

Esquema de calificación

Mayo de 2025

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 1

© International Baccalaureate Organization 2025

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 2025

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, 2025

Todos los derechos reservados. No se podrá reproducir ninguna parte de este producto de ninguna forma ni por ningún medio electrónico o mecánico, incluidos los sistemas de almacenamiento y recuperación de información, sin la previa autorización por escrito del IB. Además, la licencia vinculada a este producto prohíbe el uso de todo archivo o fragmento seleccionado de este producto. El uso por parte de terceros —lo que incluye, a título enunciativo, editoriales, profesores particulares, servicios de apoyo académico o ayuda para el estudio, colegios preparatorios, desarrolladores de aplicaciones y entidades que presten servicios de planificación curricular u ofrezcan recursos para docentes mediante plataformas digitales—, ya sea incluido en tasas o no, está prohibido y constituye un delito.

En este enlace encontrará más información sobre cómo solicitar una autorización por escrito en forma de licencia: <https://ibo.org/become-an-ib-school/ib-publishing/licensing/applying-for-a-license/>.

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

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación se pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a examinadores con las posibles direcciones que haya tomado el alumnado para demostrar sus habilidades filosóficas en el desarrollo de sus respuestas. Los puntos que se indican no son ni puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en la página 4 para el tema central y en la página 8 para los temas opcionales.

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

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

Nota a examinadores

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

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

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

Prueba 1 sección A bandas de calificación del tema central

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

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1–5	- Una cuestión filosófica planteada en el estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. La explicación de cómo se relaciona esta cuestión con el estímulo es mínima o inexistente. Se hace escasa referencia o ninguna al estímulo en la respuesta. - La respuesta contiene poco conocimiento pertinente del tema central. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada. Los puntos que se plantean están mal organizados y a menudo no están claros. - La respuesta es principalmente descriptiva y todo análisis es superficial o incoherente. Se incluyen ejemplos, pero son irrelevantes e ineficaces. Se discuten poco o nada los diferentes puntos de vista. Cuando se incluye una conclusión, esta es muy superficial o no es consistente con el resto de la respuesta.
6–10	- Se identifica una cuestión filosófica planteada en el estímulo, pero se presenta de manera incorrecta o vaga. Se ofrece una explicación limitada de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hace alguna referencia al estímulo en la respuesta. - La respuesta contiene conocimiento básico del tema central, pero le falta precisión o pertinencia. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada. Hay algún intento de organizar los puntos planteados, pero a menudo no queda claro qué está tratando de decir la respuesta. - La respuesta tiene un análisis limitado y es, en general, más descriptiva que analítica. Los ejemplos que se incluyen son ineficaces. Se tiene consciencia de diferentes puntos de vista, pero su discusión es escasa. Se incluye una conclusión simplista.
11–15	- Se identifica explícitamente una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Se ofrece una explicación básica de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hacen referencias específicas al estímulo a lo largo de la respuesta, aunque a veces estas son ineficaces o no son claras. - La respuesta contiene conocimiento del tema central. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada. Hay un intento de organizar los puntos planteados, aunque hay algo de repetición y falta de claridad en ciertas partes. - La respuesta incluye un análisis, aunque este carece de desarrollo. Se utilizan ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una cierta discusión de diferentes puntos de vista. Se incluye una conclusión.
16–20	- Se identifica una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Hay una buena explicación de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se realizan con frecuencia referencias específicas al estímulo a lo largo de la respuesta. - La respuesta contiene conocimiento pertinente y correcto del tema central. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada. Los puntos que se plantean son, por lo general, claros y están organizados y la respuesta puede seguirse fácilmente. - La respuesta contiene un análisis crítico, aunque este análisis carezca de desarrollo. Se utilizan ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay discusión de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión que es consistente con los argumentos presentados.
21–25	Se identifica clara y explícitamente una cuestión filosófica planteada en el estímulo. Hay una explicación bien desarrollada de cómo esta cuestión se relaciona con el estímulo. Se hacen constantes referencias claras, eficaces y específicas al estímulo a lo largo de la respuesta.

	• La respuesta contiene conocimiento pertinente, correcto y detallado del tema central. Se utiliza continuamente vocabulario filosófico de manera correcta y precisa. Los puntos que se plantean son claros y coherentes y están bien organizados. • La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Se utilizan de manera eficaz ejemplos pertinentes para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y clara que es consistente con los argumentos presentados.
--	---

Sección A

Tema central: Ser humano

1. Extracto de *13 diálogos entre IA y humanos*

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

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

El estímulo consiste en un examen del diálogo dinámico sobre la convergencia de la tecnología y la humanidad, con un énfasis particular en las implicaciones sociales de la Inteligencia Artificial (IA). Presenta un diálogo de estilo socrático que trata cuestiones fundamentales con respecto a las emociones y las capacidades de la IA. El estímulo puede provocar discusiones de asuntos relacionados con la interacción entre humanos y máquinas y el carácter cambiante de las emociones en el ámbito de la inteligencia artificial. Plantea preguntas sobre la esencia de las emociones humanas, la empatía y las repercusiones de la tecnología en la identidad humana y la sociedad. El estímulo también puede provocar discusiones de preocupaciones sobre la interacción entre los humanos y las máquinas y el panorama cambiante de las emociones dentro del ámbito de la inteligencia artificial. Anima a explorar cuestiones fundamentales con respecto a lo genuino de las emociones humanas, los límites de la empatía y el impacto transformativo de la tecnología en la existencia humana. Algunos filósofos notables como Martin Heidegger, quien contempló la esencia de la tecnología, junto con Daniel Dennett o John Searle, quienes ahondaron en la conciencia y la IA, proponen ideas valiosas sobre estos asuntos. Además, los filósofos existencialistas como Jean-Paul Sartre contribuyen al discurso de la autenticidad humana en la era digital.

El alumnado podría explorar:

- El papel de la conciencia en la definición de lo que significa ser humano (p. ej. René Descartes y Thomas Nagel sobre la autoconciencia y la experiencia subjetiva)
- La profundidad y complejidad de las emociones humanas y cómo nos distinguen de las máquinas
- La capacidad del razonamiento moral y ético como sello distintivo de la humanidad (p. ej. el imperativo categórico de Immanuel Kant y el utilitarismo de John Stuart Mill)
- El debate filosófico sobre el libre albedrío y el determinismo (p. ej. Jean-Jacques Rousseau y sus ideas sobre el contrato social)
- El significado del lenguaje y la comunicación en la existencia humana (p. ej. los juegos de lenguaje de Ludwig Wittgenstein)
- El papel de la cultura y la sociedad en la formación de la identidad humana (el concepto de “noble salvaje” de Jean-Jacques Rousseau y el impacto de las instituciones sociales)
- Subrayar la creatividad y la expresión artística humanas como aspectos únicos de la humanidad
- Implicaciones de los avances tecnológicos como la IA sobre la identidad humana
- Cuestiones relacionadas con las diferencias y similitudes entre la IA y los humanos, tales como las que surgen del test de Turing o el experimento de la habitación china de Searle
- La capacidad para la empatía y la compasión como integrales a la naturaleza humana
- El papel de la experiencia física en la formación de la existencia humana
- Cómo se enfrentan los humanos al sufrimiento y la adversidad, mostrando resiliencia como un rasgo característico humano
- El significado de los lazos sociales y las relaciones en la identidad humana
- El papel de la participación en la política y la ciudadanía en la definición de la identidad humana
- Las dimensiones éticas de las interacciones humanas con el medio ambiente y la vida no humana y la búsqueda humana de experiencias espirituales y trascendentes.

2. Imagen

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

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

El estímulo consiste en una fotografía mostrando un niño solo sentado en un automóvil vestido con un traje de negocios, bebiendo café y trabajando con una computadora. Esta imagen sirve como punto de partida para provocar una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano. El estímulo puede provocar discusiones de los problemas relacionados con la identidad humana y las expectativas sociales, considerando la compleja interacción entre la libertad y la determinación para la formación de la identidad. Invita a explorar la formación de la identidad humana, la influencia de normas sociales y el delicado equilibrio entre el desarrollo personal genuino y las limitaciones de las imitaciones. El estímulo también puede desencadenar discusiones de los problemas relacionados con la identidad humana y las expectativas sociales, en particular centrarse en la intrincada dinámica entre la libertad y la determinación en la construcción de nuestra identidad. Algunos filósofos como Jean-Jacques Rousseau han examinado el concepto de “noble salvaje” y considerado si los individuos son inherentemente libres o están predominantemente formados por fuerzas externas. Además, algunos filósofos como John Stuart Mill y Jean-Paul Sartre profundizan sobre la noción de libertad explorando cómo navegan los individuos su existencia entre las normas sociales.

El alumnado podría explorar:

- El concepto de libertad humana y su importancia filosófica
- La influencia de las normas sociales en la identidad humana (p. ej. Michel Foucault y sus pensamientos sobre la dinámica de poder)
- La idea de Jean-Jacques Rousseau del “noble salvaje” y la cuestión de si la naturaleza humana es inherentemente libre o está formada por influencias externas
- La filosofía kantiana de la autonomía y su papel en la formación de la identidad humana y agencia moral
- Debates filosóficos sobre la formación de la identidad individual
- La naturaleza frente a la crianza en la formación de los seres humanos
- Perspectivas existencialistas sobre la esencia de la existencia humana
- Dimensiones filosóficas de la ética y la moral para la definición del comportamiento humano
- La relación entre las emociones y la racionalidad en la toma de decisiones humana
- Investigaciones filosóficas sobre la identidad de género y la construcción social del género (p. ej. la teoría de la performatividad de Judith Butler)
- La problematización de De Beauvoir de las normas y estereotipos tradicionales
- La filosofía de la infancia y qué significa ser un niño/a (p. ej. Gareth Matthews)
- Cómo la adultización a través de la tecnología podría influir el desarrollo cognitivo y emocional de los niños/as
- La noción aristotélica de *eudaimonia* (prosperidad humana) y su importancia para definir qué significa llevar una vida buena y con sentido
- El concepto de identidad narrativa que explora cómo construyen los humanos sus historias de vida y derivan su significado de ellas (p. ej. Paul Ricoeur).

Prueba 1 sección B bandas de calificación de los temas opcionales

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

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

	• La respuesta contiene conocimiento pertinente, correcto y detallado del tema opcional. Se utiliza continuamente vocabulario filosófico de manera correcta y precisa. • La respuesta contiene un análisis crítico bien desarrollado. Se utilizan de manera efectiva ejemplos pertinentes sacados del estudio del tema opcional para apoyar la discusión. Hay una discusión crítica de diferentes puntos de vista. La respuesta argumenta hacia una conclusión razonada y clara que es consistente con los argumentos presentados.
--	--

Sección B

Tema opcional 1: Estética

3. Evalúe la afirmación de que artista es quien se aparta de las convenciones sociales. [25]

El objetivo de esta pregunta es permitir que el alumnado evalúe la posición del artista en cuanto a una serie de otras posibles cuestiones como la producción y función del arte y los problemas de la censura y la expresión política. Una opinión antigua, pero persistente, es que el artista es un “medio” para una fuente externa de inspiración. La idea romántica del artista es de una figura en cierto modo aislada o solitaria, dotada de un talento especial que a menudo superaba la razón (el intelecto en su máxima forma captando una totalidad). Aquí, el contenido de verdad reside en las percepciones del sujeto. Junto con esta solitaria figura, musa o genio, existía la creencia de una licencia artística, un tipo de tolerancia extra con respecto a las convenciones y normas morales o sociales. Una inferencia implícita en la pregunta es que el arte y el artista tienen un papel social: como comentador/a, cronista y crítico/a. Se supone que se necesita esta posición externa para un cierto grado de objetividad para representar una cuestión social o moral. El alumnado también podría citar a Mill con referencia a las creencias de tolerancia social para estilos de vida no convencionales. El papel político de un/a artista se podría examinar desde un punto de vista político del arte, p. ej. Adorno. Al contrario que la estética kantiana o idealista, Adorno localiza contenido de verdad en el objeto artístico más que en la percepción del sujeto. Dicho contenido, sin embargo, está afectado por la autoconsciencia del arte debido a su distancia necesaria de la sociedad. El alumnado podría abordar la pregunta desde la perspectiva de A.C. Danto y su teoría institucional del arte: tiene un tema; proyecta una actitud sobre el tema (estilo); lo hace por una elipsis (metafórica) que involucra al público; la obra y sus interpretaciones tienen lugar en un contexto histórico (la institución).

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿Qué es una convención y quién la define?
- El/La artista como extraño/a: observador/a, consciencia moral, profeta
- El/La artista como agente de cambio
- ¿Por qué debemos atender al “mensaje” de alguien apartado de las preocupaciones, convenciones y realidades mundanas?
- El papel del artista como comentador/a, crítico/a y cronista
- ¿Es la función del arte ser crítico/a? ¿Ser un medio de registro? ¿Tiene la belleza un papel en esta concepción del arte?
- El origen de la licencia tácita para el inconformismo
- ¿Cuáles son los límites, si es que los hay, de esta autoridad tácita para el inconformismo?
- ¿Cómo exactamente realza el proceso artístico la “libertad” adicional?
- Censura, pornografía y expresión política
- El arte como propaganda
- ¿Cómo expresa el arte su “mensaje”?
- El arte que se produce para el consumo del público y la producción del arte por el arte, sin un público en mente
- El/La artista como barómetro o termostato social
- Otras perspectivas, p. ej. Kant, Nietzsche y Platón.

4. Evalúe el papel del mercado en la creación del arte.

[25]

El objeto de esta pregunta es invitar al alumnado a evaluar los conceptos de lo que constituye un mercado para el arte y las consiguientes preguntas relevantes sobre el valor y el proceso: algunas de las posibles áreas de discusión y evaluación son las condiciones necesarias, sociales y privadas, para la producción artística; la mercantilización del arte y sus consecuencias. La historia del arte y el papel del mecenazgo (el mercado) están entrelazadas y son interdependientes. Desde la Ilustración y los inicios del Romanticismo, se ha tenido una opinión convencional de que el dinero y los mercados corrompen el proceso artístico y al artista. En filosofía, estas raíces románticas se encuentran en Kant y posteriormente en los idealistas alemanes Fichte, Schelling y Hegel. Esta tensión entre creador/a (originador/a) y productor/a es una fuente intensa de debate. Otra cuestión posible es lo que constituye un mercado para el arte y los límites de la incursión de este mercado en la producción artística y el papel del artista. Esto también plantea cuestiones de poder, propiedad y control y estas relaciones se podrían analizar desde una perspectiva marxista (Adorno, Habermas). La teoría institucional del arte de Danto es también una posible posición desde la que abordar la pregunta.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿Qué constituye un mercado: el mecenazgo real o aristocrático, la financiación estatal, los benefactores privados, la autofinanciación, un concepto abstracto de lugar de intercambio libre (sin coerción)?
- ¿Existe el 'arte privado' separado de los mercados?
- ¿Debe ser consciente el/la artista de cualquier público potencial para su obra y ajustarla para adecuarla a este grupo?
- La producción masiva del arte: los efectos de la comercialización y la "corrupción" del proceso artístico, el mercado como lo que quiere la gente, libre del mecenazgo, la crítica de Benjamin de cómo el aura del arte y la autenticidad evolucionan por el mercado
- ¿Cómo otorga el mercado un valor al arte: según la demanda, el valor intrínseco o una combinación de los dos?
- ¿Podemos imaginar el arte sin ninguna forma de mercado?
- La dicotomía convencional entre el arte y el dinero. ¿Afecta el pago su autonomía?
- ¿Produce el arte su propio mercado o satisface una necesidad en el mercado?
- ¿Existe alguna diferencia entre un artesano/a que produce mercancías para un mercado, pongamos una mesa, y un artista que produce una pintura o una pieza musical para un mercado?
- La tensión entre libertad artística y las exigencias del mercado: calidad frente a cantidad o popularidad
- Adorno y su exploración de la estandarización de la expresión artística, la perspectiva de Ruskin sobre la industrialización del arte
- Arte indígena, p. ej. con propósitos históricos, religiosos o espirituales
- ¿Tiene el/la artista el deber y la responsabilidad de producir arte popular o accesible si está financiado con fondos públicos? ¿Tiene el mismo nivel de deber a los deseos de sus patrocinadores si esta financiado con fondos privados?

Tema opcional 2: Epistemología

5. Explique la afirmación de que el conocimiento no es posible.

[25]

Esta pregunta se centra en argumentos a favor del escepticismo o sobre él y acepta una discusión a favor de la posibilidad del conocimiento. Esta es la opinión de que o bien no se pueden alcanzar ciertas formas de conocimiento o bien todo el conocimiento es inaccesible. Por ejemplo, el científico escéptico podría mantener que las teorías científicas no pueden probarse ni verdaderas ni falsas y, por tanto, no producen conocimiento. Por otro lado, un escéptico radical defendería que la expectativa de alcanzar creencias verdaderas justificadas es imposible. Es así como podrían hacer referencia al realismo y antirrealismo, explorando la relación entre estas posiciones y el escepticismo. El alumnado podría discutir ejemplos clásicos de escepticismo tales como el escepticismo pírrico o las implicaciones de la analogía de la caverna platónica. Podrían hacer referencia a la duda cartesiana y a los posteriores intentos de Descartes de eliminar la duda como un ejemplo de una importante discusión del escepticismo. El alumnado también podría aludir a debates mas recientes tales como la respuesta de Chalmers a los experimentos de pensamiento del “cerebro en la probeta” o la afirmación de Moore de que el escepticismo está basado en una concepción equivocada del término “conocimiento”. De otra manera, algunas respuestas pueden centrarse en el propio término de “conocimiento” resaltando los debates sobre la definición del término tales como los que surgen de los casos de Gettier. Se podrían referir al valor de las emociones, la intuición y la percepción para llegar al conocimiento o a tradiciones diferentes tales como el budismo, en donde el conocimiento es un concepto menos importante. El alumnado también podría centrarse en cómo se justifican las creencias haciendo referencia al coherentismo y el fundacionalismo con respecto al escepticismo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Cómo definir “conocimiento”
- El conocimiento como creencia verdadera justificada
- Las fuentes del conocimiento tales como la percepción, la emoción o la intuición
- Verificación y falsación, p. ej. Ayer y Popper
- El pragmatismo de James y las críticas al escepticismo radical
- El escepticismo pírrico
- La duda cartesiana
- El verificacionismo y el falsacionismo como enfoques para establecer conocimiento sobre las bases de los datos sensibles
- La idea de que los datos sensibles dependen de la teoría (p. ej. el análisis de Kuhn del conocimiento y los paradigmas)
- Los experimentos de pensamiento del “cerebro en la probeta” u otras ideas parecidas
- La distancia entre la percepción y la realidad, p. ej. como la explicó McGinn
- Las concepciones alternativas al conocimiento desde otras tradiciones, p. ej. las descripciones budistas
- Los argumentos desde la quimera
- El fundacionalismo y el coherentismo
- Los contraargumentos de Moore al escepticismo radical.
- La postura de Nietzsche de que no existe una verdad objetiva, sino que el conocimiento está moldeado por nuestras experiencias e interpretaciones.

6. Discuta el papel del razonamiento lógico como una fuente de conocimiento. [25]

Esta pregunta se centra en el tipo de razonamiento que se utiliza para lograr creencias verdaderas justificadas. El alumnado podría basarse en su conocimiento del razonamiento inductivo y deductivo. Podrían discutir el razonamiento deductivo en relación con otras formas de lógica, incluido el razonamiento inductivo. Es probable que acudan al conocimiento a priori y a posteriori como parte de sus discusiones. Podrían hacer referencia a la lógica aristotélica, incluidas sus reglas para argumentar a partir de primeros principios. De otra forma, el alumnado podría explicar las diferencias y similitudes entre las concepciones occidentales del razonamiento y las filosofías gramaticales hindúes. Usos de razonamiento más contemporáneos incluyen usos en los argumentos filosóficos, sus usos en las ciencias y la relación entre el razonamiento y las matemáticas. El alumnado podría discutir los puntos débiles del razonamiento deductivo tales como su incapacidad para crear conocimiento nuevo o el hecho de que debe ser secundario al razonamiento inductivo en las ciencias. Podrían hacer referencia a ejemplos de razonamiento que hayan encontrado en otras partes del curso, tales como el argumento del *cogito* cartesiano o los argumentos para la existencia de Dios. El alumnado podría considerar la distinción de Hume entre conocimiento sintético y analítico en relación con el razonamiento deductivo. También podrían relacionarlo con el artículo de Quine “Dos dogmas del empirismo”, en el que socaba la distinción. El alumnado también podría cuestionar la importancia del razonamiento y apuntar que algunas áreas de la filosofía están más centradas en proporcionar descripciones auténticas y detalladas del mundo, donde el razonamiento deductivo proporciona respuestas relativamente cerradas y precisas. Podrían desarrollar una discusión detallada del racionalismo, el empirismo y el idealismo como concepciones rivales y de cómo se alcanza el conocimiento. De manera parecida, podría haber una discusión de otras fuentes de conocimiento tales como la percepción sensible.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Fuentes de la evidencia
- Racionalismo, empirismo e idealismo
- Lógica aristotélica
- La relación entre razonamiento deductivo y conocimiento a priori
- El razonamiento inductivo comparado con el razonamiento deductivo
- El lugar del razonamiento inductivo y deductivo en la ciencia
- La relación entre razonamiento y argumentos filosóficos
- La lógica formal para establecer los fundamentos del conocimiento matemático, p. ej. Whitehead y Russell
- El pensamiento crítico
- Razonamiento y racionalidad
- El razonamiento deductivo y las tautologías, p. ej. las matemáticas
- Otras formas de razonamiento tales como el razonamiento abductivo
- La validez y robustez de los argumentos
- El análisis del razonamiento lógico y el conocimiento en términos de sintético y analítico
- El problema de la inducción y las limitaciones del razonamiento deductivo.

Tema opcional 3: Ética

7. Evalúe si las personas deben ser juzgadas por su carácter o por sus actos. [25]

Esto explora una pregunta que surge en las preguntas de la ética normativa sobre cómo juzgar o evaluar lo que podría constituir una vida buena y cómo se podría conseguir esto. En la filosofía clásica se discutió la noción de vida buena, especialmente en la obra de Platón y Aristóteles, dando un papel prominente a las virtudes del carácter. En pensadores/as más modernos, el énfasis se volvió hacia las acciones, independientemente de las nociones de deber religioso, que se pueden evaluar con la razón para ayudar al agente a descubrir la acción correcta de la incorrecta en una situación específica. Tanto para los utilitaristas como para Kant la conglomeración de las acciones ayudaría a constituir una vida buena para el individuo, ya que perseguían el principio normativo que defendía cada uno. Al considerar “la vida buena”, las respuestas podrían desarrollar una variedad de respuestas posibles, incluido un debate sobre la manera aristotélica de tratar la virtud y el pensamiento ético más reciente sobre la ética de la virtud. El alumnado podría explorar los sistemas éticos basados en la acción que se desarrollaron en la Ilustración y compararlos con los sistemas de la ética de la virtud que se concentran en el carácter, quizás utilizando ejemplos prácticos de la ética.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Enfoques normativos a la ética, p. ej. el utilitarismo, la deontología, la ética de la virtud y cómo estos describen nociones de la vida buena
- El lenguaje y los juicios éticos como algo en cierto sentido “especial” y no factual como otros juicios
- El uso de ejemplos éticos prácticos para explorar los planteamientos de la ética de la virtud en comparación con otros sistemas normativos
- La “buena voluntad” en la deontología
- El principio de la mayor felicidad: hacer lo mejor frente a hacer lo correcto
- La relación entre la felicidad y el placer en las concepciones de la vida buena
- La concentración de la ética de la virtud en el carácter del agente en lugar de en sus acciones
- La relación entre acción y carácter en la ética de la virtud
- La falta de guía en las tradiciones de la virtud
- La *eudaimonia* y los supuestos de la ética de la virtud sobre el fin o propósito
- ¿Cómo podría la ética de la virtud implicar un argumento circular, “¿Qué es vivir una vida buena? Actuar de acuerdo con un carácter virtuoso. ¿Qué es actuar de acuerdo con un carácter virtuoso? Vivir una vida buena”
- El sentido atomista de la ética representado por sistemas éticos basados en los actos
- El papel de la razón en los juicios éticos.
- La relación entre tener un carácter virtuoso, que puede conducir a realizar buenas acciones, y la afirmación de Aristóteles de que realizar buenas acciones que se conviertan en hábito lleva al desarrollo de un carácter virtuoso.

8. Evalúe la afirmación de que las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal dependen más de la perspectiva del individuo que de ningún hecho objetivo. [25]

Esta pregunta permite explorar tema del subjetivismo frente al objetivismo en preguntas o juicios éticos. El alumnado puede explorar, con ejemplos, el sentido de que diferentes individuos tienen diferentes ideas de lo que hace que una acción sea correcta o incorrecta, dependiendo de las influencias culturales, queriendo decir que no hay una verdad universal para el lenguaje moral. Algunos/as estudiantes pueden explorar esas aparentes diferencias y concluir que los valores morales tienen una notable simetría en las diferentes culturas, incluso cuando son distintos los comportamientos que expresan esos valores. El alumnado puede explorar un análisis metaético del lenguaje moral y desarrollar una respuesta que compruebe si el lenguaje ético se puede basar en un supuesto naturalista o no naturalista del origen de la moralidad.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Los argumentos para la aplicación universal del lenguaje moral, p. ej. los sistemas éticos normativos como el utilitarismo, la deontología o la ética de la virtud
- El relativismo y el argumento a partir de la sensibilidad que sugieren que los juicios morales solo surgen de la perspectiva de los agentes que están en la situación
- Afirmaciones naturalistas sobre dónde surge la moralidad y el contraargumento basado en la falacia naturalista, p. ej. Moore
- Afirmaciones no naturalistas, p. ej. Platón o Moore
- El enfoque psicológico de Hume sobre el origen del lenguaje moral
- La verificación y la división entre 'debe' y 'es', el principio de verificación, p. ej. Ayer
- La idea de Nietzsche de los orígenes del lenguaje moral
- La reformulación del lenguaje ético a principios del siglo XX, p. ej. el emotivismo y el prescriptivismo
- La combinación de hechos y valores (descripción y prescripción) en las promesas, p. ej. Searle
- Los valores permanecen universales a pesar de las diferentes costumbres
- El papel de la razón en los juicios morales
- El papel de la emoción en los juicios morales.

Tema opcional 4: Filosofía de la religión

9. Evalúe la afirmación de que la fe significa la voluntad de evitar saber lo que es verdadero.

[25]

Esta afirmación invita a explorar la fe y su posible relación con el conocimiento. El alumnado podría centrarse en la naturaleza de las experiencias religiosas como prueba de conocimiento y la existencia de lo que se experimenta. Se podría discutir el papel que tiene el lenguaje religioso en el conocimiento de los seres divinos o supremos. La pregunta también invita a explorar la naturaleza de los conceptos relativos a la religión, tales como creencia y verdad. Nietzsche afirma que “la fe bendice, por tanto, es verdad”. El alumnado podría evaluar si el lenguaje religioso tiene sentido o no teniendo en cuenta posiciones filosóficas específicas, p. ej. Santo Tomás de Aquino, Pascal, Kant, Kierkegaard, Wittgenstein o el verificacionismo. También, el alumnado podría explorar y evaluar la naturaleza de los argumentos ontológicos, cosmológicos y teleológicos que han presentado varios filósofos como posibles vías al conocimiento sobre Dios, p. ej. San Anselmo o Descartes, o hacer referencia a tradiciones no occidentales, p. ej. el karma. El alumnado podría considerar la naturaleza simbólica y metafórica del lenguaje religioso como medio para el conocimiento, p. ej. San Agustín o Santo Tomás de Aquino o las posibilidades de atribuir características específicas a un ser divino. El alumnado también podría analizar si la fe puede llevar al conocimiento del propio ser divino o si puede también llevar al conocimiento del mundo que nos rodea. El alumnado también podría explorar la naturaleza del misticismo con relación al conocimiento. El alumnado podría conectar la pregunta con cuestiones multiculturales actuales: ¿cómo relacionar múltiples religiones con múltiples comportamientos sociales y múltiples interpretaciones de lo que es verdad? Por último, el alumnado podría considerar el punto de vista pragmático de la fe como opuesto al conocimiento, como medio de adoctrinamiento y quimera y control social y político de las autoridades, p. ej. Montesquieu, Marx, Feuerbach, Dewey, o como resultado del conformismo social y del hábito.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La fe como medio de conocimiento o de evitar el conocimiento
- El papel del lenguaje religioso: ¿no tiene sentido o puede llevar al conocimiento verdadero? p. ej. el *esprit de finesse versus esprit de géométrie* de Pascal, Kierkegaard, Wittgenstein o el verificacionismo
- El uso de símbolos y metáforas en la religión para llegar al conocimiento, p. ej. Tillich
- Los argumentos para la existencia de Dios, p. ej. los argumentos ontológicos, cosmológicos y teleológicos o el karma
- ¿Está la fe conectada con las creencias o la verdad? ¿Producen algo verdadero las cualidades religiosas, p. ej. la bendición?
- Fideísmo, dogmatismo y nihilismo
- La fe se considera tradicionalmente una de las virtudes ‘teológicas’
- ¿Cómo relacionar la fe con el conocimiento en un mundo multicultural y en relación con las sociedades multiconfesiones?
- El punto de vista pragmático como medio de adoctrinamiento de las autoridades para el control social o simplemente como resultado del conformismo social y el hábito.

10. Evalúe la afirmación de que lo que Dios/dios quiere es bueno y justo porque Dios/dios lo quiere.

[25]

La pregunta es sobre la naturaleza de la divinidad y su relación con los conceptos del bien. La afirmación parte del argumento que presenta Leibniz en su escrito “Reflexiones sobre el concepto común de justicia”. Como se sabe, este argumento recuerda una disputa filosófica famosa: el dilema de Eutrifón. En el diálogo de Platón, al explorar la naturaleza de la piedad, Sócrates pregunta a Eutrifón: “¿aman los dioses las cosas pías porque son pías o son pías porque las aman los dioses?” El alumnado podría explorar el papel que tiene la religión a diferentes niveles: como experiencia personal, como un conjunto de afirmaciones lingüísticas, como una fuente de conformismo social, o como medio para el control y poder social. El alumnado podría explorar las conexiones entre religión y poder y hacer referencia a posiciones filosóficas pertinentes, p. ej. Marx, Feuerbach o Nietzsche. También se puede hacer referencia a otras perspectivas que consideran necesario el concepto de divinidad, p. ej. Descartes o Leibniz. Por tanto, la pregunta también invita a analizar los argumentos filosóficos a favor o en contra de la existencia de la divinidad, p. ej. los argumentos ontológicos, cosmológicos y teleológicos. Kant afirma que es necesario postular las ideas de divinidad e inmortalidad —el concepto de alma— como condiciones esenciales para la felicidad, aunque también afirma que “cada uno debe conducirse como si todo dependiera de él” (*Crítica de la razón pura*). El alumnado podría explorar la relación entre religión y moral y si los valores están fundamentados en la religión o en un acuerdo convencional histórico. Otro argumento posible está basado en la “teoría del error” de Mackie, la cual explica que la moral y la religión tienden a invertir el “nexo causal”; se pregunta: “¿aprueba la gente la monogamia porque es participe de una forma de vida monógama más que es participe de una forma de vida monógama porque aprueba la monogamia?” (*Ética*). El alumnado podría analizar si el concepto de divinidad está limitado a un aspecto espiritual o personal o puede estar sujeto al entendimiento racional. El alumnado podría considerar la necesidad de autoridad para la justicia social, los valores morales y la felicidad y si la religión funciona como el panóptico de Bentham, cuya función principal puede reducirse al control social. Por último, el alumnado podría evaluar cómo una opinión sobre la religión como fuente de control social puede coexistir con múltiples órdenes sociales y valores morales en las sociedades multiculturales de la actualidad.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Relación entre religión y moral, p. ej. *Eutrifón* de Platón o Leibniz
- La divinidad y la religión como fuentes de autoridad
- Los atributos de la divinidad
- La religión como medio de control social, p. ej. Marx, Feuerbach o Nietzsche
- La religión limitada a la experiencia personal y la imposibilidad de comunicarla; el misticismo
- La posibilidad de conocer la divinidad; los argumentos filosóficos, p. ej. los argumentos ontológicos, cosmológicos o teleológicos
- Definiciones del bien y lo bueno
- La penetración en la mente y la voluntad de la divinidad
- La cuestión de si los valores morales están basados en la religión o en un acuerdo social, p. ej. San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Spinoza, Leibniz, Kant, Kierkegaard, Mackie o Searle
- El mal y el problema del sufrimiento para los argumentos sobre la existencia y naturaleza de la divinidad, p. ej. Swinburne o Plantinga
- La cuestión de si la religión es necesaria para la felicidad
- La religión como una fuente de control social y de orden moral en las sociedades multiculturales.

Tema opcional 5: Filosofía de la ciencia

11. Evalúe la afirmación de que, si la observación es una experiencia subjetiva, entonces la ciencia no puede reclamar objetividad. [25]

El objetivo de esta pregunta es invitar a una evaluación del papel que tiene la observación en la ciencia. Esta afirmación fenomenológica busca problematizar el conocimiento científico y, por tanto, basado en la experiencia. Desde Aristóteles, el razonamiento a partir de las observaciones ha sido fundamental a la práctica científica. La observación es una condición necesaria del método científico. Una posición común era que la teoría científica tenía dos componentes en: la observación y la experimentación. Se asumía generalmente que la observación estaba limitada a una experiencia sensorial directa y que la experimentación era un acontecimiento aislado cuidadosamente planeado. Los informes y las conclusiones eran entonces contruidos sobre las observaciones de esos experimentos (Bacon). En la actualidad, la posición fenomenalista argumenta que el valor epistémico experimental yace en la verdad y la precisión de los informes sobre la observación y, ya que la única certeza es la experiencia subjetiva del observador/a, no puede haber certeza más allá de la propia experiencia del observador/a (Hempel). Kuhn, Hanson, Feyerabend y otros siembran de otra manera la sospecha sobre la objetividad de la evidencia observacional argumentando que no se puede usar la evidencia empírica para probar una teoría sin aceptar esa teoría concreta.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El rechazo a los factores culturales o étnicos como criterios para evaluar las afirmaciones observacionales, p. ej. los positivistas empíricos protestan por la prohibición nazi sobre las teorías de Einstein
- ¿Qué describen los informes basados en la observación?
- Las diferencias entre las perspectivas de Kant y Kuhn sobre las observaciones, la repetibilidad y consistencia de los resultados como evidencia pragmática para la objetividad de los informes observacionales
- La repetibilidad y consistencia como evidencia pragmática de cometer los mismos errores y omisiones observacionales del informe observacional anterior
- ¿Es la observación un proceso exclusivamente perceptual? ¿Es correcto usar el término “observación” al reportar sobre los resultados de los experimentos sobre las partículas subatómicas?
- La mecánica cuántica y el efecto del observador/a sobre lo observado
- La superioridad de la tecnología (los instrumentos de medición) sobre la observación humana pueden ofrecer una solución a la afirmación fenomenológica
- ¿Cómo se reconoce el sesgo observacional y se puede eliminar, p. ej. cultural o de género?
- La carga teórica de la observación
- ¿Distorsiona el compromiso con una teoría científica la descripción de las observaciones? (p. ej. Kuhn)
- ¿Qué constituye la evidencia observacional? ¿Tiene que ser que hayamos conocido (o asumido) lo que buscamos antes de poder percibirlo? ¿Qué pasa con otros fenómenos a los que no somos sensibles o ignoramos?
- Las teorías científicas nunca defienden total objetividad y certeza pero ofrecen un muy probable nivel de certeza en los resultados.

12. Evalúe la afirmación de que la ciencia es un sistema unificado de conocimiento. [25]

El objetivo de esta pregunta es que el alumnado aborde el tema de la unidad científica con respecto a una serie de posibles contextos, pero las dos perspectivas principales son epistemológica y ontológica. Una posición común sobre la unidad científica se puede encontrar en Kant. Para Kant, la unidad de la ciencia no es el reflejo de una unidad que se encuentra en la naturaleza y, menos aún, en un mundo real tras los fenómenos aparentes. Mas bien, tiene su fundamento en el carácter unificador a priori o la función de los conceptos, los principios y de la propia razón. La naturaleza es precisamente nuestra experiencia del mundo bajo las leyes universales que incluyen dichos conceptos. Y la ciencia, como sistema de conocimiento, es “un todo de cognición ordenado según principios” y los principios sobre los que se basa la propia ciencia son a priori (Prefacio a los *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*). Con las interpretaciones epistemológicas, p. ej. Ernst Nagel y los empiristas lógicos, la cuestión de la unidad de la ciencia se relaciona con los conceptos de reduccionismo y poder explicativo. Los requisitos de conectividad y derivabilidad están asociados con el reduccionismo, y el motivo más común para el reduccionismo es ayudar al poder explicativo de las proposiciones científicas. Para las perspectivas ontológicas varios tipos de monismo taxonómico (un conjunto privilegiado de tipos de cosas) son los temas a debatir.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- En el reduccionismo, una de sus virtudes epistémicas es la simplicidad
- El eliminativismo es la forma más extrema de reduccionismo
- Por ejemplo, Churchland y la idea de que los conceptos psicológicos de sentido común pueden ignorarse a favor de conceptos neurocientíficos. El reduccionismo se alinea a menudo con los poderes explicativos de las proposiciones científicas, cuya unidad no es un ideal a priori, sino una hipótesis científica, p. ej. Putnam
- ¿Qué es lo que se unifica, las leyes, los conceptos o los datos?
- ¿Se modela la explicación en la unificación de los conceptos y las proposiciones o están las proposiciones y los conceptos unificados por la explicación?
- La conectividad: requiere que no varíe el significado entre las descripciones
- La derivabilidad: requiere una relación deductiva entre las proposiciones
- La posición de “desunión” enfatiza el pluralismo, p. ej. el punto de vista de Feyerabend: la incommensurabilidad y el pluralismo metodológico
- El modelo paradigmático de Kuhn para las teorías científicas
- El enfoque de la fundación frente a enfoque de la coherencia respecto al conocimiento según se aplica a la ciencia
- Los papeles epistémicos para la unidad: unidad descriptiva, explicativa, probatoria, metodológica, conceptual, etc.
- Modelos no reductivos de unidad como las teorías entre varios campos. Los campos tienen un problema de focalización, un conjunto de hechos relacionados con el problema, objetivos explicativos, métodos y vocabulario
- Si hay un tipo fundamental de cosa, ¿es una propiedad o una entidad?

Tema opcional 6: Filosofía política

13. Evalúe la efectividad del contrato social como base para las obligaciones del individuo para con el estado. [25]

Esta pregunta explora una de las razones más duraderas de la filosofía política moderna para la base sobre la que un individuo se relaciona con un estado y cómo está comprometido ese individuo con el estado: el contrato social. Se han ofrecido varias versiones de un contrato social, desde la famosa noción de Hobbes de que solo cumpliendo el contrato social puede sentirse seguro un individuo frente a la amenaza de la violencia y la decadencia hasta la obra de Rawls en el siglo XX. El contrato social ofrece una base racional para aceptar las leyes y deberes cívicos conllevando la limitación de la libertad como el precio a pagar por los beneficios recibidos. Pero algunos filósofos como Hume han cuestionado el supuesto de que todo individuo puede elegir aceptar o rechazar un contrato que nunca ha firmado de manera consciente. Las respuestas a esta pregunta podrían desarrollar ideas sobre la relación entre el gobierno y el estado nacional y cómo surge la noción de estado nacional.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Las ideas tempranas sobre el contrato social de Hobbes, Locke o Rousseau
- Ideas más recientes de los contratos sociales de Rawls, Sen o Nussbaum
- La crítica de Hume de la incapacidad del individuo para entrar en un contrato social
- El papel de la ley en el contrato social
- Las fuentes de la autoridad para el contrato social en contraste con la coerción o la dureza del Estado
- La noción de participación democrática como el consentimiento del individuo a un contrato
- Las cuestiones supranacionales y la relación de un individuo con el estado nacional, p. ej. el globalismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los deberes religiosos con un estado ideal no nacional, incentivos humanistas a la disidencia civil
- La concepción del papel del estado en un modelo de contrato social
- El papel del gobierno y su relación con el individuo
- El individuo y las críticas a la noción del estado o la sociedad, p. ej. Nozick
- ¿Qué es lo que se protege con un contrato social?
- Justificaciones para la disidencia del contrato social, posibles plataformas para la revolución
- Diferentes nociones de la relación del estado con el individuo.

14. Evalúe la afirmación de que sin responsabilidades no hay derechos.

[25]

Esta pregunta permite explorar la noción de los derechos. Los derechos se pueden concebir como extensibles solo para los humanos o también para los animales o el medio ambiente. El alumnado puede desarrollar respuestas que pregunten de dónde surgen los derechos y qué acompaña a los derechos específicamente en términos de responsabilidades. El alumnado podría problematizar la propia existencia de los derechos, y al hacerlo, puede interesarse por la relación entre derechos y responsabilidades para aquellos que defienden su existencia. Pueden explorarse posiciones religiosas sobre la santidad de la vida, y citar como posible ejemplo su manifestación en la Constitución americana. También se podrían discutir concepciones humanistas más recientes según se registran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los derechos podrían unirse a cuestiones específicas como el marco legal para el empleo o la práctica médica. Los derechos también se podrían discutir en relación con la vida no humana en el reino animal o en el mundo natural. Las responsabilidades que acompañan cualquier afirmación de la existencia de derechos se pueden desarrollar a través de ejemplos o de la base conceptual sobre la que se reclaman los derechos y las responsabilidades. La noción de los derechos se puede desarrollar o probar a través de la consideración de dónde o cuándo podrían no aplicarse los derechos; véase la obra de Singer sobre la justificación del infanticidio en ciertas circunstancias. La noción de los derechos universales se pone a prueba en todo el mundo con regímenes diferentes que ejercen su autoridad de maneras distintas. Se podría considerar una explicación de cómo de justificado tendría que estar un país para actuar y defender los derechos de los ciudadanos en otro país. El concepto de un derecho es fundamental y cómo podría decirse que existe tal derecho y cómo podrían reclamarse las responsabilidades.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿De dónde se podría decir que surgen los derechos?
- ¿Son los derechos marcos legales o conceptuales?
- El argumento de que no puede haber derecho que no sea la responsabilidad de otro otorgarlo, p. ej. el derecho al trabajo
- ¿De quién es la responsabilidad de defender los derechos de los animales?
- Los debates sobre los derechos ¿en base a qué pueden los derechos de una persona dominar los de otra, p. ej. los derechos de las personas transgénero?
- ¿Son diferentes los derechos legales de los derechos morales?
- El cuestionamiento de los derechos, "tonterías sobre zancos" (Jeremy Bentham)
- La base de los argumentos sobre el derecho a la vida, ¿quién tiene aquí la responsabilidad?
- El derecho a hacer algo y el derecho a ser libre de algo
- La aplicabilidad de los derechos ¿dónde y cuándo podrían no aplicarse? p. ej. Singer
- La intervención de una nación para defender los derechos de la población de otra nación, ¿cómo de fácil es entonces defender la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
- Ejemplos prácticos podrían incluir los no nacidos, los animales, los refugiados, los moribundos, etc.

Tema opcional 7: Filosofía social

15. Evalúe la opinión de que las afirmaciones falsas sobre el género han contribuido a la justificación de la opresión social.

[25]

El examen de las afirmaciones ontológicas falsas sobre el género y su potencial contribución a la justificación de la opresión social constituye una investigación compleja y multifacética en el ámbito de la filosofía social. Esta investigación ha tomado un importante interés en tiempos recientes, liderada por el desarrollo de perspectivas de género, junto con una mayor comprensión de su construcción sociocultural. A través de la historia, dichas afirmaciones falsas han ejercido una profunda influencia en las estructuras y normas sociales. Estas afirmaciones no solo han formado nuestras percepciones del género, sino que también han proporcionado una base para la discriminación sistemática. Por ejemplo, los estereotipos de género a menudo se han empleado para justificar un tratamiento desigual y limitar las oportunidades de los individuos, en particular de las mujeres. Para evaluar el impacto de estas afirmaciones es crucial considerar su contexto histórico, examinar cómo se han entrelazado con expectativas culturales y normas de comportamiento. Un escrutinio tal requiere una exploración del esencialismo en las categorías de género, en donde el determinismo biológico se ha asociado históricamente a la prescripción de roles y comportamientos de género.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El contexto histórico de la ontología del género y los orígenes de las afirmaciones esencialistas sobre las diferencias de género
- Puntos de vista esencialistas y constructivistas de género y cómo afirmaciones esencialistas erróneas han perpetuado los estereotipos y la discriminación
- La interrelación del género en las normas y tradiciones culturales, influyendo en las expectativas sociales de los roles de género
- Cómo las afirmaciones ontológicas de género han dado forma a los procesos de socialización
- Cómo las afirmaciones ontológicas sobre el género han prescrito históricamente roles y comportamientos específicos para los individuos basados en su género, limitando la libertad y la autoexpresión
- Implicaciones para la filosofía política, en particular en cuanto a la representación, los derechos y la justicia para los géneros marginalizados
- La masculinidad hegemónica y cómo se relaciona con la ontología del género, ya que puede servir como herramienta para la opresión social (p. ej. véase De Beauvoir sobre género y opresión)
- Cómo el lenguaje y el discurso han reforzado las afirmaciones ontológicas del género, influyendo en la manera en que la sociedad habla del género y lo entiende
- Cómo la ontología del género ha formado varias instituciones sociales, tales como las estructuras familiares, los sistemas educativos y los lugares de trabajo
- El papel de los medios de comunicación y la cultura popular en la perpetuación de las afirmaciones ontológicas del género y el impacto en la percepción pública
- La normatividad asociada con la ontología del género considera cómo la desviación de los roles normativos de género puede llevar a la estigmatización social
- Intersección de la ontología del género con la biopolítica, en particular en debates sobre los derechos reproductivos y la autonomía física
- El papel de los movimientos de justicia social tales como los movimientos LGBTQIA+ y feministas para problematizar afirmaciones ontológicas del género erróneas y exigir un cambio
- La relación entre la ontología del género y la desigualdad económica, particularmente en cuanto a la diferencia salarial de género y la segregación ocupacional
- Cómo la ontología del género varía en las diferentes culturas y sociedades.

16. Evalúe la afirmación de que las instituciones pueden considerarse agentes que también influyen en el razonamiento colectivo.

[25]

La evaluación de si las instituciones pueden considerarse agentes y las implicaciones de adoptar esta perspectiva para el razonamiento colectivo es una investigación fundamental en la filosofía social. Esta exploración profundiza en la intrincada dinámica de cómo funcionan y ejercen influencia las instituciones en las sociedades. Al contemplar la agencia de las instituciones, se vuelve evidente que no son meras estructuras pasivas, sino entidades activas capaces de dar forma a la realidad social. Las instituciones, ya sean gubernamentales, educativas o económicas, poseen el poder de establecer reglas, normas y objetivos que guíen el comportamiento y las interacciones humanas. Sus decisiones y políticas pueden tener consecuencias de gran alcance para los individuos y las comunidades, a menudo trascendiendo las intenciones de los actores individuales en estas instituciones. Una consecuencia de atribuir agencia a las instituciones es el reconocimiento de su papel en los procesos de razonamiento colectivo. Las instituciones, a través de sus acciones y políticas, pueden impactar significativamente las creencias, valores y actitudes colectivas de una sociedad. Pueden moldear la opinión pública, dar forma a los marcos morales e influir en las decisiones éticas que tomen los individuos dentro de la estructura social. Además, la agencia de las instituciones incita a reevaluar sus responsabilidades morales y éticas. Si las instituciones están consideradas agentes, entonces tienen una cierta responsabilidad moral por sus acciones y los resultados que producen. Esta perspectiva nos provoca a analizar las dimensiones éticas de las decisiones institucionales, en particular en los casos en donde estas perpetúan la desigualdad, la discriminación o la injusticia social.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Qué significa para una institución poseer agencia en el contexto de la filosofía social y cómo funciona en la sociedad
- Las instituciones y la toma de decisiones, que considera si estos procesos exhiben características agentivas
- Cómo contribuyen las instituciones a la construcción de la realidad social e influyen en las normas, valores y creencias colectivas
- Casos en donde las acciones institucionales tienen consecuencias que superan las intenciones de los actores individuales en esas instituciones, haciendo referencia a las discusiones filosóficas sobre las consecuencias no deseadas
- Cómo se implican las instituciones en los procesos de razonamiento colectivo, considerando cómo reflejan valores y objetivos sociales más amplios sus decisiones
- El impacto de las instituciones en la opinión pública, citando ejemplos donde las acciones institucionales han influido en las percepciones y las actitudes de la sociedad (p. ej. Jurgen Habermas)
- Los marcos éticos y morales que mantienen las instituciones y cómo estos marcos afectan las decisiones éticas individuales y colectivas
- La pregunta de la responsabilidad institucional, examinando si las instituciones deben de hacerse moralmente responsables de sus acciones basándose en teorías de la responsabilidad colectiva
- Ejemplos donde las instituciones han perpetuado la desigualdad y discriminación, considerando como la atribución de la agencia a las instituciones puede afectar la evaluación de la responsabilidad
- El papel de las instituciones en la promoción o la obstaculización de la justicia social (p. ej. John Rawls)
- Las implicaciones de la agencia institucional para las demandas de reforma y cambio en las sociedades, basándose en las teorías del cambio político y social
- La dinámica de poder dentro de las instituciones y sus efectos en el razonamiento colectivo y la toma de decisiones (p. ej. las ideas sobre el poder de Michel Foucault)
- Cómo la atribución de la agencia a las instituciones se entrelaza con el gobierno democrático y los principios de representación y responsabilidad
- El papel de la cultura institucional en la formación de la agencia y su influencia en el razonamiento colectivo
- La dimensión global de la agencia institucional y sus implicaciones para el razonamiento colectivo global y las estructuras de gobierno haciendo referencia al cosmopolitismo y la ética global.