

Esquema de calificación

Mayo de 2023

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 1

© International Baccalaureate Organization 2023

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 2023

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, 2023

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/>.

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

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación los examinadores pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a los examinadores con las posibles direcciones que hayan tomado los alumnos en cuanto al contenido de sus escritos, al demostrar sus habilidades para hacer filosofía a través de sus respuestas. Los puntos que se indican no son puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a los examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en las páginas 6 y 7 para el tema central y en la página 12 para los temas opcionales.

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

- El curso de Filosofía del Programa del Diploma está diseñado para promover las habilidades del alumno para *hacer* filosofía. Se puede acceder a estas habilidades través de la lectura de las bandas de calificación para la evaluación en la guía de la asignatura.
- El esquema de calificación no intenta resumir una respuesta modelo o correcta.
- El esquema de calificación tiene un párrafo de introducción que contextualiza el énfasis de la pregunta que se hace.
- Los puntos después del párrafo son puntos posibles de desarrollo que se sugieren pero que no deben considerarse una lista prescriptiva, sino más bien una lista indicativa de lo que podría aparecer en la respuesta.
- Si hay nombres de filósofos o filósofas y referencias a su trabajo incorporadas en el esquema de calificación es para ayudar a dar un contexto a los examinadores y no refleja un requisito de que dichos filósofos y referencias deben aparecer en la respuesta: son posibles líneas de desarrollo.
- Los alumnos pueden seleccionar adecuadamente a partir de una amplia variedad de ideas, argumentos y conceptos para la pregunta que estén respondiendo y puede que utilicen material de manera eficaz que *no* se mencione en el esquema de calificación.
- Los examinadores deben ser conscientes de los términos de instrucción para Filosofía (según se publican en la página 56 de la guía de la asignatura de Filosofía) al evaluar las respuestas.
- En la Prueba 1, los examinadores deben ser conscientes de que se espera una variedad de tipos de respuesta y enfoques así como libertad para elegir una variedad de temas. Por tanto, los examinadores no deben penalizar diferentes estilos de respuestas o diferentes selecciones de contenido en el desarrollo que hacen los alumnos de sus respuestas a las preguntas. El esquema de calificación no debe implicar que se espera una respuesta uniforme.
- En los esquemas de calificación para las preguntas del tema central en la Prueba 1 (sección A), los puntos sugieren posibles direcciones de la respuesta al estímulo, pero es crucial que los examinadores entiendan que la selección de la cuestión filosófica planteada en el estímulo, *depende completamente del alumno* y, por tanto, el examinador puede dar puntos incluso cuando nada del material aparece en el esquema de calificación.

Nota a los examinadores

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

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

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

Prueba 1 Sección A Bandas de calificación

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

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

Sección A

Tema central: Ser humano

1. Extracto

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

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

Este estímulo plantea varias cuestiones, en particular centradas en la naturaleza del valor de un ser humano y en la relación con los demás. El extracto subraya que el valor de una vida humana no implica un valor material en función de su trabajo. El papel y el valor de los seres humanos no se puede reducir a habilidades productivas ni estar basado en una valoración económica. Los alumnos podrían hacer referencia a la crítica marxista al capitalismo y a las relaciones de producción o a la Escuela de Frankfurt, en cuanto a la alienación y frustración que surgen de meras actividades productivas en la sociedad de consumo. Además, los alumnos podrían considerar la relación entre el valor y la calidad de vida, en cuanto a “funciones” y “capacidades” (p. ej. Nussbaum). El estímulo también recuerda la importancia de la no acción, la cual es un elemento clave del *Tao (wu wei)*.

En contraposición, los alumnos podrían hacer referencia a la teoría platónica de la ciudad justa para sostener la idea de que los individuos pueden contribuir al orden social y a la armonía de la ciudad según sus propias destrezas, habilidades y trabajo; su papel en la ciudad depende estrictamente del trabajo que puedan hacer. Algunas respuestas podrían determinar el significado de consciencia y autoidentidad con referencia al trabajo: ¿ayuda el trabajo a que un individuo forme su identidad? ¿definen los trabajos a la gente? ¿o debe haber una distinción clara entre el trabajo y la vida privada? ¿se puede reconocer socialmente a las personas sin referencia alguna al trabajo o actividad que hagan? Los alumnos también podrían considerar la actividad humana dentro de tradiciones religiosas específicas y su interpretación del trabajo como medio para lograr o facilitar el favor de una deidad, como por la gracia en el protestantismo, p. ej. Weber.

El estímulo invita a explorar el significado de los otros y sus relaciones, que suelen considerarse solamente en términos de utilidad, economía y optimización; los alumnos podrían referirse a la opinión de Taylor sobre la “razón instrumental” como la manera corriente de interactuar con los demás. Los alumnos también podrían hacer referencia al dualismo de la utilidad y la no utilidad, según lo explicó Zhuangzi: el valor de algo útil es la causa de su destrucción. La reducción de las relaciones humanas en relaciones de producción y utilidad también es un elemento central de la definición de Bauman de la “sociedad líquida”. Los alumnos también podrían explorar la idea kantiana de la dignidad y su definición del “reino de los fines” al abordar la cuestión del valor de los seres humanos y las diferencias entre los humanos y los animales, p. ej. Kant, Scheler, Gehlen, Plessner, Ortega y Gasset.

Los alumnos podrían explorar la cuestión de los derechos humanos y su relación con los factores políticos o económicos y cómo interactuar con personas que no aceptan las reglas sociales, p. ej. Nozick: ¿cómo otorgarles valor independientemente de lo que hagan? ¿es el empleo un derecho moral para con los demás? Si así fuera, ¿cómo pueden los desempleados contribuir a la sociedad? ¿dependen sus derechos de su estatus laboral? Si no dependieran, ¿cómo conceder que no será el caso? En contraposición, los alumnos podrían considerar la utilidad de la producción y el trabajo: ¿pueden los trabajos ayudar a la gente a apoyar a los demás, como en el caso de las donaciones o la beneficencia (p. ej. Singer) o en otras perspectivas (p. ej. la desigualdad justificada de Rawls)?

Los alumnos podrían explorar la relación entre acción y pensamiento y la naturaleza del pensamiento como elemento de contemplación o como elemento orientado hacia la acción, p. ej. Ortega y Gasset o Dewey. Los alumnos también podrían investigar el significado del conocimiento y de si tiene que ver con consecuencias prácticas como en el pragmatismo o en el punto de vista de Bacon (el conocimiento es poder).

Los alumnos podrían examinar si el desarrollo tecnológico de las sociedades modernas fomenta una idea productiva del valor humano.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La agencia de los seres humanos
- El papel de la no acción, p. ej. el *Tao (wu wei)*
- La cuestión de la dignidad, p. ej. “el reino de los fines” kantiano
- La autoconsciencia y el trabajo: ¿depende la formación del ‘yo’ del trabajo que se haga?
- Las relaciones sociales y las relaciones de producción, p. ej. Marx o la Escuela de Frankfurt
- El reconocimiento social y el trabajo: ¿se reconoce a los demás según su trabajo? ¿ven los demás lo que hacemos en lugar de ver quiénes somos?
- El trabajo como medio para contribuir a la sociedad, p. ej. la ciudad justa de Platón, la opinión de Singer sobre las donaciones, el principio de desigualdad justificada de Rawls
- El trabajo como deber moral hacia la sociedad
- El papel de los desempleados en una sociedad productiva; el papel de la gente que no acepta las reglas sociales, p. ej. los “gorrones” de Nozick
- La cuestión de los derechos humanos en una sociedad productiva
- Las relaciones humanas como algo útil y las relaciones económicas, p. ej. la “razón instrumental” de Taylor
- La relación del valor con la no utilidad, p. ej. Zhuangzi
- La definición de las tradiciones religiosas del trabajo de los seres humanos y la producción como medio para relacionarse con la deidad y obtener la salvación, p. ej. Weber
- El significado del conocimiento en función de la utilidad, p. ej. Bacon o Dewey
- La cuestión de si la sociedad tecnológica fomenta una perspectiva productivista del valor humano
- La cuestión de si la idea de la vida como producción afecta el sentido de la vida humana y su calidad, p. ej. Nussbaum.

2. Imagen

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

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

La imagen plantea preguntas sobre la naturaleza de los seres humanos en distintos campos: de la bioingeniería a la inteligencia artificial, de la genética a la educación, del lenguaje a la comunicación, del arte a las ciencias médicas. El estímulo ofrece la posibilidad de investigar cuestiones de subjetividad, intersubjetividad, identidad y educación. Los alumnos podrían explorar el papel que tiene la tecnología en la formación de la identidad, con relación a las posibles consecuencias de la eugenesia, el control de las enfermedades o el control de la natalidad. ¿Es la tecnología una herramienta para aumentar el poder humano? ¿o es una herramienta que pueden usar los humanos para controlar su entorno, p. ej. la energía, los recursos y el clima? ¿Puede ayudar la tecnología a los humanos a minimizar la propagación de las enfermedades y los virus y su impacto en la vida social, p. ej. las nuevas vacunas, el trabajo inteligente o el aprendizaje en línea? Los alumnos podrían considerar cómo cambia la identidad humana en la perspectiva que aspira a vidas más saludables y longevas con relación a la calidad de vida, p. ej. Sen o Nussbaum. En contraposición, los alumnos podrían explorar los puntos de vista de una vida más genuina que se viva mejor en la naturaleza, en conexión con lo espiritual, alejada de la velocidad que distingue la sociedad contemporánea, p. ej. Rousseau o el *Tao*.

Otro posible enfoque podría ser sobre el papel que tiene la tecnología en el cambio de la consideración humana del cuerpo y su relación con él: ¿limita el cuerpo el potencial humano? ¿se considera el cuerpo una herramienta o una jaula? ¿es la inteligencia artificial una combinación posible de una mente y un cuerpo mejorados, como en un robot? En 1970, el experto en robótica japonés Masahiro Mori describió el modelo del “valle inquietante” para explicar cómo cambian las maneras en las que los humanos ven a los robots que son como humanos: mientras que los humanos buscan robots humanoides para establecer una relación más humana, más allá de un cierto grado de semejanza, los humanos se empiezan a sentir incómodos al interactuar con robots de apariencia demasiado humana; los alumnos podrían explorar la cuestión de la identidad y cómo esta está afectada por la inteligencia artificial y los robots. Esto es particularmente cierto cuando el robot es un bebé o un niño pequeño. ¿Cuál es el papel de las emociones en la formación de la identidad y las relaciones humanas, p. ej. Damasio o Nussbaum?

Los alumnos podrían explorar el papel de la tecnología en relación con la educación y la cuestión de si fomenta la creatividad o la conformidad. ¿Mejoran los aparatos digitales la creatividad y el pensamiento crítico o ayudan a la conducta inapropiada y las malas prácticas académicas? Los alumnos podrían considerar las ideas de la Escuela de Frankfurt, p. ej. Horkheimer, Adorno o Marcuse sobre el papel que tiene la tecnología en la formación de la producción cultural y la sociedad de consumo. Otra perspectiva podría estar relacionada con el contexto específico urbano, en donde la alienación y la soledad a menudo están fomentadas por la tecnología, p. ej. Simmel.

En términos más generales, los alumnos podrían explorar el papel de la tecnología en la forma de nuestra relación con la naturaleza y si fomenta una posición de dominación y explotación de los recursos naturales. También, los alumnos podrían investigar las preocupaciones filosóficas que el desarrollo de la tecnología ha producido en el último siglo, al volverse un poder autoproducido, p. ej. Heidegger o Jonas.

Otro enfoque que podrían considerar los alumnos se refiere a las relaciones humanas: ¿cómo modifica la tecnología la manera en que los humanos se relacionan entre ellos? ¿Cómo cambia la tecnología la manera en que se comunican los humanos? ¿Cambia la tecnología la manera en que se expresan los humanos? ¿Queda el arte afectado por las nuevas tecnologías de la comunicación y los aparatos digitales, tales como los teléfonos móviles y las computadoras? ¿Se vuelve el arte más una reproducción, p. ej. Benjamin, a expensas de la creatividad? Las fotografías, los selfis, los videoclips en los medios sociales son la manera en que se expresan los humanos más jóvenes y definen quienes son: ¿cómo forman los nuevos medios de comunicación tecnológicos la identidad humana y la autoconsciencia? ¿Tiene un impacto la tecnología en el lenguaje humano? Si la tecnología tiende a homologar y promocionar la conformidad, entonces ¿limita nuestra comprensión de los demás y, en general, la diversidad, o estimula los condicionamientos culturales e identitarios, p. ej. la raza, el sexo o la religión?

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Identidad: el papel que tienen la racionalidad y las emociones, p. ej. Damasio, Nussbaum o Churchland
- La subjetividad y la intersubjetividad
- La inteligencia artificial y los robots: la cuestión de la identidad y la apariencia humana, p. ej. Mori; el transhumanismo
- El problema de la dualidad, p. ej. Descartes; dualismo frente a fisicalismo
- La tecnología y el cuerpo mejorado; el cuerpo como límite u oportunidad (herramienta)
- La identidad y la autoconsciencia
- La cuestión de si la tecnología fomenta la creatividad o no
- El desarrollo tecnológico y la producción cultural, p. ej. la Escuela de Frankfurt
- La tecnología como poder autónomo, p. ej. Heidegger o Jonas
- Cómo cambian los nuevos aparatos tecnológicos y las nuevas plataformas (p. ej. los medios sociales) la manera en que los humanos forman su identidad y sus relaciones
- La tecnología, el lenguaje y la comunicación, p. ej. Wittgenstein o el cuarto chino de Searle
- La tecnología y el arte como medios para expresarse
- Identidad, conformidad y diversidad: la cuestión de si la tecnología influye en la comprensión humana de los demás y cómo lo hace
- Tecnología y naturaleza: ¿explotación o conservación? El papel de la naturaleza y la espiritualidad
- La tecnología y las ciencias médicas: cómo cambia la percepción humana de una vida más sana y longeva
- La tecnología y la vida social: la cuestión de si la tecnología ayuda a limitar la propagación de las enfermedades y los virus con su impacto en la vida social, p. ej. el trabajo inteligente o el aprendizaje en línea.

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

Sección B

Tema opcional 1: Estética

3. **Evalúe la afirmación de que las obras de arte son como las flores: podemos disfrutar de ellas sin saber sobre el sol, el aire, la humedad y las semillas.** [25]

La afirmación es de la obra *El arte como experiencia* de Dewey e invita a un análisis del significado del arte y de una experiencia artística. Dewey afirma que un individuo puede experimentar y disfrutar de un objeto, aunque ignore lo que tiene detrás, aunque no se pueda entender totalmente el objeto. Los alumnos podrían considerar el papel de las emociones en la experiencia del arte y, en general, en la experiencia y el conocimiento del mundo que nos rodea. Al hacerlo, los alumnos podrían mencionar la opinión de Damasio sobre las emociones. Los alumnos podrían explorar la naturaleza del conocimiento en términos de la racionalidad frente a las emociones, o como una combinación de esos elementos. Los alumnos podrían hacer referencia a la distinción de Pascal entre *esprit de finesse* y *esprit de géométrie*. Algunas respuestas podrían señalar la imposibilidad de comunicarlo todo, en particular en el campo de los sentimientos y de lo interior; el lenguaje tiene sus propios límites, p. ej. Wittgenstein. Otra posible vía podría centrarse en el papel de las pasiones como fuente de conocimiento o como una distorsión de este, p. ej. Descartes o Spinoza. Los alumnos podrían considerar el papel de la racionalidad en la visión platónica del alma tripartita o el papel de la opinión en su teoría de la línea dividida. Algunas respuestas podrían subrayar la importancia de conocer la técnica tras la producción artística para formular juicios estéticos completos, p. ej. Croce. El concepto de gusto y las diferentes ideas sobre él, p. ej. Hume, Kant o Nietzsche, es un tema que los alumnos podrían querer discutir. Algunos alumnos podrían hacer referencia al intuicionismo, p. ej. Shaftesbury o Gehlen. Por último, los alumnos podrían explorar la cuestión de si la tecnología ha cambiado el producto artístico y ha incrementado su conocimiento y comprensión o ha afectado su “aura”, p. ej. Benjamin.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La cuestión de si el conocimiento y comprensión estéticos de la obra de arte son necesarios para tener una experiencia artística
- Las obras de arte como técnica y conocimiento, p. ej. Platón, Aristóteles o Croce
- El papel de las emociones en el arte y en el conocimiento del mundo, p. ej. Hume o Damasio
- La cuestión de si el lenguaje puede expresar todo el contenido de la experiencia, p. ej. Dewey o Wittgenstein
- El conocimiento como combinación de racionalidad y emoción, p. ej. Pascal o Damasio
- El papel de las pasiones en la comprensión humana, p. ej. Hume, Descartes o Spinoza
- El papel de la intuición para entender los elementos esenciales de la comprensión en varios campos tales como la lógica, la moral y el arte, p. ej. Shaftesbury o Gehlen
- Los puntos de vista sobre el gusto como un juicio personal o como referencia a elementos objetivos, p. ej. Hume, Kant o Nietzsche
- La cuestión de si la tecnología ha cambiado el producto y la comprensión del arte o ha contribuido a que pierda su “aura”, p. ej. Benjamin.

4. Evalúe la afirmación de que el arte no es un espejo de la realidad, sino un martillo con que darle forma.

[25]

La afirmación invita a explorar el significado del arte y la naturaleza de su fin como un proceso creativo. Los alumnos podrían discutir el objetivo creativo del arte frente a la imitación: podría tenerse en cuenta la diferencia aristotélica entre *poiesis* y *mímesis*. Según Platón y Aristóteles, el arte es básicamente una imitación de la realidad y la posesión de destrezas técnicas; para Croce y Dewey, en cambio, el arte no solamente está basado en el conocimiento técnico, sino también en el espíritu creativo del artista. Los alumnos también podrían considerar que históricamente el arte se ha utilizado como un medio de propaganda, como durante el fascismo, o como autoafirmación del poder de una autoridad, como en el caso del patronato de un papa o un príncipe. Los alumnos podrían mencionar las ideas del arte como medio social para demostrar valores tales como la belleza, p. ej. Dewey, o presentar puntos de vista en contraste con la idea de que el arte tiene que tener una función social, p. ej. Croce. Las respuestas podrían tener en cuenta el papel de la censura y la libertad del artista como un valor clave de su actividad. La afirmación mantiene una opinión del arte como medio para cuestionar el estatus quo: los alumnos podrían hacer referencia al concepto de conformidad que ha fomentado la sociedad moderna. En particular, los alumnos podrían explorar las ideas de la Escuela de Frankfurt sobre la industria cultural, p. ej. Horkheimer o Adorno. Otro camino posible es el papel de las imágenes en la sociedad moderna, desde la idea de Debord de la sociedad del espectáculo al uso más reciente de las imágenes en los medios sociales, p. ej. selfis y memes. Los alumnos podrían evaluar si la tecnología contribuye a dar forma al arte más bien como un cincel que como un espejo; la replicabilidad de las obras de arte parece disminuir su “aura”, p. ej. Benjamin. Los alumnos podrían considerar la función esencial del arte como una que consiste en sacudir el sentido común, liberando así el arte de cualquier juicio ético. Los alumnos podrían considerar el potencial del arte en la creación de realidades “nuevas”, p. ej. la “hiperrealidad” de Baudrillard o como una realidad virtual, p. ej. Deleuze o Lévy. Finalmente, las respuestas podrían discutir si el arte tiene una función, p. ej. la catarsis o si el arte es por el arte, es decir, desinteresado.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El arte como creación frente a la imitación de la realidad, p. ej. la *mímesis* aristotélica
- El papel del arte: usos políticos, p. ej. propaganda y censura
- Los posibles usos sociales del arte, p. ej. la idea de Dewey del arte como medio de civilización
- La cuestión de si la misión del arte es cuestionar los hábitos sociales y la conformidad
- La cuestión de si el arte tiene un fin, p. ej. la catarsis o si el fin es él mismo
- La cuestión de si el arte tiene una función social, p. ej. Croce
- La producción artística y la industria cultural: la conformidad, p. ej. la Escuela de Frankfurt
- El papel de las imágenes en la sociedad moderna, p. ej. Debord
- La cuestión de si la tecnología fomenta la creatividad o la conformidad en el arte, p. ej. Benjamin
- El arte como medio para crear una nueva realidad, p. ej. Baudrillard
- Arte y realidad virtual, p. ej. Deleuze o Lévy.

Tema opcional 2: Epistemología

5. Explique y discuta el papel que tiene lo que otras personas nos dicen en el desarrollo del conocimiento.

[25]

Adquirimos una gran parte del conocimiento por medio de testimonios. Esto significa que el conocimiento nos lo cuentan los demás. De niños, nuestros padres nos hablan sobre el mundo y luego, en el colegio, los profesores continúan el proceso. Mucho de lo que aprendemos es por el testimonio de los demás, lo que lo hace una importante fuente de conocimiento. Esto se extiende al testimonio de los expertos que nos informan sobre áreas especializadas de conocimiento tales como las ciencias naturales o la economía. La prevalencia del testimonio plantea preguntas sobre si las creencias que adquirimos por testimonio están justificadas y sobre las condiciones para que estén justificadas. Los alumnos podrían discutir la justificación de las creencias. Las teorías coherentistas sobre la justificación podrían mantener que el testimonio está justificado si es coherente con otras creencias. Los fundacionalistas podrían cuestionar si un individuo tiene fundamentos apropiados para sus creencias. Otra posibilidad es que quizás una creencia puede estar justificada si está basada en la justificación de otra persona. Parece que tenemos que emitir juicios sobre la persona que proporciona el testimonio, incluido su carácter y la naturaleza de su calidad de experto. Ya que nuestros juicios no son siempre justos, algunos han subrayado la posibilidad de injusticia testimonial, p. ej. Miranda Fricker argumenta que es más probable que se ignore el testimonio de las mujeres. Las cuestiones epistemológicas planteadas por testimonio incluyen cómo adscribir autoridad a alguien. Esto se podría relacionar con cuestiones recientes respecto al aumento de información falsa en las plataformas de los medios sociales. Otra cuestión es la naturaleza social de la adquisición del conocimiento. Ya que mucho del conocimiento que aprendemos viene de otras personas, ¿cómo podemos evaluar si está justificado? Los alumnos podrían considerar la relación entre el empirismo y el testimonio; si se dice que el conocimiento viene de la experiencia, entonces ¿cómo debemos considerar el conocimiento de segunda mano? También podrían discutirse cuestiones sobre la confianza, la autoridad, la experticia y los prejuicios.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El empirismo y si el conocimiento tiene que proceder de la experiencia propia
- Educación y testimonio
- Ejemplos en donde el testimonio es particularmente importante, p. ej. las experiencias religiosas
- El papel de los expertos y el testimonio
- Los problemas planteados por gran parte de nuestro conocimiento que no es de primera mano, p. ej. que la tierra es redonda. Todos lo sabemos, pero no tenemos evidencia de primera mano, confiamos en el testimonio de los expertos
- Cómo justificamos creer en el testimonio
- La diferencia entre testimonio y anécdota y si estamos justificados en creer anécdotas
- Cómo adscribimos autoridad a los individuos
- Los argumentos *ad hominem* y cómo se relacionan con la autoridad
- Cuestiones como la injusticia epistémica en donde de manera injusta adscribimos, o no, autoridad a la gente basados en criterios no epistémicos como el género o la raza
- La diferencia entre evidencia empírica y evidencia testimonial
- La cuestión de si algo que nos ha contado una autoridad cuenta como creencia verdadera justificada
- La cuestión de si tenemos conocimiento que no es en alguna medida el resultado de un testimonio
- La naturaleza social del conocimiento
- La idea de que el conocimiento viene de la investigación humana a lo largo del tiempo y que está basado en las instituciones sociales, p. ej. la fijación de la creencia de Peirce
- La cuestión de si los empiristas pueden dar cuenta del lugar del testimonio en la adquisición del conocimiento, p. ej. Hume
- Las ideas de Searle sobre la ontología social
- Las relaciones entre instituciones sociales y formación de la creencia
- La cuestión de si los racionalistas reconocen el testimonio. Parece que mientras que el filósofo rey debe alcanzar el conocimiento por sí mismo, se espera que sus súbditos acepten su autoridad testimonial, p. ej. Platón.

6. ¿En qué medida el mundo es tal y como se muestra?**[25]**

La pregunta de si el mundo es tal y como se muestra es un clásico en epistemología. La *República* de Platón utiliza la analogía de la caverna para explorar la idea de que el mundo de las apariencias está distante de la realidad. La idea platónica es que la verdad se encuentra en el mundo de las formas y puede accederse a él por un cuidadoso proceso dialéctico. Nuestras ideas corrientes sobre el mundo son mera opinión. Por otro lado, el empirismo mantiene que nuestro conocimiento del mundo se deriva de la experiencia. Los positivistas lógicos mantienen que los datos sensibles subyacen a todas las afirmaciones de conocimiento. Por ejemplo, Frank Ramsay plantea un sistema para traducir las teorías científicas a lenguaje primario de afirmaciones sobre los datos sensibles o la experiencia. Por otro lado, el escepticismo radical mantiene que el mundo puede no ser tal y como se muestra y que no tenemos manera de conocerlo. Descartes nos pide que imaginemos que podríamos estar soñando o que podríamos estar siendo engañados por un demonio maligno. Ya que no tenemos manera de saber si este es o no el caso, Descartes cuestiona si el mundo es como se muestra y, por tanto, si tenemos conocimiento alguno. De manera similar, los filósofos contemporáneos nos piden que imaginemos que podríamos ser un cerebro en una probeta con experiencias dadas que son indistinguibles de la realidad, pero en donde el mundo es muy diferente de lo que percibimos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Escepticismo radical: la idea de que no podemos conocer nada y que el mundo podría ser radicalmente diferente de cómo se muestra
- El empirismo y la idea de que nuestro conocimiento proviene de nuestras experiencias
- El positivismo lógico que intenta reducir todas las afirmaciones de conocimiento a datos de la experiencia sensible
- El racionalismo que niega la primacía de la experiencia cuando se trata del conocimiento
- Los experimentos del pensamiento tales como el cerebro en una probeta que exploran si nuestras experiencias representan la realidad
- La analogía de la caverna platónica que sugiere que el mundo de las apariencias es una sombra de la realidad
- La medida en que las teorías, p. ej. las teorías científicas, describen el mundo como realmente se muestra o son meramente herramientas para navegar la realidad
- La referencia al realismo indirecto y directo, junto al antirrealismo.

Tema opcional 3: Ética

7. ¿En qué medida se puede argumentar que lo mejor es lo correcto? [25]

Esta es una pregunta que ofrece diferentes opciones como respuesta. Algunas respuestas pueden pensar que la atención debe centrarse en el utilitarismo, lo cual podría proporcionar una manera amplia de responder a la pregunta, otras podrían adoptar un enfoque más metaético. Objeciones a equiparar correcto con mejor incluyen la falacia naturalista de G. E. Moore, la cual intenta negar la posibilidad de una cualidad natural en el mundo que se describe como moralmente bueno. Otras respuestas podrían buscar explorar cómo un término como “mejor” podría soportar el análisis de los que apoyan los enfoques deontológicos a la ética. Kant acaba utilizando a Dios como medio para garantizar la eficacia de su sistema basado en el deber, el cual ofrece un sentido de que “Dios es el que más sabe y el que alcanzará el mejor resultado con el tiempo”. Los que apoyan la ética de la virtud también consideran los resultados en el tiempo, y asumen que el bien de los humanos reside en *eudaimonia*, así pues, existe un sentido en el que el adoptar hábitos virtuosos es lo mejor. Algunas respuestas podrían considerar el punto de vista de cómo juzgar “correcto” o “mejor” y desarrollar ideas sobre el subjetivismo y las limitaciones del lenguaje ético. ¿Puede ser la base de la ética lo que se considera correcto por el individuo? Se pueden discutir teorías psicológicas o biológicas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Teorías éticas normativas teleológicas como el utilitarismo y la ética de la virtud
- La noción de “mejor”
- La noción de “correcto”
- Teorías normativas basadas en el deber que niegan el papel de considerar los efectos en la toma de decisiones éticas
- La casuística en la ética y si el centrarse en detalles técnicos merece la pena
- El legalismo
- La conexión de las propiedades naturales en el mundo (como el placer) con “mejor”
- La falacia naturalista, p. ej. G. E. Moore
- El conocimiento de lo que es correcto, ¿tiene la intuición algún papel?
- Enfoques éticos basados en mandatos divinosEl subjetivismo y relativismo para determinar “mejor” o “correcto”
- ¿Puede la ciencia ayudar a determinar qué es lo mejor? ¿Es la psicología la nueva base para la comprensión moral?
- Los retos para una sociedad global para determinar “mejor” o “correcto”, incluido el alcance de las leyes internacionales y una comprensión universal de los derechos humanos.

8. Evalúe la afirmación de que el lenguaje moral no tiene un fundamento especial sobre el cual se pueda juzgar si es o no verdadero. [25]

Esta es una pregunta sobre el origen y sentido del lenguaje moral y ético (que para esta pregunta puede asumirse que se refiere a la misma área del conocimiento humano). ¿Funciona el lenguaje moral de manera diferente o es un error intentar usarlo de esa manera, como sostenía, por ejemplo, J. L. Mackie? Para los defensores del sentido del lenguaje moral no hay maneras diferentes de apoyar ese sentido. Se puede aceptar que el lenguaje moral se refiera al mundo externo a la mente del hablante, de tal manera que el lenguaje describa algo objetivo. Aquí, su valor de verdad depende de que exista por separado en el mundo exterior al hablante y que se denomine cognitivo, en cuanto a que su fundamento es que se puede conocer. Un ejemplo puede ser el utilitarismo, pero el que lo defiende tiene que responder a las objeciones de la afirmación utilitarista de que la experiencia de la felicidad es a lo que apunta el lenguaje moral (véase la defensa de Mill del utilitarismo y la respuesta de la falacia naturalista de G. E. Moore). Otra defensa podrían ser las observaciones empíricas de la ética de la virtud con el concepto de *eudaimonia* como el producto de una vida moral. Otra defensa podría venir de perspectivas deontológicas como la kantiana o las tradiciones religiosas del mandamiento divino. Algunos intentos de reducir el lenguaje moral a otros componentes de la experiencia humana incluyen la obra de los positivistas lógicos que argumentaban una comprensión diferente de las afirmaciones morales en el emotivismo. El prescriptivismo está íntimamente relacionado con el emotivismo, y más tarde, los pensadores del siglo XX utilizaron teorías científicas (véase Dawkins y *El gen egoísta*) y las teorías económicas (como la teoría del juego) para explicar el lenguaje moral de manera no cognitiva. J. L. Mackie creía que era un error cualquier intento por encontrar un área descriptiva separada de la experiencia humana que sea el objeto del lenguaje moral.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El objetivismo y el subjetivismo en el lenguaje moral
- Cognitivismo y no cognitivismo
- ¿Es el lenguaje moral “especial” o “peculiar” en cuanto a cómo se describe y su lugar en el mundo?
- La falacia naturalista
- Ejemplos de los principios éticos normativos con una base cognitiva, p. ej. teorías teleológicas, teorías deontológicas y tradiciones del mandamiento divino
- Propiedades primarias y secundarias
- Enfoques no cognitivistas, p. ej. Ayer y el emotivismo o el prescriptivismo
- Teorías científicas de la ética, p. ej. *El gen egoísta* de Dawkins
- Enfoques lingüísticos a las preguntas sobre los fundamentos de la ética, p. ej. Hume o Wittgenstein
- Teorías económicas y psicológicas de la ética, p. ej. la teoría del juego o el dilema del prisionero
- La relación entre lenguaje moral y propiedades naturales, p. ej. la falacia naturalista de G. E. Moore.

Tema opcional 4: Filosofía y sociedad contemporánea

9. Evalúe la afirmación de que el poder de la cultura nacional puede ser visto como una respuesta a la globalización. [25]

La afirmación se presenta en la obra principal de A. Touraine *¿Podemos vivir juntos? Igualdad y diferencia*. Invita a explorar una marca típica de la sociedad contemporánea: el dualismo entre nacionalismos y globalización. En opinión de Touraine, los nacionalismos surgen porque la gente vive una presión comparativa entre los intereses locales y los mercados mundiales: esta relación es la raíz de posibles conflictos, ya que la globalización tiende a ser meramente un acontecimiento de mercado, mientras que las comunidades específicas locales y nacionales no se reconocen entre ellas, excepto por intercambios económicos y comerciales. La globalización acarrea bastantes trastornos, cambios económicos, oportunidades para algunos, pero pérdidas (económicas, sociales y políticas) significativas para otros. Se puede dejar de lado a las comunidades y estas sentirse marginadas. A menudo estas comunidades son las que se pueden volver nacionalistas. Los alumnos podrían considerar el concepto de tolerancia y cómo apela a un reconocimiento real de los demás y su diversidad, p. ej. Locke o Mill. Las respuestas también podrían discutir las relaciones entre las naciones y el posible dominio del más fuerte sobre el más débil, p. ej. la idea kantiana de la paz perpetua. Los alumnos podrían explorar el significado y las posibilidades del multiculturalismo dentro de los poderes de los nacionalismos y la globalización y el riesgo de que las minorías cada vez estén más marginalizadas. Los alumnos podrían apuntar el papel del lenguaje y la tradición en la formación de la identidad nacional, en contraposición al lenguaje, la comida, la cultura global y la importancia que tienen los factores locales en la formación de la identidad de la gente, p. ej. Nietzsche. Las respuestas podrían tener en cuenta las perspectivas del populismo, que a menudo apoyan el nacionalismo cultural y sus particularidades, p. ej. Dewey. También, los alumnos podrían considerar el significado y papel de la democracia como medio para limitar los diferentes poderes y permitir un marco dialógico, p. ej. Dewey y Nussbaum. Los alumnos podrían resaltar la cuestión de la conformidad como una consecuencia de la globalización o como un efecto de la democratización de las sociedades, como en la “tiranía de la mayoría”, p. ej. Tocqueville, Mill o “la rebelión de las masas”, p. ej. Ortega y Gasset. Por último, los alumnos podrían considerar la utilidad de una sociedad democrática, como en una perspectiva contractualista o un marco neocontractualista.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El nacionalismo como una posible respuesta a la globalización: los posibles límites de las culturas globalizadas
- El papel del lenguaje en la formación de la identidad
- La globalización como un mero fenómeno de mercado
- El nacionalismo y la diversidad: minorías, migración, xenofobia y otros tipos de discriminación
- La importancia de la tolerancia, p. ej. Locke o Mill
- La sociedad abierta frente a la sociedad cerrada, p. ej. Popper
- Las relaciones de poder y las dominaciones, p. ej. Kant
- Los nacionalismos y las tradiciones locales en la formación de la identidad, p. ej. Nietzsche
- Las posibilidades del multiculturalismo en un mundo globalizado o en los nacionalismos, p. ej. Touraine
- El papel del populismo en el surgimiento de los nacionalismos, p. ej. Dewey
- La importancia de la democracia en la promoción del diálogo y la diversidad, p. ej. Dewey o Nussbaum
- Los riesgos de la globalización y la democratización, como para la “tiranía de la mayoría”, p. ej. Tocqueville, Mill y Ortega y Gasset
- Opiniones contractualistas y neocontractualistas sobre la utilidad del acuerdo social, incluidas las minorías, p. ej. Nozick.

10. **Evalúe la afirmación de que las noticias falsas son un problema filosófico, no un problema técnico.**

[25]

Esta es una afirmación del tecnólogo Matt Pearson e invita a explorar varias posibles cuestiones que tienen su origen en el tema de las “noticias falsas”. Las noticias falsas son una cuestión central en la sociedad contemporánea, la cual está enormemente basada en la información. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son un campo crucial para las sociedades contemporáneas ya que establecen las posibilidades de extender la información, las noticias, las alertas y los anuncios. Se invita a los alumnos a evaluar si las noticias falsas son simplemente una cuestión técnica o si también implican las creencias de las personas. Las ciencias cognitivas han demostrado que la gente tiende a seleccionar información en base a lo que ya sabe y con lo que está familiarizada para corroborar sus puntos de vista y reducir la disonancia cognitiva (la teoría de Festinger) al máximo. Los alumnos podrían considerar el concepto filosófico de verdad, el cual está conectado con la cuestión de las noticias falsas: las respuestas podrían centrarse en las posibles interpretaciones universalistas de la verdad y podrían hacer referencia a Platón y a su teoría de la línea divisoria. El concepto de opinión se podría discutir desde una perspectiva opuesta, p. ej. la opinión de Mill. También, los alumnos podrían apuntar el concepto de conocimiento y su naturaleza y, posiblemente, hacer referencia a las ciencias cognitivas y a los condicionamientos cognitivos para explorar el significado de creencia frente al de verdad. Otras referencias posibles podrían ser: subjetividad frente a objetividad, realismo frente a nominalismo. La relatividad de la verdad podría sugerir que las respuestas se centraran en un análisis de la naturaleza convencional de la verdad, p. ej. como acuerdo social. Además, los alumnos podrían considerar la distinción entre verdad y acuerdo, p. ej. el *adaequatio* de Aristóteles, y la verdad como descubrimiento, p. ej. la opinión de Heidegger de *alétheia*. Los alumnos podrían investigar las consecuencias políticas del control de la información y la creación de noticias: no consiste todo en censura y propaganda, sino que a menudo opera de manera más sutil. Como bien explicó Tocqueville, el crear noticias depende estrictamente de la cultura específica y las reglas de un país: la manera en que se conduce la opinión pública también es un espejo de esa sociedad. Los alumnos podrían considerar las opiniones de Chomsky sobre la relación entre los medios de comunicación y la política, la falta de fuentes identificables y el concepto de “gran hermano” que, de alguna manera, recuerda a 1984 de Orwell. La conformidad y homologación son los resultados de la “tiranía de la mayoría”, como subrayaron Tocqueville, Mill y Ortega y Gasset; pero también son una consecuencia de la sociedad de consumo y la industria cultural, como explicaron los filósofos de la Escuela de Frankfurt, y otros más recientemente, p. ej. Bauman. Por tanto, los alumnos podrían evaluar si las noticias falsas no son un problema técnico o cómo la tecnología ayuda a la creación y diseminación de las noticias falsas, p. ej. las noticias en los medios sociales y cómo la información se ha convertido en “infoentretenimiento”, haciendo eco a lo que Debord predijo en su *La sociedad del espectáculo*.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Verdad frente a opinión y creencia, p. ej. Platón
- El papel que tienen las creencias y los prejuicios en la formación del conocimiento y en la selección de la información
- La verdad como *adaequatio* o como *aletheia*, p. ej. Aristóteles o Heidegger
- El papel de la opinión en la sociedad, p. ej. Tocqueville o Mill
- La relación entre los medios de comunicación y la política, p. ej. Chomsky
- La opinión pública y la conformidad, como en la “tiranía de la mayoría”, p. ej. Tocqueville, Mill u Ortega y Gasset
- La tecnología de la información y la comunicación (TIC) y el control de la creación de noticias, p. ej. la censura, la propaganda y el monopolio
- Los beneficios de la diseminación de las noticias falsas y los papeles y responsabilidades de las grandes compañías tales como Facebook y Twitter
- La información como producto de la industria cultural, p. ej. la Escuela de Frankfurt o Bauman
- La información y los nuevos aparatos digitales tales como los móviles inteligentes y los medios sociales
- Las noticias como espectáculo: “infoentretenimiento”, sensacionalismo, falta de decencia y deontología.

Tema opcional 5: Filosofía de la religión

11. Evalúe el punto de vista de que la experiencia religiosa proporciona una motivación para la creencia.

[25]

Esta pregunta considera las cuestiones de la experiencia y comportamiento religiosos como razones explicativas (o motivación) para que los individuos tengan creencias religiosas. Las respuestas podrían basarse en una variedad de descripciones y tradiciones de las experiencias religiosas, incluido el misticismo, las experiencias después de la muerte, la conversión, el sufismo, la cábala o la reacción a la oración. Podría aludirse las características de la experiencia religiosa, por ejemplo, la experiencia noética, inefable, trascendente, carismática o reveladora del individuo. Pero la pregunta no pide una descripción de tales experiencias, sino el papel que tienen en la motivación de la creencia individual. Al cubrir este tema, las respuestas podrían investigar la verificabilidad o falsabilidad de las afirmaciones sobre la experiencia religiosa y cómo un individuo podría estar motivado para creer, pero no necesariamente para justificarlo racionalmente, dado que la base de la experiencia no es principalmente intelectual. Véase la obra de Schleiermacher y Kierkegaard sobre la relación del sujeto con la experiencia de la fe. Las respuestas podrían considerar otras explicaciones sobre la experiencia religiosa, incluidas las simpáticas de las obras como la de William James *Las variedades de la experiencia religiosa*, o explicaciones más escépticas del comportamiento religioso como en los cultos o grupos fundamentalistas, que a menudo llevan a la radicalización. Aquí se podrían mencionar posibilidades de adoctrinamiento, quimera, proyección o presión psicológica (p. ej. “el bombardeo amoroso”). La psicología o neurociencia moderna podrían mencionarse en intentos por explicar la experiencia religiosa, pero las respuestas podrían rechazar un enfoque reduccionista como irrelevante a la cosa a la que se dirige, dado que las experiencias religiosas no son capaces de explicarse con mediciones o investigación empíricas. Se podrían utilizar motivaciones alternativas como contraejemplos, p. ej. la explicación de Marx de los motivos sociales y políticos para el comportamiento y la creencia religiosos. Freud ofreció una descripción psicológica temprana, al igual que lo hizo su alumno y colega, Jung. Las respuestas bien pueden tratar la pregunta en términos de una cuestión sobre el lenguaje religioso y cómo las descripciones de experiencia religiosa están enmarcadas desde una perspectiva de problema lingüístico.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Las características de la experiencia religiosa
- ¿Puede la experiencia religiosa denotar una motivación para una creencia específica o es sobre conciencia espiritual de un tipo más general?
- La cuestión de la oración respondida y el problema del sufrimiento
- Enfoques filosóficos a la motivación para creer: ¿debe tratarse de manera diferente el lenguaje con un elemento motivacional del lenguaje corriente proposicional?
- Los juegos del lenguaje de Wittgenstein
- Verificación y falsación
- Los retos de la experiencia religiosa: quimera, proyección y adoctrinamiento
- Los retos de la experiencia religiosa como motivación para la creencia, p. ej. Freud, Jung, Marx, Durkheim o Weber
- Descripciones modernas, p. ej. Foucault, la psicología o la neurociencia.

12. Evalúe la coherencia de las características y los atributos de Dios (o los dioses). [25]

Esta pregunta invita a explorar las características y atributos de Dios (o los dioses), tradicionalmente, estos han sido la omnipotencia, omnisciencia, omnibenevolencia, inmutabilidad y atemporalidad de Dios. Se podría hablar de Dios o los dioses como creadores, tanto del universo físico como de la ley moral. Las respuestas pueden referirse a otros atributos como la indivisibilidad, inmanencia, transcendencia o a descripciones panteístas. Pero el atributo más común es la omnipotencia que plantea preguntas sobre la consistencia lógica (véase la paradoja de la piedra) y consistencia moral (véase el problema del mal). La omnisciencia plantea la cuestión de la inmutabilidad de Dios o los dioses, dado que saberlo todo sugiere que el conocimiento de Dios debe cambiar con el tiempo al igual que el conocimiento humano o, si no, los humanos no tendrían libertad. La cuestión de la omnibenevolencia de Dios está problematizada con varios argumentos que tienen que ver con el problema del mal y el sufrimiento, por lo que la autoría de Dios de la ley moral se problematiza por medio del dilema de Eutifrón platónico. En la relación de Dios con el tiempo, la inmutabilidad de Dios también es cuestionada, dado que la naturaleza del tiempo es cambiante, por tanto, las respuestas podrían considerar la naturaleza eterna de Dios o bien como una forma atemporal o bien como una eterna. Pueden tratarse enfoques alternativos como el panteísmo o panenteísmo (que Dios está en todas partes) así como descripciones postmodernas, como las que surgen del humanismo secular (véase Nietzsche, Kierkegaard o Cupitt). Una pregunta que se podría plantear es la posible coherencia de todo el sistema, frente a características individuales, relajándose la dependencia de la fe en criterios racionales estrictos o en un formalismo lógico. También existe la posibilidad de discutir esta cuestión con respecto a las motivaciones que se tienen para la creencia en la existencia de Dios.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Dios o los dioses como omnipotentes (véase la paradoja de la piedra)
- Dios o los dioses como omnipresentes (véase la cuestión de la atemporalidad, eternidad e inmutabilidad)
- Dios o los dioses como sosteniendo el universo a lo largo del tiempo y las cuestiones de la inmanencia y la transcendencia, p. ej. Santo Tomás de Aquino
- Dios o los dioses en relación con la moralidad, p. ej. el dilema de Eutifrón, el problema del mal y el sufrimiento
- Dios o los dioses como omnisciente(s) y la cuestión de la libertad humana
- Explicaciones modernas de Dios o los dioses que empezaron con Nietzsche, Kierkegaard y el postmodernismo
- Explicaciones humanistas seculares, p. ej. Schweitzer, la Escuela de Tübingen o Cupitt
- Dios o los dioses como mito, p. ej. Robinson o Wiles
- Los atributos de Dios o los dioses con relación a los argumentos sobre su existencia.

Tema opcional 6: Filosofía de la ciencia

13. Evalúe la afirmación de que la experimentación es la característica central de la ciencia.

[25]

El objetivo de esta pregunta es invitar a una evaluación del papel que tiene la experimentación en la ciencia. Un experimento es una manipulación intencional de un medio para probar una teoría o simplemente para explorar los fenómenos. En una concepción clásica de la física, el experimento se ha definido como el propio principio de la ciencia, su definición. Para esta perspectiva, el experimento es la prueba de todo conocimiento. Sin embargo, la variedad y complejidad del conocimiento científico actual requiere que se analice más la medida en la que la experimentación podría identificarse como la característica central de la ciencia. Durante el surgimiento de las ciencias naturales en los siglos XVI y XVII, la naturaleza y el papel del experimento ha sido un punto central de la reflexión sobre la ciencia. En la actualidad, en la consideración del papel de los experimentos en la práctica general de la ciencia se destaca que, para realizar experimentos, los investigadores tienen que intervenir activamente en el mundo material. Al hacerlo, los científicos producen todo tipo de objetos, sustancias, fenómenos y procesos nuevos. Por tanto, la experimentación implica la realización material del sistema experimental (el objeto de estudio, el aparato y su interacción) así como una intervención activa en el entorno de este sistema. Ya que la pregunta presenta la experimentación como la característica central de la ciencia, las respuestas podrían discutir otras características de la ciencia que se consideran centrales.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La medida en que un experimento es lo único que determina la verdad científica
- La relación entre experimentación y formulación de hipótesis
- Una característica central de la experimentación es la manipulación y la intervención en las cosas materiales; implicaciones y efectos de esto
- Un experimento tiene como objeto realizar una correlación reproducible entre una característica observable del aparato y una característica del objeto que se investiga
- El diseño de los experimentos hace un buen uso de la teoría
- La objetividad científica, la experimentación y la realidad de las entidades científicas
- La posición de Dewey, quien consideró central la experiencia para la experimentación
- La discusión de Popper de si los experimentos pueden verificar teorías; cree que la mejor manera de hacerlo es falsarlas
- La opinión de Kuhn de que los experimentos por sí solos no cambian el consenso científico, sino que se requiere un cambio de paradigma
- La experimentación en diferentes ciencias desde la física a la biología
- La relación entre experimento y tecnología
- El control que requiere el sistema experimental y su entorno
- Los experimentos de laboratorio en la física, la química y la bioquímica a menudo permiten controlar los objetos de investigación; por el contrario, en el campo de la biología, la medicina, la psicología y las ciencias sociales, a menudo no es factible un control experimental estricto
- La medida en que todavía tiene sentido hablar de una naturaleza “natural” cuando uno simplemente maneja mundos producidos artificialmente en el laboratorio
- Los resultados de la ciencia experimental adquieren cierta duración y autonomía: el conocimiento encapsulado en las cosas materiales, tales como el modelo material de doble hélice de Watson y Crick
- Las cuestiones sociales que se reflejan en la experimentación, p. ej. la exclusión de las contribuciones de Rosalind Franklin al desarrollo del modelo de doble hélice
- Los experimentos del pensamiento en varios terrenos. Ejemplos en la física, incluidos los cuerpos que caen de Galileo, el demonio de Maxwell, el elevador y tren de Einstein, el gato de Schrödinger y el microscopio de Heisenberg
- El creciente uso de los “experimentos computacionales”
- Modelación y experimentación
- El papel de la experimentación en la formación del método científico, p. ej. Claude Bernard y el estudio de la medicina experimental
- Aspectos que se superponen en la discusión: los detalles técnicos de los experimentos, la justificación epistemológica del conocimiento experimental y la legitimidad social del estilo experimental de hacer ciencia.

14. Evalúe el punto de vista de que la investigación científica debe estar guiada por la responsabilidad ética y social.

[25]

Esta pregunta invita a evaluar la medida en que la responsabilidad ética y social debe guiar la investigación. Los desarrollos actuales en ciencia y tecnología que han llevado a la preocupación de que el progreso científico sin control no es siempre ética o socialmente aceptable. Durante las últimas décadas ha habido preocupaciones crecientes con respecto al desarrollo de la investigación científica. Estas preocupaciones están relacionadas, entre otras cosas, con: cuestiones éticas planteadas por la ciencia tales como la ingeniería genética o el calentamiento global; casos de comportamiento no ético en muchos aspectos de la investigación incluidas alegaciones de plagio y violaciones de regulaciones recombinantes de ADN; conflictos éticos entre valores científicos y de negocios o valores militares. Como respuesta a esto, diferentes perspectivas han enfatizado la necesidad de establecer valores y parámetros comunes, y también la promoción de principios y estándares éticos para guiar el progreso científico y el desarrollo tecnológico. La reflexión sobre el papel que la responsabilidad ética y social debe tener en el progreso de la ciencia y la tecnología expresa preocupaciones globales en la actualidad. Estas preocupaciones aparecen de diferentes maneras y las articulan individuos o instituciones. Por ejemplo, las actividades de la UNESCO en la ética de la ciencia y la tecnología examinan el progreso a la luz de consideraciones éticas basadas en la herencia cultural, legal, filosófica y religiosa de varias comunidades humanas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Los problemas éticos surgen como resultado de la interacción de la ciencia con el público porque la investigación científica a menudo tiene consecuencias sociales, morales y políticas importantes
- La relación entre la ciencia y la sociedad; las responsabilidades morales de los científicos
- Cuestiones sociales y éticas relacionadas con la investigación científica actual, p. ej. la propiedad de la información genética, el uso y control de los recursos naturales
- La medida en que, para progresar, el conocimiento científico debe estar libre de restricciones
- La opinión de que en la ciencia no surgen problemas éticos significativos porque la ciencia es “objetiva”. Estudia los hechos, emplea métodos objetivos y produce conocimiento y consenso. La ética implica el estudio de los valores, emplea métodos subjetivos y produce opinión y desacuerdo
- La ciencia podría verse como una carrera. Por eso, algunos científicos podrían estar tentados de violar principios éticos para promover sus carreras profesionales
- Los datos indican que la frecuencia del mal comportamiento en la ciencia es baja comparada con la frecuencia del mal comportamiento en otras ocupaciones tales como los negocios, la medicina o el derecho
- La investigación en muchas ciencias conlleva recompensas económicas; los fondos para la investigación y la necesidad de producir resultados
- La ciencia es una actividad cooperativa que tiene lugar en un contexto social y político más amplio; los científicos no pueden escapar a los problemas y cuestiones éticos que surgen en otros aspectos de la vida social
- La consecución de los objetivos prácticos de la ciencia que incluye la resolución de problemas en la ingeniería, la medicina, la economía, la agricultura y otras áreas de la investigación aplicada podría alcanzarse de acuerdo a principios éticos o no
- El papel de las instituciones: en 1998 la UNESCO estableció la Comisión Mundial sobre la Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST) para aconsejar sobre cuestiones relacionadas con la ética del conocimiento científico y la tecnología
- La recomendación de la UNESCO de que la ética y la responsabilidad de la ciencia debe ser una parte integral de la educación y la formación de todos los científicos y que debe fomentarse que respeten y se adhieran a los principios éticos básicos y las responsabilidades de la ciencia
- La centralidad de la revisión por pares y el acuerdo lingüístico implica la importancia de la cooperación y el consenso con puesta a prueba y crítica abiertas
- El concepto de democracia con relación al papel de la responsabilidad ética y social, p. ej. Dewey
- El impacto de la presión política; el desarrollo de las armas nucleares y las opiniones de Niels Bohr
- La responsabilidad de la investigación científica en los distintos campos de investigación y de la práctica, p. ej. Beuchamp – Childress y los principios de la ética biomédica.

Tema opcional 7: Filosofía política

15. Evalúe la afirmación de que en una sociedad civil el estado tiene autoridad sobre sus ciudadanos. [25]

Esta pregunta interroga la naturaleza de la autoridad estatal en una sociedad que se describe como civil. Esto asume –lo que se puede discutir en las respuestas– que hay ciertas condiciones que deben cumplirse para que la palabra “civil” pueda describir una sociedad, basándose en el acuerdo del ciudadano con el gobierno o autoridad operante. Se podrían tratar nociones de estado y su distinción del concepto de nación al igual que los orígenes teóricos o históricos de la autoridad estatal sobre el individuo. El contrato social fue un enfoque filosófico temprano para entender la relación entre los ciudadanos individuales y la autoridad de estado, y existían diferentes versiones de este desde la visión distópica del Leviathan de Hobbes a la noción más romántica de Rousseau del noble salvaje en su *Discurso sobre los orígenes de la desigualdad entre los hombres* (aunque Rousseau nunca utiliza el término identificado previamente por un autor diferente). La versión proporcionada por Locke discutía el concepto de propiedad y los derechos individuales a rebelarse si la propiedad se veía amenazada por la acción del estado. Se podrían discutir formas de gobierno como vías para la legitimidad de la autoridad estatal, incluido por qué se defiende la democracia como la forma más ilustrada de gobierno. Otras formas de gobierno incluyen la teocracia, la monarquía o el tribalismo, en donde el acuerdo del ciudadano no está expresado a través de la participación en un proceso electoral. ¿Es posible una “dictadura ilustrada”? Se podrían mencionar ideologías incluida la batalla actual entre el populismo y el liberalismo en los países occidentales. Las respuestas podrían investigar los sistemas de gobierno comunistas y las interacciones globales entre diferentes sistemas a través del comercio o de las operaciones de las Naciones Unidas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Distinciones entre estado y nación
- La noción de sociedad civil
- La teoría del contrato social, p. ej. Hobbes, Locke o Rousseau
- La crítica a la teoría del contrato social basada en la especulación, p. ej. Hume
- Versiones modernas del contrato social, p. ej. Rawls o Sen
- El neoliberalismo moderno, p. ej. Hayek, Friedman o Nozick
- ¿Cómo irían los gobiernos totalitarios en contra de la “sociedad civil”?
- El anarquismo y los fundamentos para la revolución
- Formas de gobierno incluidos modelos no occidentales que implican autoridad tribal o monarquía
- Ideologías políticas: ¿qué distingue una “economía dirigida” como las de Corea del Norte o China?

16. Evalúe la afirmación de que la promoción de los derechos de grupos específicos implica un ataque inaceptable a la justicia o equidad. [25]

Esta pregunta implica pensar sobre los debates globales contemporáneos desde las recientes protestas sobre Black Lives Matter al movimiento #Metoo, junto con el activismo sobre la política de la fluidez de género, los derechos de los pueblos indígenas y las cuestiones de la inmigración y los que buscan asilo político. Al abordar los derechos específicos de distintos grupos de gente, se trata la cuestión de la justicia social. Las respuestas podrían explorar cómo surgen los derechos y qué derechos deben requerirse y también concederse a un individuo. El fundamento de los derechos de las minorías se encuentra en *Sobre la libertad* de Mill, aunque el atractivo más fundamental de este trabajo continúa residiendo en el utilitarismo y el asunto de la voluntad del más fuerte sigue en cuestión. Si una mayoría se opone a protecciones o promociones específicas de grupos minoritarios, ¿con qué derecho se pueden afirmar esos derechos de los grupos minoritarios? Al promocionar los derechos de grupos específicos, surgen cuestiones de justicia distributiva y retributiva. Al afirmar la igualdad como bien social, ¿cuánta ventaja o incluso representación puede requerirse que conceda un individuo o institución a los grupos protegidos? Nussbaum trata esta pregunta en términos de la capacidad de prosperar de las mujeres en su obra *Crear capacidades*. Otros escritores como Hayek o Nozick no apoyarían ninguna intervención del estado en cuestiones sociales. Las respuestas podrían utilizar prácticas laborales o selección universitaria como ejemplos en donde la frase “discriminación positiva” se utiliza para seleccionar a alguien. Se podrían explorar políticas de género y sexuales y discriminación racial o religiosa. Se podría explorar la relación entre libertad, justicia e igualdad, preguntando si cualquier forma de promoción de un grupo, en el interés de inclusividad o diversidad es justo para otro grupo. Las respuestas podrían hacer referencia a *Una teoría de la justicia* de Rawls. ¿Qué cuenta como “justo” en esta discusión? Y ¿qué es justicia en preguntas como estas y quién lo decide?

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Justicia distributiva y retributiva: ¿qué es justicia social y cómo se manifiesta?
- Los derechos de los individuos y de la minoría o de grupos específicos
- ¿Cómo surgen los derechos?
- Igualdad frente a libertad y justicia
- Discriminación positiva
- Los supuestos filosóficos implicados en la promoción de grupos específicos, p. ej. en el empleo o en la selección para entrar en la universidad
- La mayoría frente a la minoría, p. ej. Mill
- El individuo y el grupo: ¿hasta qué punto puedo juzgar a un individuo usando características que no sean humanas universales?
- El rechazo de la justicia social, p. ej. Hayek, Nozick o el neoliberalismo contemporáneo
- Cuestiones contemporáneas, p. ej. la raza, el género, la discapacidad, la sexualidad, la edad, la representación política o los pueblos indígenas
- El surgimiento del populismo como contrapartida a la ideología liberal comunitaria.