

Esquema de calificación

Mayo de 2026

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 2

© 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 en el desarrollo de sus respuestas para demostrar sus habilidades filosóficas. 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 las respuestas de la parte A y en la página 5 para las respuestas en la parte B.

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 los esquemas de calificación para la Prueba 2 se exige más contenido específico ya que la Prueba requiere que se estudie un texto y las preguntas planteadas se derivarán de ese texto. El esquema de calificación mostrará lo que es pertinente tanto para las respuestas a la parte A como para la B. En las respuestas a la parte B, el alumnado puede seleccionar otro material que consideren pertinente
- Las respuestas a la parte A y la parte B deben evaluarse utilizando las bandas de calificación específicas de la evaluación.

Nota a examinadores

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

Prueba 2 parte A bandas de calificación

Esta tarea requiere que se responda a una pregunta de dos partes sobre el texto prescrito que se haya estudiado en profundidad en clase. Se les presenta la opción de dos preguntas por texto y deben responder a ambas partes A y B de la pregunta que elijan. Para esta tarea, se les permite consultar una copia limpia no anotada del texto prescrito durante el examen. Se espera que hagan referencias explícitas a este texto en sus respuestas.

La pregunta de la Parte A requiere que expliquen un concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito. Se espera que incluyan referencias explícitas al texto para sustentar su explicación.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–2	- Se demuestra escasa comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. - La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es mínima. Los puntos que se plantean son superficiales y a menudo no están claros. Hay pocas o ninguna referencia al texto.
3–4	- Se demuestra una comprensión básica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. - La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es básica y requiere desarrollo. Los puntos que se plantean son a menudo imprecisos o vagos y, a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. Hay alguna referencia al texto.
5–6	- Se demuestra cierta comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada. - Hay una explicación satisfactoria del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto, aunque le falta precisión y detalle en algunas partes. Los puntos que se plantean son pertinentes, pero carecen de corrección y detalle. Se hacen referencias específicas al texto, aunque estas son a veces ineficaces.
7–8	- Se demuestra una buena comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. - La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es clara, pero requiere un mayor desarrollo. Los puntos que se plantean son pertinentes y correctos, pero carecen de detalle. Hay referencias específicas al texto.
9–10	- Se demuestra muy buena comprensión del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. Se hace un uso correcto y preciso del vocabulario filosófico. - La explicación del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto es clara y está bien desarrollada. Los puntos que se plantean son pertinentes, correctos y detallados. Hay referencias específicas y eficaces al texto.

Prueba 2 parte bandas de calificación

La Parte B requiere que se lleve a cabo una discusión crítica de un concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito. Ya que tanto la parte A como la B de cada pregunta se basa en el mismo concepto, cuestión o argumento específico del texto prescrito, no es necesario que se repita la explicación de la respuesta en la Parte A.

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–3	- Se demuestra escasa comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. - No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. Los puntos que se plantean son a menudo incorrectos y no están claros. Hay pocas o ninguna referencia al texto. - La respuesta es descriptiva. El análisis presentado es superficial o incoherente. No se incluyen ejemplos o estos son irrelevantes. 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.
4–6	- Se demuestra una comprensión básica y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. - Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. Los puntos que se plantean son a menudo imprecisos o vagos y, a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. Hay alguna referencia al texto. - Hay un análisis limitado y, en general, la respuesta es más descriptiva que analítica. Se incluyen ejemplos pero son ineficaces. Hay poca discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión simplista.
7–9	- Se demuestra cierta comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. - Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. Los puntos que se plantean son pertinentes pero carecen de corrección y desarrollo. Se hacen referencias específicas al texto, aunque estas son a veces ineficaces. - La respuesta contiene un análisis, aunque este carece de desarrollo. Se incluyen ejemplos. Hay cierta discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión.
10–12	- Se demuestra una buena comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto prescrito. - Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. Los puntos que se plantean son pertinentes y correctos, pero carecen de detalle. Hay referencias específicas al texto. - La respuesta contiene un análisis crítico, aunque este carece de detalle. Se incluyen ejemplos para apoyar la discusión. Hay discusión de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión que es consistente con los argumentos presentados.
13–15	- Se demuestra muy buena comprensión y crítica del concepto, cuestión o argumento específico que surge del texto. - Se hace uso correcto y preciso del vocabulario filosófico. Los puntos que se plantean son pertinentes, correctos y detallados. Hay referencias específicas y eficaces al texto. - La respuesta contiene un análisis crítico bien desarrollado. Se incluyen ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y claramente articulada que es consistente con los argumentos presentados.

Alfred Jules Ayer: *Lenguaje, verdad y lógica*

1. (a) **Explique la afirmación de Ayer de que “no hay fundamento lógico para el antagonismo entre la religión y la ciencia”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Ayer de que “no hay fundamento lógico para el antagonismo entre la religión y la ciencia”.** [15]

La afirmación de Ayer se sitúa en el contexto de su crítica de la teología, según se desarrolla en el capítulo 6, y da la oportunidad de explicar y discutir tanto el contenido específico de la afirmación como los aspectos centrales de su análisis de la ciencia natural y la religión. Básicamente el argumento es: “En lo que respecta a la pregunta de la verdad o falsedad, no se oponen el científico y el teísta, quien cree en un dios transcendental. Ya que las afirmaciones religiosas del teísta no son en absoluto proposiciones genuinas, no pueden tener una relación lógica con las proposiciones científicas” (122). Una posición que se ha tomado como contraargumento es que la religión y la ciencia, como concepciones del mundo que intentan mantener una visión unificada, son lógicamente opuestas, ya que afirmar la verdad de la una implicaría la falsedad de la otra.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La crítica de la metafísica excluye la posibilidad del conocimiento religioso
- La crítica de la metafísica y la imposibilidad de probar la transcendencia de Dios
- La prueba de la existencia de Dios es un argumento deductivo
- La existencia no es un predicado, tal y como la exploraron Hume, Kant y Russell
- Comparaciones entre la religión y la moral: “Ofrecemos al teísta la misma tranquilidad que al moralista. Sus afirmaciones no pueden ser válidas, pero tampoco pueden ser inválidas” (121)
- El “principio antrópico fuerte” como una hipótesis para apoyar la existencia de una posible causa inteligente del universo
- La actitud de simpatía de algunos físicos hacia la religión como punto a favor de la posición de Ayer, p. ej. Newton.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Ayer busca responder solamente a aquellas preguntas que surgen de la discusión de la posibilidad del conocimiento religioso
- Si la existencia de Dios fuera probable, entonces la proposición de su existencia sería una hipótesis empírica
- La medida en que “todas las afirmaciones sobre la naturaleza de Dios son absurdas” (121)
- La dirección que tomó Kant en sus argumentos morales para establecer la existencia de un Dios transcendente
- La idea de la que la existencia de Dios no significa nada más que la regularidad de fenómenos en la naturaleza
- Una comparación de la opinión de Ayer sobre las afirmaciones religiosas y aquellas de los ateos o agnósticos
- Caracterizaciones y conflictos tradicionales y contemporáneos entre la ciencia y la religión
- El “principio antrópico fuerte” como una hipótesis que apoya la existencia de una posible causa inteligente del universo.

2. (a) Explique la opinión que tiene Ayer del monismo. [10]

(b) Evalúe la opinión que tiene Ayer del monismo. [15]

Lo central a la posición de Ayer en esta disputa es “que la afirmación de que la realidad es una, que es característica del monista y del pluralista disputar, es absurda, ya que ninguna situación empírica puede tener ninguna influencia en su verdad” (161). Según el monismo, todo lo que existe en el mundo está relacionado de alguna forma con todo lo demás. Además, afirmar algo sobre algo es afirmarlo todo sobre eso, y esto es afirmar todo hecho sobre todas las cosas. Esto es igual que decir que cualquier proposición verdadera puede deducirse de cualquier otra, de lo que se sigue que dos proposiciones verdaderas cualquiera son equivalentes. Lo que lleva a los monistas, quienes utilizan las palabras “verdad” y “realidad” de manera equivalente, a expresar la afirmación metafísica de que la realidad es una. Ya que el análisis de Ayer de esta disputa consiste principalmente en identificar los fallos lógicos del monismo, las respuestas pueden entonces desarrollar argumentos a favor de la crítica de Ayer al monismo o, por el contrario, explorar razones o posiciones a favor del monismo.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El monismo mantiene que todas las propiedades de una cosa, incluidas sus propiedades relacionales, son constitutivas de su naturaleza
- El monismo como ilustración del peligro de expresar proposiciones lingüísticas con terminología factual
- La afirmación metafísica de que la realidad es una como tautología, ya que el monismo considera la otredad como una relación
- Los monistas aceptan que no son equivalentes todas las frases que utiliza la gente para expresar proposiciones que consideran ciertas
- La causalidad como relación no lógica.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El monismo puede tener fallos lógicos, pero no explica por completo esta posición
- Parménides y su legado
- Hay muchas formas de monismo ¿En qué medida puede la crítica de Ayer aplicarse a todas o casi todas esas formas?
- La medida en que hay una correspondencia directa entre el lenguaje y el mundo para el monismo
- La “verdad” como un predicado ontológico
- Teorías científicas y religiosas con relación al monismo, perspectivas orientales
- Referencias justificadas para los problemas metodológicos o morales
- Los pluralismos y la variedad de dimensiones relacionadas con el pluralismo en la reflexión actual, incluidas la lógica, la científica y la moral.

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

3. (a) **Explique la descripción de Simone de Beauvoir del proceso de llegar a ser una mujer.**
[10]
- (b) **Evalúe la descripción de Simone de Beauvoir del proceso de llegar a ser una mujer.**
[15]

En *El segundo sexo* De Beauvoir escribe la famosa afirmación: “No se nace mujer, se llega a serlo”, argumentando que la identidad femenina no está determinada biológicamente, sino que se construye a través de fuerzas sociales y culturales. De Beauvoir critica las maneras en que la sociedad da forma y condiciona a las mujeres con papeles pasivos y subordinados, subrayando cómo la educación, las normas sociales y las expectativas confinan a las mujeres a un ámbito limitado. Este proceso, argumenta, elimina la agencia de las mujeres y las reduce a “lo Otro”, que está definido con relación a los hombres. La filosofía existencialista de De Beauvoir enfatiza que las mujeres deben trascender estas limitaciones sociales y conseguir libertad y subjetividad.

Sin embargo, críticas feministas como Judith Butler y Luce Irigaray ofrecen opiniones alternativas sobre el género sugiriendo que el marco existencialista de De Beauvoir todavía opera con un discurso masculino e ignora la fluidez del género y las complejidades de la diferencia sexual. Un punto de vista esencialista sobre el género mantiene que las características biológicas determinan la identidad de género, en donde los hombres y mujeres poseen rasgos naturales fijos que definen sus papeles y comportamientos. Esta perspectiva afirma que las diferencias de género están basadas en la biología y son universales y sin cambios en todas las culturas y la historia.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La afirmación de De Beauvoir de que el género no es un hecho natural o biológico, sino una construcción social. Desde el nacimiento, la sociedad impone expectativas, papeles y comportamientos a las mujeres, confinándolas a papeles subordinados tanto en el ámbito de lo privado como de lo público
- Cómo se posiciona a las mujeres como ‘lo Otro’ con relación a los hombres, los cuales están considerados el sujeto universal. A las mujeres se las considera seres secundarios pasivos definidos por su relación con los hombres. Este proceso de “otredad” niega la agencia y la individualidad de las mujeres reforzando su subordinación.
- El énfasis de De Beauvoir del papel de la cultura, la familia y la educación en el condicionamiento de las niñas para que se conviertan en mujeres que sigan los roles de género tradicionales
- Cómo toma prestados De Beauvoir los conceptos existencialistas de inmanencia y transcendencia para explicar el proceso de convertirse en una mujer. A los hombres se les anima a trascender sus circunstancias y afirmar su libertad, mientras que a las mujeres se las confina a la inmanencia, la permanencia en el ámbito doméstico y la existencia para los demás más que para sí mismas
- La descripción de De Beauvoir de cómo se les impone a las mujeres los papeles y estereotipos sociales sobre la feminidad (tales como cuidar, ser emocionales o ser débiles) formando así su identidad
- Cómo, a pesar de las limitaciones sociales impuestas en las mujeres, De Beauvoir argumenta que las mujeres pueden reclamar su subjetividad y trascender a los papeles que se les impone. Por medio de la libertad existencial, las mujeres pueden desafiar y rechazar las limitaciones de la identidad que les han construido socialmente, afirmando su agencia en el proceso de autodefinición.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Judith Butler critica la idea de De Beauvoir de “llegar a ser” mujer, argumentando que De Beauvoir asume un sujeto subyacente al que se le da un género. Butler defiende que el género no es algo en lo que alguien ‘llega a ser’, sino algo que se ‘desempeña’
- Luce Irigaray critica a De Beauvoir por definir a las mujeres en oposición a los hombres reforzando las estructuras binarias de género. Irigaray argumenta que el marco de De Beauvoir

no logra reconocer la propia subjetividad única de las mujeres y basándose, en cambio, en normas masculinas

- La teoría de Crenshaw de la interseccionalidad sugiere que el análisis de De Beauvoir de la construcción social de género es incompleto porque no tiene en cuenta la raza y la clase. Argumenta que la identidad de género no se puede entender en aislado, ya que las experiencias de las mujeres están formadas por múltiples categorías sociales interconectadas
- La obra de Foucault sobre el poder y la formación de la identidad se puede usar para criticar lo que De Beauvoir entiende sobre el papel de la sociedad. Foucault argumenta que la identidad se produce por medio de discursos de poder, no es simplemente impuesta por normas sociales. Para esta perspectiva, la identidad de género está formada por una red compleja de instituciones, discursos y prácticas sociales, no simplemente por un condicionamiento social
- Algunos críticos argumentan que el rechazo de De Beauvoir de las diferencias biológicas como irrelevante para la identidad femenina ignora las maneras en las que las experiencias biológicas (tales como la menstruación, el embarazo y la menopausia) puede dar forma a las vidas de las mujeres. Aunque rechazan el determinismo biológico, algunas feministas como Elizabeth Brosz enfatizan la importancia de reconocer las experiencias encarnadas sin reforzar el esencialismo
- El feminismo postcolonial critica el punto de vista eurocéntrico de De Beauvoir del género, argumentando que su análisis de los procesos de llegar a ser mujer no logra explicar las experiencias diversas de las mujeres a través de distintas culturas
- Una posición esencialista del género mantiene que las características inherentes determinan la identidad de género, y que los hombres y las mujeres poseen rasgos naturales fijos que definen sus roles y comportamientos. Esta perspectiva afirma que las diferencias de género están basadas en la biología y son universales y que no cambian a lo largo de las culturas y la historia.

4. (a) **Explique el significado del concepto de “inmanencia” en el análisis de Simone de Beauvoir del desarrollo de una mujer.** [10]
- (b) **Evalúe el significado del concepto de “inmanencia” en el análisis de Simone de Beauvoir del desarrollo de una mujer.** [15]

En *El segundo sexo*, De Beauvoir usa el concepto de ‘inmanencia para describir la existencia pasiva confinada impuesta en las mujeres por la sociedad patriarcal. Según De Beauvoir, las mujeres están restringidas a papeles domésticos y reproductivos, atrapadas en un estado estático interno, en contraposición a los hombres, a quienes se les anima a aceptar la ‘transcendencia’, lo que significa una implicación activa en el mundo, creatividad y libertad. Dice: “cuando el hombre constituye a la mujer en el Otro, puede esperar en ella profundas complicidades. Así pues, la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de los medios concretos para ello, porque experimenta el lazo necesario que la une al hombre sin plantearse reciprocidad alguna” (p. 20).

La inmanencia para De Beauvoir significa las estructuras y expectativas sociales que limitan el potencial de las mujeres para la autodeterminación y la autonomía, reduciéndolas a meros objetos en la mirada masculina. Este concepto es central a la crítica feminista existencial de De Beauvoir, ya que revela cómo los sistemas patriarcales evitan que las mujeres consigan su completa humanidad.

Sin embargo, algunas pensadoras feministas, como Luce Irigaray y Judith Butler, cuestionan o cualifican la dualidad de De Beauvoir de la inmanencia y la transcendencia, ofreciendo posiciones alternativas sobre su desarrollo y agencia.

Por otro lado, desde una perspectiva esencialista, los papeles tradicionales que se asignan a las mujeres —como los cuidados y la maternidad— se consideran expresiones naturales de la biología y rasgos inherentes a las mujeres. Los esencialistas argumentan que la inmanencia refleja las inclinaciones ‘naturales’ de las mujeres y que la división tradicional del trabajo apoya la armonía social al alinear los roles de género con las diferencias innatas entre los hombres y las mujeres.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El contraste de De Beauvoir entre la inmanencia de las mujeres, un estado de pasividad y confinamiento, con la transcendencia de los hombres, la cual implica libertad, acción y autodeterminación. Argumenta que las estructuras sociales fuerzan a las mujeres a la inmanencia, evitando que persigan el desarrollo personal y la autonomía
- Los sistemas patriarcales mantienen a las mujeres en un estado de inmanencia al relegarlas a papeles domésticos y reproductivos. De Beauvoir explica que estos papeles están considerados naturales para las mujeres, reforzando su estatus como secundario a los hombres y limitando su potencial para trascender estos límites impuestos
- De Beauvoir afirma, basada en la filosofía existencialista, que las mujeres, al igual que los hombres, son capaces de trascender, o que tienen la habilidad de dar forma a sus propias vidas. Sin embargo, las normas y expectativas sociales obligan a las mujeres a internalizar la inmanencia, limitando su capacidad para la autodeterminación y la libertad
- Cómo está la inmanencia ligada a la idea de De Beauvoir de la mujer como lo “Otro”. Las mujeres están definidas con relación a los hombres y se les niega su propia subjetividad
- El concepto de inmanencia que significa la negación social más amplia de la agencia de las mujeres. Las mujeres están reducidas a objetos y se las trata como instrumentos del deseo masculino, atrapadas en papeles repetitivos no creativos que evitan que ejerciten su autonomía y autodeterminación
- La posición de De Beauvoir de que el condicionamiento social desde el nacimiento entrena a las mujeres a aceptar e internalizar la inmanencia. A las niñas se les enseña a dar prioridad a la belleza, la pasividad y la dependencia, confinándolas a los roles que limitan su capacidad para afirmar la libertad y la individualidad.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Irigaray argumenta que el énfasis de De Beauvoir en la transcendencia de la inmanencia puede funcionar todavía en el marco de la masculinidad. Sugiere que el análisis de De Beauvoir está basado en un concepto masculino de libertad e ignora la posibilidad de revalorizar la inmanencia como fuente de creatividad femenina y diferencia
- Cómo critica Butler el marco existencialista subrayando la noción de De Beauvoir de la inmanencia. Argumenta que el género no es algo fijo, sino performativo, construido por la repetición de acciones. De ahí que lo binario estático entre inmanencia y transcendencia pueda simplificar demasiado la fluidez de los roles de género
- Las pensadoras feministas postmodernas problematizan la idea de que la inmanencia sea inherentemente opresiva. Argumentan que la distinción binaria de De Beauvoir entre inmanencia y transcendencia no logra explicar las diferentes maneras en las que las mujeres pueden experimentar la libertad en la inmanencia, especialmente en las culturas no occidentales
- El enfoque interseccional de Crenshaw subraya que el análisis de De Beauvoir no explica cómo la raza y la clase forman las experiencias de inmanencia de las mujeres. Este enfoque critica la aplicación universal de la inmanencia a todas las mujeres, argumentando que las mujeres de color y las de clase trabajadora se enfrentan a formas diferentes de opresión que se interrelacionan con el género
- Aunque el análisis de De Beauvoir de la inmanencia continúa teniendo influencia, algunas feministas contemporáneas argumentan que su marco tiene que expandirse. Por ejemplo, las ecofeministas enfatizan que la inmanencia se puede revalorizar de manera positiva conectando los papeles de las mujeres en la naturaleza y el hogar con la sostenibilidad y la ética del cuidado
- Cómo las feministas marxistas critican el enfoque existencialista de De Beauvoir por ignorar las condiciones materiales que subyacen a la inmanencia de las mujeres
- Cómo el análisis de De Beauvoir de la inmanencia sugiere que las instituciones sociales, tales como la familia, la educación y la religión, tienen un papel clave para reforzar el estatus subordinado de las mujeres
- Los argumentos esencialistas de que la inmanencia refleja las inclinaciones “naturales” de las mujeres y que la división tradicional del trabajo apoya la armonía social al alinear los roles de género con las diferencias innatas entre los hombres y las mujeres.

Confucio: *Las Analectas*

5. (a) Explique la importancia que da Confucio al aprendizaje. [10]

(b) Evalúe la importancia que da Confucio al aprendizaje. [15]

Al principio de *Las Analectas*, Confucio afirma que “aprender y [...] repetir lo aprendido, no es un placer” (1:1); luego, en el capítulo 17, sección 1 (17:8) y el capítulo 2 sección 11 (2:11). Aquí Confucio pone el aprendizaje por encima de la sabiduría, dado que la sabiduría puede oscurecer el principio que guía la acción. De manera similar, poner la fidelidad por encima del aprendizaje ensombrecerá la crueldad. Una conciencia del pasado y de las acciones pasadas da credibilidad al maestro. Por tanto, el aprendizaje y la educación son centrales a la estabilidad y la armonía en la sociedad. El aprendizaje crea movilidad social en una sociedad, para Confucio, se basa en la meritocracia. La búsqueda del aprendizaje tanto formal como informal y la consiguiente autodisciplina, aumenta la armonía interior y exterior. Los actos de aprendizaje deben basarse en el debate, la reflexión y la imitación. El aprendizaje no está limitado a un periodo particular de la vida, sino que debe perseguirse a lo largo de toda la vida: un aprendiz toda la vida. Para maximizar el aprendizaje debe entenderse la psicología del aprendiz. El objetivo principal es tener una educación y vivir una vida ética.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Las actitudes requeridas para el aprendizaje: la constancia, la modestia y la honestidad
- Cómo se organiza la educación para permitir un acceso más amplio al aprendizaje
- La conexión de la metodología confuciana del aprendizaje con la enseñanza
- El papel del profesorado
- La necesidad de disfrutar con el aprendizaje y por medio de él
- El papel del aprendizaje y la educación en general para conseguir la movilidad social
- El papel de la educación para conseguir la armonía.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La medida en que la educación y el adoctrinamiento se pueden distinguir
- La medida en que el pensamiento crítico y el debate se pueden conseguir cuando se aplica la piedad filial: la definición y relación crítica entre el profesor y el estudiante
- Paralelismos entre la metodología socrática y la organización de Platón para la educación del filósofo rey y la filosofía educativa confucionista
- La cuestión de si la movilidad social se puede conseguir a través de un sistema educativo amplio y accesible
- La relación entre la armonía social y el aprendizaje; Confucio creía que una buena sociedad se podría conseguir con la educación
- La posibilidad de que el aprendizaje es comprensión y la aplicación de prácticas pasadas y no simplemente una contemplación abstracta (15:30)
- El significado de la afirmación de que “saber que no se sabe nada es el principio de la sabiduría”
- La cuestión de si el enfoque confuciano al aprendizaje es un reflejo de los enfoques occidentales modernos a la educación, en particular de los enfoques construccionistas.

6. (a) Explique la idea de Confucio de servir a los demás [10]

(b) Evalúe la idea de Confucio de servir a los demás. [15]

Confucio argumentaba que los humanos tienen un deber clave que es servir a los otros humanos: “entregarse plenamente al deber que tenemos con la humanidad” (6:20). Esto se puede lograr en primer lugar con el autoconocimiento, ya que la autocomprensión conlleva una apreciación de cómo ayudar a los demás. Los actos de servicio tienen el objetivo de establecer relaciones armoniosas en la sociedad. Al seguir el modelo de humanidad (*ren*), los individuos viven una vida no egocéntrica y siguen dentro del mandato divino. Este comportamiento altruista puede desarrollarse por medio de la educación, el esfuerzo y la autorreflexión. Es la práctica de la Regla de plata (*no* hagas a los demás lo que no desees que te hagan ellos a ti) que crea la estructura del ritual (*li*), por tanto, haciendo el bien y siendo benevolente, es decir, teniendo humanidad (*ren*).

El alumnado también podría discutir la servidumbre como una relación jerárquica que implica el desarrollo del *ren*, ejecutado por los que están en el poder, y la piedad filial (*xiao*), ejecutada por los que tienen papeles subordinados.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El papel de la educación para conseguir el autoconocimiento, el cual es esencial para servir a los demás
- La virtud (*de*) como manera de cultivar la bondad en la naturaleza humana
- La Regla de plata y sus implicaciones sociales
- Cómo el mandato divino es importante para el autoentendimiento
- El papel del *ren* en las relaciones con los demás
- El papel del *li* como moderador social interno (*li* significa ritual, así como un código moral de conducta)
- El papel de la naturaleza de las personas ejemplares (*junzi*) como modelos para las personas altruistas.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si el servicio a los demás se podría definir como justicia para los demás: cuidado en un sentido muy amplio y el cumplimiento de un aspecto del *ren*
- La cuestión de si el punto de vista confucionista sobre la naturaleza humana es demasiado positivo; todos los seres humanos son básicamente buenos: se podría usar como contraste un punto de vista hobbesiano del comportamiento humano básico
- ¿Existen otros caminos a la sociedad armoniosa además del deber de servir?
- Aspectos espirituales del servir a los demás: paralelismos con tradiciones religiosas como el cristianismo y el islamismo
- La medida en que la moralidad se puede basar en relaciones interpersonales
- ¿Es utilitarista el principio básico del sistema de Confucio?
- ¿Facilita la negación de la Regla de oro de Confucio “no hagas a los demás...” una reducción de la actividad altruista? ¿Queda la benevolencia imparcial (*ren*) reducida a la indiferencia general en la conducta moral?
- El efecto de la servidumbre en las relaciones humanas: cuestiones relacionadas con el igualitarismo, la igualdad y los derechos.

René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

7. (a) **Explique el argumento cartesiano de que una sustancia pensante no tiene extensión.** [10]
- (b) **Evalúe el argumento cartesiano de que una sustancia pensante no tiene extensión.** [15]

Esta distinción entre la mente y el cuerpo es fundamental en la teoría dualista de Descartes. Descartes argumenta que la esencia de la mente es el pensamiento, mientras que la esencia del cuerpo es la extensión. Esto le lleva a concluir que la mente, como cosa pensante, no es extensa. En la meditación tercera, Descartes afirma “sé muy bien que soy una cosa pensante y no extensa”, reforzando la idea de que el pensamiento es inmaterial y no ocupa espacio, al contrario que los objetos físicos. Descartes sigue contrastando la claridad de nuestro entendimiento de la mente con el de las cosas físicas. En la meditación cuarta, afirma que la idea del yo pensante “es mucho más distinta que la idea de una cosa corpórea”, sugiriendo que la mente se entiende con más claridad que las sustancias materiales, cuya existencia se puede dudar. La evaluación de los argumentos cartesianos plantea preguntas sobre cómo una mente no extensa puede interactuar con un cuerpo extenso, a menudo referido como el problema de la interacción entre la mente y el cuerpo. Los críticos argumentan que el dualismo cartesiano deja sin explicar cómo la mente no física puede influir el mundo físico, una crítica que continúa siendo central a las discusiones de su filosofía. En cualquier caso, la afirmación de Descartes de que la mente no es extensa ofrece una manera distintiva de entender la consciencia como separada del ámbito material.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Cómo el método cartesiano de la duda lleva a la conclusión de que el pensamiento es la esencia de la mente
- El argumento de Descartes de que el pensamiento no ocupa un espacio físico y, por tanto, no es extenso
- El contraste entre los cuerpos físicos, que se pueden dividir, y la mente que no se puede
- El argumento cartesiano de que, aunque podemos dudar de la existencia del cuerpo, no podemos dudar de la existencia del yo pensante
- Las implicaciones de la afirmación de Descartes de que es más fácil conocer la mente que el cuerpo y cómo esto apoya su argumento para la mente como no extensa
- La relación entre el pensamiento y la extensión y cómo Descartes los considera mutuamente excluyentes.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Los críticos como Elisabeth de Bohemia que cuestionan a Descartes sobre cómo la mente inmaterial interactúa con el cuerpo físico
- El cuestionamiento de los filósofos materialistas que argumentan que el pensamiento puede ser una función de la mente que es extensa
- El monismo de Spinoza que rechaza la separación entre la mente y el cuerpo y las ve como dos aspectos de la misma sustancia
- El argumento de la afirmación de Descartes de que una mente no extensa carece de prueba empírica
- La perspectiva de la neurociencia moderna que sugiere que los procesos mentales están conectados con la actividad cerebral física
- El escepticismo de Hume sobre la naturaleza del yo y la cuestión de si podemos concebir una cosa pensante extensa
- El problema de entender las emociones y las sensaciones corporales en el marco cartesiano de la mente no extensa
- El papel del trauma físico y sus efectos en el pensamiento que parecen sugerir que el pensamiento está unido a la mente extensa.

8. (a) **Explique el argumento cartesiano de que las ideas innatas nos permiten conocer la esencia de las cosas materiales sin percepción sensorial.** [10]
- (b) **Evalúe el argumento cartesiano de que las ideas innatas nos permiten conocer la esencia de las cosas materiales sin percepción sensorial.** [15]

Descartes argumenta que las ideas innatas nos permiten entender la esencia de la materia sin tener que confiar en la percepción sensible. En sus *Meditaciones acerca de la filosofía*, Descartes introduce el concepto de ideas claras y distintas como la base del conocimiento, afirmando “todo lo que percibo clara y distintamente es verdad”. Defiende que ciertas ideas, tales como la esencia de la materia, son innatas en el intelecto y no se derivan de la experiencia sensible. Para Descartes, la esencia de la materia se entiende como extensión, la cual se entiende por medio del razonamiento intelectual. Descartes contrasta esto con las ideas falsas o confusas derivadas de la percepción sensible, y enfatiza la distinción entre estas y las ideas innatas. Descartes afirma que “existe una gran diferencia entre este tipo de suposición falsa y las ideas verdaderas, las cuales son innatas en mí, y de las cuales la primera y más importante es la idea de Dios”. En su opinión, estas ideas innatas, incluido el concepto de extensión, proporcionan una comprensión más fiable de la realidad que la información engañosa que se obtiene a través de la experiencia sensible. Al evaluar el argumento cartesiano, los críticos cuestionan con frecuencia si las ideas innatas pueden por sí mismas explicar por completo la esencia de la materia. Muchos sugieren que la experiencia sensible es vital para la formación de nuestra comprensión del mundo físico, teniendo sus dudas sobre lo adecuado de comprender la realidad material solo por las ideas innatas.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La afirmación de Descartes de que las ideas innatas son fundamentales al conocimiento
- El concepto de ideas claras y distintas como base para la comprensión de la realidad
- La afirmación de Descartes de que la esencia de la materia se entiende como extensión
- El argumento de que las ideas innatas no se derivan de la experiencia sensible
- El uso cartesiano del razonamiento intelectual para entender la esencia de la materia
- El contraste entre la certeza de las ideas innatas y la duda que rodea las percepciones sensibles.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El argumento empirista de Locke de que todo el conocimiento proviene de la experiencia sensible
- El escepticismo de Hume sobre la existencia de las ideas innatas y sus orígenes
- La tensión entre el rechazo cartesiano de la experiencia sensible y los avances de la ciencia empírica, los cuales dependen bastante de la observación y la experimentación, p. ej. Francis Bacon
- La idea de que el estímulo sensorial proporciona información esencial sobre las propiedades físicas de la materia
- El papel del lenguaje y el condicionamiento social para dar forma a nuestra comprensión de la materia, cuestionando si las ideas innatas son culturalmente universales o están formadas por factores externos, p. ej. Wittgenstein
- La crítica de la fenomenología con respecto a la naturaleza corporal de la experiencia, sugiriendo que nuestra comprensión de la materia está inherentemente conectada con la actividad sensorial en el mundo, p. ej. Merleau-Ponty
- La crítica de Kant de la razón pura y su afirmación de que son necesarios tanto los sentidos como el intelecto
- La influencia de la ciencia cognitiva contemporánea que sugiere que la percepción y la comprensión de la materia dependen, en gran medida, de un estímulo sensible y de procesos neuronales, p. ej. Antonio Damasio.

Frantz Fanon: *Piel negra, máscaras blancas*

9. (a) **Explique la opinión de Fanon de que las relaciones sexuales interraciales entre un hombre de color y una mujer blanca llevan a una forma de destrucción para la persona negra.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Fanon de que las relaciones sexuales interraciales entre un hombre de color y una mujer blanca llevan a una forma de destrucción para la persona negra.** [15]

En el capítulo 3, 'El hombre de color y la blanca', Fanon trata la actividad sexual y el deseo interracial desde la perspectiva del hombre de color en las relaciones con la mujer blanca. Toma la novela de Maran, en donde el personaje de Veneuse le permite explorar la posición del hombre de color. A pesar de la crítica explícita por el hecho de que la mujer esté con un hombre negro, es Veneuse "el hombre a abatir". Para obtener permiso por su amor, no se tiene que considerar a Veneuse un representante auténtico de su raza. De hecho, Veneuse tiene que apelar a los rasgos blancos en su vida, un proceso de cambio interior, según afirma Fanon. Achille afirma que, para la persona de color, el matrimonio interracial significa destruirse a sí misma, incluso si la persona de color se casa con una persona blanca de una clase social inferior. Es el color de la persona lo que anula cualquier otra consideración. Guex considera el análisis freudiano y Fanon cita, para un hombre de color, la recriminación hacia el pasado y el cultivo de una pureza blanca a través de la relación.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La crítica de clase y los aspectos raciales en las relaciones interraciales
- El tratamiento de Achille que explora las razones y los efectos para un hombre negro en una relación con una blanca
- El análisis freudiano de Guex y la ansiedad y 'agresividad' de la 'neurosis del abandono'
- La falta de autoestima como una parte inevitable de la relación
- La inescapable conclusión de que un hombre de color pierde su esencia en la relación con la blanca
- La estructura neurótica de Veneuse no se puede tratar con un cambio de 'lugar', solo puede lograrse 'reestructurando el mundo'.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es convincente la crítica de Fanon?
- ¿Es convincente la mezcla del existencialismo y el psicoanálisis como argumento?
- ¿Está justificado describir aspectos de las relaciones multirraciales como neuróticas de la manera que lo es para Veneuse?
- El rechazo a las nociones de la 'constitución' psicológica para explicar los deseos interraciales
- La idea de que, al buscar relaciones con una blanca, el hombre de color está tratando de conseguir una forma de pureza
- La persona negra no puede escapar el proyecto colonial y, de ahí, que sea incapaz de una relación entre iguales e incapaz de 'mostrarse tal como es' ¿se puede justificar esto histórica, filosófica y psicológicamente?

10. (a) Explique la descripción de Fanon de la experiencia de vida del hombre negro. [10]

(b) Evalúe la descripción de Fanon de la experiencia de vida del hombre negro. [15]

Esta pregunta surge del capítulo 5, en donde Fanon pregunta qué significa ser negro, empezando con una descripción alarmante de un niño señalando en la calle el color de Fanon. Esto permite una discusión de que la experiencia ontológica de ser una persona negra, que Fanon nos ha contado en la introducción, se debe a las estructuras sociológicas del colonialismo. Por tanto, el capítulo tiene un fuerte carácter existencial y fenomenológico. Este es un tratamiento del racismo que hoy en día se podría llamar 'la mirada blanca' y que Fanon contrasta con el tipo de antisemitismo que sufrieron los judíos, cuya superioridad es temida, al contrario que con la gente de color. Ser visto como 'otro' de esta manera causa un daño a la experiencia de los pueblos colonizados, los cuales están encerrados en su color de la misma manera que los colonizadores. La respuesta a lo que es la experiencia negra no la dan los negros sino los blancos, con una visión eurocéntrica, como en la reacción de la madre a su hijo asustado. Fanon hace una consideración de los negros que realizan trabajos que no hicieron previamente, como ser doctor, pero ve esto como una excusa para un mayor aislamiento, ya que causa sorpresa o la emisión de juicios sobre los doctores negros. Fanon describe en la poesía referencias a cómo él, un hombre de color, había 'establecido el mundo real' en lugar de apropiarse del mundo como lo hace el blanco. Fanon critica la expresión romántica de Césaire de la vuelta a su madre patria, diciendo que las reflexiones sobre los logros de los negros podrían fácilmente asumirlas los blancos. Fanon termina con una crítica a Sartre a quien acusa de 'otro' negándole el pasado negro y el futuro negro, lo que Fanon dice le hace imposible '[...] vivir mi negritud'.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La descripción ontológica y fenomenológica de Fanon
- La crítica de Fanon a Césaire y los estereotipos
- La noción de 'otredad' o 'ser otro'
- La descripción de Fanon de la ciencia
- La descripción de Sartre del antisemitismo en comparación con el racismo anti negros; parece haber una jerarquía del racismo al considerar reflexiones sobre el antisemitismo
- Fanon dice que, para el hombre negro, expresar la existencia le lleva a 'no encontrar otra cosa que la no existencia'.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es convincente la descripción ontológica de Fanon?
- ¿Es convincente la descripción fenomenológica de Fanon?
- ¿Es convincente o injusto decir que cualquier logro de los negros antes de la colonización debe afirmarse cuidadosamente debido a que son designados por los blancos?
- ¿Está justificado afirmar que la ontología de la persona de color la han definido solamente los blancos?
- ¿Es Fanon injusto sobre el racismo esencial de las palabras y los actos de 'bondad' blancos?
- ¿Es Fanon justo en su evaluación de la ciencia?

John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

11. (a) **Explique la afirmación de Mill de que la mediocridad se estaba convirtiendo en la característica predominante de la vida personal y pública.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Mill de que la mediocridad se estaba convirtiendo en la característica predominante de la vida personal y pública.** [15]

Las ideas de Mill sobre la mediocridad se plantean específicamente en el capítulo 3 pero están basadas en su estimación positiva de la libertad de pensamiento y discusión que se encuentran en el capítulo 2. Mill argumenta que la mediocridad se ha convertido en la característica emergente de la vida personal y pública, así como la principal amenaza a la prosperidad personal, la felicidad y el progreso de la sociedad. La posición de Mill es que la mediocridad empodera las opiniones de la mayoría, conduce a la creación de un gobierno de individuos mediocres y marginaliza a los pensadores independientes. Mill siente que la amenaza de la mediocridad puede remediarse, por ejemplo, promocionando y apoyando las opiniones de los individuos superdotados (genios), promocionando la educación general, permitiendo la libre discusión y el debate de las opiniones de todos los individuos, inspirando experimentos en estilos de vida innovadores y tolerando la excentricidad. También se puede hacer referencia a la relación de la mediocridad con ‘la tiranía de la mayoría’ y ‘el despotismo de la costumbre’.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La importancia que atribuye Mill a la individualidad, la autonomía personal, el pensamiento innovador, la imaginación, la diversidad de estilos de vida, la libertad de pensamiento, discusión y acción, y los logros personales
- Lo que entiende Mill por mediocridad: la mediocridad como conformidad con un solo modelo de vida y pensamiento, la mediocridad como declive personal, social, cultural, moral e intelectual, la mediocridad como la limitación del potencial de un individuo, la mediocridad como una conformidad social y cultural, la mediocridad como complacencia personal y social
- Las razones por las que Mill teme la mediocridad: la mediocridad lleva al surgimiento de un gobierno mediocre compuesto de individuos mediocres; la mediocridad influye en el gusto personal, las inclinaciones, los logros intelectuales, el progreso moral, la mediocridad y la supresión de las contribuciones de individuos superdotados a la vida personal y social; la mediocridad impide la evolución de comportamientos y estilos de vida no comunes en costumbres y tradiciones legítimas; la mediocridad y el estancamiento de la sociedad
- El gobierno de las masas promueve las opiniones, tendencias y prejuicios de las masas en los ámbitos de lo personal, social y público; el gobierno mediocre legitima el comportamiento mediocre; la mediocridad personal frente a la colectiva
- Maneras en las que Mill considera que la mediocridad se puede remediar, por ejemplo, la promoción de la educación y el pensamiento crítico que sirve a una discusión y un debate abiertos y libres, la guía de las contribuciones de los individuos superdotados que no han sucumbido a la mediocridad; la importancia del genio que permite la excentricidad y la innovación del pensamiento y estilo de vida.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La eficacia de las opiniones de Mill sobre la mediocridad y cómo compensar la mediocridad como contribuciones útiles a cuestiones de diversidad personal, social y cultural
- Las opiniones de Heidegger sobre la existencia impersonal y la ‘masificación del hombre’
- Las opiniones de Adorno sobre la producción de la cultura de masas y la promoción de la mediocridad
- Las contribuciones de los individuos superdotados para compensar la mediocridad; la estimación positiva de Mill de la capacidad de los individuos para escuchar, entender y seguir la guía de los individuos superdotados, por ejemplo, semejanzas con las opiniones de Kant sobre el genio y la creatividad como virtudes epistémicas
- El culto al héroe y la dedicación ciega frente simplemente a apuntar una vía para la resolución de problemas. ¿Son estas opiniones realistas?

- Aspectos negativos y positivos de la mediocridad, por ejemplo, minimiza el estrés de patrones de comportamiento competitivos, promueve un cálculo realista de las habilidades y talentos personales, promueve una mayor cooperación entre los individuos, inspira un deseo de mejora y desarrollo; la mediocridad no es siempre una amenaza que temer, por ejemplo, la opinión de John Locke de la vida como estado constante de mediocridad que invita a la mejora
- Dificultades para identificar y definir la mediocridad como fenómeno personal y social; criterios para distinguir el comportamiento mediocre del excepcional, por ejemplo, David Deutsch sobre la singularidad de la vida humana frente a Stephen Hawking sobre la poca importancia de la vida humana
- La mediocridad y los roles de género y problemas asociados, por ejemplo, la subyugación y explotación de las mujeres y sus posibles contribuciones, por ejemplo, Ijeroma Oluo y la subyugación de la mujer por medio de la promulgación del estatus quo dominado por la supremacía masculina blanca
- La medida en que la ausencia de mediocridad podría garantizar un entorno personal y social positivo, por ejemplo, el miedo de De Tocqueville a que siempre se pueden encontrar elementos anárquicos y represivos, incluso en situaciones democráticas progresistas
- Las opiniones de Mill sobre la mediocridad en un contexto contemporáneo, por ejemplo, el arte (Paul Fleming sobre la ejemplaridad y la mediocridad en el arte), la educación (John Gibson sobre la mediocridad en la administración escolar y los resultados de los estudiantes), política (Ayn Rand sobre la cultura política americana volviéndose blanda e ineficaz), la IA y las redes sociales (Jaron Lanier sobre la tecnología como niveladora de la individualidad creativa).

12. (a) Explique las opiniones de Mill sobre la educación. [10]

(b) Evalúe las opiniones de Mill sobre la educación. [15]

Las opiniones de Mill sobre la educación se plantean en el capítulo 5 del texto, pero descansan en las ideas desarrolladas en el capítulo 2 'De la libertad de pensamiento y discusión' y el capítulo 4 'De los límites de la autoridad de la sociedad sobre el individuo'. Mill argumenta que criar hijos en una cuestión de responsabilidad moral y cívica y que los padres tienen una obligación de educar a sus hijos para que se conviertan en ciudadanos de pleno. La educación es importante para el desarrollo de las habilidades intelectuales del individuo, especialmente las destrezas de pensamiento crítico, las cuales preparan a los individuos a que formen opiniones libremente y se impliquen en discusiones y debates efectivos. Mill defiende la supervisión estatal de la educación temprana y un control estatal limitado en la educación superior para evitar conformidad, adoctrinamiento y una restricción de la libertad individual. La diversidad de enfoques y currículos educativos mejoran la importancia del carácter individual, crea la posibilidad de una pluralidad de opiniones junto con una variedad en los modos de comportamiento y estilos de vida. Mill insiste en la educación universal de todos los ciudadanos, incluidas las mujeres, ya que la educación es el camino a la mejora personal, moral, profesional y social. De ahí que ignorar la educación viole los derechos de los individuos y dañe los intereses de la sociedad.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La educación mejora la libertad de pensamiento, la prosperidad individual, el desarrollo de una sociedad progresiva; la educación como la impartición flexible de una diversidad de perspectivas; la educación como algo que responde a los intereses y necesidades variados de los individuos
- La educación equitativa obligatoria debe de proporcionarla y apoyarla el estado, pero con límites para proteger la libertad de los individuos; la intervención estatal en la educación solo cuando se considere necesaria y solo si el estado no monopoliza la educación
- La responsabilidad parental para educar a los hijos; el estado debe interferir solo en casos en los que los padres sean delincuentes
- La educación elemental debe ser obligatoria; a los niños se les debe enseñar valores morales, la importancia de la responsabilidad y las obligaciones, el respeto a los demás y las implicaciones del principio del daño
- La educación superior debe ser tratada de manera más flexible para evitar el adoctrinamiento y preparar a los ciudadanos para una ciudadanía efectiva
- La obligación del estado de proveer una variedad de instituciones educativas que ofrezcan una variedad de currículos, estableciendo unos estándares básicos, fijando exámenes que determinen que esos estándares básicos se cumplen, permitiendo que los colegios individuales desarrollen sus propios estándares en consonancia con los intereses del estado.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La educación como un derecho; la educación como un deber; la educación como una responsabilidad; la educación como un privilegio
- La libertad de elegir la forma, el estilo y el contenido de la educación frente al adoctrinamiento y la conformidad
- La educación y los exámenes controlados por el estado; los criterios para establecer estándares básicos; procedimientos para controlar los resultados de los exámenes; los límites al control estatal de los currículos educativos; las implicaciones para la libertad personal, por ejemplo, semejanzas con B. F. Skinner sobre la educación estructurada que refuerza el comportamiento deseado
- La medida en la que cualquier sistema educativo puede proporcionar las herramientas para una ciudadanía efectiva, por ejemplo, semejanzas con la opinión de Rawls de que la educación debe promover la participación en las actividades políticas; la opinión de Platón sobre la educación de la ciudadanía
- La educación como mejora del carácter individual, la diversidad, la innovación y la creatividad, por ejemplo, semejanzas con la opinión de Wilhelm von Humboldt de que la educación

promueve la vitalidad y la creatividad del individuo y la posición de Arendt de que la educación debe equilibrar la tradición con innovación creativa

- La educación como una vía efectiva a la felicidad personal, la libertad y el progreso social, por ejemplo, las opiniones de Paolo Freire sobre la educación como la promoción del pensamiento crítico, la libertad y el cuestionamiento de las desigualdades sociales
- La posibilidad de proveer una educación universal equitativa, por ejemplo, Mary Wollstonecraft sobre la educación de las mujeres, Kant sobre la accesibilidad universal a la educación
- Comparaciones con filosofías no occidentales de la educación: la perspectiva islámica de la educación como un deber religioso, la idea sintoísta de la educación para promover el respeto por los ancestros, la idea jainista de la educación como camino a la no violencia.

Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

13. (a) Explique la afirmación de Nietzsche de que los ideales son inventados. [10]

(b) Evalúe la afirmación de Nietzsche de que los ideales son inventados. [15]

Nietzsche dice que la pregunta central de *La genealogía de la moral* es “¿Qué indicaciones proporciona la ciencia del lenguaje, especialmente el estudio de la etimología, a la historia de la evolución de los conceptos morales?” Al trazar la evolución lingüística e histórica de los conceptos morales, Nietzsche llega a afirmar que la moralidad moderna se ha inventado. Pregunta Nietzsche: “¿Querría alguien adentrarse un poco en el secreto de cómo se fabrican los ideales en este mundo?”. Nietzsche cree que la fabricación de los ideales es mala para la humanidad, la limita y la niega de su pleno potencial, “de manera que la propia moral fuera culpable si el hombre, como especie, nunca alcanzase su mayor poder y esplendor”. Nietzsche apunta que los ideales contemporáneos, en el pasado, se han considerado malos y que lo que en la actualidad consideramos malo se ha considerado anteriormente bueno. Apunta al héroe homérico que actúa con pasión sin consideración hacia aquellos a los que hace daño su poder. Nietzsche creen que la fabricación de los ideales niega nuestra naturaleza humana y dice “me parece que apesta a mentiras”.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La mala conciencia y la fabricación de los ideales
- La moral del amo y la del esclavo
- Ejemplos como el ideal de amor que “nació del odio”
- La afirmación de Nietzsche de que los ideales fabricados llevan a la enfermedad en la gente
- La idea de que la moral evita la grandeza de la humanidad
- La genealogía de cómo se fabrican los ideales a lo largo del tiempo.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La subjetividad sobre la moral y los ideales y sus peligros
- El relativismo moral, su base en las observaciones de diferentes ideales por todo el mundo
- El objetivismo moral, p. ej. la ética kantiana y el imperativo moral o la ley moral natural
- Críticas a la genealogía como metodología, p. ej. la distinción entre el ser y el deber de Hume: solo porque Nietzsche pueda trazar una historia de los ideales, no significa que los ideales que traza son los ideales verdaderos
- Razones para fabricar ideales, p. ej. la opinión de Hobbes de que sin un contrato social estaríamos en una guerra de todos contra todos
- La religión y la moral.

14. (a) Explique la afirmación de Nietzsche de que los humanos son el animal enfermo. [10]

(b) Evalúe la afirmación de Nietzsche de que los humanos son el animal enfermo. [15]

Nietzsche describe al europeo como un animal enfermo, alguien que sufre y que busca de manera activa el sufrimiento por medio de la religión y del ideal ascético. Considera que la moral es parte de la causa de esta enfermedad porque niega la verdadera naturaleza humana que está de acuerdo con la moral del amo y celebra el poder y la fuerza. En cambio, la moral cristiana acepta el sufrimiento, racionalizando este sufrimiento con la culpa. Dice “el hombre, el animal más valiente y propenso a sufrir, no niega el sufrimiento como tal: lo desea, incluso lo persigue, mientras que tenga un significado, ¡un propósito al sufrimiento [...] y el ideal ascético ofreció al hombre un sentido! [...] trajo todo el sufrimiento desde la culpa”. El alumnado podría contraargumentar la perspectiva de Nietzsche con referencia a otras descripciones de culpa y sufrimiento, p. ej. Freud y Jung. Se podría hacer referencia al budismo y las referencias que hace Nietzsche del budismo para considerar enfoques budistas al sufrimiento.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La moral del noble y amo como solución al sufrimiento humano y la enfermedad
- Los ideales ascéticos como una racionalización del sufrimiento que Nietzsche creía que invitaba y exaltaba la enfermedad
- La mala conciencia y los ideales fabricados
- La moral del esclavo y la genealogía de los ideales
- Los ideales judeocristianos y el sufrimiento y la enfermedad.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Explicaciones psicológicas del sufrimiento, p. ej. Freud o Jung
- El existencialismo como respuesta a la condición humana, p. ej. Sartre, Camus, De Beauvoir
- La mala fe y la descripción de Taylor de una ética de la autenticidad como alternativa a la moral del amo nietzscheana
- Las alternativas religiosas al sufrimiento cristiano, p. ej. el budismo y la negación del deseo
- El postmodernismo como respuesta a la crítica de Nietzsche del modernismo, p. ej. Foucault
- Aspectos positivos del ideal ascético y el modernismo, p. ej. la atención sanitaria, los periodos de paz, el descenso de la mortalidad infantil.

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

15. (a) **Explique la opinión de Nussbaum de que el enfoque de las capacidades está muy relacionado con la deontología.** [10]
- (b) **Evalúe la opinión de Nussbaum de que el enfoque de las capacidades está muy relacionado con la deontología.** [15]

La pregunta surge del capítulo 4 del texto de Nussbaum. La pregunta invita a explorar las opiniones de Nussbaum sobre los enfoques filosóficos en la ética y la política; mantiene que “normalmente están divididos (a veces demasiado sencillamente) en dos grupos” (p. 93): el consecuencialismo y la deontología. Se podría explicar la opinión de Nussbaum sobre esos enfoques y si los considera tan claramente distintos como se presentan por lo general. Las respuestas podrían discutir las razones por las que Nussbaum considera su teoría del enfoque de las capacidades íntimamente ligada a la deontología: en particular, se podría explorar la referencia de Nussbaum a Kant. Además, se podría explicar la relación entre deontología y liberalismo político en la opinión de Nussbaum y su crítica al consecuencialismo sobre este punto. Como afirma Nussbaum: “De otra manera, sin embargo, el enfoque de las capacidades se puede entender como un pariente del consecuencialismo o incluso como una forma de consecuencialismo político no bienestarista” (p. 95). Por tanto, Nussbaum establece comparaciones entre enfoques no deontológicos y también con el enfoque de las capacidades. El alumnado podría considerar otras opiniones, p. ej. Sen, Rawls y discutir el punto de vista de Nussbaum sobre ellas.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La opinión de Nussbaum sobre el consecuencialismo y la deontología
- El consecuencialismo como enfoque filosófico
- La deontología como enfoque filosófico
- La teoría de Nussbaum como conectada con la deontología
- El papel que tiene Kant en la teoría de Nussbaum
- La opinión de Nussbaum sobre el consecuencialismo.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si los enfoques filosóficos a la política y la ética están verdadera y esencialmente divididos en consecuencialismo y deontología, p. ej. Maquiavelo o Nozick
- La cuestión de si el consecuencialismo y la deontología se solapan parcialmente
- Puntos de vista consecuencialistas específicos, p. ej. el utilitarismo
- La cuestión de si la opinión de Nussbaum sobre la deontología es consistente con el enfoque de las capacidades
- La cuestión de si la opinión de Nussbaum sobre Kant es consistente con su crítica a las teorías del contrato social
- La cuestión de si la crítica de Nussbaum al consecuencialismo es consistente con su definición de ‘consecuencialismo no bienestarista’
- La opinión de Sen como relacionada con el consecuencialismo
- La teoría de Rawls de la justicia y la crítica a ella de Nussbaum.

16. (a) Explique la opinión de Nussbaum de que la nación tiene una importancia moral. [10]

(b) Evalúe la opinión de Nussbaum de que la nación tiene una importancia moral. [15]

La afirmación surge del capítulo 6 del texto de Nussbaum e invita a explorar el papel de la nación en el enfoque de las capacidades. Como afirma Nussbaum: “el uso inicial del enfoque para construir una teoría de la justicia social centrada, de nuevo, en la nación” (p. 113). Las respuestas podrían discutir la relación entre la nación y el gobierno y el papel que tienen los gobiernos en el enfoque de las capacidades, ya que “la tarea del gobierno, en toda nación, es proporcionar apoyo a las capacidades centrales de todos” (p. 113). Las respuestas podrían subrayar los requisitos básicos que una nación debe conllevar, según Nussbaum: principalmente, una constitución democrática, que a menudo comienza con “Nosotros, el pueblo”. Se podrían explicar las razones por las que Nussbaum considera que la Unión Europea no tiene elementos satisfactorios sobre este punto. Las respuestas podrían discutir el papel moral de la nación con referencia a asegurar las capacidades y cómo se relaciona con la libertad individual. También, se podría hacer referencia al concepto de desigualdad y cómo se relaciona con la justicia social. La opinión de Nussbaum sobre la acción redistributiva entre las naciones como un remedio contra la explotación colonial podría ser otro punto de discusión. Se podría considerar el papel de las naciones más ricas en la economía global y cómo se relacionan con la desigualdad y el desequilibrio. Las respuestas podrían hacer referencia al argumento de “negociaciones en dos fases” que apoyaban Kant y Rawls. Por último, se podrían considerar otros puntos de vista sobre la libertad y la igualdad, p. ej. Rousseau, Bobbio, Berlin o Nozick, sobre el papel de las naciones y el mercado, p. ej. el concepto de la “mano invisible” de Smith o sobre los teoremas de la economía del bienestar, p. ej. Pareto.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El papel de la nación en la opinión de Nussbaum
- La relación entre la nación y el gobierno
- Cómo apoya el gobierno el enfoque de las capacidades
- Los requisitos básicos para una nación moral, p. ej. la constitución democrática
- El papel de la redistribución entre las naciones
- La opinión de Nussbaum de las instituciones supranacionales, p. ej. la UE.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si la opinión de Nussbaum sobre la UE está sustentada con sus argumentos
- La cuestión de si la acción redistributiva es un remedio válido contra la explotación colonial
- La cuestión de si la opinión de Nussbaum sobre la economía global está sustentada con sus argumentos
- La cuestión de si la economía global está liderada solamente por los países ricos
- La cuestión de si la desigualdad y el desequilibrio, unidos a la injusticia, están causados por las naciones ricas
- El argumento de las “negociaciones en dos fases” como guía para las naciones
- Otros puntos de vista sobre el concepto de libertad, p. ej. Constant, Bobbio, Berlin, Nozick o Sen
- Otros puntos de vista sobre el concepto de igualdad, p. ej. Rousseau, Bobbio o Rawls
- Otros puntos de vista sobre el papel de las naciones y el mercado, p. ej. Smith o Pareto.

José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas*

17. (a) **Explique la afirmación de Ortega y Gasset de que “el crecimiento realmente importante de nuestro mundo no consiste en sus mayores dimensiones, sino en que incluya más cosas”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Ortega y Gasset de que “el crecimiento realmente importante de nuestro mundo no consiste en sus mayores dimensiones, sino en que incluya más cosas”.** [15]

La afirmación surge del capítulo 4 del texto de Ortega y Gasset e invita a explorar las condiciones que han determinado el advenimiento de las masas, en particular, el llamado “aumento de vitalidad”. Las respuestas podrían hacer referencia a lo que Ortega y Gasset define como “actividades vitales” y cómo se relacionan con las oportunidades que ofrece la sociedad moderna al hombre-masa: “Imagínense dos hombres, uno del presente y otro del siglo XVIII, que posean fortuna igual, proporcionalmente al valor del dinero en ambas épocas, y compárese el repertorio de cosas en venta que se ofrece a uno y a otro. La diferencia es casi fabulosa” (pp. 39–40). Se podría distinguir entre necesidad y posibilidad con relación a vivir como se quiera. Como consecuencia, las respuestas podrían centrarse en el concepto de “circunstancia”: “nos encontramos en un ambiente de posibilidades determinadas. A este ámbito suele llamarse ‘las circunstancias’” (pp. 40–41). Se podría explorar cómo el aumento de potencialidad impacta en distintos campos, desde el mundo “encuentra más caminos de posible ideación, más problemas, más datos, más ciencias, más puntos de vista” (p. 41). Además, las respuestas podrían considerar cómo el aumento de potencia impacta el trabajo, ofreciendo una especialización más profunda y amplia y una potencial gran variedad de trabajos. Por último, las respuestas podrían considerar si tal potencia se vuelve en progreso efectivo y en creación, ya que “vivimos en un tiempo que [el hombre] se siente fabulosamente capaz para realizar, pero no sabe qué realizar” (p. 44). Se podría hacer referencia a otros puntos de vista sobre el papel de la tecnología, p. ej. Heidegger o Gehlen, o discutir el concepto de voluntad, p. ej. Schopenhauer, Nietzsche (voluntad de poder) o centrarse en los resultados de la masificación en cuanto a la alineación y el conformismo, p. ej. Tocqueville o la Escuela de Frankfurt.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El concepto de “aumento de vitalidad”
- El concepto de “la altura de los tiempos”
- El concepto de “nivel histórico”
- El concepto de “potencia”
- El concepto de “circunstancia”
- Vivir como un proceso de elección entre distintas posibilidades.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si el aumento de la potencialidad fomenta la creatividad y la creación
- La distinción entre necesidad y posibilidad, necesidades y deseos
- El aumento en la potencialidad y la masificación comparado con las minorías y la aristocracia
- El papel de la tecnología para fomentar un sentido del poder ilimitado, p. ej. Heidegger o Gehlen
- La cuestión de si el aumento de la potencialidad puede promover un sentido o miedo de posible retrogresión, barbarismo o decadencia, p. ej. Camus, Sartre, Adorno o Cioran
- La cuestión de si el aumento de bienes consumibles posiciona la vida por encima de sus posibilidades, tanto fomentando el consumismo como diseminando una concienciación sobre la sostenibilidad, p. ej. la ética ambientalista
- La idea de un futuro imparable y el papel central de la voluntad, p. ej. Schopenhauer o Nietzsche
- La cuestión de si el aumento de la potencialidad apoya el conformismo, la homologación, la alienación, p. ej. el concepto de Tocqueville de la tiranía de la mayoría, la opinión de Bauman sobre la sociedad líquida, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt
- La cuestión de si la globalización está relacionada con el aumento del tiempo y el espacio.

18. (a) **Explique la afirmación de Ortega y Gasset de que se puede utilizar la psicología del niño mimado para observar el alma de las masas de hoy en día.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Ortega y Gasset de que se puede utilizar la psicología del niño mimado para observar el alma de las masas de hoy en día.** [15]

Esta afirmación surge del capítulo 6 del texto de Ortega y Gasset e invita a explorar uno o más conceptos centrales: el niño malcriado, el hombre autosatisfecho, el hombre-masa. En particular, se podrían explicar las razones por las que Ortega y Gasset relaciona el concepto de niño malcriado con el concepto de hombre-masa: “Mi tesis es, pues, esta: la perfección misma con que el siglo XIX ha dado una organización a ciertos órdenes de la vida, es origen de que las masas beneficiarias no la consideren como organización, sino como naturaleza. Así se explica y define el absurdo estado de ánimo que esas masas revelan: no les preocupa más que su bienestar, y al mismo tiempo, son insolidarias de las causas de ese bienestar” (pp. 59–60). Las respuestas podrían centrarse en los análisis de Ortega y Gasset del ‘aumento de vitalidad’, en cuanto a progreso, riqueza, abundancia material y cosas inmateriales: “Nunca ha podido el hombre medio resolver con tanta holgura su problema económico. [...] Cada día agregaba un nuevo lujo al repertorio de su estándar vital. Cada día su posición era más segura y más independiente del arbitrio ajeno” (p. 55). Se podría discutir si este aumento de la vitalidad se ha traducido en una participación social y política más fuerte o animado a un cierto grado de conformismo y alienación. Las respuestas podrían centrarse en el progreso de los derechos civiles, ya que “tampoco en las formas de la vida pública se encuentra al nacer con trabas y limitaciones. Nada lo obliga a contener su vida. [...] No hay nadie civilmente privilegiado. El hombre medio aprende que todos los hombres son legalmente iguales” (p. 56). Las respuestas podrían explorar las razones que identifica Ortega y Gasset que apoyan la nueva sociedad: “Tres principios han hecho posible ese nuevo mundo: la democracia liberal, la experimentación científica y el industrialismo. Los dos últimos pueden resumirse en uno: la técnica.” (p. 55). Por último, se podrían discutir diversas opiniones filosóficas sobre el papel de la tecnología, p. ej. Heidegger o Gehlen; de democracia, p. ej. de Tocqueville, Mill, Dewey o Nussbaum; de la sociedad de masas, p. ej. Bauman, la Escuela de Frankfurt o Byung-Chul Han.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El concepto del “niño malcriado” y del “hombre autosatisfecho”
- El concepto de “aumento de vitalidad”
- El concepto de “la altura de los tiempos”
- El concepto del “la subida del nivel histórico”
- La sociedad de masas y la abundancia
- La posesión de los derechos civiles.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La vida como un horizonte ilimitado de posibilidades con relación a problemas acuciantes contemporáneos, p. ej. el cambio climático, la sostenibilidad y los recursos
- La abundancia de bienes con relación a las necesidades y los deseos
- La posesión de los derechos civiles con relación a la apatía social y política
- El aumento de la vitalidad con relación a la democracia
- Los riesgos de la hiperdemocracia; la democracia y el conformismo, p. ej. de Tocqueville, Mill o Bauman
- Las oportunidades que ofrece la democracia y la sociedad de masas, p. ej. Dewey o Nussbaum
- El papel de la tecnología y la especialización, p. ej. Heidegger o Gehlen
- La sociedad de masas y la alineación, p. ej. la Escuela de Frankfurt
- Las masas en la época del enjambre digital, p. ej. Byung-Chul Han.

Platón: *La República*, libros IV–IX

19. (a) Explique la opinión de Platón de que el alma humana tiene tres partes. [10]

(b) Evalúe la opinión de Platón de que el alma humana tiene tres partes. [15]

El Libro IV de *La República* argumenta que un alma humana tiene tres partes o agencias: el apetito (*epithumétikon*), el espíritu (*thumoeides*) y la razón (*logistikon*). Saber qué se entiende por ‘parte’ es un problema importante que se podría analizar en las respuestas. La consideración de la composición tripartita del alma proviene de la comparación general entre la ciudad y el alma: “esperaríamos que un individuo tuviera estos mismos tipos de cosas en su alma, y que se llamaran apropiadamente los mismos nombres de la ciudad porque en ambas están presentes las mismas condiciones” (435b). Es central cómo entender la relación entre las “partes”. Sócrates lo expresa de la siguiente manera: “lo hacemos todo por medio de una sola cosa o si, siendo éstas tres, hacemos cada cosa por una de ellas [...] o bien obramos con el alma entera en cada una de estas cosas cuando nos ponemos a ello? *Esto* es lo difícil de determinar” (436a). Las respuestas pueden tomar parte en el argumento presentado. ¿Es cada parte del alma en el análisis de Platón un poder psíquico distintivo con sus propias actividades psíquicas exclusivas o es cada parte psíquica un agente psíquico capaz de desear, enfurecerse y razonar?

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La distinción de las partes de acuerdo con sus funciones: la razón calcula, el apetito desea y el espíritu está animado
- Los objetos u objetivos correspondientes, así como una actividad: la razón tiene que ver con el bien (es decir, con lo que es mejor hacer); el apetito tiene que ver con el placer; mientras que el espíritu reacciona a los desprecios o errores percibidos
- En el Libro IX se describe el apetito como el que lleva a la satisfacción material; el espíritu como el estímulo para ganar y llegar a algo; y la razón como el impulso para descubrir la verdad
- El papel del conflicto en el alma como una manera de analizar sus partes
- La analogía o correspondencia entre el alma y la ciudad.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Tiene la psique humana diferentes partes psíquicas naturales, tres de ellas y las tres parecidas a las tres partes sociales naturales de la ciudad?
- ¿Qué actividad psíquica es la función óptima de qué parte psíquica?
- Maneras de entender “parte”: elementos que deben funcionar juntos para que funcione la unidad al completo
- Asumiendo que podamos dividir el alma, ¿cómo podemos diferenciar cada parte?
- La medida en que la noción platónica del “alma” puede asimilarse o reemplazarse por la “personalidad” o el “carácter”
- ¿Ve Platón el conflicto interno como el hecho más importante de la existencia humana y el fenómeno que revela en mayor medida la estructura del alma?
- La comparación entre la concepción platónica del alma y la teoría freudiana de la personalidad
- Una comparación con otros puntos de vista filosóficos de la mente, p. ej. el dualismo cartesiano o el fisicalismo.

20. (a) **Explique la afirmación de Sócrates de que los verdaderos filósofos “se dedican con pasión y aman las cosas de las que se ocupa el conocimiento”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Sócrates de que los verdaderos filósofos “se dedican con pasión y aman las cosas de las que se ocupa el conocimiento”.** [15]

La afirmación está tomada de 479e. La afirmación de Sócrates es parte de un argumento complejo diseñado para mostrar que solamente los filósofos tienen acceso a las formas y que, sin dicho acceso, el conocimiento es imposible (474c4–480a13). La pregunta pasa a abrir un amplio abanico de posibilidades para la explicación y evaluación con relación a los conceptos platónicos de, por ejemplo, la filosofía, los filósofos y el conocimiento. Los filósofos son “aquellos que siempre contemplan la esencia inmutable de las cosas ¿no diríamos que tienen conocimiento, y no meras opiniones?” (479e). Por consiguiente, Sócrates propone llamarlos “filósofos (amantes del saber o conocimiento)” (480a), distinguiéndolos de los “amantes de la opinión” (480a). Se podría cuestionar la descripción platónica del conocimiento que favorece las formas por encima del mundo empírico. Se podría cuestionar el papel central de las matemáticas en la concepción platónica del conocimiento. La epistemología más fundamentada de Aristóteles se podría usar como contraejemplo.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El conocimiento es el conocimiento de lo que es, mientras que la ignorancia es el aferramiento a lo que no es (476e–477a)
- La opinión reside entre el conocimiento y la ignorancia (478c)
- La creencia como forma de quimera
- El conocimiento y la creencia en la línea divisoria y la alegoría de la caverna
- Los filósofos como amantes del conocimiento frente a los amantes de la opinión.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La dialéctica como una manera de progresar hacia el conocimiento
- ¿En qué medida el acceso al conocimiento y la justicia solo pertenecen a los filósofos?
- La medida en que los filósofos deben gobernar
- La concepción socrática de la filosofía como el examen razonado de nuestras propias creencias y las de los demás sobre cómo vivir
- Cómo la idea platónica de la filosofía se convirtió en el modelo de filosofía en la tradición occidental
- Desarrollos y críticas a las ideas platónicas del conocimiento humano, p. ej. Feyerabend.

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

21. (a) **Explique la afirmación de Taylor de que lo que se pierde en la crítica de la autorrealización es la fuerza moral del ideal de la autenticidad.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Taylor de que lo que se pierde en la crítica de la autorrealización es la fuerza moral del ideal de la autenticidad.** [15]

La afirmación surge del capítulo 2 del texto de Taylor e invita a explorar el concepto de autenticidad y su diferencia para la autoindulgencia como narcicismo. En particular, se podrían explicar las razones por las que Taylor sugiere que un ideal moral está basado en el individualismo moderno y por qué necesitamos una comprensión mas profunda de él: “En cuanto tratamos de explicar esto simplemente como una especie de egoísmo, o como una suerte de laxitud, una autoindulgencia con respecto a una época anterior, más dura y exigente, perdemos el rastro” (p. 16). Las respuestas podrían mencionar la referencia de Taylor a Bloom y la crítica sobre el individualismo moderno, en términos del relativismo, la permisividad, la autoindulgencia, el narcicismo y el hedonismo. Se podría explorar lo que Taylor define como un “deslizamiento hacia el subjetivismo” y la relación con los malestares que expone: el individualismo, la razón instrumental y el despotismo blando. Se podría considerar la relación entre autenticidad y liberalismo, en particular el llamado “liberalismo de la neutralidad”: “Uno de sus principios básicos es que una sociedad liberal debe ser neutral en cuestiones que atañen a lo que constituye la vida buena” (p. 17). Por último, las respuestas podrían discutir otros puntos de vista, p. ej. las posiciones de Dworkin y de Kymlicka sobre el relativismo, o los puntos de vista sobre la libertad individual, p. ej. Sen, Nussbaum o Nozick, o las diferencias entre libertad positiva y negativa, p. ej. Bobbio o Berlin.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- El concepto de la autenticidad y sus orígenes
- La opinión de Bloom sobre el individualismo moderno
- El individualismo y el relativismo moral
- El deslizamiento hacia el subjetivismo
- El liberalismo de la neutralidad
- Otros malestares, p. ej. la razón instrumental o el despotismo blando.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si el individualismo apela al liberalismo
- El hedonismo y el utilitarismo o consecuencialismo, p. ej. Bentham o Singer
- Otros puntos de vista sobre el subjetivismo, p. ej. Hare o Mackie
- El individualismo, el despotismo blando y la apatía social, p. ej. la opinión de Tocqueville sobre la tiranía de la mayoría, la opinión de Ortega y Gasset sobre la rebelión de las masas
- Otros puntos de vista sobre el individualismo y la libertad individual, p. ej. el principio del daño de Mill, el estado mínimo de Nozick o el enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum
- Opiniones sobre el relativismo blando, p. ej. Dworkin o Kymlicka
- Otros puntos de vista sobre la libertad, p. ej. Bobbio o Berlin.

22. (a) **Explique la afirmación de Taylor de que “el razonamiento en asuntos morales es siempre un razonamiento con otra persona”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Taylor de que “el razonamiento en asuntos morales es siempre un razonamiento con otra persona”.** [15]

La afirmación surge del capítulo 4 del texto de Taylor e invita a explorar el concepto central de diálogo. Se podría subrayar el papel que tiene el diálogo en la opinión de Taylor sobre la moral: “El rasgo general de la vida humana que deseo evocar es el de su carácter fundamentalmente dialógico” (pp. 32–33). Las respuestas podrían tener en cuenta el papel que tiene el lenguaje en cualquier comunicación dialógica entendida en “en su más amplio sentido, que abarca no sólo a las palabras, sino también a otros modos de expresión por los que nos definimos a nosotros mismos, incluyendo los ‘lenguajes’ del arte, del gesto, del amor, y similares” (p. 33). Se podrían explicar las razones por las que Taylor subraya el hecho de que el diálogo no esté solo algo ligado a la génesis de la mente, sino que es un elemento persistente de la cultura. En este sentido, las respuestas se podrían centrar en el concepto de Mead de “los seres queridos”. Se podría discutir la relación entre el diálogo y el ideal moral de autenticidad: “en las cuestiones importantes, como la definición de nuestra identidad. [...] definida siempre en diálogo, y a veces en lucha, con las identidades de nuestros seres queridos” (p. 33). Se podría explorar el concepto de “horizontes ineludibles”: “Las cosas adquieren importancia contra un fondo de inteligibilidad. Llamaremos a esto horizonte” (p. 37) Por último, se podrían considerar otros puntos de vista filosóficos sobre el papel del diálogo, p. ej. Buber o Habermas, o el concepto de otredad, p. ej. Heidegger, Ortega y Gasset o De Beauvoir.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La opinión de Taylor sobre el papel del diálogo
- El diálogo y el lenguaje; el diálogo frente al monólogo
- El origen del diálogo como genético y cultural
- El concepto de los “seres queridos”
- El concepto de “horizontes ineludibles”.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La cuestión de si ciertos tipos de lenguaje ayudan al diálogo, p. ej. el arte o el amor
- Otros puntos de vista sobre el papel del diálogo, p. ej. Buber o Habermas
- La cuestión de si el diálogo solo está dirigido a los otros humanos o también a los no humanos, como los animales, los dioses o la naturaleza, p. ej. Emerson o Buber
- La cuestión de si la comunicación con los demás tiene una base institucional, p. ej. Ortega y Gasset o Searle
- El papel del lenguaje políticamente correcto para apoyar el diálogo
- Los límites del lenguaje, p. ej. Wittgenstein
- Otros puntos de vista sobre el papel de los demás y el concepto de otredad, p. ej. Heidegger, Ortega y Gasset o De Beauvoir
- El papel del ermitaño o el artista solitario y su obra.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

23. (a) Explique la afirmación de Lao Tse de que el gobernante gobierna sin actuar. [10]

(b) Evalúe la afirmación de Lao Tse de que el gobernante gobierna sin actuar. [15]

El gobernante, el Sabio, ejerce el gobierno según el principio del Tao lo que significa sucumbir al orden natural sin acudir a acciones decisivas. El gobernante, por tanto, actúa sin hacer nada y enseña sin decir nada, todo según la naturaleza del Tao. Con el desapego, el gobernante está unido a sus sujetos. El gobernante es una unidad con el Tao y busca soledad. Surgen preguntas de cómo se puede conocer cualquier afirmación sobre el Tao y de dónde surge esta sabiduría. En el capítulo 66, se describe al gobernante como “por encima de la gente”. Y en el capítulo 49, se alega que la gente no entiende al gobernante. ¿Cómo puede gobernar adecuadamente dicho gobernante, desapegado e idealizado, a los súbditos que no existen como el gobernante? Ya que el gobernante se convierte en algo como el Tao, el gobernante tiene menos particularidad y se convierte en algo menos parecido a un individuo. El gobernante no tiene deseos y se somete al desarrollo del orden natural. El gobernante “[...] actúa dejando que las cosas sigan su curso”.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La mayoría de las referencias al gobernante o Sabio conllevan paradojas relacionadas con cómo de activo es el gobierno del Sabio por medio de la no acción
- El gobernante desea no desear
- El gobernante y la imparcialidad
- El gobernante y el destino
- Las cualidades del gobernante, p. ej. la sabiduría, la compasión, el desinterés, no ser capaz de decepcionarse
- El mejor gobernante es el que la gente no nota que existe.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- ¿Es plausible la noción de ‘actividad sin acción’?
- ¿Son otras paradojas convincentes, p. ej. las de la enseñanza o el desapego?
- ¿Se puede conseguir el gobierno político de manera significativa con tan poco apego y semejanza entre el gobernante y el gobernado?
- ¿Cómo se pueden justificar dichas afirmaciones sobre el gobierno y la armonía con el orden natural?
- ¿Es el gobernante demasiado pasivo para gobernar con eficacia?
- Otros tratamientos filosóficos al gobierno, p. ej. Platón, Maquiavelo, Locke, Mill o Rousseau
- Los gobernantes del pasado y el símbolo o la metáfora del bloque sin esculpir.

24. (a) Explique la afirmación de Lao Tse de que “el Tao que se puede expresar no es el Tao eterno”. [10]
- (b) Evalúe la afirmación de Lao Tse de que “el Tao que se puede expresar no es el Tao eterno”. [15]

En la obra aparece un contraste entre el Tao real (*chang Tao*) y el Tao del que se puede hablar. Esto queda enfatizado en la primera afirmación del Tao Te Ching: “El nombre que puede pronunciarse no es el nombre eterno”. Es casi un dualismo, pero las interpretaciones de esta afirmación —la primera— en la obra permiten una exploración de cómo las palabras, descripciones y nombres tienen un efecto limitado y solo describen la apariencia más que la realidad. No es tanto que haya dos Taos, sino que hay uno que solo puede experimentarse directamente sin una capacidad para describir y cualquier intento de descripción sería ‘sobre’ el Tao, no ‘de’ el Tao mismo directamente. Tan pronto como se habla de él, su esencia desaparece y esto refleja la exploración de la experiencia, la sensación, la percepción y el conocimiento en la tradición filosófica occidental. El propio carácter del Tao significa que no se puede alcanzar, escuchar o ver (capítulo 14). El Tao es la fuente de todo un sistema de la realidad y, de esta manera, no puede someterse a la descripción, parecido a algunos enfoques sobre la incapacidad de captar lo divino en la filosofía de la religión. El Tao es una unidad perfecta y no se puede analizar, por tanto, indefinible, no se puede partir en trozos y no deja que el lenguaje lo capte.

Parte A: Al explicar, el alumnado podría hacer referencia a:

- La primera afirmación del *Tao Te Ching*: “El nombre que puede pronunciarse no es el nombre eterno”
- Las descripciones del Tao en la obra y las diferentes interpretaciones
- La diferencia entre conocer el Tao y saber sobre el Tao
- El uso de la paradoja, p. ej. “El Tao está vacío, se usa pero no se llena” (capítulo 4)
- La comparación entre el Tao y el agua en un intento por describir la naturaleza del Tao.

Parte B: Al evaluar, el alumnado podría hacer referencia a:

- Comparaciones con otras tradiciones filosóficas que persiguen captar la esencia del conocimiento y la experiencia (p. ej. Berkeley o Russell)
 - Comparaciones con las tradiciones de la inefabilidad en otras religiones, p. ej. Santo Tomás de Aquino o la tradición islámica en donde Alá no tiene nombre, sino noventa y nueve epítetos
 - ¿Se pueden mantener las paradojas como afirmaciones filosóficas?
 - La noción de que hay un Tao ‘real’ y un Tao no real del cual se puede hablar
 - El papel del lenguaje para entender y la experiencia
 - Cómo el nombrar algo establece inmediatamente una relación de posesión y particularidad ¿es esto convincente?
-