



Esquema de calificación

Mayo de 2019

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 1

No part of this product may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means, including information storage and retrieval systems, without written permission from the IB.

Additionally, the license tied with this product prohibits commercial use of any selected files or extracts from this product. Use by third parties, including but not limited to publishers, private teachers, tutoring or study services, preparatory schools, vendors operating curriculum mapping services or teacher resource digital platforms and app developers, is not permitted and is subject to the IB's prior written consent via a license. More information on how to request a license can be obtained from <http://www.ibo.org/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

Aucune partie de ce produit ne peut être reproduite sous quelque forme ni par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, y compris des systèmes de stockage et de récupération d'informations, sans l'autorisation écrite de l'IB.

De plus, la licence associée à ce produit interdit toute utilisation commerciale de tout fichier ou extrait sélectionné dans ce produit. L'utilisation par des tiers, y compris, sans toutefois s'y limiter, des éditeurs, des professeurs particuliers, des services de tutorat ou d'aide aux études, des établissements de préparation à l'enseignement supérieur, des fournisseurs de services de planification des programmes d'études, des gestionnaires de plateformes pédagogiques en ligne, et des développeurs d'applications, n'est pas autorisée et est soumise au consentement écrit préalable de l'IB par l'intermédiaire d'une licence. Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour demander une licence, rendez-vous à l'adresse <http://www.ibo.org/fr/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

No se podrá reproducir ninguna parte de este producto de ninguna forma ni por ningún medio electrónico o mecánico, incluidos los sistemas de almacenamiento y recuperación de información, sin que medie la autorización escrita del IB.

Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso con fines comerciales de todo archivo o fragmento seleccionado de este producto. El uso por parte de terceros —lo que incluye, a título enunciativo, editoriales, profesores particulares, servicios de apoyo académico o ayuda para el estudio, colegios preparatorios, desarrolladores de aplicaciones y entidades que presten servicios de planificación curricular u ofrezcan recursos para docentes mediante plataformas digitales— no está permitido y estará sujeto al otorgamiento previo de una licencia escrita por parte del IB. En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una licencia: <http://www.ibo.org/es/contact-the-ib/media-inquiries/for-publishers/guidance-for-third-party-publishers-and-providers/how-to-apply-for-a-license>.

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

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación los examinadores pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a los examinadores con las posibles direcciones que hayan tomado los alumnos en cuanto al contenido de sus escritos, al demostrar sus habilidades para hacer filosofía a través de sus respuestas. Los puntos que se indican no son puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a los examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en las páginas 7 y 8 para el tema central y en la página 11 para los temas opcionales.

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

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

Nota a los examinadores

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

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

Prueba 1 Sección A Bandas de calificación

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

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

Sección A

Tema central: Ser humano

1. Pasaje sobre la condición humana

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

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

Esta pregunta invita a los alumnos a identificar y discutir cuestiones y conceptos filosóficos en el texto relacionados con la pregunta de qué es ser un ser humano. Este pasaje implica que el dolor y el esfuerzo no son simplemente elementos de la vida, sino que son esenciales para crear significado y dar un propósito en la vida.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Las semejanzas entre las ideas de Arendt y las religiosas en cuanto al significado y propósito de la condición humana
- ¿Cuándo se vuelve intolerable el sufrimiento y, por lo tanto, debe evitarse deliberadamente? ¿Disminuye esto de alguna manera mi “calidad” de vida?
- La sugerencia de Arendt de que “para los mortales, la ‘vida fácil de los dioses’ sería una vida sin vida
- El papel del esfuerzo en el discurso filosófico: Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y Nussbaum comentan que los resultados y el éxito no son necesariamente los aspectos más importantes de una buena vida, sino que más bien lo son los intentos por encontrar y construir dicha buena vida
- El papel del sufrimiento y el esfuerzo como una indicación de una vida con significado e integridad, p. ej. Nietzsche, San Agustín, Ireneo de Lyon, Kierkegaard y Camus
- Otras consideraciones tales como el altruismo, el amor, la autenticidad, el éxito material
- ¿Qué papel tiene la felicidad como parte de la condición humana?
- ¿Nos hace el sufrimiento ser mejores personas o simplemente nos hace sentirnos abatidos?
- ¿Cómo podrían mejorar nuestra vida el sufrimiento y el esfuerzo? ¿Es cierto que cuando se eliminan se puede apreciar la vida?
- ¿Debemos perseguir activamente dificultades y problemas para mejorar la calidad de nuestras vidas?
- La vida moderna y el intento por evitar el dolor físico y psíquico
- Los medios de comunicación social y el “compartir” el dolor y el éxito como marcadores de la identidad y de una vida plena
- El papel del sufrimiento en las tradiciones no occidentales: p. ej. como consecuencia del deseo (budismo) y el karma (hinduismo).

2. Diapositiva de los temas debatidos en un congreso sobre la identidad humana

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

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

Esta pregunta requiere que los alumnos identifiquen y discutan cuestiones y conceptos filosóficos de la identidad humana o del yo. La diapositiva puede llevar a inferir que nuestra identidad es definida por consideraciones materiales, sea exclusivamente, sea por sobre todas las otras consideraciones tales como el lenguaje, la religión, la nacionalidad, el género, el contexto histórico, la sexualidad, etc.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Es el concepto de identidad personal lo mismo que el concepto del yo?
- ¿Qué descripciones de la mente son posibles bajo un concepto puramente materialista de la identidad personal?
- El dualismo, el monismo, el idealismo, las explicaciones fenomenológicas de la mente y la identidad
- ¿Qué conceptos de identidad son posibles bajo una idea no materialista de la mente?
- ¿En qué sentido defienden o contradicen las teorías de la experiencia y el comportamiento humanos, p. ej. el conductismo o el funcionalismo, posiciones materialistas de la identidad personal?
- ¿Qué hace que una persona humana sea única si nuestra biología es prácticamente la misma?
- ¿En qué medida define mi biología mi identidad personal? ¿Qué hecho biológico es más importante, mi ADN racial o mi tipo de sangre?
- Si nuestra biología es nuestra identidad, entonces ¿está nuestro futuro “determinado” como cualquier otro sistema biológico? Si es así, ¿es nuestro sentido de la libertad personal una mera ilusión?
- Descripciones no occidentales de la persona y el concepto de identidad personal y autenticidad
- Los papeles del género, el lenguaje, la religión, etc. en la definición de la identidad personal en comparación a la biológica
- ¿Puede la definición material de identidad aplicarse igualmente a las identidades no humanas? Si es así, ¿les da derecho a una consideración moral igual?
- La idea de que el género, la sexualidad, la cultura, el lenguaje, etc. pueden ser fluidos y una construcción humana, por lo que la identidad también es fluida
- ¿Es el concepto de identidad un concepto que no está abierto a la investigación empírica?
- ¿Cuáles son las bases de nuestros valores y acciones morales si mi identidad está biológicamente determinada: debe basarse en las leyes de la naturaleza y, al fin y al cabo, ser una cuestión de autointerés y supervivencia?

Prueba 1 Sección B bandas de calificación

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

Sección B

Tema opcional 1: Estética

3. Explique y discuta el papel de las emociones en el arte.

[25]

La pregunta pide una explicación y discusión del papel de las emociones en el arte. Abre un amplio espectro de consideraciones, ya que podría abordarse con relación a los temas principales que se presentan en el programa: la naturaleza del arte, el artista y el proceso artístico, la experiencia y el juicio estéticos. Platón y Aristóteles suponen una fuente de discusión sobre el proceso artístico y las emociones. Platón nos enseñó que los artistas apelaban a las emociones, una parte inferior de nuestra alma y, por consiguiente, relegaban la razón del sitio que le correspondía, debilitando su capacidad de conocimiento y virtud. Después llegó Aristóteles en defensa de los artistas, argumentando, por ejemplo, que los poetas saben lo que es posible, en particular, cómo diferentes personajes pueden reaccionar a ciertas circunstancias. Los poetas, por tanto, muestran un conocimiento profundo de las emociones humanas. Además, Aristóteles defendió que la poesía tenía un efecto catártico que nos permite ejercitar la razón en nuestra vida diaria. El arte es, por consiguiente, algo útil con miras a la virtud, y purifica la parte irracional del alma así como nos proporciona un conocimiento más preciso de la naturaleza humana. Más aún, uno podría apelar al análisis de Platón haciendo uso del ejemplo de la pintura de la belleza en *La República*. Aquí, Platón utiliza el arte visual más que la poesía y elimina cualquier apreciación emocional o perceptiva del verdadero conocimiento de la belleza en la pintura.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Qué clase o tipo de emociones se tienen en respuesta a las obras de arte?
- Se ha sugerido que en nuestra apreciación de las obras de arte, las emociones funcionan cognitivamente. Esto es una evolución de la idea de la catarsis de la piedad y el miedo; en la actualidad normalmente se piensa que esto implica que la evocación de la piedad y el miedo es una ayuda para entender, no simplemente un acompañamiento fortuito de la tragedia
- “La paradoja de la ficción”: ¿cómo podemos tener emociones de manera inteligible para personas o situaciones ficticias dado que no creemos en su existencia?
- En el caso de la literatura, nuestras emociones también pueden ayudarnos a entender no solamente las propias obras de arte, sino también algo de la vida misma
- El papel del arte como educador moral: Iris Murdoch argumentaba que aprendemos sobre la trascendencia a partir de una experiencia de belleza; Martha Nussbaum argumenta que aprendemos empatía y simpatía estudiando literatura
- ¿Por qué y cómo generan las obras de arte abstractas, especialmente las musicales, emociones en el público, y hacia dónde dirigen los espectadores estas emociones?
- ¿Cómo podemos dar sentido al interés que tienen los que aprecian el arte en la experiencia empática del arte que expresa emociones negativas?
- ¿Existe una emoción estética específica que solo surja en el contexto de la experiencia del arte?
- La idea de que los juicios sobre lo bello se basan en sentimientos subjetivos de placer
- Relaciones entre una respuesta emocional al arte y las exigencias de la apreciación estética
- Planteamientos sobre el arte y la emoción, p. ej. el psicoanálisis
- La noción de lo “sublime”
- Las emociones y las diferentes formas artísticas, p. ej. la medida en que la arquitectura expresa emociones
- El arte modernista o la música a comienzos del siglo XX intentó reducir las emociones a pura comunicación por medio del rechazo a la representación o el color y las armonías tradicionales
- La distinción entre el papel de la emoción en la producción de arte y el papel de la emoción (o falta de ella) al juzgar obras de arte, p. ej. el desinterés en Kant.

4. Explique y discuta qué tipos de entidades en el mundo son obras de arte. [25]

Esta pregunta pide una explicación y discusión sobre lo que se podría identificar como obra de arte y los criterios que se podrían emplear para justificarla. Las cuestiones abiertas a discusión muestran una continuidad histórica en la reflexión sobre la estética pero también muestran una línea de investigación que surgió en la estética del siglo XX: la ontología de las obras de arte. Estas cuestiones podrían relacionarse de diferentes maneras con varios temas presentados en el programa: ¿qué es el arte y cuál es la naturaleza del arte? Los estudios sobre la definición del arte en las últimas décadas han estado dominados por ideas que o bien defienden algún tipo de definición institucional o bien son escépticas ante la tarea definitoria. Las definiciones institucionalistas del arte mantienen que ser una obra de arte consiste en posicionarse en la relación apropiada o bien con las instituciones artísticas o bien con la historia del arte. Niegan que algo sustantivo y más fundamental—digamos, un compromiso con los valores estéticos o creativos—unifique la naturaleza de la institución artística o de la historia del arte. Por otro lado, desde Aristóteles, las definiciones han estado conectadas a explicaciones, las cuales están íntimamente relacionadas con esencias y esto podría implicar la proposición de conjuntos de condiciones individualmente necesarias y conjuntamente suficientes, que identifican las obras de arte como diferentes de otros tipos de entidades.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Podemos definir el arte? ¿Existe un consenso filosófico sobre la definición de arte? ¿Debemos definir el arte?
- Enfoques clásicos y tradicionales a las obras de arte: Platón y Kant
- La obra de arte como idea: B. Croce y R. G. Collingwood sugirieron que la obra de arte es de hecho una idea en la mente del artista
- La mayoría de las obras de arte son simplemente un subconjunto de los objetos físicos del mundo; sin embargo, los objetos físicos no pueden poseer propiedades representacionales o expresivas, mientras que las obras de arte sí poseen tales propiedades
- La obra de arte como materializada en el objeto físico: las obras de arte como entidades físicamente materializadas y culturalmente emergentes
- El enfoque institucionalista: el intento de sacar a la luz y hacer explícitos los supuestos sobre el estatus ontológico que se incorpora en las prácticas y creencias relevantes de aquellos a cargo de las obras de arte, para sistematizarlas y ponerlas en términos filosóficos
- Si la obra de arte no es idéntica ni a un objeto físico concreto ni a ningún contenido representacional abstracto, quizás es un cierto tipo de estructura compleja elegida por el artista. Una parte de la estructura podría ser un objeto físico; A. Danto mantiene que la obra puede considerarse como una estructura de dos partes que incluye un objeto físico y una interpretación
- La idea de que la obra de arte debe identificarse no con el producto del artista, sino con un tipo particular de evento: la actividad del artista al producirla
- La noción de la obra de arte como que solamente surge al ser recibida, frente a la intención específica del artista
- El debate de si el arte puede ser de tipo natural; las definiciones reales de algo requieren que algo sea de tipo natural
- La idea de las obras de arte como ontológicamente diversas: puede explicar por qué algunas obras en una forma artística particular son singulares mientras que otras son múltiples (como la producción de grabados). Explica la relación íntima de las características de la obra de arte con el acto generativo del artista. Respeta las intuiciones ontológicas expresadas en la práctica crítica de la comunidad artística, según la cual se cree que las obras de arte tienen varios tipos y grados de conexión con los objetos físicos.

Tema opcional 2: Epistemología

5. ¿En qué medida está de acuerdo con la afirmación de que el conocimiento *a priori* es totalmente independiente de la experiencia? [25]

Esta pregunta, basada en una afirmación de Kant, invita a evaluar la idea restrictiva de que el conocimiento *a priori* es totalmente independiente de la experiencia y, por tanto, es totalmente analítico por naturaleza y en su justificación. Es una opinión común que las justificaciones *a priori* descansan en intuiciones y conocimientos racionales, pero lo que estas son exactamente es algo muy discutido, de ahí que algunos estudiantes podrían concentrarse en la naturaleza de las ideas innatas y su origen así como su valor y sus papeles epistemológicos. La pregunta también puede llevar a una discusión focalizada sobre la naturaleza de lo que constituye una experiencia en contraste con las ideas innatas o la intuición.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La distinción entre proposiciones *a priori* y *a posteriori*
- La certeza de un conocimiento *a priori* comparada con las afirmaciones contingentes de experiencia adquirida *a posteriori*
- La idea común de que el conocimiento *a priori* se apoya en justificaciones *a priori*
- La posición de que las justificaciones y el conocimiento *a priori* son tautológicos y, por eso, no son realmente conocimiento en sentido constructivo o progresivo
- El progreso de la ciencia (el empirismo) y su influencia en el conocimiento y las justificaciones *a priori*; p. ej. antes de la física subatómica se tenía una creencia *a priori* sobre la causalidad, ahora muchos físicos creen en los eventos subatómicos aleatorios
- La posición opuesta al conocimiento y las justificaciones *a posteriori*: ¿qué queremos decir con experiencia? ¿es solamente la información obtenida estrictamente por los cinco sentidos, o cuentan también la memoria, la introspección y el sentido cinético del movimiento y la posición de nuestro propio cuerpo (propiocepción)? p. ej. “Anoche cené un filete”, “Me siento agotado”, “tengo el brazo posado sobre la mesa”
- ¿Son los ejemplos anteriores ejemplos de ideas innatas? Otros ejemplos de conocimiento innato: las ideas de identidad, de perfección, las ideas de Dios y las ramas de las matemáticas. Estos ejemplos también pueden servir de justificaciones *a priori* para dicho conocimiento. Esto da un carácter heurístico al conocimiento y la justificación *a priori*
- Si las ideas innatas son intuitivas, entonces ¿qué constituye una intuición? ¿Es un estado mental donde una proposición es verdadera pero no en base a una inferencia?
- El significado de la frase “independiente de la experiencia”: ¿tiene el mismo significado que “aparte de la experiencia”? ¿Es esto último posible? ¿Cómo se puede realizar una justificación *a priori* sin experiencia? Uno tiene que aprender de la experiencia lo que es un soltero, antes de que se pueda entender y hacer cualquier proposición *a priori* sobre los solteros
- Ejemplos de conocimiento innato de Platón, Descartes, Leibniz, etc. y la naturaleza y los límites variables de lo que constituye un conocimiento tal. Estas ideas a menudo van acompañadas de un escepticismo profundo sobre el conocimiento basado en la experiencia sensible.

6. Evalúe si existe alguna diferencia entre tener conocimiento sobre X y tener una creencia verdadera sobre X. [25]

Esta pregunta parafrasea el problema de Menón donde Sócrates pregunta por qué vale más el conocimiento que la creencia verdadera. Normalmente, añadir una justificación es un requisito necesario para el conocimiento, lo que la distingue de la creencia verdadera. La pregunta invita a los estudiantes a tratar el tema general del valor epistémico y posiblemente a discutir el problema de Gettier de lo inadecuado de la creencia verdadera justificada como definición del conocimiento. Además, los estudiantes podrían discutir y evaluar lo que es exactamente el valor añadido que posee el conocimiento sobre la creencia verdadera, con una justificación o sin ella. Otras posibilidades podrían ser una defensa de la idea de que el conocimiento no tiene ningún beneficio o valor añadido frente a la creencia verdadera.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El valor del conocimiento: la seguridad psicológica que viene con tener certeza o tener conocimiento, la aplicación pragmática o científica obvia. ¿Son estos beneficios diferentes a la posesión de una creencia verdadera que esté o no justificada?
- El requisito agregado a una justificación de una creencia verdadera para promoverla a la categoría de conocimiento. ¿Qué significa una justificación así: entendimiento, aplicación del conocimiento, etc.?
- ¿Es un valor instrumental la única ventaja que tiene el conocimiento sobre la creencia verdadera?
- ¿Dónde se encuentra una justificación: es externa a los términos de la creencia verdadera o independiente de ellos?
- Ejemplos de cuando la creencia verdadera justificada no es conocimiento: los ejemplos de Gettier en donde Smith aprende (cuando se lo cuenta el entrevistador) que Jones tendrá un trabajo y que Jones tiene 10 monedas en el bolsillo; Smith concluye que una persona con 10 monedas en el bolsillo obtendrá el trabajo. Sin saberlo, Smith también tiene 10 monedas en el bolsillo. Smith obtiene el trabajo
- Las dificultades del problema de Gettier: la creencia de Smith no está justificada o su creencia no es verdadera en primera instancia, etc.
- Una pregunta más general es ¿por qué se considera que el conocimiento es más valioso que cualquiera de sus partes constitutivas?
- ¿Carece de conocimiento una creencia verdadera justificada, pero aun así no tiene menos valor?
- ¿Añade valor la fiabilidad del proceso por el que se produce algo? Incluso si el proceso fuera el método menos fiable para producir una creencia verdadera, una vez que la creencia verdadera se forma, ¿añade algo extra el proceso?
- ¿Presupone quien defiende la fiabilidad que si la causa o los procesos de establecer una creencia verdadera son intrínsecamente buenos en sí mismos, independientemente de su fiabilidad, entonces se transfiere esta bondad intrínseca a su efecto?
- La epistemología de la virtud: el conocimiento tiene más valor que la mera creencia verdadera, p. ej. independientemente de la conclusión que pueda sacar un agente sobre una creencia verdadera
- ¿Es el entendimiento, y por tanto la confianza en el conocimiento (p. ej. como evidencia Platón), una manera útil de responder al problema del valor?
- ¿Qué vale como justificación? ¿Buenas justificaciones aumentan el valor de un enunciado más que cualquier otra (potencialmente infundada) justificación?

Tema opcional 3: Ética

7. **¿En qué medida está de acuerdo con la afirmación de que cuando el adjetivo “bueno” (o “malo”) va ligado a un objeto significa que dicho objeto es útil (o dañino)?** [25]

La pregunta invita a analizar la metaética y si los principios morales existen y son universales, y el significado de las palabras “bueno”, “malo”, “útil” y “dañino”, aunque son posibles otros enfoques. La afirmación, que proviene de *El origen de los sentimientos morales* de P. Rée, había influido profundamente en la filosofía de Nietzsche y se centra en las conexiones entre “bueno” y “útil”. Los alumnos podrían explorar el origen y significado de la palabra “bueno” con referencia a las filosofías del pasado y las tradiciones no occidentales. Las respuestas también podrían comparar los conceptos de “bueno” y “correcto” (y sus opuestos) y los enfoques éticos correspondientes, p. ej. el legalismo o la casuística. Los alumnos podrían hacer referencia al concepto de “útil” analizando las ideas éticas correspondientes, p. ej. el utilitarismo y sus diferentes variantes. Otra vía posible de análisis podría incluir el convencionalismo y una discusión del origen de los principios y valores éticos: de si estos están basados en acuerdos sociales, son innatos a la naturaleza humana, o están unidos a una entidad religiosa o metafísica o a varias de ellas. Los alumnos también podrían referirse a la ontología social para explorar el origen convencional de la moralidad o al evolucionismo para explicar cómo los principios y valores morales tienden a ajustarse según los cambios naturales y culturales. Además, los alumnos podrían mencionar el empirismo, p. ej. las ideas de Locke y Hume sobre las cualidades primarias y secundarias, como manera de hacer referencia al argumento de la “falacia patética”. Por último, los alumnos también podrían explorar algunas posiciones dentro de la filosofía analítica y las posibilidades o imposibilidades de decir algo sobre el significado de las palabras “bueno” y “malo”, p. ej. la teoría de Wittgenstein.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Son los principios y valores morales universales y objetivos?
- ¿Están lo “bueno” y lo “malo” relacionados con lo “útil” y lo “dañino”?
- Tradiciones metafísicas que interpreten el concepto de “bueno”
- Las ideas filosóficas que unen lo “bueno” con lo “útil”, p. ej. el utilitarismo o Nietzsche
- ¿Implican lo “bueno” y lo “correcto” los mismos principios morales? Opiniones que se centran en esta relación, p. ej. el legalismo y la casuística
- ¿Está el sentido moral basado en la naturaleza humana, fundamentado en acuerdos sociales o unido a una entidad religiosa?
- El argumento desde la sensibilidad
- Convencionalismo frente a innatismo
- Ética evolucionista
- Los valores morales como creación humana; el argumento de la “falacia patética” (es decir, la tendencia humana a atribuir cualidades humanas a objetos externos, particularmente inanimados), p. ej. Locke o Hume
- La imposibilidad de explicar el significado de las palabras “bueno” y “malo”, como en algunos enfoques de la filosofía analítica, p. ej. Wittgenstein o Hare.

8. Evalúe, con referencia a un área de la ética aplicada que haya estudiado, la afirmación de que la responsabilidad es el imperativo fundamental en la civilización moderna. [25]

Esta pregunta invita a explorar una afirmación que se centra en el concepto de responsabilidad. Se pueden utilizar distintas áreas de la ética aplicada para contestar a esta pregunta. Los alumnos podrían explorar el *principio de la responsabilidad* de Jonas o explorar cuestiones como la relación con nuestra posición en el mundo, cómo afecta el progreso humano la naturaleza y su frágil equilibrio, y las posibles consecuencias para las generaciones futuras. Los alumnos podrían discutir otras contribuciones en la ética aplicada, p. ej. las teorías de Leopold o Passmore sobre el medio ambiente, la *Teoría de la justicia* de Rawls, la obra de Singer sobre los derechos de los animales y su obra sobre la igualdad global, la hipótesis de Gaia, la eutanasia y la ética médica más en general, o los enfoques de la ecología profunda. Las respuestas podrían incluir un análisis del debate reciente sobre el cambio climático: los alumnos podrían discutir sobre si y de qué manera las continuas dramáticas condiciones climáticas, el calentamiento global, el deshielo en el Ártico o la crisis global del agua, etc. tienen alguna relación con la contaminación, la explotación descontrolada de la tierra, la deforestación y fenómenos similares. Los alumnos también podrían centrarse en la relación entre la ética y la política en relación a los conceptos de responsabilidad, valores y deberes. Otro camino para el análisis podría hacer referencia al antropocentrismo y sus distintos planteamientos: los alumnos podrían mencionar cualquier fuente tradicional, religiosa o cultural que mantenga opiniones antropocéntricas y cómo afectan estas la relación entre el ser humano y la naturaleza. En particular, los alumnos podrían considerar el papel específico que tienen los animales en el antropocentrismo y cómo y si nuestra consideración de ellos ha cambiado recientemente. Las respuestas también podrían considerar el tema de la extinción de las especies y las teorías éticas modernas que consideren la existencia de los derechos de los animales, p. ej. la teoría de Singer. Otras áreas que se podrían explorar incluyen cuestiones respecto a los aspectos tecnológicos en la medicina, la investigación en las ciencias de la vida y la igualdad económica global.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El principio de responsabilidad de Jonas
- Planteamientos de la ecología profunda
- Las teorías de Leopold y Passmore
- La hipótesis de Gaia
- El antropocentrismo y sus posibles justificaciones culturales
- Los derechos de los animales, p. ej. la posición de Singer
- La distribución económica
- La ética médica
- La eutanasia
- La relación entre el cambio climático y la contaminación; el debate ético y político
- Las tradiciones no occidentales sobre el equilibrio entre el ser humano y la naturaleza.

Tema opcional 4: La filosofía y la sociedad contemporánea**9. Evalúe la afirmación de que las redes sociales llevan al empobrecimiento cultural (por ejemplo, a una diversidad cultural más limitada). [25]**

Algunos consideran la tecnología como un instrumento de mejora de la sociedad. Algunos críticos como Horkheimer, Adorno y Habermas señalan maneras en las que podría dañar la sociedad. Algunos consideran que la tecnología influye en la cultura, en donde la tecnología y la cultura tienen un papel conjunto. Una afirmación en la misma línea sostiene que la tecnología influye en cómo experimenta la gente el mundo y, por tanto, esta altera la cultura. Las redes sociales son un caso ilustrativo porque afectan las experiencias de la vida de las personas y su comprensión de la cultura. Esto puede ser problemático, como en el caso de las “cámaras de eco” que se crean al encontrarnos solamente con individuos que piensan de la misma manera que nosotros. De forma alternativa, podría considerarse que los medios de comunicación social mejoran la cultura al proporcionar una variedad de voces más rica y una plataforma transparente para distintos grupos culturales.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La cuestión de si las redes sociales son un instrumento o herramienta útil
- Las redes sociales y el constructivismo, en donde la tecnología y la sociedad se construyen mutuamente
- La influencia de la tecnología sobre la experiencia de la cultura por parte de la gente, en particular el papel de las redes sociales a este respecto
- Análisis fenomenológicos de la tecnología tales como aquellos que proporcionan Adorno o Habermas
- Cómo las redes sociales cambian e influyen en la cultura
- El impacto de las redes sociales en la sociedad
- Los nuevos fenómenos que han surgido como resultado de las redes sociales, por ejemplo los legados digitales
- Las redes sociales y su influencia en cómo se reportan las “noticias”
- Definiciones de cultura y si la cultura puede decaer o si simplemente cambia
- Una discusión de si las redes sociales reflejan la cultura o cambian la cultura
- El papel de las redes sociales como empresa comercial
- La medida en que las redes sociales pueden manipular y engañar a la gente.

10. **Evalúe, en relación al multiculturalismo, la afirmación de que la democracia fomenta una “tiranía de la mayoría”.** [25]

Una democracia toma decisiones de manera colectiva, para que todo el mundo que es parte del electorado pueda expresar de la misma manera cómo debe gobernarse el estado. En teoría, esto debe permitir a los miembros de diferentes culturas representarse y defender lo que es importante para ellos. Sin embargo, el requisito de que todo individuo cuenta igual significa que las culturas minoritarias tienen menos personas que las representen por lo que pueden perder una votación incluso sobre cuestiones que son cruciales para ellos. Si las democracias deben ser compatibles con el multiculturalismo, se debe ofrecer alguna solución para conciliar el objetivo de promover los derechos de los grupos minoritarios con el objetivo de respetar la voluntad de la mayoría. Otro asunto es si el multiculturalismo es un fin realista o deseable en una sociedad.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Tiene algún papel el gobierno en la protección de los grupos minoritarios?
- Definiciones de cultura en relación a las sociedades democráticas
- El valor y el significado de tolerancia
- La opinión de Tocqueville de “la tiranía de la mayoría”
- El concepto de Rousseau de “la voluntad general”
- La concepción de Ortega y Gasset de “la rebelión de las masas”
- El equilibrio entre libertad y derechos humanos
- La distinción de Berlin entre libertad positiva y negativa
- Los alumnos podrían dar detalles sobre el análisis de Mill en *Sobre la libertad*
- La opinión de Rawls de que los gobiernos democráticos deben ser razonables y estar basados en principios sobre los que existe un consenso superpuesto
- La opinión de Locke de que todos los miembros de un estado son parte de un contrato social que implica consentimiento del gobierno de la mayoría
- Alternativas a la democracia que podrían apoyar mejor el multiculturalismo, por ejemplo el anarquismo
- El valor y los problemas de la democracia
- La cuestión de si el multiculturalismo es posible o deseable
- Referencias a otros filósofos que proporcionen contraargumentos.

Tema opcional 5: Filosofía de la religión**11. ¿En qué medida el sufrimiento refuta la existencia de Dios?****[25]**

Esta pregunta permite una exploración del argumento más sostenido contra la existencia de Dios. En este argumento puede haber un planteamiento lógico, por el que la propia definición de Dios se afirme en contradicción con la experiencia del sufrimiento en la creación o puede haber un planteamiento más probabilístico en donde la objeción venga de la cantidad de sufrimiento observado, llevando a la conclusión de que la existencia de Dios es más improbable que probable. Se han articulado varias respuestas en defensa de la existencia de Dios, incluyendo la apelación a la noción de libre albedrío (que plantea la cuestión de la intervención o no intervención de Dios) y la incapacidad de la humanidad para considerar en una visión completa la existencia de Dios hasta el establecimiento del futuro escatológico que mostrará la cara verdadera y eterna del sufrimiento del mundo presente.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La responsabilidad del sufrimiento: ¿es la causa del sufrimiento (el mal) “algo” de lo que Dios tenga que ser responsable?
- La “triada inconsistente” y la afirmación de Mackie del problema lógico del mal
- El problema evidente del sufrimiento, donde al observar la medida del sufrimiento en el mundo y su aparente sinsentido y arbitrariedad, la existencia de Dios parece menos probable
- Las defensas de la existencia de Dios (teodiceas) incluyen versiones del argumento del libre albedrío
- La teodicea de San Agustín, llamada “decisión del alma” donde el libre albedrío humano creará las condiciones del sufrimiento y Dios, como un Dios justo, no interviene para mantener una posición de justicia; la respuesta humana a las consecuencias de la desobediencia ofrece la oportunidad de la llegada del cielo
- La teodicea de Ireneo, en donde la experiencia del sufrimiento contribuye a la “formación del alma” para que los humanos puedan disfrutar de una relación madura con Dios, a partir del crecimiento y el desarrollo propiciados por la experiencia del sufrimiento
- La repetición de Hick de Ireneo subrayando la necesidad de Dios de no intervenir para parar el sufrimiento y así preservar la libertad, las consecuencias de esto serían rebajar el valor de la moralidad e independencia humana
- La defensa del libre albedrío de Swinburne en donde mantiene que los humanos deben tomar la libertad seriamente y no esperar segundas oportunidades o la reducción al mínimo del sufrimiento para que tomemos nuestra responsabilidad moral seriamente
- La discusión de la manera de sufrir produce ciertos tipos de bondades “bondades de segundo orden”, como la compasión, la empatía, la bondad, la comprensión, ninguna de las cuales se podría desarrollar sin la experiencia del sufrimiento
- La defensa escatológica de que este es el mejor de los mundos posibles y que, en la nueva bendición en el cielo, se mostrará que el sufrimiento no solo mereció la pena, sino que era necesario para el futuro por venir.

12. Evalúe la afirmación de que el contenido de la experiencia religiosa es incomunicable. [25]

Esta pregunta permite un enfoque amplio a la pregunta de la comunicación de la experiencia religiosa. Si la experiencia religiosa es inefable, entonces no se puede hablar de ella con un lenguaje que se utiliza para describir el mundo externo al hablante. Algunos empiristas creían que cualquier descripción de la experiencia religiosa tendría que ser “sin sentido” en términos de las proposiciones lingüísticas. Sin embargo, “sin sentido” también fue considerado como una forma para clarificar su diferencia con el lenguaje empírico factual, manteniendo al mismo tiempo que el lenguaje religioso sí tiene un propósito o intención. Los alumnos podrían explorar las respuestas a la verificación que han dejado un espacio para que el lenguaje religioso refleje los valores y la visión del mundo del hablante, por oposición a un dominio empírico discreto descrito por el lenguaje.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La historia del lenguaje religioso desde Santo Tomás a la actualidad
- El impacto del empirismo y la ilustración científica en la comprensión de la experiencia y el lenguaje religiosos
- *Las variedades de la experiencia religiosa* de James
- El misticismo en las religiones del mundo, p. ej. el sufismo, el esoterismo o el misticismo ortodoxo
- El monacato y la tradición eremitaña
- Las contribuciones del arte en la comunicación de la experiencia religiosa, p. ej. el arte, la música, la literatura
- El verificacionismo y la obra de los positivistas lógicos
- El falsacionismo y Flew (la parábola del jardinero invisible de Wisdom)
- Los “*bliks*” de Hare, los cuales ofrecen un punto de vista alternativo de lo que tiene sentido y al lenguaje religioso
- Mitchell y la historia del partisano
- Braithwaite y el lenguaje religioso como discurso moral
- La obra de Tillich sobre el simbolismo y el lenguaje religioso
- Los juegos del lenguaje de Wittgenstein.

Tema opcional 6: Filosofía de la ciencia**13. Evalúe la naturaleza de las explicaciones científicas.****[25]**

Esta pregunta invita a evaluar el papel de las explicaciones por medio del método científico. Las explicaciones pueden dar razones satisfactorias para los fenómenos naturales observados. El método científico podría considerarse como una simplificación excesiva de los procesos de las investigaciones científicas de los fenómenos naturales. Se podría explorar la distinción entre una hipótesis y una explicación. La construcción de una hipótesis surge de una observación y examen por medio de la experimentación, la cual lleva a teorías y leyes científicas que descansan en la capacidad de predicción. Por consiguiente, es posible que los procesos de construcción de una explicación científica utilicen tanto el pensamiento inductivo como el deductivo para llegar a una explicación razonable. Los alumnos podrían hacer referencia a Popper preguntándose si un proceso científico implica inducción dando preferencia a la descripción del proceso como deducción hipotética. Por tanto, una explicación podría surgir de las afirmaciones deductivas sobre otras condiciones conocidas que rodean los fenómenos observados. Se podría considerar como una red compleja de leyes y supuestos. Este proceso podría evitar confiar en los pasos inductivos ya que la explicación se establece a través de la deducción desde leyes generales. Se podría proponer una posición contraria desafiando y defendiendo conclusiones inductivas sugiriendo que las explicaciones por el proceso hipotético deductivo podrían no ser seguras en sentido que podrían surgir ejemplos que las contradijeran. Estos ejemplos surgirían al buscar constantemente la falsificación y los cambios de paradigma en el pensamiento. Otros desarrollos también podrían surgir cuestionando la naturaleza general de las leyes y teorías científicas y el grado en el que podrían ser verdaderas o ciertas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La naturaleza y el estatus de una hipótesis relativa a una explicación, p. ej. Hempel
- La diferencia entre hipótesis, teorías y explicaciones
- Las contribuciones de pensadores como Kuhn, Feyerabend y Nagel
- Los problemas relacionados tanto con el pensamiento inductivo como con el deductivo en la ciencia
- El estatus y la naturaleza de las leyes y teorías científicas en las que descansa el proceso hipotético deductivo
- Las consecuencias de los cambios paradigmáticos sobre las explicaciones científicas aceptadas
- El grado en el que los supuestos sobre una explicación científica se pueden aplicar a las ciencias no naturales, p. ej. las ciencias sociales
- Hasta qué punto el sesgo de confirmación puede influir en la construcción de las explicaciones científicas: pensar “dentro de los límites”.

14. ¿En qué medida las presiones y valores sociales guían a la ciencia?**[25]**

Esta pregunta busca evaluar si los científicos pueden trabajar aislados de su ambiente social o si sus investigaciones sobre la naturaleza reflejan los valores de su época y medio social. Los alumnos podrían presentar ejemplos de cómo los fines y objetivos del trabajo científico cambian con el tiempo y las expectativas de la sociedad. De la misma manera, se podrían formular preguntas sobre el grado en que los científicos trabajan independientemente o si están dirigidos por las presiones económicas o políticas de su época. ¿Pueden ignorar los científicos estas presiones? Podría darse una discusión sobre la naturaleza de la comunidad científica y las expectativas morales o políticas que surgen de esta. De manera similar, ¿hasta qué punto son los científicos responsables de las fuerzas sociales, económicas y políticas? ¿o tienen la obligación de perseguir las necesidades de la sociedad y compartir inevitablemente sus descubrimientos con los impulsores de la política y la economía? Se podrían presentar ejemplos relacionados con la investigación nuclear durante la Segunda Guerra Mundial, la investigación genética para paliar las enfermedades hereditarias o la investigación de la ciencia medioambiental a comienzos del siglo XXI. Se podría desarrollar una contraposición sobre el grado en el que los científicos pueden y deben investigar lo que no tiene valor social o económico; la ciencia por la ciencia.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El grado en que los científicos son políticamente responsables
- La idea de que la ciencia es una disciplina objetiva a la que no le afectan los valores sociales
- ¿Qué responsabilidades morales tienen los científicos, si es que tienen alguna?
- La cuestión de si los científicos que investigan los mismos problemas pero en ambientes sociales distintos podrían llegar a las mismas conclusiones; algunos ejemplos podrían provenir de la búsqueda durante la Guerra fría de un vuelo supersónico o la carrera espacial
- La exploración de ejemplos históricos tales como los artistas perfectos de Luis XIV que pintaban el mismo cuadro, lo que puede aplicarse a la ciencia en cuanto a que los científicos en distintos contextos sociales producen las mismas respuestas, producen exactamente la misma imagen
- Cómo la religión formulaba o limitaba el pensamiento científico
- La cuestión de la acumulación de teoría
- Ejemplos hipotéticos de los científicos de distintos mundos haciendo las mismas preguntas sobre su naturaleza que los seres humanos de la Tierra
- Una posición tangencial podría incluir el argumento de si los humanos construyen la naturaleza o esta es independiente del pensamiento o actividad humana. Por tanto, en cuanto a lo primero, las construcciones científicas de la naturaleza reflejan su sociedad pero podrían cambiar cuando ocurren cambios sociales
- La negación del cambio climático; las medicinas alternativas
- La naturaleza de la financiación y los recursos como promotoras de la investigación científica, p. ej. la industria farmacéutica, la industria petrolera, la industria armamentística.

Tema opcional 7: Filosofía política**15. ¿En qué medida está de acuerdo con la afirmación de que en los estados democráticos modernos no se puede mantener el doble objetivo de la libertad y la igualdad? [25]**

Esta pregunta invita a los alumnos a discutir y evaluar una tensión básica de los estados democráticos. A menudo los economistas neoliberales y los libertarios creen que el ejercicio de una impide la realización de la otra o que afecta el valor moral de la autonomía personal que es más importante. Además, la pregunta de la tensión entre la libertad y la igualdad tiene lugar dentro del concepto específico de justicia distributiva en una sociedad política. Es así como los alumnos podrían discutir el igualitarismo o analizar otros principios de la justicia distributiva tales como el principio de la diferencia de Rawls, los principios del estado de bienestar, los principios feministas, los principios libertarios o anarquistas, etc.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La igualdad en el estado contemporáneo podría cubrir categorías como: ingresos, acceso al empleo y la educación, estado de bienestar, utilidad, riqueza
- ¿A quién se debe distribuir: a los individuos, los grupos, los géneros?
- ¿Cuáles deben ser los principios de cómo se debe realizar la distribución: maximización, igualdad, necesidades individuales?
- El igualitarismo estricto argumenta que todo individuo debe tener el mismo nivel de bienes materiales, servicios y cargas. La base de esta alegación es que todos los individuos son moralmente iguales y que la mejor manera de cumplir este ideal moral es por medio de la igualdad de los bienes materiales
- De manera similar, el principio de la diferencia de Rawls valora la igualdad moral de los individuos y todos tienen derechos a los mismos derechos y libertades básicos, pero en las sociedades modernas, las desigualdades son inevitables. Para mitigar esto, se permite que continúen las desigualdades sociales y económicas si están conectadas con posiciones que dan la oportunidad a cualquiera para conseguirlas y, en segundo lugar, cualquier medida para mejorar la desigualdad debe favorecer a los menos privilegiados o al menos causarles menos perjuicios
- El debate entre Rawls y Nozick
- El tratamiento de Mill de la libertad como medio para alcanzar mayor utilidad
- Los críticos de este planteamiento señalan que la desigualdad continúa
- Los principios basados en el estado de bienestar (también conocidos como principios consecuencialistas) están motivados por la idea de que el nivel de bienestar de la gente es de una importancia moral esencial. Otros principios para la distribución tales como la libertad o la igualdad, son secundarios al bienestar de un individuo
- Las opiniones libertarias sobre la justicia distributiva van desde una cantidad mínima a ninguna en absoluto. La libertad del individuo que se mantiene como valor moral absoluto sostiene que cualquier intento de igualdad que traiga la distribución económica, o la acción afirmativa o cualquier otro medio es en sí necesariamente injusto para los individuos y viola su valor moral. Para estos libertarios, cuanto menor sea la intervención gubernamental en la vida de las personas y sus retribuciones, mejor. Por contraste a los principios señalados, los libertarios también consideran que las transacciones de los mercados libres no requieren regulación o supervisión si los individuos las aceptan libremente
- Distintos tipos de libertad, p. ej. positiva frente a negativa
- En lugar de verse como un conjunto de principios que maximizan un resultado, ¿debe verse la justicia distributiva como una virtud?

16. ¿En qué medida el ciudadano de un estado debe ser tenido como responsable bajo la ley internacional? [25]

La intención de esta pregunta es dar a los alumnos la oportunidad de analizar varios conceptos políticos: la soberanía y sus límites, la ley internacional y cómo aplicarla, las relaciones entre la justicia y la ley, y los derechos humanos, entre otros. Los alumnos pueden evaluar la necesidad y las dificultades de un estándar de justicia moral universal, p. ej. los derechos humanos, que va más allá de sistemas legales particulares de cada nación. También podrían evaluar la oposición entre el concepto tradicional de soberanía y la necesidad contemporánea de apartar esta noción tradicional en los casos extremos, es decir, en el caso de crímenes contra la humanidad. Los alumnos también pueden plantear la pregunta de quién debe controlar un sistema internacional así y bajo qué conjunto de valores morales y legales.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La noción tradicional de la soberanía de una nación: originalmente impide la posibilidad de juzgar a sus ciudadanos bajo leyes que no sean de la nación soberana. Tiene ventajas importantes, p. ej. impide las interferencias de un poder en los asuntos internos de otro país reconociendo así la autonomía del país
 - ¿Cuál debe ser el alcance de la jurisdicción internacional? ¿Solamente en los crímenes contra la humanidad o los derechos civiles de las minorías de las naciones soberanas? Se pueden discutir en este contexto el cosmopolitismo y el nacionalismo
 - Algunas experiencias recientes, p. ej. los genocidios en Europa y Asia han hecho que sea necesario reconocer un estándar internacional de justicia por encima de los estándares de las naciones. En particular, en casos en los que el sistema legal de una nación no cumple algunos de los requisitos mínimos de justicia humana o que de hecho justifica dichas acciones. Es preciso repensar la relación entre la ley y la justicia
 - ¿Hasta qué punto nociones políticas tales como el contrato social se aplican al caso del derecho internacional?
 - La noción de derechos humanos es parte de este estándar internacional y una expresión legal de algunos requisitos mínimos de justicia para todos los seres humanos. A aquellos gobernantes nacionales que dañen seriamente estos derechos humanos se les puede acusar de crímenes contra la humanidad. Pero ¿cuáles son los derechos humanos universales: el derecho a cobijo o comida o protección o trabajo o seguro sanitario, etc.?
 - Sin embargo, el derecho internacional también es un sistema legal positivo y, por tanto, en teoría, esta ley podría diferir hipotéticamente en algunos casos de una noción de justicia apropiada dentro de una nación soberana. Las leyes internacionales controlan la justicia de las leyes nacionales, pero ¿quién controla la justicia de la ley internacional?
 - ¿Es el sistema del derecho internacional de naturaleza democrática o puede considerarse un gobierno oligárquico o totalitario como un “único gobierno mundial”?
 - ¿Quién debe obligar a aplicar el derecho internacional y los derechos humanos? ¿Un superpoder? ¿Una coalición de naciones? ¿La ONU? ¿Deben los miembros no democráticos de la ONU juzgar las acciones de otras naciones? Siendo realistas, ¿quién puede de hecho obligar a que se aplique en la actualidad?
-