticas más elaboradas de la teoría de las Formas. Las consecuencias de la noción de Platón de que el conocimiento debe estar relacionado con lo que no puede ser falso
- La diferenciación de Platón genera absolutos y esto puede tener implicaciones arriesgadas, p. ej. expertos morales, déspotas políticos, sociedades cerradas, elitismo
- No está claro que cualquier cosa se pueda conocer en el sentido impreciso que requiere Platón
- La relación entre las Formas y los particulares sensibles no está clara
- ¿Por qué debe tener implicaciones la existencia interna para lo que podemos decir sobre lo que conocemos?
- Los alumnos pueden argumentar que creer es un componente de conocer (creencia verdadera justificada)
- El propio contraargumento de Platón del carro de Hesíodo
- El argumento aristotélico que Platón consideraba que solamente la sustancia tiene forma.

**Peter Singer: *Salvar una vida***

17. (a) **Explique la perspectiva de Singer sobre la riqueza y la abundancia.** [10]
- (b) **Evalúe la perspectiva de Singer sobre la riqueza y la abundancia.** [15]

En *Salvar una vida*, Singer afirma que las personas prósperas o ricas tienen un deber moral de beneficencia para salvar vidas. Él apunta que el crecimiento de la clase media significa que hay alrededor de 3,8 billones de personas viviendo con un nivel de holgura jamás conocido. Esto antes de considerar a 2.153 billonarios. Singer discute la medida en que los ricos deben donar. Su argumento básico afirma que está mal no actuar cuando está en tus manos evitar que ocurra algo malo. Esto sugiere que quizás aquellos que son ricos deben de dar su riqueza mientras esto no implique sacrificar nada tan malo como los problemas que resuelven al hacerlo. Sin embargo, más adelante, Singer discute la medida en que la gente está obligada a dar. Sugiere que un objetivo realista es de “aproximadamente 5% anual del salario de aquellos que viven con holgura económica, con menos para los que están por debajo de ese nivel y significativamente más para los que son muy ricos”. Esto sugiere que Singer no cree que la riqueza sea inmoral, sino que más bien que debe animarse a la gente a que done. Por otro lado, Singer condena el hecho de que, de manera rutinaria, gastamos dinero en artículos de lujo como el agua embotellada cuando el agua del grifo es buena, en lugar de pensar sobre las vidas que se pueden salvar. Por último, Singer sugiere que un salario alto es una cosa buena si el dinero se utiliza para ayudar a los demás.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La descripción de Singer de riqueza y prosperidad
- El contraste entre prosperidad y pobreza hoy en día
- El argumento básico de Singer
- La idea de que, si podemos sacrificar algo sin dañarnos a nosotros mismos para evitar que suceda algo malo, entonces tenemos el deber de hacerlo
- La conclusión de Singer de que donar el 5% del salario es realista
- El estatus moral de los billonarios
- La idea de que gastar el dinero en objetos de lujo, tales como la botella de agua, se puede comparar con tener un yate o un avión privado
- La idea de que ganar un gran sueldo y donarlo es una manera eficaz de salvar vidas
- La idea de crear una cultura de la donación.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si la riqueza es inmoral
- La medida en que la riqueza es aceptable y la moralidad de los billonarios
- La permisibilidad de gastar dinero en artículos de lujo
- La cuestión de si es demasiado extrema la afirmación del argumento básico de que debemos dar en la medida en que no sacrifiquemos nada tan malo como lo que resolvemos
- La cuestión de si es demasiado débil la afirmación de que donar el 5% del salario es suficiente
- El papel de la justicia en las consideraciones sobre la riqueza
- Otras posiciones utilitaristas, p. ej. el cálculo hedónico de Bentham
- Opiniones sobre la riqueza y la pobreza desde la filosofía política, p. ej. el marxismo o la idea del velo de la ignorancia de Rawls.

18. (a) **Explique la opinión de Singer de que tenemos obligaciones con los desconocidos.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Singer de que tenemos obligaciones con los desconocidos.** [15]

El argumento básico de Peter Singer implica que tenemos una obligación con los desconocidos que consiste en facilitar las necesidades básicas de una persona desconocida antes que dar algo valioso a alguien que conocemos. Además, Singer cree que debemos donar a la beneficencia que puede salvar más vidas en lugar de a las instituciones locales que ayudan a los que tenemos más cerca. Esto lo discute en detalle en el capítulo “Los hijos propios y los ajenos”. Singer pregunta si las obligaciones hacia nuestros hijos invalidan los deberes para con otras personas, dado el caso de que las necesidades o el sufrimiento de estas últimas puedan ser mayores. Singer empieza con la historia de una madre antinatural que sacrifica la vida de su propio hijo para salvar la población de un pueblo que corre el riesgo de inundarse. Otro ejemplo es Paul Farmer quien sacrifica la comodidad y el estilo de vida de su familia para ayudar a la gente en Haití. Nuestras obligaciones para con las necesidades básicas de los desconocidos son, en opinión de Singer, más fuertes que nuestras obligaciones para la comodidad de nuestros propios hijos cuando esta va más allá de sus necesidades básicas.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El caso de la madre antinatural
- La actitud de Paul Farmer hacia su familia y la culpa por no amar a los desconocidos tanto como amaba a su propia familia
- La idea de que no debemos darnos lujos ni a nosotros mismos ni a nuestros seres queridos cuando estos podrían intercambiarse por las necesidades básicas de los desconocidos
- La descripción de Singer de la novela *El buen alemán*
- Una discusión de las afirmaciones de Kravinsky de que los niños de los demás son tan importantes para él como sus propios hijos
- El argumento básico de Singer que implica que debemos hacer sacrificios para ayudar a los demás
- La idea de que ayudar a los demás no debe estar limitado a nuestros propios amigos y familia
- La lista de Singer de las instituciones eficaces que son internacionales en lugar de locales.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La opinión de Judith Jarvis Thomson según la discute Singer de que alguien que dice preocuparse por los hijos de los demás tanto por los suyos propios es antinatural
- La cuestión de si una sociedad que favorece a los desconocidos frente a los conocidos, los amigos y la familia sería una sociedad mejor o peor
- La idea de que tener relaciones de amor y cariño con la gente cercana es una virtud que debe cultivarse
- El valor de preocuparse por los que tenemos cerca
- Descripciones de sociedades en donde las relaciones familiares no tienen tanta importancia, p. ej. *La República* de Platón
- La relación entre la obligación, los vínculos sociales y el utilitarismo
- El tipo de bienes que debemos permitir o rechazar para los que queremos ¿qué cuenta como un lujo?
- La naturaleza de las necesidades básicas.

**Charles Taylor: *La ética de la autenticidad***

19. (a) **Explique la perspectiva de Taylor de los lenguajes más sutiles.** [10]

(b) **Evalúe la perspectiva de Taylor de los lenguajes más sutiles.** [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación de la idea de Taylor presente y discutida en el capítulo 8, “Lenguajes más sutiles”. Aquí Taylor analiza un cambio que nos remonta al final del siglo XVIII y que está relacionado con el cambio de una comprensión del arte como mimesis a una que enfatiza la creación. Taylor describe el núcleo de este cambio de la siguiente manera: “Donde anteriormente el lenguaje poético podía descansar en ciertos órdenes de significado disponibles a todos, ahora tiene que ser un lenguaje de sensibilidad articulada” (p. 84). Hasta finales del siglo XVIII había una homogeneidad intelectual que compartía ciertos supuestos (la interpretación cristiana de la historia, el carácter sacramental de la naturaleza, la Gran Cadena del Ser, la analogía de los diversos planos de la creación, la concepción del hombre como microcosmos). El declive del viejo orden con sus significados establecidos hizo necesario el desarrollo de nuevos lenguajes poéticos en el periodo romántico. Ahora, el poeta debía articular su propio mundo de referencias y hacerlas creíbles. Esto representa un cambio cualitativo en los lenguajes artísticos. Esto significa que ha tenido lugar una importante subjetivación en el arte postromántico, pero es claramente una subjetivación de la forma. Tiene que ver con cómo accede el poeta a lo que nos está indicando. No se sigue en absoluto que tiene que haber una subjetivación de la materia. La subjetivación de la forma y la materia son distintas. El esfuerzo de algunos de los mejores poetas modernos ha sido precisamente articular algo más allá del yo o el sí mismo.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Los lenguajes del arte constituyen los puntos de referencia públicos en los que se pueden basar los poetas y pintores
- El ejemplo de Shakespeare en referencia al regicidio
- Los ángeles de Rilke: no podemos llegar a ellos por medio de un tratado medieval sobre querubines y serafines, sino que tenemos que pasar por la articulación de la sensibilidad de Rilke
- Pope podía partir de antiguas creencias sobre el orden de la naturaleza como una fuente común disponible de imágenes poéticas. Para Shelley, este recurso ya no estaba disponible
- Los poetas románticos y sus sucesores tenían que articular una visión original del cosmos, p. ej. Hölderlin y Wordsworth
- Semejanzas en la pintura: Caspar Friedrich se distancia de la iconografía tradicional. Busca un simbolismo en la naturaleza que no está basado en convenciones aceptadas.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El ideal de autenticidad requiere que descubramos y articulemos nuestra propia identidad
- La autenticidad es claramente autorreferencial: esto tiene que ser lo que me oriente, pero no significa que, a otro nivel, el contenido tenga que ser autorreferencial
- Dos facetas diferentes importantes: una relacionada con la forma y la otra con la materia o contenido de la acción
- Mis objetivos deben expresar o cumplir mis deseos o aspiraciones contra un trasfondo: Dios o una causa política o el cuidado de la tierra

20. (a) **Explique la evaluación crítica de Taylor de la afirmación de que “una sociedad liberal debe ser neutral en cuestiones que atañen a lo que constituye una vida buena”.** [10]
- (b) **Evalúe la evaluación crítica de Taylor de la afirmación de que “una sociedad liberal debe ser neutral en cuestiones que atañen a lo que constituye una vida buena”.** [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación de la descripción crítica de Taylor de esta concepción que Taylor llama “el liberalismo de la neutralidad” y que discute originalmente en el capítulo 2, “El debate inarticulado”. Precisamente, Taylor apunta que la propia noción de una vida buena y su significado moral se aparta del debate público. Mantener el subjetivismo moral en la cultura y la manera normal de la explicación de las ciencias sociales también conspira con intensificar este silencio: “El resultado de todo esto ha consistido en volver más densa la oscuridad que rodea al ideal moral de autenticidad. Como resultado, hay un sentido general de que no se puede ni debe hablar de estas cuestiones. Por el contrario, Taylor sostiene la necesidad de un trabajo de rescate, a través del cual el ideal de autenticidad como valor moral nos puede ayudar a restaurar nuestra práctica. Para conseguirlo, hay que creer en tres cosas: (1) que la autenticidad es un ideal válido; (2) que se puede argumentar y razonar sobre los ideales y sobre la conformidad de las prácticas de acuerdo con estos ideales; y (3) que estos argumentos pueden marcar la diferencia.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El relativismo como una forma de individualismo cuyo principio es: todo el mundo tiene derecho a desarrollar su propia forma de vida basada en su propio sentido de lo que es realmente importante o tiene valor
- Términos como “narcicismo” (Lasch) o “hedonismo” (Bell) implican que no existe un ideal moral
- La autenticidad como ideal moral
- El ideal moral: una imagen de lo que una vida mejor o superior podría ser; en donde “mejor” y “superior” no se definen en cuanto a lo que deseamos o necesitamos, sino que ofrecen un estándar de lo que debemos desear
- El subjetivismo moral: la idea de que las posiciones morales no están basadas en la razón o la naturaleza de las cosas, sino que simplemente las adoptamos cada uno de nosotros porque nos atraen. En esta opinión, la razón no puede juzgar disputas morales
- Apelaciones a la autenticidad que justifican el ignorar cualquier cosa que trascienda al yo: por rechazar nuestro pasado por irrelevante, o negar las exigencias de la ciudadanía o los deberes de la solidaridad o las necesidades del entorno natural
- La sugerencia de Taylor: una posición distinta tanto de los defensores como de los detractores de la cultura contemporánea.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Todo el mundo tiene sus propios valores y es imposible discutir sobre ellos
- No se deben desafiar los valores de los demás
- La afirmación de Taylor de que el relativismo, según se entiende hoy en día, es un gran error, incluso en alguna medida autosofocante
- La idea de que la cultura del narcicismo ha llevado a mucha gente a perder de vista las preocupaciones que les trascienden
- La idea de Taylor de que tenemos que entender la fuerza moral detrás de nociones como narcicismo

- La idea de que el ideal de autenticidad podría convertirse en un relativismo blando. Esto significa que la defensa de cualquier ideal moral es de alguna manera inaccesible
- La idea de que no hay objetividad en la moralidad y que Taylor se equivoca al buscarla, p. ej. la descripción genealógica nietzscheana de la moralidad
- Críticas a la sociedad liberal por prescribir ciertos ideales
- Ya que el propio relativismo está impulsado por un ideal moral, hay algo de contradictorio y autodestructivo en él
- La propuesta de Taylor: la autenticidad como ideal moral se ha degradado, pero merece la pena en sí misma
- Las posiciones de Dworkin y Kymlicka como ejemplos de discusiones que se han quedado al margen del debate político sobre la vida buena.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

21. (a) Explique la afirmación de que “el *Tao* que puede nombrarse no es el *Tao* eterno” expresa la esencia de todo el libro. [10]
- (b) Evalúe la afirmación de que “el *Tao* que puede nombrarse no es el *Tao* eterno” expresa la esencia de todo el libro. [15]

Las líneas de este primer capítulo reflejan el pensamiento taoísta fundamental y algunas ideas filosóficas sobre la percepción taoísta de cómo fluye el universo y el concepto de alineación con ese flujo natural. La pregunta surge de la primera frase del libro: “El *Tao* que puede nombrarse, no es el *Tao* eterno, el nombre que puede nombrarse no es el nombre eterno”. Las respuestas se podrían centrar en la manera en que el Camino (*Tao*) no se puede ‘nombrar’ y los alumnos podrían ofrecer la interpretación de que esto significa que el *Tao* no se puede entender y ni siquiera hablar de él; en consecuencia, la aplicación del entendimiento humano de algo que va más allá del entendimiento humano hace que éste se limite. Algunos podrían argumentar que ‘*Tao*’ es simplemente una palabra, una etiqueta, un tipo de signo que apunta a lo inefable. En su evaluación, los alumnos podrían discutir las limitaciones del lenguaje a partir de los juegos del lenguaje de Wittgenstein. El concepto de opuestos paradójicos es un tema destacado del primer capítulo y los alumnos podrían explorar la continuidad entre los dos puntos de vista extremos en el capítulo tales como: hablar de algo que no se puede nombrar o entender a la vez que nombrarlo e intentar entenderlo. La palabra ‘*Tao*’ no puede incluir lo que es el *Tao* en realidad; el *Tao* es constante, es eterno así que, si algo se puede nombrar, esto añade mutabilidad. No es nada más que un intento de hablar de algo de lo que no se puede hablar. Los alumnos podrían identificar la idea de que el *Tao* es un concepto más allá de la razón y la lógica; es el principio universal que impregna toda acción y fenómeno, y aun así no puede entenderse suficientemente a través de la mente racional. Las respuestas podrían identificar que el uso de ‘lo que no tiene nombre’ es sinónimo de *Tao* y, por tanto, el *Tao* es la fuente o raíz de todo lo que existe.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El *Tao* como lo infinito, la fuente común
- El *Tao* como algo eternamente presente, sin principio ni fin
- El *Tao* como la esencia de la sabiduría
- Nociones centrales de quién somos, cómo hemos llegado aquí y las leyes del universo en el que vivimos
- La psicología humana y los ritmos comunes que se describen en las imágenes del libro
- Los opuestos paradójicos del capítulo
- La naturaleza enigmática del contenido del capítulo 1
- El papel de la percepción
- El papel del lenguaje
- El uso de las analogías tales como el fluir como el agua que resaltan la dificultad de hablar sobre el *Tao*
- Semejanzas con las enseñanzas del budismo, hinduismo y cristianismo e islamismo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Cómo puede el *Tao* ser constante y eterno y, por tanto, inmutable y, aun así, al mismo tiempo, ser algo que se puede nombrar y, por tanto, introduce la posibilidad de cambio?
- Si el *Tao* no se puede entender, entonces ¿con qué entendimiento no se entiende? ¿Es una ausencia del propio entendimiento la que da la impresión de que no se puede entender? ¿Es simplemente que es inútil intentar entenderlo?
- Cuestiones hermenéuticas en cuanto al intento por explicar el propio texto, por ejemplo, se cree que el texto que nos ha llegado está corrompido (el texto fue escrito originalmente en tiras de bambú unidas por hilos de seda) y por consiguiente es prácticamente imposible entender gran parte del texto sin mover las secuencias de los caracteres chinos de un sitio a otro; por tanto, es difícil conocer lo que el autor original quiso transmitir



- La implicación de aplicar los juegos del lenguaje de Wittgenstein; ¿pueden tener sentido las palabras del libro cuando no se puede realizar una verificación (el principio de verificación de Ayer)?
- Si nombrar el '*Tao*' es simplemente una etiqueta o signo, entonces podrían explorarse las cuestiones que rodean su legitimidad y uso, por ejemplo, el papel de los símbolos en el lenguaje, p. ej. la afirmación de Tillich de que los símbolos pueden desatar dimensiones y elementos de lo metafísico
- ¿Contribuye el uso de los opuestos paradójicos como parte del todo, según se aplica en el capítulo 1 (y en todo el texto), a la ambigüedad y metáforas del texto?
- Cuestiones sobre la percepción y lo que es realmente la 'realidad': la afirmación del *Tao* de que no hay cosa que exista y, por tanto, todo está vacío porque todo es un proceso; sin embargo, ¿nos dicen otra cosa nuestros sentidos? ¿Es por un lado el hecho de tener percepciones sensibles cotidianas y por otro lado la verdad del *Tao* (la realidad) simplemente un cambio de percepción y conciencia consciente?
- ¿Hace que sus afirmaciones sean contraintuitivas la idea de que el *Tao* es una noción más allá de la razón y la lógica?

22. (a) **Explique la virtud de no esforzarse (*wu wei*).** [10]

(b) **Evalúe la virtud de no esforzarse (*wu wei*).** [15]

La idea es del verso 68. Las respuestas podrían identificar que la virtud de no esforzarse también se conoce como *wu wei* y literalmente significa no acción. Los alumnos podrían explorar ‘no esforzarse’ como entender que los seres humanos tienen capacidades limitadas y que, por consiguiente, “nada en el mundo puede manipular el gran *Tao*”. Sin embargo, el taoísta también reconoce que nosotros afectamos el universo, pero si no seguimos las maneras de la naturaleza e intentamos forzar nuestra voluntad contra la naturaleza, fracasaremos con seguridad. Las respuestas podrían hacer referencia al debate actual en torno al medio ambiente y al cambio climático. Se podría explorar el principio de ‘no esforzarse’ con relación a la sociedad: podemos afectar la sociedad, pero nuestra capacidad es limitada porque cuando vamos contra la sociedad u otros seres humanos, podemos ganar alguna vez, pero al final es mejor no esforzarse; aquellos que se esfuerzan generan oposición y, por tanto, se exponen a un riesgo. “Solamente si no luchas, nadie puede luchar contra ti”. La virtud de ‘no esforzarse’ basada en la creencia de que, al identificarnos con el *Tao*, podemos ganar verdaderas fuerzas; la base filosófica de la virtud de ‘no esforzarse’ es la comprensión del poder de lo natural y la espontaneidad. El *Tao* tiene este poder porque hace cosas sin esforzarse (*wu wei*). Este ‘no esforzarse’ no significa inactividad total. Las respuestas podrían identificar este significado como cuando uno tiene menos deseo, uno tiene menos limitaciones; cuando uno no intenta hacer algo, uno no deja nada por hacer. Un significado importante que los alumnos podrían explorar es que no debe hacerse nada que vaya contra la naturaleza de algo. Por ejemplo, el gobernante ideal trata el gobierno de su pueblo como freír un pez, esto implica dirigir más que manipular, y observar más que interferir. Se podría establecer una semejanza entre no esforzarse e interferir poco y dejarse guiar por la naturaleza de las cosas, como el fluir del agua.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El concepto de *wu wei*
- Cuestiones sobre la idea de que olvidarse del yo es parte del *Tao*
- La ausencia de los controles externos a la vez que se mantiene el yo no es realista y luchar contra los controles externos es una manera de destruir nuestra libertad
- ‘No esforzarse’ con respecto al entendimiento de que los seres humanos tienen capacidades limitadas
- Discusión de oponerse al gran *Tao* y, por tanto, estar abocado al fracaso (p.16)
- ‘No esforzarse’ y problemas relacionados con el medio ambiente
- ‘No esforzarse’ y problemas relacionados con la sociedad
- El papel de la espontaneidad
- Cuestiones sobre el autocontrol
- El desear y no desear.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- *Wu wei* no niega el concepto del yo
- Diferencias con otras filosofías religiosas tales como el ascetismo o el quietismo
- Una comparación entre el concepto de ‘no esforzarse’ del *Tao* y los conceptos modernos de esforzarse para alcanzar objetivos para demostrar que los dos no son solo diferentes, sino que son prácticamente opuestos
- Implicaciones de ‘no esforzarse’ lo que no significa inactividad total
- ¿Invita el *Tao* a un enfoque a la vida filosófico y pasivo?
- ¿Hasta qué punto requiere el *Tao* que el individuo sea autocrítico y al mismo tiempo estar en armonía con el medio ambiente?
- ¿Es el concepto taoísta de ‘no esforzarse’ solamente una ilusión?
- Si la libertad, como se entiende hoy en día, implica ausencia de limitaciones y coerción, se sigue que la libertad se consigue yendo contra las limitaciones, eliminando impedimentos y protegiendo de interferencias externas. ¿Convierte esto el *Tao* y la idea de no esforzarse en un anacronismo?

- ¿Es lógico inferir que cuantos menos deseos tenga una persona, menos limitaciones tiene? Y, llevándolo a una conclusión lógica, una persona que no tenga expectativas de ningún tipo no tendrá restricciones y, por tanto, conseguirá un perfecto estado de 'no esforzarse' y, de ahí, en un sentido omnipotencia
- ¿Contradice los modernos estándares de vida el 'no esforzarse'?
- ¿Es el concepto de 'no esforzarse' simplemente una forma de moralidad de no ser egoísta?
- ¿Significa el conseguir 'no esforzarse', según lo refleja el *Tao*, que ese individuo se diferencia en sus aspectos físicos o metafísicos de otra persona corriente?
- Conceptos del yo, p. ej. Locke, Hume, Sartre.

**Zhuang zi: *Zhuang zi***

23. (a) **Explique la comparación de Zhuang zi del pez en el agua y los humanos en el cielo.** [10]
- (b) **Evalúe la comparación de Zhuang zi del pez en el agua y los humanos en el cielo.** [15]

Esta pregunta invita a explicar cómo el pez y los humanos se pueden comportar de maneras semejantes según lo considera Zhuang zi en una discusión imaginaria entre Zigong y Confucio, en el capítulo 6, sección 47. Hay muchas otras referencias a los peces y los humanos sobre todo en los capítulos interiores. En primer lugar, se considera que el pez en el agua nada libremente y vive una vida buena y fructífera. Los humanos, mientras busquen el *Tao*, se asemejan al pez en cuanto a que no tienen un ‘objetivo particular’ y dejan que sus vidas fluyan y consigan una estabilidad que no pueden encontrar en un mundo agitado y llevado por el estrés. Aquellos humanos que se comportan así en el mundo se consideran ‘insignificantes’ pero en el cielo son figuras ejemplares. El pez en el agua iguala el agua al *Tao*, ambos con aparentes poderes regenerativos que permiten libertad de movimiento, un sentido de ligereza y separados de las fuerzas del mundo. El pez puede perfectamente olvidarse de su medio en el agua y también pueden los humanos, con la ayuda del *Tao*, olvidar el propio *Tao* y tener un sentido de ‘no ser’ y, por tanto, perder el sentido del yo. Otro enfoque que podría estar relacionado, pero que va más allá de los capítulos internos, puede ser la idea del ‘pez feliz’ que explora la naturaleza del conocimiento. Cómo sabemos que el pez es feliz plantea paralelismos con cómo sabemos lo que saben y piensan los demás. El último punto de referencia se puede unir al pez en el estanque en la historia 6.27 al cuestionar el sentido del ser y por qué los otros humanos juzgan al hombre insignificante, afirmando que conocen su estado de ser y atribuyéndole una inutilidad. Estas dos afirmaciones son contrarias a la perspectiva de Zhuang zi. Él valoraba tanto la inutilidad como la pérdida de la autoconciencia como indicativas de una aspiración al *Tao*. Otros paralelismos se pueden sacar de la manera en que vive el pez en armonía en el agua, mientras la interacción humana no armoniosa resulta en la destrucción. También se podría hacer mención de la referencia de Zhuang zi al pez fuera del estanque que lucha para sobrevivir de la misma manera que el humano lejos del *Tao* lucha y se defiende y pelea con su propia existencia.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El paralelismo es entre la libertad del pez y la libertad de los humanos en un contexto de comunidad. ¿Es el estanque lo mismo que la sociedad humana?
- La relación entre la tierra y el cielo para los humanos
- La naturaleza del ‘hombre insignificante’ en la tierra
- Las cualidades del hombre ejemplar en el cielo
- Diferentes problemas de conocer que se relacionan con entender al otro y cómo no se da valor o se da poco a quien no es entendido, o cuando uno no está completo (el uso frecuente de Zhuang zi sobre la gente físicamente discapacitada) se le considera inútil, que no merece la pena tenerlo en consideración (lo que es contrario a la opinión de Zhuang zi)
- El uso de paralelismos entre los animales y los humanos.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La manera en que los peces son libres en el agua, no tienen que pensar, y las similitudes con los humanos en el *Tao*
- Semejanzas entre la manera en que ambos responden al estrés –luchando– un pez fuera del agua y un humano sin armonía
- Las percepciones y reacciones al peligro
- La posible soledad del pez y el humano; el pez en el estanque se olvida de los otros peces al igual que los humanos se olvidan de los demás cuando están con el *Tao*

- La cuestión del aislamiento y si es deseable, o incluso alcanzable, en la sociedad moderna, p. ej. Simmel, Cioran
- La posible fortaleza humana para adaptarse a su entorno, p. ej. Scheler, Dewey
- Conocimiento del otro y comunicación con el otro sin entenderlo completamente
- Paralelismos entre el pez nadando y el deambulante en el primer capítulo
- La cuestión de si los humanos son mejores que los peces u otros animales; se podría contrastar con las ideas de Singer sobre la moralidad y la comunicación.

24. (a) **Explique la respuesta de Zhuang zi a la pregunta “¿Cómo debe manejarse (gobernarse) el mundo?”.** [10]
- (b) **Evalúe la respuesta de Zhuang zi a la pregunta “¿Cómo debe manejarse (gobernarse) el mundo?”.** [15]

Esta pregunta invita a explicar cómo el taoísmo podría ser una guía para ordenar el mundo o el gobierno de los estados, en efecto, la actividad política. Al principio del capítulo 7:3 el hombre sin nombre rechaza la pregunta de Tian Gen y considera cualquier respuesta una pérdida de tiempo y que tiene mejores cosas que hacer. Este rechazo es una indicación de que cualquier gobernante que tiene que hacer esta pregunta no debe gobernar. Gran parte de la actitud al comportamiento político es que tiene poco valor y no nos debemos implicar. Esto bien podría ser un reflejo de los tiempos en los que se escribió el texto, una época de guerra civil y convulsión política. Sin embargo, la segunda vez que se pregunta, la respuesta revela una aplicación del Camino (el *Tao*) a la política. No es una no acción, ya que esto resultaría en la aceptación de la política de la época y lo que está ocurriendo en la escena política actual. Es más bien un sentido de estar por encima de las pequeñeces de los tiempos y el autointerés que guía las acciones. Se sugiere “mezclar nuestra energía vital con el silencio sin fronteras, seguir lo correcto de lo que es cada cosa, sin permitir ningún condicionamiento” (7:3, 7:4). Esta no es realmente la manera *wu wei* que se esperaría, sino que es más la manera de Zhuangzi de *ziran*, de ser uno mismo, y de permitir y animar a los demás a ser ellos mismos. No hay ningún autointerés en las acciones del gobernante. La implicación de esto es ser “nuestra propia persona” y no sucumbir a la presión de grupos o tendencias y modas; más bien ver objetivamente situaciones únicas y llegar a conclusiones que puedan perfectamente no establecer políticas, sino resolver solamente la situación actual. Una tendencia a crear política iría en contra “del *Tao* en cuanto a que el Camino lo es todo” (7:3), cada cosa tiene que considerarse por separado (7:3, 7:4). Si se hace esto, entonces “el mundo estará en orden” (7:4). Hay otras menciones a dejar que “los caballos corran libremente” lo que sugiere una anarquía, aunque no es el caso. El consejo es vivir en armonía tanto cósmica como socialmente, lo cual se puede conseguir con un juicio moderado. La actitud del gobernante les separa del pueblo. El “gobierno de visión clara” tiene una visión más amplia, una visión del mundo y es capaz de permitir que los demás sobresalgan y cumplan su potencial para “permitir que todas las criaturas se deleiten en sí mismas” (7:5) sin interferir. Se podrían realizar comparaciones entre el gobernante y el comportamiento del cocinero o carnicero (3:4, 3:5) al manipular la carne de buey. La destreza del cocinero se podría igualar a la del gobernante. El cocinero se podría ver en armonía con la carne y no tiene que volver a afilar su cuchillo. De la misma manera, el gobernante, en armonía con el pueblo, no requiere el cuchillo afilado de las leyes, los castigos y las limitaciones para gobernar. Al comer carne no pensamos en el carnicero y, de manera similar, en el estado armonioso, el gobernante no está presente en los pensamientos de la gente.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La naturaleza del *Tao* y su presencia en todas las cosas
- La cuestión de si las políticas fijas evitan el pensamiento flexible y la flexibilidad para resolver problemas
- El efecto sobre los gobernadores del consejo y los consejeros. La relación de los ministros, los administradores y los consejeros con el gobernante
- La cuestión de si los procesos de toma de decisiones están libres de condicionamientos
- La naturaleza de una perspectiva más amplia (una visión del mundo) sobre lo cotidiano
- El efecto de *ziran* (lo natural, la espontaneidad y lo momentáneo) sobre el gobierno
- El papel del sabio como gobernante, consejero, o el sabio completamente ajeno a la política.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La medida en que cualquier acto político puede separarse del autointerés
  - La cuestión de si un líder con una visión clara puede identificarse con la población en general
  - Cómo ese líder con una visión clara mantendría su autoridad
  - Se podría hacer referencia al ‘filosofo rey’, p. ej. Platón
  - La medida en que la gente tomará responsabilidades mayores y el consecuente efecto sobre el gobierno
  - La medida en que el estilo de líder de Zhuangzi es consultativo
  - La cuestión de si las sociedades guiadas por los mercados permiten el estilo de líder sugerido por Zhuangzi
  - Una comparación entre *wu wei* y el liderazgo *ziran*
  - La medida en que un líder puede estar por encima de la política
  - La idea de Zhuangzi de que la gente corriente debe ser devuelta a su condición natural cruda y simple, en donde vivir en armonía con el mundo y consigo mismos
  - Comparaciones con otras formas del pensamiento taoísta, p. ej. Lao Tse y el gobernar como freír un pez
  - El confucianismo como alternativa al gobierno
  - Formas de gobierno que chocan con las sugerencias de Zhuangzi, p. ej. Maquiavelo
  - Maneras en las que un gobernante bondadoso y afectuoso puede transformar la sociedad; la mención del cocinero o carnicero que busca maneras intuitivas de manejar la carne con un cuchillo constantemente afilado comparado con el cuchillo desafilado que es el gobernante directivo: un método legalista y basado en el castigo.
-