

Esquema de calificación

Mayo de 2026

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 1

© International Baccalaureate Organization 2026

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 2026

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, 2026

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 se pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a examinadores con las posibles direcciones que haya tomado el alumnado para demostrar sus habilidades filosóficas en el desarrollo de sus respuestas. Los puntos que se indican no son ni puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a 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 4 para el tema central y en la página 8 para los temas opcionales.

Es importante que se entienda 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 deben evaluarse con respecto a cuánto *sabe* el alumnado, 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 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 alumnado 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 presentar una respuesta modelo o correcta
- El esquema de calificación tiene un párrafo de introducción que contextualiza el énfasis de la pregunta planteada
- Los puntos que aparecen después del párrafo son sugerencias de puntos posibles a desarrollar 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/as y referencias a su trabajo incorporadas en el esquema de calificación es para ayudar a dar un contexto y no refleja un requisito de que dichos autores y referencias deban aparecer en la respuesta: son posibles líneas de desarrollo
- El alumnado puede 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
- Al evaluar las respuestas, se deben tener en mente los términos de instrucción para Filosofía según están publicados en la guía de la asignatura de Filosofía
- En la Prueba 1, se debe saber que se espera una variedad de tipos de respuesta y enfoques, así como libertad para elegir una variedad de temas. Por tanto, no se deben penalizar diferentes estilos de respuestas ni diferentes selecciones de contenido en el desarrollo que haga el alumnado de sus respuestas a las preguntas. El esquema de calificación no implica 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 se entienda que la selección de la cuestión filosófica planteada en el estímulo *depende completamente del alumnado* y, por tanto, se pueden dar puntos incluso cuando no aparezca nada del contenido en el esquema de calificación.

Nota a examinadores

El alumnado tanto del Nivel Superior como Nivel Medio responde a **una** pregunta sobre el tema central (Sección A).

El alumnado del Nivel Superior responde a **dos** preguntas sobre los temas opcionales (Sección B), cada una basada en un tema opcional diferente.

El alumnado del Nivel Medio responde a **una** pregunta sobre los temas opcionales (Sección B).

Prueba 1 sección A bandas de calificación del tema central

Esta tarea presenta al alumnado un estímulo desconocido que es o bien un texto corto o bien una imagen. Se les requiere que exploren una cuestión filosófica relacionada con qué es ser humano, el foco del tema central, que surge de este estímulo. En la exploración crítica de la cuestión que hayan elegido, tienen que hacer referencia explícita tanto al estímulo como a su conocimiento más amplio del estudio del tema central.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–5	- Una cuestión filosófica planteada en el estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. La explicación de cómo se relaciona esta cuestión con el estímulo es mínima o inexistente. Se hace escasa referencia o ninguna al estímulo en la respuesta. - La respuesta contiene poco conocimiento pertinente del tema central. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. Los puntos que se plantean están mal organizados y a menudo no están claros. - La respuesta es principalmente descriptiva y todo análisis es superficial o incoherente. Se incluyen ejemplos, pero son irrelevantes e ineficaces. Se discuten poco o nada los diferentes puntos de vista. Cuando se incluye una conclusión, esta es muy superficial o no es consistente con el resto de la respuesta.
6–10	- Se identifica una cuestión filosófica planteada en el estímulo, pero se presenta de manera incorrecta o vaga. Se ofrece una explicación limitada de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hace alguna referencia al estímulo en la respuesta. - La respuesta contiene conocimiento básico del tema central, pero le falta precisión o pertinencia. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. Hay algún intento de organizar los puntos planteados, pero a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. - La respuesta tiene un análisis limitado y es, en general, más descriptiva que analítica. Los ejemplos que se incluyen son ineficaces. Se tiene consciencia de diferentes puntos de vista, pero su discusión es escasa. Se incluye una conclusión simplista.
11–15	- Se identifica explícitamente una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Se ofrece una explicación básica de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hacen referencias específicas al estímulo a lo largo de la respuesta, aunque a veces estas son ineficaces o no son claras. - La respuesta contiene conocimiento del tema central. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada. Hay un intento de organizar los puntos planteados, aunque hay algo de repetición y falta de claridad en ciertas partes. - La respuesta incluye un análisis, aunque este carece de desarrollo. Se utilizan ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una cierta discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión.
16–20	- Se identifica una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Hay una buena explicación de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se realizan con frecuencia referencias específicas al estímulo a lo largo de la respuesta. - La respuesta contiene conocimiento pertinente y correcto del tema central. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. Los puntos que se plantean son, por lo general, claros y están organizados y la respuesta puede seguirse fácilmente. - La respuesta contiene un análisis crítico, aunque este análisis carezca de desarrollo. Se utilizan ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay discusión de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión que es consistente con los argumentos presentados.

21–25	• Se identifica clara y explícitamente una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Hay una explicación bien desarrollada de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hacen constantes referencias claras, eficaces y específicas al estímulo a lo largo de la respuesta. • La respuesta contiene conocimiento pertinente, correcto y detallado del tema central. Se utiliza continuamente vocabulario filosófico de manera correcta y precisa. Los puntos que se plantean son claros y coherentes y están bien organizados. • La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Se utilizan de manera eficaz ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y clara que es consistente con los argumentos presentados.
-------	---

Sección A

Tema central: Ser humano

1. Texto

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.

El estímulo consiste en una descripción de la transformación que experimenta una madre primeriza durante el embarazo y la maternidad.

El estímulo puede hacer surgir discusiones sobre cuestiones identitarias a lo largo del tiempo y con respecto a los cambios. Se podrían centrar en los cambios físicos radicales que experimenta una madre primeriza y si la identidad permanece estable a lo largo del tiempo. Experimentos de pensamiento tales como el barco de Teseo se podrían utilizar para enmarcar dicha discusión. Podrían discutirse repuestas al problema de la identidad a lo largo del tiempo tales como la opinión de Locke de que la identidad puede persistir a través de la memoria. Se podría considerar la metafísica de la identidad, p. ej. Olson o, por el contrario, descripciones que niegan la identidad como la negación budista del alma.

El estímulo también podría hacer surgir discusiones sobre la relación entre el cuerpo y la mente en donde la maternidad es un proceso físico que parece afectar a la mente. Se podría discutir el dualismo cartesiano y contrastarlo con el fisicalismo o el materialismo. Se podría reflexionar sobre la naturaleza humana y si es algo fijo e innato, o los cambios a lo largo de la vida de una persona. Se puede acudir a las discusiones sobre el género y el sexo, considerando las diferencias entre aquellos que tienen hijos y los que no, p. ej. De Beauvoir.

El alumnado podría explorar:

- La persistencia a lo largo del tiempo y la identidad, p. ej. la nave de Teseo
- Descripciones psicológicas de la persistencia de la identidad, p. ej. Locke o Hume
- La persona y dónde empieza y acaba
- El dualismo de la sustancia en donde el alma inmaterial permite que persista la identidad a pesar de los cambios físicos, p. ej. Descartes o Swinburne
- El fisicalismo y el materialismo, p. ej. Dennett
- El budismo y la negación del yo que persiste en el tiempo
- La relación entre identidad, mente y neurociencia y las preguntas sobre lo que los hechos de la neurociencia y otros hechos biológicos pueden decirnos sobre lo que es ser una persona
- La naturaleza humana y si ésta cambia a lo largo del tiempo
- Género, sexo e identidad, p. ej. De Beauvoir o por el contrario Butler
- El yo y el otro, p. ej. Sartre, De Beauvoir, Heidegger o Freud
- La relación entre la sociedad, las expectativas sociales y la experiencia personal.

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.

El estímulo consiste en la imagen de un hombre que tiene a muchas otras personas pendientes de un hilo. Parece estar controlándolas.

El tema más directo indicado por la imagen es el de la libertad y el determinismo. La gente pendiente de un hilo podía sentir que está actuando libremente, pero está siendo controlada por otra persona. Se puede discutir el determinismo; la idea de que nuestras acciones están causadas por factores que no podemos controlar, lo que podría compararse con el compatibilismo, p. ej. el experimento de pensamiento de Locke en donde, a pesar de estar encerrada en un cuarto, una persona actúa libremente porque ni quiere ni intenta salir. Se puede discutir el determinismo social en donde las acciones están en gran medida determinadas por la sociedad y la educación, p. ej. Marx. Se puede discutir el determinismo psicológico en donde las acciones están determinadas por nuestra psicología y subconsciente, p. ej. Freud. Se podrían mencionar los problemas que surgen del determinismo cuando se trata de la agencia moral, p. ej. Van Inwagen.

El estímulo también puede suscitar discusiones sobre la relación entre los individuos y la sociedad o los individuos y la cultura. Se podría discutir la relación entre el yo y los demás, apuntando que los individuos en la imagen están conectados mutuamente. Se podría discutir la noción de divinidad, en donde la figura que maneja los hilos se puede considerar divina. También se podrían discutir las nociones de persona, tales como la cuestión de si es solo una apariencia que seamos individuos sintientes, p. ej. experimento mental '*blockhead*' de Block. Esto está conectado con el conductismo y los debates sobre la inteligencia artificial y si el comportamiento nos identifica suficientemente como personas, p. ej. Turing o Searle.

El alumnado podría explorar:

- Libertad existencial, p. ej. Sartre, Camus o De Beauvoir
- El determinismo, p. ej. Spinoza
- El compatibilismo como solución al argumento para la libertad y el determinismo, p. ej. Mill o Strawson
- La predestinación, p. ej. el calvinismo
- El determinismo social, p. ej. Durkheim
- La influencia de la cultura en el individuo, p. ej. la afirmación de Heródoto de que "la cultura manda"
- La cuestión de si la persona requiere una identidad y agencia individual, p. ej. Block
- La relación entre la libertad y la culpabilidad moral
- El conductismo y la inteligencia o la persona, p. ej. Turing
- La libertad positiva y negativa, p. ej. Berlin
- La naturaleza frente a la educación y la medida en que podemos influir en nuestra propia identidad.

Prueba 1 sección B bandas de calificación de los temas opcionales

Esta tarea requiere que se escriba un ensayo temático sobre el tema opcional que se haya estudiado (NM) o los dos temas opcionales que se hayan estudiado (NS). Se presenta la opción de dos preguntas por tema, y cada pregunta está relacionada con uno de los puntos del “contenido obligatorio” que se especifica para ese tema. Se requiere que se lleve a cabo una discusión crítica y explícitamente filosófica de la pregunta planteada, seleccionando y utilizando ejemplos específicos sacados del estudio del tema opcional para apoyar los puntos planteados.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por los descriptores que figuran a continuación.
1–5	- Hay un mínimo foco en la pregunta. Los puntos que se plantean están mal organizados y son a menudo no están claros. - La respuesta demuestra poco conocimiento pertinente del tema opcional. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. - La respuesta es, en su mayor parte, descriptiva y todo análisis es superficial o incoherente. Se incluyen ejemplos sacados del estudio del tema opcional, pero son irrelevantes e ineficaces. Se discuten poco o nada los diferentes puntos de vista. Cuando se incluye una conclusión, esta es muy superficial o no es consistente con el resto de la respuesta.
6–10	- Hay un cierto foco en la pregunta, aunque lo que pide específicamente la pregunta solo se trata parcialmente. Hay algún intento de organizar los puntos planteados, pero a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. - La respuesta demuestra conocimiento básico del tema opcional, pero le falta precisión y pertinencia. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. - La respuesta tiene un análisis limitado y es, en general, más descriptiva que analítica. Los ejemplos que se incluyen del estudio del tema opcional a menudo son ineficaces. Se tiene consciencia de diferentes puntos de vista, pero su discusión es escasa. Se incluye una conclusión simplista.
11–15	- La respuesta se centra en la pregunta. Hay un intento por organizar los puntos planteados, aunque hay algo de repetición y falta de claridad en ciertas partes. - La respuesta contiene cierto conocimiento del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada. - La respuesta contiene un análisis, aunque este carece de desarrollo. Se incluyen ejemplos pertinentes sacados del estudio del tema opcional. Hay una cierta discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión.
16–20	- La respuesta se centra en la pregunta, tratando los requisitos específicos de la pregunta. Los puntos que se plantean son, por lo general, claros y están organizados y la respuesta puede seguirse fácilmente. - La respuesta contiene conocimiento pertinente y correcto del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. - La respuesta contiene un análisis crítico, aunque este análisis carezca de desarrollo. Se utilizan ejemplos pertinentes sacados del estudio del tema opcional para apoyar la discusión. Hay discusión de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión que es consistente con los argumentos presentados.
21–25	- Hay un foco continuo en la pregunta, tratando con claridad los requisitos específicos de la pregunta. Los puntos que se plantean son claros y coherentes y están bien organizados. - La respuesta contiene conocimiento pertinente, correcto y detallado del tema opcional. Se utiliza continuamente vocabulario filosófico de manera correcta y precisa. - La respuesta contiene un análisis crítico bien desarrollado. Se utilizan de manera efectiva ejemplos pertinentes sacados del estudio del tema opcional para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y clara que es consistente con los argumentos presentados.

Sección B

Tema opcional 1: Estética

3. Evalúe la afirmación de que la libertad es esencial para crear gran arte. [25]

Esta pregunta invita a evaluar si la libertad es un componente esencial para crear gran arte. Podrían hacerse referencias y tomar ejemplos de formas de arte literarias, visuales y expresivas para demostrar si la libertad es un componente esencial del gran arte. Aspectos de la libertad pueden incluir ámbitos de la libertad tales como los factores mentales, físicos o institucionales que puede requerir el gran arte. La exploración podría incluir las cualidades que se pueden ver que hacen el gran arte. Otros factores además de la libertad que podrían establecer esa grandeza se pueden considerar como un problema para esta afirmación, estos son las ideas de singularidad, forma, estilo, originalidad, propósito, moda o gusto y el impacto en la condición humana y la reflexión sobre ella. Se podrían desarrollar posiciones contrarias; estas pueden incluir las ideas de que el gran arte podría haberse desarrollado como una reacción a la falta de libertad como en los estados totalitarios, y se pueden tomar ejemplos de movimientos artísticos durante el periodo nazi y el soviético. También, ¿son las definiciones del gran arte el reflejo de un público, con la idea de que la grandeza cambia a lo largo del tiempo y la moda? Los argumentos podrían hacer referencia tanto a la naturaleza subjetiva del juicio artístico como a las nociones relativas de libertad.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Libertad mental y tipos de arte que podrían ser un reflejo de una neurodiversidad
- La libertad física con relación al espacio, los materiales y la oportunidad
- La libertad institucional con referencia a las influencias políticas sobre la producción del arte y cómo se comparte
- Otros factores que relacionados con los juicios éticos tales como el gusto, p. ej. las ideas de Kant, *telos* —el propósito de la forma creativa— las perspectivas de Aristóteles
- Las presiones, los estímulos y las influencias sociales con referencia a la Escuela de Frankfurt sobre el proceso creativo, en particular el impacto de la tecnología
- Las fuerzas del mercado que podrían tanto restringir la libertad de acción como influir en las definiciones de grandeza
- La influencia de Dewey al cambiar la actividad artística del proceso a la experiencia, y si el propio arte puede crear libertad
- El gran arte como una reacción a la falta de libertad
- La historia del arte y la influencia de, p. ej. los avances tecnológicos, las tendencias, la política y los cambios sociales.

4. Hasta qué punto la interpretación de las obras de arte debe incluir entender a sus creadores?

[25]

Esta pregunta busca una evaluación de la medida en el que las obras de arte solo se pueden entender comprendiendo al artista. Se podría argumentar que las mayores influencias son culturales o sociales más que la acción deliberada del artista. Se podría considerar si las creaciones no intencionales deben juzgarse con los mismos criterios. También podría considerarse si los artistas y sus creaciones están separados de los valores culturales y sociales en los que operan. De manera similar, surgen cuestiones sobre si debe juzgarse al artista por su creación o la creación debe juzgarse por el artista. El impacto del estructuralismo y el posestructuralismo podría plantearse y la relevancia o irrelevancia del creador en el proceso del juicio. Se podrían contrastar con el funcionalismo, lo que podría implicar que la comprensión total de la obra de arte solo se puede conseguir con una comprensión del que hace la obra. Podrían surgir cuestiones de la intencionalidad, p. ej. John Lennon, quien buscaba una comprensión de su poesía y canciones al leer la crítica en *The Guardian* de Manchester. La posición de autoridad del artista como el autor/a y el/la que define su propia obra. El papel del público en el control del significado del arte.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La cuestión de si la intencionalidad es el único criterio que se puede usar en el juicio estético
- La cuestión de si el crítico puede ignorar la intención del artista
- La visión romántica del artista: que solo ellos/as otorgan el significado
- La cuestión de si el anonimato restringe la interpretación de la obra de arte
- El papel del crítico: ¿puede ignorar la intención de un/a artista?
- La interacción entre el público y el artista; factores de gusto, moda y preferencia
- La cuestión de si el juicio estético se puede universalizar y separar del creador/a
- La medida en que la obra de arte y el artista se pueden separar de su contexto social
- ¿Pueden las obras de arte ser accidentales o no intencionales? Se podrían plantear problemas de impulsos subconscientes. Se podría mencionar a Freud y la revelación del subconsciente a través del arte
- La opinión de Hegel de que la obra de arte es una demostración del espíritu del artista.

Tema opcional 2: Epistemología

5. Evalúe la afirmación de que “el verdadero signo de la inteligencia es la imaginación más que el conocimiento”. [25]

Basada en la posible valoración del conocimiento como signo de inteligencia, la pregunta da la oportunidad de evaluar el papel de la imaginación en el conocimiento. El concepto de inteligencia facilita varias conexiones con los aspectos centrales del conocimiento, desde los puntos de vista tradicionales de la mente y el intelecto a los enfoques cognitivos actualmente en rigor y las grandes implicaciones del desarrollo de la inteligencia artificial. Las respuestas pueden tener en cuenta algo de estos aspectos y las muchas discusiones sobre ellos. Por ejemplo, se podría considerar la idea de Gardner de múltiples inteligencias o críticas de la inteligencia que la unen con estándares eurocéntricos de racionalidad. La imaginación está presente en una amplia variedad de actividades humanas. Habiéndose explorado dentro de una amplia gama de perspectivas filosóficas, se puede explorar a través de ejemplos del desarrollo de la ciencia, la filosofía y las artes. Algunas respuestas también pueden explorar la idea de que el conocimiento implica imaginación y que el desarrollo de la imaginación también puede llevar al conocimiento.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La multiplicidad de la red semántica que facilita la noción de inteligencia, p. ej. el procesamiento de la información, la comprensión, la planificación y la resolución de problemas
- La inteligencia como una facultad humana y como el orden que constituye la arquitectura del cosmos
- La teoría de las inteligencias múltiples (H. Gardner)
- La imaginación como facultad cognitiva: sus funciones y relaciones con otras facultades, p. ej. la creencia y el deseo
- El argumento del ‘cuarto chino’
- Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber (Aristóteles)
- Grados o maneras de saber siguiendo a Aristóteles: sensación, memoria, experiencia, conocimiento práctico, ciencia y sabiduría
- Las epistemologías clásicas chinas en las que el conocimiento está basado en una comprensión completa del mundo y estructurado como una relación interactiva entre los humanos y la naturaleza
- Las teorías clásicas del conocimiento en la tradición filosófica occidental: Platón, Descartes o Kant
- Los distintos papeles de la imaginación en el desarrollo de la ciencia, incluida la construcción de hipótesis y el diseño de los procedimientos
- La descripción de Hume de la imaginación como el poder para recombinar ideas complejas
- ¿Son “falsas” las ideas imaginadas?
- La imaginación, la fantasía y el conocimiento a través de las artes.

6. Evalúe la afirmación de que “los límites del lenguaje son los límites del conocimiento”. [25]

La pregunta es una modificación de la famosa afirmación de Wittgenstein en su *Tractatus*. Invita a un análisis de la naturaleza del lenguaje y el papel que tiene en la formación o determinación del alcance del conocimiento. La evaluación de la afirmación podría requerir una caracterización del lenguaje y el conocimiento. Por tanto, las respuestas pueden abordar un análisis de la relación entre estos dos elementos. Algunas respuestas pueden examinar si el conocimiento es solo sobre hechos y si el lenguaje es la única manera de acceder, describir y explicar los hechos. Algunas respuestas también pueden considerar el papel de los sentidos en el proceso del conocimiento y la posibilidad de verificación a través de la experiencia. Otra posible vía podría centrarse en los límites de cómo se comparte el conocimiento según los límites del lenguaje. Lenguajes diferentes permiten diferentes comprensiones y descripciones del mundo: ¿cómo afecta esto al conocimiento objetivo universal? Además, si el conocimiento depende del lenguaje, ¿también depende el conocimiento del bagaje cultural, p. ej. las tradiciones, los hábitos y las creencias?

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Múltiples puntos de vista sobre el lenguaje, el conocimiento y cómo están relacionados
- El lenguaje, la percepción del mundo y la construcción de
- La relación entre el lenguaje y el conocimiento: el papel de las palabras, los conceptos y las proposiciones
- El lenguaje y la percepción del mundo y la construcción de visiones del mundo
- Teorías clásicas del conocimiento en la tradición filosófica occidental: Platón, Descartes o Kant
- El conocimiento (*zhi*) como esencial e indisolublemente unido a las actividades humanas y la implementación de la práctica social (*xing*) tanto en la epistemología china tradicional como en la moderna
- El lenguaje y el desarrollo histórico del conocimiento
- El papel del lenguaje en los paradigmas y revoluciones científicos
- El conocimiento depende de la posibilidad humana de describir los hechos: ¿es esta la única manera en que pueden conocer los humanos? p. ej. el papel de las emociones según lo describe Damasio, Nussbaum, o Churchland
- Enfoque científicos y culturales al conocimiento
- Cómo afecta el lenguaje en la formación de la cultura y la cultura en el lenguaje
- Cómo la diversidad cultural afecta al lenguaje y el conocimiento
- La dependencia del conocimiento de conocimiento y creencias previamente adquiridos, p. ej. la carga teórica, ¿están ya en el lenguaje?
- La medida en que las deficiencias del lenguaje podrían afectar el conocimiento
- Otros puntos de vista filosóficos sobre el lenguaje y el conocimiento, p. ej. la analogía platónica de la línea divisoria, el empirismo, el pragmatismo, el verificacionismo o la ontología social.

Tema opcional 3: Ética

7. Evalúe la afirmación de que la ética es una ciencia objetiva.

[25]

Esta pregunta trata cuestiones metaéticas e invita a explorar la naturaleza de la ética. Las respuestas podrían considerar las posibilidades de la ética como una ciencia o las diferencias entre ética y ciencia, p. ej. Dewey. Se podría discutir el relativismo moral y los puntos de vista de la moral como convención social, p. ej. Fletcher, Mackie o Searle. Las respuestas podrían también evaluar si se pueden definir los valores universales, comparando puntos de vista sobre el objetivismo moral, p. ej. Rand, con el subjetivismo moral, p. ej. Sidgwick. Se podría explorar la ética de la virtud y el valor intrínseco de la acción, p. ej. Aristóteles o MacIntyre, o posiciones deontológicas, p. ej. Kant. Se podrían centrar en la relación entre ética y religión, p. ej. Santo Tomás de Aquino, Pascal o Kierkegaard, y si la ética requiere un bagaje teológico para ser objetiva. También se podrían mencionar los problemas relacionados con el lenguaje ético, p. ej. Ayer o Mackie, como posibles límites de cualquier moral objetiva. Las respuestas podrían considerar el punto de vista de Nietzsche sobre la genealogía de la moral y relacionar la opinión de Rée sobre los sentimientos morales, la cual conecta la ética con el darwinismo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La separación de la ciencia y la ética y, en general, entre la ciencia y la filosofía, p. ej. Dewey
- La relación entre ética y otras ciencias, p. ej. la psicología, como en la perspectiva de Scheler
- Puntos de vista que defienden el relativismo moral, p. ej. Fletcher o Mackie
- La naturaleza social y convencional de la ética, p. ej. Searle
- Ética y objetivismo, p. ej. Rand
- El subjetivismo moral, p. ej. el intuicionismo de Sidgwick
- Ética de la virtud, p. ej. Aristóteles o MacIntyre
- Ética y religión, p. ej. Santo Tomás de Aquino, Pascal o Kierkegaard
- Problemas relacionados con un posible lenguaje ético universal, p. ej. Ayer o Mackie
- El enfoque genealógico a la ética de Nietzsche
- La opinión de Rée sobre los sentimientos morales inspirada en la teoría de Darwin.

8. Evalúe la afirmación de que es imposible hacer buenos negocios con una mala ética. [25]

La afirmación, que surge de una cita de Ezra Pound, invita a explorar el campo de la ética de los negocios con referencia a su relación con las normas, los valores y el mercado justo. Se podría considerar el marco filosófico inicial en términos de la perspectiva deontológica relacionada con los medios y los fines, p. ej. Kant, y el concepto de dignidad humana. Las respuestas podrían explorar la opinión de Smith sobre la división del trabajo y sus consecuencias no deseables para los trabajadores: mientras que las firmas pueden aumentar significativamente su producción, los trabajadores terminan por ser absorbidos en tareas sin sentido. Las respuestas también podrían considerar el punto de vista de Dewey sobre el trabajo como un arte. Se podría hacer referencia a puntos de vista éticos relacionados con los negocios, p. ej. Moore, quien aplicó la ética de la virtud de MacIntyre a los negocios, o la relación entre la justicia y ser justos, p. ej. Rawls. Las respuestas podrían centrarse en desarrollos más recientes del campo que se centran en el papel de las corporaciones y sus agentes, p. ej. French o Donaldson. Se podría explorar el concepto de “responsabilidad moral corporativa” y discutir si las corporaciones deben considerarse agentes morales o personas morales. Las respuestas podrían considerar la “teoría de las partes interesadas” que subraya el papel del gobierno corporativo que cuida de los intereses de todas las partes interesadas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La opinión de Smith sobre la división del trabajo
- La opinión de Locke sobre el trabajo y su relación con la pobreza
- La opinión de Marx sobre el trabajo y la propiedad
- La ética de la virtud, p. ej. Aristóteles o MacIntyre
- La ética deontológica, p. ej. Kant y los conceptos de medios, fines y dignidad humana
- La distinción de Dewey entre trabajo, labor, educación y arte
- La opinión de Moore sobre la ética de la virtud aplicada a la ética de los negocios
- La teoría de la justicia de Rawls y su relación con lo justo
- La responsabilidad moral corporativa: la opinión de French sobre el papel de los agentes morales
- La cuestión de si las corporaciones se pueden considerar personas morales
- La teoría de las partes interesadas, p. ej. Freeman
- La responsabilidad social corporativa: el marketing ético o la publicidad ética
- El comercio justo: iniciativas y organizaciones.

Tema opcional 4: Filosofía de la religión

9. **Evalúe la afirmación de que la experiencia religiosa nos habla sobre la realidad de Dios.[25]**

En el ámbito de la filosofía de la religión, la afirmación de que la experiencia religiosa proporciona conocimiento de la realidad de Dios es un tema que suscita un intenso debate. Los que la proponen argumentan que los encuentros personales con lo divino —tales como las visiones místicas, las oraciones respondidas o los sentimientos profundos de transcendencia— ofrecen pruebas directas de la existencia de Dios. Pensadores como William James sugieren que las experiencias religiosas exhiben características comunes en todas las culturas, indicando un encuentro genuino con una realidad superior. Además, la epistemología reformada de Alvin Plantinga mantiene que la creencia en Dios está basada en la experiencia religiosa y puede ser bastante básica. Esto significa que está justificada sin requerir pruebas externas. Por el contrario, los críticos cuestionan la fiabilidad de la experiencia religiosa como base para la creencia. Las explicaciones psicológicas y socioculturales proponen que tales experiencias pueden resultar de condicionamientos cognitivos, estados emocionales o condicionamiento cultural más que de interacciones auténticas con lo divino. Sigmund Freud, por ejemplo, consideraba las experiencias religiosas como proyecciones psicológicas que cumplían deseos subconscientes, mientras que Richard Dawkins sugiere que se explican mejor como fenómenos neurológicos. Además, la cuestión de las experiencias religiosas en conflicto plantea problemas epistémicos: si diferentes tradiciones informan revelaciones contradictorias, esto debilita su valor evidencial. Al final, la cuestión de si la experiencia religiosa confirma la realidad de Dios depende de nuestra perspectiva epistemológica. Si la experiencia subjetiva se considera una fuente válida de conocimiento, tales experiencias pueden justificar la creencia. Sin embargo, si se requiere la verificación objetiva, el peso evidencial de la experiencia religiosa queda inconcluso, dejando abierta la pregunta a un interrogatorio filosófico.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La cuestión de si las experiencias religiosas proporcionan una prueba directa de Dios o si se explican mejor a través de factores psicológicos o sociológicos
- El argumento de que las características comunes en las experiencias religiosas a través de las culturas sugieren un encuentro genuino con la divinidad, p. ej. William James
- El problema que presentan las experiencias religiosas en conflicto y sus implicaciones para la fiabilidad de la experiencia religiosa como prueba
- El concepto de creencias propiamente básicas y si la experiencia religiosa justifica la creencia en Dios sin pruebas externas, p. ej. Alvin Plantinga
- El papel de los condicionamientos cognitivos y los estados emocionales en la formación de las experiencias religiosas, p. ej. Sigmund Freud y Richard Dawkins
- La distinción entre experiencias religiosas públicas y privadas y sus implicaciones para la prueba de Dios
- El argumento de que la experiencia religiosa es un resultado del condicionamiento social y cultural más que una realidad divina
- El significado de las experiencias místicas y su potencial para proporcionar conocimiento de una realidad transcendente
- Las implicaciones filosóficas del pluralismo religioso y si diferentes experiencias de Dios apuntan a la misma realidad final, p. ej. John Hick
- El papel de la experiencia religiosa en la formación de la fe y si debe considerarse un fundamento para la creencia
- El problema de la verificación de las experiencias religiosas y si cumplen los criterios del conocimiento fiable
- El argumento de que la ocultación divina plantea dudas sobre la validez de la experiencia religiosa como prueba, p. ej. John Schellenberg
- La relación entre experiencia religiosa y tradiciones místicas y si ofrecen conocimiento único sobre lo divino
- El contraste entre verificación empírica y convicción personal para evaluar la experiencia religiosa

- El debate entre el fideísmo y el evidencialismo para determinar el significado de la experiencia religiosa de creer en Dios.

10. Evalúe la afirmación de que la presencia del mal en el mundo hace imposible que Dios exista. [25]

En el campo de la filosofía de la religión, la afirmación de que la presencia del mal en el mundo contradice la existencia de Dios suscita investigaciones importantes. Los que defienden esta posición argumentan que si una deidad es todo poderosa, cognoscente y completamente bondadosa, entonces la existencia de sufrimiento y maldad innecesarios no debe aceptarse. El enfoque deductivo al problema del mal argumenta que la mera existencia del mal contradice el concepto de una deidad perfecta, convirtiendo la existencia divina en lógicamente incoherente. Por contraste, el enfoque evidencial afirma que, dada la extensa evidencia del sufrimiento — desde los desastres naturales a la maldad humana y el dolor que sufren los inocentes— hace la existencia de Dios muy improbable. Los filósofos como John Stuart Mill argumentan que la presencia del mal problematiza las cualidades convencionales que se le atribuyen a Dios. Este dilema se complica más aun cuando consideramos cómo interpretan las distintas tradiciones religiosas la presencia del mal. Por ejemplo, la defensa del libre albedrío argumenta que Dios permite el mal ya que es esencial para otorgar el libre albedrío, el cual puede acarrear mayores beneficios. Sin embargo, los críticos cuestionan si este razonamiento es adecuado teniendo en cuenta la gran escala del sufrimiento. Además, pensadores contemporáneos como William Rowe apuntan ejemplos de males aparentemente sin sentido que no parecen tener ningún otro propósito. Tales discusiones requieren una reevaluación del teísmo, alentando a los creyentes a confrontar las complejidades asociadas con la existencia del mal cuando buscan armonizarlo con la creencia en una deidad benevolente y onnipotente. Al final, el debate sobre el problema del mal anima a la contemplación profunda sobre la esencia de la divinidad y la condición humana.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La naturaleza de Dios como todopoderosa, omnisciente y completamente bondadosa y cómo estos atributos están en conflicto con la existencia del mal
- El problema deductivo del mal que afirma que cualquier presencia del mal contradice la noción de deidad perfecta
- El problema probabilístico del mal, que sugiere que el nivel de sufrimiento hace menos probable la existencia de Dios, p. ej. William Rowe
- La naturaleza de Dios como todopoderosa, omnisciente y completamente bondadosa, y si estos atributos son incompatibles con la existencia del mal
- La crítica de John Stuart Mill de los atributos tradicionales de Dios ante la presencia del mal
- La defensa del libre albedrío como explicación para la existencia del mal y su potencial inadecuación para tratar la severidad del sufrimiento
- El papel del libre albedrío para permitir el mal moral y si esto justifica la presencia del mal natural
- La relación entre la ocultación divina y la existencia del mal como problema para la creencia en Dios
- El significado de diferentes interpretaciones religiosas del mal, tales como el cristianismo, el islam y el budismo
- El concepto de la defensa del bien mayor y su argumento de que el mal puede acarrear bienes mayores, p. ej. Gottfried Leibniz
- El papel del teísmo escéptico que defiende que las limitaciones humanas no nos dejan comprender totalmente las razones divinas para permitir el mal
- El impacto psicológico del sufrimiento en la fe y la creencia en Dios, incluido el fenómeno de las crisis de fe
- El papel de las atrocidades históricas y las injusticias sistemáticas como evidencia frente a la existencia de una deidad benevolente
- Las implicaciones de las teodiceas que intentan reconciliar la existencia del mal con la creencia en Dios
- Cómo las posiciones filosóficas, tales como el teísmo escéptico, afectan el discurso sobre el mal y la existencia de Dios, p. ej. Michael Bergmann.

Tema opcional 5: Filosofía de la ciencia

11. Evalúe la afirmación de que el conocimiento científico no tiene límites.

[25]

La afirmación de que el conocimiento científico no tiene límites plantea preguntas filosóficas importantes sobre la naturaleza, alcance y límites de la investigación científica humana. Por un lado, los defensores del realismo científico como Karl Popper y Richard Dawkins, argumentan que la ciencia es una actividad progresiva y autocorrectiva capaz de revelar verdades objetivas sobre el universo. Afirman que, a través de la observación empírica, la experimentación y la deducción racional, la ciencia puede entender cualquier aspecto de la realidad. Sin embargo, los críticos como Thomas Kuhn, Immanuel Kant y Paul Feyerabend sugieren que el conocimiento científico está limitado por el conocimiento humano, los paradigmas y las limitaciones de los métodos empíricos. Argumentan que ciertos aspectos de la realidad, como las preguntas metafísicas o las experiencias subjetivas, podrían estar más allá del alcance de la ciencia. Además, las preocupaciones éticas, los contextos políticos y las limitaciones tecnológicas pueden restringir la investigación científica. Evaluar esta afirmación requiere una exploración de los límites epistemológicos, metafísicos y éticos del conocimiento científico y su capacidad para entender tanto el mundo material como el inmaterial.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La filosofía de la ciencia de Karl Popper que enfatiza que el conocimiento científico es progresivo y sin límites en su capacidad para acercarse a la verdad, ya que la ciencia construye sobre teorías falsables que evolucionan por medio del examen crítico
- El método empírico, según lo defendían Francis Bacon y David Hume, descansa en la observación y la experiencia para generar conocimiento. Este método permite a la ciencia explorar amplias áreas del mundo natural, desde lo subatómico hasta lo cósmico.
- El problema de David Hume de la inducción subraya un posible límite al conocimiento científico: la ciencia descansa en generalizaciones desde observaciones finitas, que pueden no garantizar las verdades universales, hasta la carencia de certeza en algunas áreas del conocimiento.
- La posición de Thomas Kuhn de que el conocimiento científico está formado por paradigmas o marcos de entendimiento. Los cambios entre paradigmas pueden limitar lo que conocemos en un cierto periodo, ya que ciertas preguntas y enfoques son solo inteligibles con un paradigma específico
- La posición de Immanuel Kant de que hay límites fundamentales al conocimiento humano, ya que nuestra cognición está estructurada por categorías de entendimiento que limitan lo que podemos conocer sobre el mundo
- La teoría del caos (Lorenz) y la teoría de la complejidad (Prigogine) sugieren que algunos sistemas, particularmente en campos como la predicción del tiempo o la evolución biológica, son tan sensibles a las condiciones iniciales que sus estados futuros pueden ser fundamentalmente impredecibles, por tanto, planteando límites a la predictibilidad científica
- Filósofos como Hans Jonas y Peter Singer argumentan que las consideraciones éticas imponen límites a la investigación científica. Por ejemplo, la experimentación con humanos o ciertos animales plantea preguntas morales que pueden constreñir la búsqueda de conocimiento
- La crítica de Paul Feyerabend a la noción de objetividad científica argumenta que la ciencia no está libre de influencias culturales, políticas e históricas. Estos factores externos pueden limitar los tipos de conocimiento que produce la ciencia y las preguntas que persigue
- Cómo la investigación científica a menudo está limitada por la tecnología existente. Mientras que la ciencia podría aspirar a saberlo todo, las limitaciones prácticas —tales como los instrumentos para la observación, las mediciones y la experimentación— pueden restringir el alcance de lo que podemos conocer en cada momento.
- La posición de Quine and Bas van Fraassen de que el conocimiento científico podría estar limitado por lo que es observable. Ciertos fenómenos —como la consciencia o aspectos de la mecánica cuántica— pueden estar más allá de la observación empírica, limitando lo que la ciencia puede saber

- Filósofos como ~David Chalmers argumentan que las experiencias subjetivas o los qualia plantean un problema fundamental para la ciencia. El “problema duro” de la consciencia puede estar inherentemente más allá del alcance de los métodos científicos objetivos
- Cómo Jean-François Lyotard y otros postmodernistas critican la idea de una “gran narrativa” en la ciencia, sugiriendo que la ciencia es simplemente una manera de conocer entre muchas otras, y que sus afirmaciones sobre la verdad universal están limitadas por los contextos culturales e históricos
- Mientras que Albert Einstein enfatizaba que “la imaginación es más importante que el conocimiento”, también reconoció que el progreso científico a menudo depende de saltos creativos más allá de los datos empíricos. Sin embargo, su confianza en la imaginación humana puede introducir límites subjetivos a lo que la ciencia puede decir que sabe.

12. Evalúe la afirmación de que los científicos son responsables de las consecuencias del conocimiento que producen. [25]

La afirmación de que los científicos son responsables de las consecuencias del conocimiento que producen plantea cuestiones éticas sobre el papel de los científicos en la sociedad y la medida de su responsabilidad moral. Los descubrimientos científicos y las innovaciones tecnológicas tienen el potencial de dar forma de manera profunda a la vida humana, para bien o para mal. Desde los avances en medicina y energía hasta el desarrollo de las armas nucleares y la inteligencia artificial, el conocimiento que generan los científicos puede tener consecuencias importantes, a veces no intencionales. Filósofos como Hans Jonas, quien desarrolló el “principio de responsabilidad”, argumentan que los científicos tienen un deber moral de considerar los posibles impactos de su trabajo en generaciones futuras. Otros pensadores como Max Weber enfatizan la importancia de la neutralidad en la ciencia, sugiriendo que los científicos no son moralmente responsables de cómo usa la sociedad sus hallazgos. Este debate explora si la responsabilidad yace exclusivamente en los científicos o si está compartida con los gobiernos, las corporaciones y la sociedad en general. Evaluar esta afirmación requiere un análisis de los marcos éticos que guían la investigación científica, el papel del control social y el equilibrio entre producción de conocimiento y sus posibles daños.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La posición de Jonas de que los científicos deben actuar con anticipación y responsabilidad por las consecuencias de su trabajo a largo plazo, en particular en los campos como la biotecnología o la ciencia medioambiental donde los posibles daños pueden afectar a las generaciones futuras
- Un ejemplo de la IA y sus posibles consecuencias
- La sugerencia de Weber de que la ciencia debe permanecer neutral significa que los científicos son responsables solamente de producir conocimiento no de cómo aplica ese conocimiento la sociedad, los gobiernos u otras instituciones
- La involucración de Einstein en el desarrollo de la energía nuclear, lo que llevó a la creación de las bombas atómicas, ilustra el dilema ético de la responsabilidad científica. A pesar de esta oposición a su uso, su trabajo contribuyó a consecuencias globales significativas
- El principio de la precaución, íntimamente asociado a Jonas, que argumenta que cuando el conocimiento científico tiene el potencial de hacer un daño importante, los científicos tienen un deber ético de proceder con cautela, considerando los riesgos y los posibles resultados
- La distinción de Karl Popper entre la creación del conocimiento científico y su aplicación. Sugiriendo que los científicos deben centrarse en la expansión del conocimiento, mientras que la sociedad, los políticos y los ingenieros son responsables de su uso y consecuencias
- Las guías internacionales como la Declaración sobre la bioética y los Derechos Humanos de la UNESCO que enfatiza la responsabilidad ética de los científicos para considerar el posible impacto social de su investigación, en particular, en campos como la genética y la IA
- Los Comités Institucionales de Revisión que se establecen para evaluar las implicaciones éticas de la investigación científica, implicando que, aunque los científicos tienen alguna responsabilidad, supervisión y responsabilidad compartida en las instituciones, ayudan a mitigar posibles daños
- El dilema del doble uso que se refiere a la investigación científica, tal como en la biotecnología o la química que se pueden usar tanto con propósitos beneficiosos como dañinos. Este dilema plantea la pregunta de si los científicos son responsables tanto de los resultados positivos como de los negativos de sus descubrimientos
- La crítica de Jacques Ellul al determinismo tecnológico argumenta que los científicos y los ingenieros tienen una responsabilidad moral de prever cómo sus innovaciones pueden dar forma a la sociedad. Como Jonas, Ellul enfatiza las consecuencias no planeadas del avance tecnológico
- La posición de Alasdair MacIntyre de que la responsabilidad debe compartirse entre los científicos, los políticos y la sociedad. Los científicos producen conocimiento, pero su uso ético depende de elecciones sociales más amplias y del gobierno

- Cómo la aplicación de los descubrimientos científicos está a menudo determinada por las corporaciones y los gobiernos. Aunque que los científicos crean el conocimiento, las industrias y entidades políticas son frecuentemente responsables de cómo se usa, quitando cierta responsabilidad a los científicos
- El papel de los científicos que denuncian, como J. Robert Oppenheimer, quien expresó arrepentimiento sobre su papel en el Proyecto Manhattan, muestra que los científicos pueden tomar responsabilidad personal por las consecuencias de su trabajo al plantear preocupaciones éticas y advirtiendo contra su mal uso
- El énfasis de Richard Feynman sobre la necesidad de los científicos de comunicar su trabajo al público sugiriendo que los científicos tienen una responsabilidad para dejar claras y transparentes las implicaciones éticas de sus resultados
- Jonathan Glover trata la responsabilidad moral para las consecuencias no planeadas, argumentando que los científicos no pueden estar totalmente libres de culpa por los resultados dañinos de su trabajo, incluso si las consecuencias no se podían prever inicialmente.

Tema opcional 6: Filosofía política

13. Evalúe la opinión de que la teoría del contrato social proporciona un marco adecuado para la relación entre un estado y sus ciudadanos. [25]

Esta pregunta invita a considerar cómo la teoría del contrato social intenta establecer un equilibrio legítimo entre los intereses del estado y sus ciudadanos, identificando los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de ambas partes. Se podría discutir el contrato social como un arreglo hipotético por medio del que los individuos autónomos y prepolíticos entran en la sociedad civil. A través de este contrato, por acuerdo explícito o tácito, los individuos ceden ciertos derechos y libertades de los que disfrutaban en el estado de naturaleza. Se podría discutir cómo este contrato social actúa como el origen del estado. Centralizó la autoridad política, establece las instituciones políticas para proporcionar y proteger los derechos de los individuos e identifica las obligaciones y responsabilidades correspondientes de los individuos para con el estado. También se podría considerar cómo el estado garantiza la propiedad privada, considera la protección de la seguridad personal y social frente a las amenazas internas y externas, proporciona servicios y recursos y permite la participación en las actividades políticas. A cambio de esto, se espera que los ciudadanos del estado apoyen la legitimidad del estado, obedezcan las leyes comunes, civiles, criminales y constitucionales, respeten el código de conducta normalmente aceptado y contribuyan productivamente al bien común y al bienestar de la sociedad. Las respuestas podrían explorar algunas de las fórmulas tradicionales de la teoría del contrato social junto con algunas de las interpretaciones no occidentales y globales más contemporáneas. Se podría discutir la naturaleza factual e hipotética de un contrato social. Se podría acudir a las teorías que señalan la falta de pruebas históricas sobre la cuestión.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Formulaciones tradicionales de la teoría del contrato social, por ejemplo, Richard Hooker, Thomas Hobbes, John Locke o Jean Jacques Rousseau
- Interpretaciones contemporáneas de la teoría del contrato social, por ejemplo, John Rawls, David Gauthier, Thomas Scanlon o Charles Mills
- La naturaleza hipotética frente la factual del contrato social; el estado de naturaleza frente a la sociedad política; la falta de pruebas históricas, por ejemplo, las opiniones de Alasdair MacIntyre sobre el contrato social como un producto del pensamiento ilustrado
- El acuerdo con respecto a las normas personales, sociales, morales y políticas que gobiernan el comportamiento: posibilidad, probabilidad e imposibilidad, por ejemplo, Jean François Lyotard sobre la imposibilidad de conseguir el consenso sobre comportamientos aceptables en una sociedad plural y Michel Foucault sobre las estructuras de poder cambiantes que hacen que las normas de comportamiento comunes sean difíciles de alcanzar (sean poco claras y tomen demasiado tiempo)
- Las responsabilidades de un estado para con sus ciudadanos: podrían incluir ejemplos de la equidad de oportunidad, la protección de la libertad, la promoción del orden social, el derecho a la educación, el empleo, la salud y el bienestar social, la justicia para todos, la protección de la propiedad privada
- Las obligaciones de los ciudadanos para con el estado: podrían incluir ejemplos de la responsabilidad de trabajar para el estado y contribuir a él, el pago de los impuestos por los servicios prestados, la obediencia a las leyes legítimas, la participación en las actividades cívicas, la lealtad al estado, el respeto a la autoridad de la autoridad civil legítimamente constituida, la defensa del estado frente a las amenazas internas y externas, el respeto de los derechos de otros ciudadanos
- Problemas de las teorías del contrato social en contextos multiculturales y multinacionales; condicionamientos, prejuicios, exclusión de los intereses de los grupos marginalizados o minoritarios, intereses creados, por ejemplo, las opiniones de Chantal Mouffe, Bhikhu Parekh, Will Kymlicka y Carole Pateman sobre las deficiencias de la teoría del contrato social en los contextos multiculturales contemporáneos
- Teorías del contrato social feministas, por ejemplo, la obra de Susan Moller Okin y Jean Hampton.

14. Evalúe la opinión de que definir los derechos humanos universales se está volviendo cada vez más difícil en un mundo con intereses, valores y culturas que compiten. [25]

El alumnado podría apuntar que este enfoque a los derechos humanos está, por lo general, basado en tradiciones filosóficas occidentales y en una antropología filosófica occidental. Por tanto, las nociones tradicionales de derechos humanos se podrían criticar como una forma de imperialismo cultural occidental. Se podrían discutir los problemas que surgen de una confrontación entre una comprensión universalista de los derechos humanos aplicable a todo el mundo, en todo momento y en todo lugar, y el impacto del relativismo moral, el multiculturalismo y la globalización. Las revueltas políticas, el surgimiento del nacionalismo y populismo, un incremento en la discriminación basada en la raza, el género y la persuasión religiosa, la pobreza mundial, y una ruptura de las estructuras e instituciones sociales también se podrían explorar para cuestionar la idea de identificación, promoción y protección de los derechos humanos universales. Se podrían identificar y discutir otras perspectivas que impacten en la posible definición de derechos humanos universales. También se podría considerar la evolución histórica y geopolítica de una comprensión de los derechos humanos. Se podría discutir la conciencia de que diferentes comunidades alrededor del mundo entienden la persona, el valor humano, la dignidad con la propia idea de los derechos humanos en una variedad de formas. También se podrían considerar los problemas de formular y promulgar documentos con respecto a los derechos humanos universales junto con cuestiones relacionadas con la implementación y la imposición de esos derechos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La variedad de puntos de vista con respecto a la definición de los derechos: derechos humanos, derechos naturales, derechos ciudadanos, derechos inalienables, derechos universales, derechos culturales, derechos económicos, por ejemplo, John Rawls, Robert Nozick, Hannah Arendt, John Locke o John Stuart Mill
- Las nociones de los derechos individuales que poseen las personas, los derechos colectivos de las comunidades y los derechos universales de todo el mundo
- El relativismo cultural y moral y su impacto en los enfoques a los derechos humanos universales, por ejemplo, los puntos de vista de Alasdair MacIntyre, Richard Rorty y Michael Walzer
- Realismo cultural fuerte y débil y los derechos humanos universales, por ejemplo, los puntos de vista de Martha Nussbaum, James Rachels y Joan Ladd
- El multiculturalismo y su impacto en los enfoques a los derechos humanos universales, por ejemplo, los puntos de vista de Amartya Sen, Charles Taylor, Bhikhu Parekh y Will Kymlicka; el multiculturalismo como el mayor problema para el universalismo de los derechos humanos
- Los distintos enfoques a los derechos humanos en una variedad de tradiciones filosóficas occidentales y no occidentales, lo que hace que sea difícil conseguir una definición universal, por ejemplo, perspectivas deontológicas, perspectivas teleológicas, perspectivas de la ética de la virtud, el budismo, el hinduismo o el jainismo
- Los problemas de los desarrollos tecnológicos para entender los derechos humanos, por ejemplo, las cuestiones de la privacidad, la recogida de datos, la vigilancia, la identidad, la IA, por ejemplo, los puntos de vista de Luciano Floridi, Shoshana Zuboff, Rosi Braidotti y Noam Chomsky
- Los problemas de definir y defender los derechos humanos universales considerando el terrorismo, la guerra, la migración, la inmigración ilegal, por ejemplo, las opiniones de Giorgio Agamben
- La universalidad de los derechos humanos no conlleva la uniformidad de los derechos humanos
- Los derechos humanos universales y la interferencia de los que están en el poder; las autoridades políticas, las instituciones económicas y financieras, los grupos religiosos, los grupos marginales radicalizados; el poder de la mayoría, por ejemplo 'la tiranía de la mayoría' y 'el despotismo de la costumbre' de Mill

- Las obligaciones y responsabilidades que se podrían seguir de la posesión de derechos humanos
- Derechos humanos universales y un reconocimiento de los derechos medioambientales, los derechos animales, por ejemplo, los puntos de vista de Arne Naess y Peter Singer
- Los documentos internacionales que apoyan una definición de derechos humanos universales a pesar de las dificultades: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención de los Derechos del Niño.

Tema opcional 7: Filosofía social

15. Evalúe la afirmación de que la globalización impacta en la identidad cultural y la cohesión social. [25]

La afirmación de que la globalización impacta en la identidad cultural y la cohesión social trata las maneras profundas en las que la interconexión global influye en las culturas locales y el sentido de pertenencia en las comunidades. La globalización, conducida por el flujo sin fronteras de la información, las mercancías y la gente, ha creado oportunidades para el intercambio cultural pero también plantea preocupaciones sobre la homogenización cultural, la pérdida de las tradiciones locales y la fragmentación de la cohesión social. Filósofos como Zygmunt Bauman y sociólogos como Anthony Giddens han explorado cómo la diseminación del capitalismo global y la comunicación digital reconfigura identidades, haciéndolas más fluidas y fragmentadas. Por otro lado, pensadores como Amartya Sen enfatizan el potencial de la globalización para mejorar el multiculturalismo y la solidaridad global. La pregunta también pone en primer plano la cuestión de si la globalización fortalece o debilita los lazos sociales y cómo responden las comunidades a las presiones por mantener la identidad cultural a la vez que se integran en una sociedad global. Esta investigación invita a reflexionar sobre el equilibrio entre la conservación cultural local y lo ideales cosmopolitas que promociona la globalización.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El razonamiento de Zygmunt Bauman de que la globalización conduce a la homogenización cultural en donde las culturas locales son absorbidas por la cultura global dominante, a menudo liderada por los valores y el consumismo occidental, borrando identidades culturales distintas
- La sugerencia de Arjun Appadurai de que la globalización no borra simplemente las culturas, sino que lleva a una hibridación cultural en donde se unen las influencias locales con las globales, creando nuevas formas culturales que reconfiguran las identidades de maneras complejas
- La perspectiva de Bauman y Anthony Giddens de que la globalización ha hecho la identidad más fluida y fragmentada, ya que los individuos están expuestos a influencias culturales diversas, lo que lleva a un sentido del yo más flexible pero inestable
- La posición de Frantz Fanon de que la globalización a menudo perpetúa el imperialismo cultural, en donde las culturas dominantes imponen sus valores y normas a las culturas más débiles, socavando identidades y tradiciones locales
- La crítica de Theodor Adorno y Max Horkheimer al papel de la globalización en la diseminación del capitalismo global, lo cual fomenta la cultura del consumo y mercantiliza la identidad cultural reduciendo las prácticas culturales a productos de mercado
- El énfasis de Amartya Sen en el potencial de la globalización para fomentar el multiculturalismo y la solidaridad global, ya que el aumento en la comunicación y los viajes permite que los individuos convivan y aprecien una variedad de culturas
- Cómo argumenta Robert Putnam que la globalización puede debilitar la cohesión social en las comunidades, ya que el ritmo rápido del cambio y el flujo de influencias externas puede fragmentar valores y lazos sociales
- Martha Nussbaum y Kwame Anthony Appiah defienden una perspectiva cosmopolita en donde la globalización anima a los individuos a verse a sí mismos como parte de una comunidad global, fomentando una identidad global compartida que trasciende las afiliaciones locales
- Frantz Fanon subraya cómo algunos grupos se resisten a la globalización para conservar su identidad cultural, llevando al resurgimiento del nacionalismo o fundamentalismo como una defensa contra las amenazas culturales percibidas
- Cómo explora Manuel Castells las maneras en que las tecnologías de la comunicación digital permiten que los individuos de redes globales reconfiguren la identidad cultural y la cohesión social permitiendo conexiones que trascienden las fronteras geográficas
- Cómo argumenta Charles Taylor que la globalización representa una amenaza a la autonomía cultural, ya que las culturas más pequeñas o marginalizadas luchan por mantener sus tradiciones e identidades frente a las fuerzas globales dominantes

- La manera en que David Harvey critica la globalización por exacerbar las desigualdades entre las élites globales y las comunidades locales, en donde los beneficios de la globalización no están distribuidos equitativamente, desestabilizando aún más la cohesión social en las regiones menos afluentes
- La exploración de James Clifford del concepto de diáspora, en donde la globalización permite el movimiento de las personas a través de las fronteras, lo que lleva a la formación de comunidades transnacionales que mantienen una identidad cultural a la vez que se integran en sociedades nuevas
- La exploración de Jürgen Habermas de cómo la globalización desafía las nociones tradicionales de identidad nacional, llevando a la fragmentación de las culturas nacionales y al surgimiento de identidades más plurales y fragmentadas en los estados
- El punto de vista de Alasdair MacIntyre sobre la importancia de conservar las tradiciones culturales frente a la globalización argumentando que las prácticas y valores locales son vitales para mantener la cohesión social y un sentido de comunidad moral.

16. Evalúe la afirmación de que el género es construido socialmente.

[25]

La afirmación de que el género está socialmente construido problematiza perspectivas tradicionales que consideran el género como una distinción biológica natural entre los hombres y las mujeres. Por el contrario, los construccionistas sociales argumentan que el género es un conjunto de roles, comportamientos e identidades formados por las normas sociales, las expectativas y la dinámica de poder. Pensadores como Judith Butler, Simone de Beauvoir y Michel Foucault han examinado críticamente cómo el género se crea y mantiene a través de las prácticas sociales, el lenguaje y las instituciones. Butler argumenta que el género es performativo, lo que significa que es algo que hacemos más que algo que es inherente a nosotros mismos. De Beauvoir afirmó que “no se nace mujer, se llega a serlo”, enfatizando el condicionamiento social que forma la identidad de género. Esta afirmación plantea preguntas importantes sobre la naturaleza de la identidad, el papel del poder para configurar los roles sociales y cómo de profundamente afectan las normas culturales integradas nuestro entendimiento del género. También invita a reflexionar sobre las implicaciones de cuestionar o reconfigurar estas construcciones en búsqueda de la igualdad y la justicia.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La afirmación de Butler de que el género no es una identidad fija, sino una actuación construida por la repetición de actos y comportamientos sociales. La identidad de género se crea a través de la realización de normas sociales más que de hechos biológicos pre-existentes
- La afirmación de De Beauvoir de que “no se nace mujer, se llega a serlo”, subrayando los procesos sociales a través de los cuales los roles de género se construyen e imponen, en particular sobre las mujeres
- El análisis de Michel Foucault del poder y el discurso que muestran cómo las instituciones sociales, tales como la medicina, las leyes y la educación, producen conocimiento sobre el género y dan forma a las normas que definen lo que se considera apropiado para los hombres y las mujeres
- El punto de vista de Ann Oakley sobre el papel de la socialización para la construcción de roles de género en donde a los niños/as se les enseña desde muy temprana edad a cumplir con las expectativas de género reforzando las normas sociales sobre la masculinidad y feminidad
- El concepto de interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw muestra cómo el género se construye no solo por medio de normas sociales, sino que también por medio de la relación entre raza, la clase y otras categorías identitarias llevando a una variedad de experiencias de género dependiendo de la posición social de cada persona
- La posición esencialista que argumenta que las diferencias de género tienen su origen en la biología y son fijas, mientras que los construccionistas afirman que el género es fluido, contingente y está formado por factores culturales e históricos
- Cómo Joan Scott enfatiza que los roles de género han cambiado con el tiempo, ilustrando cómo el género no es un hecho natural, sino un constructo social que varía en diferentes contextos históricos y culturales
- La existencia de identidades transgénero y no binarias cuestiona las nociones binarias tradicionales del género reforzando la idea de que el género no está inherentemente ligado al sexo biológico, sino que es una identidad social y personal
- La obra de Raewyn Connell sobre la masculinidad hegemónica explora cómo las formas dominantes de masculinidad se construyen para mantener el poder social y el privilegio, marginalizando masculinidades alternativas y reforzando la desigualdad de género
- Teoristas de lo queer como Butler y Eve Kosofsky Sedgwick que argumentan que la rigidez binaria de lo masculino y femenino es un constructo social que puede y debe deconstruirse permitiendo expresiones de género más fluidas y diversas
- Los estudios de Margaret Mead del género en diferentes sociedades muestran que lo que se considera masculino o femenino varía mucho a través de las culturas, lo que apoya la idea de que el género es un constructo social más que biológico

- Los enfoques de Laura Mulvey and John Berger de la “mirada masculina” que ilustran cómo las representaciones en el arte y en los medios de comunicación contribuyen a la construcción social del género, a menudo representando a las mujeres de maneras que refuerzan ideas de la feminidad objetivadoras y tradicionales.
-