

# **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    | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ul> |
| 6–10   | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ul>                     |
| 11–15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ul>                                                                                   |
| 16–20  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ul>                                          |
| 21–25  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• 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.</li><li>• 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.</li></ul> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Sección A

**Tema central: Ser humano**

### 1. Extracto de *Egipcios: Osiris e Isis* de la colección titulada *Orfeo: mitos del mundo*

**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 el alumnado podría responder a este pasaje de varias maneras, incluidas algunas que no se mencionan en el resumen a continuación.

El estímulo consiste en una parte de la narrativa del mito de Osiris, la cual presenta la condición humana bajo su reinado y algunas de sus instituciones fundamentales tales como la tecnología y las artes, las leyes y la religiosidad.

El estímulo podría incitar discusiones de los problemas relacionados con los conceptos de naturaleza e identidad humanas, individualidad y universalidad, el debate de la naturaleza frente a la crianza, la identidad personal y la identidad cultural y el posible estatus metafísico de los seres humanos.

El estímulo también podría incitar discusiones sobre la libertad, la libertad y el determinismo, el compatibilismo (p. ej. Dennett) e incompatibilismo (p. ej. Van Inwagen), el yo y el otro, los individuos y las comunidades, y la condición social del ser humano y sus opuestos (p. ej. Hobbes y Rousseau).

El alumnado podría explorar:

- ¿Qué significa ser humano?
- ¿Tienen los humanos características comunes que son independientes de la influencia de la cultura?
- La naturaleza humana como finita y defectuosa frente a la naturaleza humana como perfectible
- ¿Es la razón la característica definitoria de los seres humanos?
- La razón y la emoción
- Los papeles contrarios de la razón (p. ej. Descartes y Hume)
- ¿Es la razón una característica especial que distingue a los humanos de las máquinas u otros animales?
- La naturaleza humana y la tecnología
- Las artes como forma de actividad humana
- La mejora de los seres humanos por medio de la tecnología; las dimensiones de la aspiración a la perfección
- Bostrom y el transhumanismo
- Estar interesado/a en el futuro como una característica fundamental del ser humano (p. ej. Heidegger y Sartre)
- El sentido de la vida, la esperanza de la inmortalidad y la religiosidad (p. ej. Frankl y Buber).

## 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 el alumnado podría responder a este pasaje de varias maneras, incluidas algunas que no se mencionan en el resumen a continuación.

El estímulo consiste en una imagen de la cara de una mujer frente a la cara de un robot. El estímulo puede propiciar discusiones de problemas relacionados con una amplia gama de conceptos, incluidos el sí mismo y el otro, el sí mismo y lo otro, el solipsismo y la intersubjetividad, las relaciones con los demás, la identidad personal, la identidad a lo largo del tiempo, los límites entre los humanos y las máquinas, la persona, el autoconocimiento y la persona, la autoconciencia y la naturaleza humana, la dimensión social de la naturaleza humana, la naturaleza humana y la tecnología, la interacción entre humanos y máquinas y el problema de otras mentes.

El estímulo también puede propiciar discusiones de la diversidad de enfoques al concepto de “yo”, la noción budista de *anattā* o “no yo”, el rechazo de De Beauvoir al concepto de un yo aislado solipsista, Freud y la noción psicoanalítica de la mente humana, el yo relacional (p. ej. Confucio), el ego transcendental (Kant), las opiniones neurocientíficas sobre el yo, las relaciones biológicas, sociales, psicológicas y espirituales del yo con los demás, el papel de las emociones en la formación del yo, la mente y el cuerpo y cómo interactúan entre sí, y las opiniones opuestas entre el materialismo o fisicalismo y el dualismo.

El alumnado podría explorar:

- La medida en que soy lo que veo como reflejo de mí mismo/a
- La autopercepción y el conocimiento, p. ej. el cogito cartesiano
- La relación con los demás como constitutiva de la identidad humana
- Memoria y autopercepción
- Diferentes exploraciones en psicología y las ciencias sociales respecto al desarrollo y la configuración de nuestra autoimagen
- ¿Cómo se podrían integrar las diferentes nociones del yo?
- La medida en que la realidad del yo mismo cuestiona una explicación puramente biológica de la condición humana
- La medida en la que la idea de persona es exclusiva a los seres humanos
- ¿Pueden los animales o las máquinas ser personas?
- Los límites entre lo que se puede considerar humano y lo que es una máquina
- Género e identidad
- ¿Pueden los robots criar y educar a los humanos?

### 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    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hay un mínimo foco en la pregunta. Los puntos que se plantean están mal organizados y son a menudo no están claros.</li> <li>La respuesta demuestra poco conocimiento pertinente del tema opcional. No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza consistentemente de manera inapropiada.</li> <li>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.</li> </ul>                                                                    |
| 6–10   | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>La respuesta demuestra conocimiento básico del tema opcional, pero le falta precisión y pertinencia. Se utiliza vocabulario filosófico, pero a menudo de manera inapropiada.</li> <li>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.</li> </ul> |
| 11–15  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>La respuesta contiene cierto conocimiento del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico, a veces de manera apropiada.</li> <li>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.</li> </ul>                                                                                                                                                                                              |
| 16–20  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>La respuesta contiene conocimiento pertinente y correcto del tema opcional. Se utiliza vocabulario filosófico, en general de manera apropiada.</li> <li>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.</li> </ul>                        |
| 21–25  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• La respuesta contiene conocimiento pertinente, correcto y detallado del tema opcional. Se utiliza continuamente vocabulario filosófico de manera correcta y precisa.</li><li>• 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.</li></ul> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Sección B

### Tema opcional 1: Estética

#### 3. Evalúe la afirmación de que la belleza no es una cualidad intrínseca de las cosas. [25]

La afirmación surge de la famosa declaración de Hume en su artículo *Sobre la norma del gusto* (1757). La afirmación está fundamentada en la concepción de la belleza y el gusto como juicios subjetivos. Por tanto, la belleza no es una entidad que pueda encarnarse en las cosas que podemos definir como bellas. Como tal, la belleza es el resultado de un juicio que produce el sujeto sobre el objeto que percibe. El alumnado podría explorar las teorías de Locke y Hume de las cualidades primarias y secundarias: hay cualidades que pertenecen a los objetos —tales como el tamaño o el peso— y cualidades que son proyecciones de la mente del observador/a, tales como la temperatura o el color. El alumnado también podría hacer referencia a la “falacia patética” en general, según la definió Ruskin, en particular con referencia a obras de arte específicas, por ejemplo la poesía. El alumnado podría hacer referencia a otras falacias filosóficas que se han discutido históricamente, como en Descartes, p. ej. el argumento de la cera o el argumento del sueño. Las respuestas podrían centrarse en el papel de los sentidos para dar forma al conocimiento humano y explorar los conceptos de subjetividad y objetividad, realidad, ilusión, racionalidad y emociones. El alumnado podría considerar las posiciones críticas con referencia a los sentidos y el hecho de que no podemos confiar en ellos, como en Descartes o Spinoza, o seguir la línea de Hume sobre el papel central que tienen para el conocimiento humano. El alumnado podría hacer referencia a la doctrina estética de Kant del espacio y el tiempo o mencionar sus conceptos de belleza y gusto: según Kant, el juicio puede derivarse “solo de la reflexión del sujeto sobre su propio estado de placer o dolor” (*Crítica del juicio*). En la misma línea, Shaftesbury, Schopenhauer, Croce y Santayana conectan el juicio de la belleza a una experiencia personal de placer. Las respuestas también pueden tener en cuenta la idea de que la belleza puede ser una entidad objetiva y hacer referencia a la opinión de Platón sobre ella. En la *Poética* de Aristóteles, el concepto de belleza está unido a una relación equilibrada entre las partes de los objetos, lo que lleva al concepto de armonía. De manera similar, Moore afirma que el juicio de lo bello no está ni en el objeto ni en el sujeto, sino que es el resultado de una conexión particular entre ellos. El alumnado también podría considerar la opinión de Nietzsche de la belleza y la peculiar relación entre elementos racionales y emocionales, p. ej. la dialéctica entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Además, el alumnado podría subrayar las diferencias entre la belleza y lo sublime. Las respuestas podrían discutir contribuciones más recientes al papel que tienen en el conocimiento humano los sentidos, las emociones y, en general, la subjetividad, p. ej. Damasio o Nussbaum. Más allá del concepto de belleza, el alumnado podría explorar si el arte es, en general, una experiencia subjetiva u objetiva.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La belleza y el arte como experiencias subjetivas personales
- El juicio de la belleza y el gusto, p. ej. Kant
- El idealismo subjetivo de Berkeley
- La teoría de las cualidades primarias y secundarias, p. ej. Locke o Hume
- La falacia patética, p. ej. Ruskin
- La realidad y la ilusión p. ej. Descartes
- La belleza como una entidad objetiva, p. ej. Platón
- La belleza como el resultado de una relación armoniosa, p. ej. Aristóteles o Moore
- El papel del estado subjetivo y el estado personal
- La belleza como ligada al placer, p. ej. Shaftesbury, Santayana
- La racionalidad y las emociones, p. ej. la dialéctica nietzscheana de lo apolíneo y dionisiaco
- El papel de los sentidos y las emociones para la producción de juicios y la formación del conocimiento humano, p. ej. Kant, Damasio o Nussbaum.

**4. Evalúe la afirmación de que la autenticidad de una obra de arte está amenazada por su reproducción mecánica. [25]**

La afirmación surge de la obra de W. Benjamin de *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1935). Invita a explorar si el progreso técnico ha afectado la producción del arte y cómo lo ha hecho, el papel del artista y el público en la realización de las obras de arte. El punto de vista de Benjamin se basa en la idea de que hay una diferencia significativa entre la producción de la obra de arte y todas sus posibles reproducciones. Las condiciones específicas en las que la obra de arte se ha creado marcan su autenticidad y valor único (Benjamin utiliza el término “aura”), mientras que la reproducción parece destruir esta cualidad del arte. El alumnado podría considerar el papel de las formas modernas de arte, en particular las que implican una reproducción mecánica, tales como la fotografía, el cine y la música. Las respuestas se podrían centrar en las críticas de la producción capitalista, p. ej. Marx, y referirse específicamente a cómo esta afectaba la producción cultural, como en las teorías de la Escuela de Frankfurt y, en particular, Adorno. El propio Benjamin critica el progreso técnico en base a que amenaza el genio y la creatividad. Como dijo Picasso una vez: “los malos artistas copian, los buenos artistas roban”. Por otro lado, el alumnado podría hacer referencia al progreso técnico como medio para hacer que el arte sea más accesible al público y si esto puede afectar positiva o negativamente la obra de arte. El alumnado podría acudir al concepto de masa y cultura de masas y hacer referencia a posibles críticas en cuanto a la mediocridad y la vulgaridad, como en las ideas de Ortega y Gasset. El alumnado podría subrayar el hecho de que el progreso técnico, que hace que el arte se pueda reproducir mecánicamente, ofrece la posibilidad de compartir el arte y explorar otros significados y captar nuevos detalles más allá de las intenciones del artista. El alumnado podría hacer referencia a las perspectivas platónicas y aristotélicas sobre la poiesis en relación con la naturaleza: el arte como creación frente al arte como imitación (mímesis). Por tanto, el alumnado también podría considerar la perspectiva de Heidegger sobre la poiesis, que conecta estrictamente la creación artística con el pensamiento. Las respuestas podrían centrarse en el papel que tiene el contexto histórico en la producción artística y para la comprensión genuina de la obra de arte y la influencia del artista, en particular cuando se accede a ellos siglos más tarde: la reproducción mecánica de una obra de arte la libera de su contexto original y la pone a disposición de cualquier uso. El alumnado podría mencionar los casos históricos de producción y reproducción artística con propósitos políticos o religiosos. El alumnado también podría explorar el papel de las técnicas digitales en la disponibilidad de la poiesis para el público o en la reproducción del arte a través de aparatos corrientes, p. ej. los teléfonos inteligentes o las cámaras.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La autenticidad de la obra de arte frente a la reproducción mecánica, p. ej. Benjamin
- El papel del contexto histórico en la comprensión de la obra de arte
- La cuestión de si el progreso técnico limita la creatividad y el genio
- Formas específicas de arte sujetas a la reproducción mecánica, p. ej. la fotografía, el cine o la música
- El arte como poiesis y mímesis, como en Platón, Aristóteles o Heidegger
- La producción capitalista afecta los productos culturales, p. ej. Marx, la Escuela de Frankfurt o Adorno
- Las consecuencias positivas y negativas de la reproducción mecánica de las obras de arte
- La cultura de masas, la realización del arte y las posibles críticas, p. ej. Ortega y Gasset
- Usos posibles de la reproducción artística con motivos políticos o religiosos
- Las técnicas y los aparatos digitales y cómo afectan la posible creación del arte o su reproducción
- La influencia de Warhol en la apreciación de las técnicas de reproducción.

## Tema opcional 2: Epistemología

### 5. **Evalúe la afirmación de que una creencia es conocimiento si es verdadera, cierta y se ha obtenido por un proceso fiable.** [25]

La pregunta ofrece la oportunidad de explicar y evaluar la afirmación. Ofrece la oportunidad de discutir las cuestiones centrales de la naturaleza, los recursos, el ámbito, los límites y los problemas de conocimiento desde la perspectiva de un enfoque epistemológico que se conoce como fiabilismo. El fiabilismo enfatiza un proceso o método de formación de creencias hacia la verdad u otros factores pertinentes a la construcción y justificación del conocimiento. El fiabilismo se podría entender más ampliamente como referente a las teorías que acentúan las maneras de llegar a la verdad o las propiedades que indican verdad. Además, también se usa en un sentido más reducido para hacer referencia a los procesos de justificación. El alumnado podría discutir los problemas que surgen directamente del realismo, en donde se considera que el contenido de los sentidos lleva a la verdad del objeto. En términos muy simples pero centrales, el fiabilismo mantendría que una creencia está justificada cuando es el resultado de un proceso por lo general fiable. Las propiedades de llevar a la verdad y de indicar la verdad podrían relacionarse con la distinción de Popper entre el contexto del descubrimiento y el contexto de la justificación. Algunas respuestas podrían no ver el énfasis en el fiabilismo implícito en la pregunta y podrían responder en base a otros enfoques, p. ej. la crítica de Gettier. Además, mientras que el fiabilismo es un enfoque general al conocimiento, la pregunta permite una discusión de las cuestiones que se presentan en el programa (p. ej. qué es el conocimiento y cómo se adquiere; opinión, creencia y conocimiento).

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿Cómo experimentamos el mundo que nos rodea? Fiabilismo, realismo y enfoques contrapuestos, p. ej. el fundacionalismo, el coherentismo (ambos están de acuerdo en que las creencias cotidianas no ofrecen lo que se necesita para la justificación y el conocimiento)
- El conocimiento como construcción que contradice la mera creencia u opinión o va más allá de ellas
- Una tesis central del fiabilismo: el conocimiento es creencia verdadera que surge de un mecanismo fiable de producción de la verdad
- ¿Qué podría contar como mecanismo fiable de producción de la verdad?
- Maneras de justificar la verdad y las fuentes del conocimiento, p. ej. la percepción, la introspección, la razón
- ¿Contarían las ciencias como sistemas de información empírica como mecanismos fiables de producción de la verdad?
- El fiabilismo es externalista en el sentido de que la fiabilidad del modelo de la formación de la creencia no es algo que se pueda esperar que podemos establecer simplemente reflexionando
- El fiabilismo es una teoría de la justificación del conocimiento. Se podría asociar también con la idea que viene de Platón de que el conocimiento es noble y podría estar relacionado con los conceptos éticos de responsabilidad, alabanza y culpa
- El fiabilismo como contrario al escepticismo
- Las creencias religiosas y su relación con las afirmaciones de conocimiento
- ¿Qué queremos decir cuando usamos conceptos epistemológicos centrales, p. ej. justificación, verdad o evidencia?
- La distinción de Popper entre el contexto del descubrimiento y el contexto de la justificación
- La crítica de Gettier
- Comparación y contraste con los puntos de vista tradicionales según los cuales el conocimiento se entendía en términos de buenas razones o pruebas adecuadas.

**6. Discuta la oposición entre el subjetivismo y el objetivismo.**

**[25]**

La pregunta está relacionada con un problema central clásico del conocimiento como se identifica en el programa (subjetivismo y objetivismo). Ofrece una oportunidad para explorar el ámbito y los límites de la oposición entre el subjetivismo y el objetivismo. Algunas respuestas pueden explorar la posible resolución de la oposición reflexionando sobre la dimensión social del conocimiento, por ejemplo, como una creencia socialmente compartida. Dada esta dimensión social del conocimiento, la pregunta también puede ofrecer la oportunidad de discutir cuestiones relacionadas con el conocimiento y el poder, el acceso al conocimiento, y el conocimiento y la tecnología. La oposición entre el subjetivismo y el objetivismo está basada en la idea de que un fenómeno objetivo existe independientemente de la conciencia y las creencias humanas, mientras que lo subjetivo es algo que existe dependiendo de la conciencia y las creencias de un individuo. Lo intersubjetivo, a su vez, es algo que existe en una red de comunicación uniendo la conciencia subjetiva de muchos individuos. Lo intersubjetivo o enfoque dialógico, que surge de las interacciones humanas, puede llevar las respuestas al ámbito de posiciones holísticas del conocimiento en lugar de dominios discretos. Esto puede llevar a preguntas sobre las ventajas o no de la falta de especialización.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La oposición entre subjetivismo y objetivismo y la epistemología clásica, p. ej. la teoría de las ideas platónica, la distinción cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*, y la distinción kantiana entre fenómeno y noumenon
- El conocimiento se podría ver como formas de conocimiento social, p. ej. representaciones mentales compartidas y distribuidas por los miembros de un colectivo
- Al igual que las lenguas y las ideologías, las formas de conocimiento social son ante todo sistemas de creencias compartidos socialmente que utilizan los individuos
- Las formas de conocimiento social producen una construcción social de la realidad, un tipo de realidad imaginada en la que todo el mundo cree. Mientras que continúe esta creencia compartida, la realidad imaginada ejerce su fuerza en el mundo
- Los fenómenos objetivos existen independientemente de la conciencia y las creencias humanas, p. ej. las emisiones radioactivas ocurrieron mucho antes de que la gente las descubriera y son peligrosas incluso cuando la gente no cree en ellas
- Los fenómenos intersubjetivos existen de manera diferente de los fenómenos físicos, pero aun así, su impacto en el mundo puede ser enorme, p. ej. las leyes, el dinero, los bienes, las naciones
- La distinción de Popper de los tres mundos: objetos físicos y acontecimientos, estados de conciencia y contenidos objetivos de pensamiento
- Las formas de sociología del conocimiento tratan la variedad empírica del conocimiento en las sociedades humanas y los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimiento se establece socialmente como realidad
- El conocimiento y el poder, el acceso al conocimiento, el conocimiento y la tecnología
- El papel de las creencias, p. ej. perspectivas escatológicas
- El papel de la institucionalidad en la formación de nuestro conocimiento del mundo y en nuestra adhesión a las reglas de esas instituciones, p. ej. la teoría de los hechos institucionales de Searle.

### Tema opcional 3: Ética

#### 7. Evalúe la opinión de que la acción ética correcta es la que produce los mejores resultados. [25]

Esta pregunta invita a explorar la posición de que las decisiones éticas deben considerarse según un punto de vista que describa los resultados de la acción. A menudo se discute con referencia al utilitarismo, pero también se puede considerar el marco teleológico de la teoría de la virtud que tiene en cuenta una consideración más amplia de la dinámica presente y futura y el impacto de la toma de decisiones y la acción habitual. A veces la consideración de que las consecuencias son éticamente relevantes se problematiza con la idea de que lo que se considera es un balance empírico de lo que es ‘mejor’ hacer, en lugar de lo que es ‘correcto’, independientemente de las consecuencias futuras, las cuales no se pueden saber. Surgen problemas con respecto a qué perspectiva se está considerando al calcular las consecuencias, la de quien es feliz o la del que está sufriendo. Otra cuestión es la objeción fundamental de que al equiparar ‘correcto’ con los resultados, se crea una falsa mezcla de lenguaje ético y natural, la llamada “falacia naturalista”. Los que apoyan las posiciones éticas teleológicas adoptan el método empírico y equitativo de calcular la acción ética correcta a través de los resultados que afecten al máximo número de personas o ayudan a promover las condiciones por las que se puede vivir una vida buena en la comunidad. La oposición clásica a la consideración de las consecuencias es un sistema basado en los deberes, con referencia, normalmente, a Kant o las teorías del mandato divino. Aquí se centra la atención en la naturaleza inherente de las formas de proceder que se proponen y si el motivo de tales acciones se puede calificar de correcto. En Kant, una acción deja de ser moral cuando se hace referencia a sus resultados porque deja de ser incondicional y entra en un mundo de calificación y especulación hipotética. Las respuestas pueden hacer referencia a los intentos por alinear el pensamiento ético con la ciencia social o genética moderna utilizando, por ejemplo, la teoría del juego como explicación para la motivación de las acciones que se podrían describir como éticas. Sería preciso que dichos enfoques confirmaran de qué forma investigan las acciones éticas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El utilitarismo como el enfoque que determina la acción correcta como la que conlleva el mayor beneficio al mayor número
- Ideas y definiciones de qué es ‘lo mejor’
- Los problemas de hacer cálculos concentrándose en los resultados
- El deseo de la equidad al considerar las consecuencias, pero ¿qué decir de los “deberes especiales”?
- La conexión de lo que es moralmente correcto con una característica natural del mundo: o bien el placer o bien la prosperidad en la teoría de la virtud
- La *eudaimonia* en la teoría teleológica aristotélica
- La falacia naturalista
- La oposición de las teorías deontológicas, p. ej. Kant o el mandato divino
- Ideas y definiciones de ‘mejor’
- La naturaleza de una acción y su relación con la intención y el motivo
- ¿Compromete una concentración en los resultados al agente a exigencias éticas no razonables? Otras teorías que consideran los resultados, pero proporcionan una base no ética para la determinación de la acción, p. ej. la teoría del juego o la genética
- La relación entre conocimiento empírico y racional para determinar la acción ética
- El pragmatismo —si funciona es correcto— y la ética práctica.

**8. Evalúe los puntos de vista que intentan fundamentar los juicios morales en características naturales del mundo. [25]**

Esta pregunta implica una exploración de los posibles fundamentos de realizar juicios morales. ¿Con qué base se puede decir que una acción es moralmente correcta o incorrecta? Tanto en el periodo clásico como en la Ilustración hubo intentos de establecer la base de la moralidad —o la vida buena— en las características naturales del mundo; la más conocida es la teoría de la virtud de Aristóteles basada en la autorrealización individual o la apelación del utilitarismo a la utilidad (el placer y la felicidad como la base de lo que constituye una acción correcta o incorrecta). Al apelar a las características naturales del mundo, dichas teorías rechazan las referencias al mandato divino o la estructura del mundo metafísico según lo propuso Platón y otros pensadores influidos por él. Tales enfoques defienden una apelación a las pruebas empíricas para los juicios morales pero, al hacerlo, menoscaban las afirmaciones sobre el carácter único del lenguaje moral, con su elemento inherente motivador y su sentido de ‘deber’ fuera del alcance de la investigación empírica. Hume trabajó sobre la naturaleza del lenguaje moral dividiendo el lenguaje en términos descriptivos o factuales y prescriptivos o de ‘deber’. Al proponer una característica natural al mundo como la base para un juicio moral, se acusa a un defensor/a de cometer la falacia naturalista, de mezclar conceptos que son incompatibles. Como es bien sabido, Moore planteó el argumento de la “pregunta abierta”, el cual intentaba demostrar cómo ningún candidato natural para lo que es bueno puede evitar la calificación: “¿pero es realmente bueno?”. La estructura lógica del lenguaje no permite que lo bueno y una propiedad natural sean términos analíticos. La opinión de la falacia naturalista asume la incompatibilidad entre los términos morales y los naturales, pero la propia alternativa ofrecida por Moore de un consecuencialismo ideal no natural no tiene demasiado apoyo. Los pensadores, en cambio, responden que los deberes morales son intuitivos o que el bien realmente consiste en prosperidad o felicidad, como es autoevidente. Mill propone un argumento para el utilitarismo que ofrece la ‘prueba’ autoevidente de que todo el mundo prefiere el placer al dolor. Los juicios morales se pueden describir o bien como cognitivos o bien como no cognitivos, y las características naturales del mundo pueden ser la base para el cognitivismo, ofreciendo un aspecto realista al contenido de los juicios morales. El alumnado podría explorar contraejemplos de bases no cognitivas para los juicios morales como el emotivismo o el prescriptivismo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Propiedades que podrían constituir la base de lo bueno, p. ej. el placer de prosperar
- El utilitarismo
- La teoría de la virtud
- La prueba de Mill del utilitarismo
- El tenedor de Hume y la división entre lenguaje descriptivo y prescriptivo
- La falacia naturalista de Moore y el argumento de la pregunta abierta
- El realismo no natural de Moore: utilitarismo ideal
- Cognitivismo y no cognitivismo
- El emotivismo, el prescriptivismo y las respuestas a las teorías cognitivas del juicio moral
- Las ventajas y desventajas de una apelación naturalista a los juicios morales
- ¿Es el lenguaje moral único con su componente motivador?
- Rousseau y la “buena naturaleza”
- Las opiniones de Ayer relacionadas con la idea de que los valores son simplemente expresiones de emoción.

#### Tema opcional 4: Filosofía de la religión

#### 9. Evalúe los intentos de proporcionar una forma lógica de probar la existencia de Dios o de los dioses. [25]

Los intentos de probar la existencia de Dios o las divinidades a partir del significado de los términos (enfoques analíticos) y luego emplear el razonamiento deductivo para concluir que la existencia de Dios o las divinidades están recogidos bajo el título de argumentos ‘ontológicos’. La afirmación principal de argumento procedía de San Anselmo que concluyó sobre la naturaleza de la perfección y la necesidad de que existan Dios en dos versiones del argumento ontológico. Gaunilo, un contemporáneo de San Anselmo, se opuso a este y defendió que la perfección necesitaba una existencia real y esta distancia entre los defensores y los oponentes del argumento todavía continúa hoy en día, con la misma fisura aparecida en obras posteriores, en particular, Descartes, Kant, Russell, Plantinga y Malcolm. Por tanto, central a la pregunta es si la perfección se puede utilizar como un predicado que conllevaría existencia. Kant y Russell dicen que el argumento ontológico solo puede decir que si un ser perfecto existe, poseería existencia, pero no que su existencia deba implicar el concepto de perfección. Russell está de acuerdo con Kant y nos dice que, dado que la existencia no añade nada a ningún concepto, no se puede defender que la existencia confiera una cualidad separada a un concepto. Russell intenta demostrar que no implica una contradicción lógica negar la conclusión de la existencia de Dios de las premisas, como sería para cualquier otro argumento deductivo firme como que los triángulos tienen tres lados. Dado que no es una autocontradicción negar la posibilidad de la existencia de Dios o las divinidades, entonces no se mantiene como verdad analítica. En el siglo XX, Malcolm intenta demostrar que el concepto de Dios o las divinidades contiene que su existencia es necesaria dado que la existencia de Dios o las divinidades es necesaria o imposible. La existencia de Dios o las divinidades sería imposible solo si fuera una autocontradicción afirmar que la existencia de Dios o las divinidades es necesaria, lo cual no es lo que defienden Malcolm y Hick. Plantinga también argumenta por una versión del argumento basada en la idea de la mayor grandeza en los mundos posibles. La objeción general, sin embargo, sigue siendo que el argumento ontológico parece definir un concepto utilizando la noción de perfección o grandeza de manera inapropiada cuando se une con el hecho de la existencia. Además, algunas formas de argumentos cosmológicos parten de una base a priori de que cualquier acontecimiento tiene una causa y a partir de ahí, los argumentos —al negar la posibilidad de un regreso al infinito— aspiran a establecer a Dios o las divinidades como la primera causa. Otros argumentos cosmológicos basan sus conclusiones en cuestiones de necesidad y dependencia. El alumnado podría discutir otros aspectos lógicos de los argumentos para la existencia de Dios o las divinidades, p. ej. el problema lógico planteado por la maldad y el sufrimiento.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Las dos afirmaciones de San Anselmo del argumento ontológico
- La “isla perfecta” de Gaunilo en respuesta a San Anselmo
- La afirmación de Descartes del argumento ontológico en las *Meditaciones metafísicas*
- La objeción de Hume que utiliza el tenedor con su hueco entre ideas y cuestiones de hecho
- La existencia no se puede utilizar como un predicado, p. ej. Hume, Kant y Russell
- La crítica de Russell al uso que hace San Anselmo de la palabra ‘existe’
- La repetición de Malcolm del argumento de San Anselmo sobre la existencia necesaria y la comparación con el concepto de la imposibilidad de que Dios o las divinidades existan
- El argumento de Plantinga de la máxima grandeza
- Los argumentos teleológicos
- Los argumentos cosmológicos.

**10. Evalúe la afirmación de que el lenguaje religioso no transmite nada sobre el mundo material.**

**[25]**

Esta pregunta explora la naturaleza y la base de los términos utilizados en el lenguaje religioso. Cuando se realizan afirmaciones sobre lo divino o la fe, ¿cómo se componen, comprueban y justifican? Al utilizar el lenguaje humano para describir creencias y conceptos sobrenaturales y metafísicos, ¿qué problemas hay que solucionar? ¿Tiene sentido el lenguaje religioso? Si es así, ¿en qué sentido? Hay dos enfoques distintivos respecto de la comprobación del sentido del lenguaje religioso. Un enfoque considera cognitivo el lenguaje religioso, planteando el realismo de la manera en que comunica sus afirmaciones. El otro enfoque es negar la posibilidad de que el lenguaje religioso sea cognitivo, pero mantener su sentido por medio de la manera en que el lenguaje comunica su verdad. Algunos pensadores, como San Juan de la Cruz y San Agustín en la tradición mística, hicieron un intento temprano de explorar el lenguaje religioso. Negaban la posibilidad de que los humanos pudieran describir con sentido lo divino con un lenguaje directo. En cambio, afirmaban que los humanos solo podían hablar de lo que Dios no es: la *via negativa*. Con un énfasis en la trascendencia e inefabilidad de Dios dichos pensadores negaron la posibilidad de que los humanos dijeran nada sustancial sobre la persona o naturaleza de Dios. En la filosofía más reciente, el lenguaje utilizado para describir a Dios ha estado sujeto al método crítico de la ciencia moderna. Siguiendo a Hume, los positivistas lógicos del siglo XX adoptaron un principio de verificación para comprobar si el lenguaje religioso podía aceptarse como con sentido. Dado el supuesto de que cualquier especulación metafísica fuera estrictamente un sinsentido, no era sorprendente que el lenguaje religioso fallara la prueba de que para que una afirmación tenga sentido tiene que ser verificable o bien siendo verdadera por definición o bien mostrando ser verdadera por confirmación empírica. El lenguaje religioso, junto con el lenguaje estético y ético fallaron la prueba. Sin embargo, un pensador posterior exploró esta conclusión y ofreció una posibilidad de verificación al final del tiempo (la verificación escatológica de Hick). La falsificación de Flew preguntó sobre qué fundamento contaría contra la verdad de una afirmación religiosa y utilizó la parábola de Wisdom del jardín para ilustrar la controversia de que nada puede contar en contra de una creencia en Dios para la persona creyente. Swinburne respondió con su ejemplo de los juguetes en el armario y Mitchell problematizó el argumento de Flew de que los creyentes no aceptarían la evidencia contra su fe con su parábola de la ciudad celestial. Hare introdujo la idea del *blik*: una manera de concebir el mundo que influye en la manera en que la gente mira al mundo (el ejemplo del paranoico) en donde el lenguaje religioso tiene sentido, no por afirmar el conocimiento, sino por influir en la manera en que los creyentes ven el mundo. Wittgenstein defendió el sentido de lenguaje religioso con su teoría de los ‘juegos del lenguaje’. Sin embargo, enfoques no cognitivistas y perspectivistas siguen pareciendo opuestos a la naturaleza proposicional de la mayoría del lenguaje religioso que intenta describir la existencia de Dios y el impacto de Dios en la vida diaria como hechos del mundo. Para otros creyentes, sin embargo, el lenguaje que es simbólico o mítico (p. ej. Tillich, Randall, Bultmann o Jung) expresa verdad con tanto sentido como una visión cognitivista del lenguaje.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La *via negativa*
- El lenguaje religioso como analógico, simbólico y mítico
- La religión como experiencia personal que trasciende al lenguaje, p. ej. el misticismo
- El principio de verificación
- El principio de falsación
- *Bliks*
- Randall argumentó que el lenguaje religioso era un vehículo para comunicar conocimiento; creía que ofrecía conocimiento en creencias, ideas e identidades culturales generales
- Enfoques cognitivistas y no cognitivistas respecto del lenguaje religioso
- Los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein.

## Tema opcional 5: Filosofía de la ciencia

### 11. Evalúe la afirmación de que el fin de la ciencia no es buscar la verdad sobre el mundo, sino realizar predicciones. [25]

Esta pregunta invita a evaluar el fin de la ciencia. Parece haber dos perspectivas opuestas sobre el fin de la ciencia. La primera es la del realismo científico en el que el propósito de la ciencia es construir una teoría científica que nos informe sobre el mundo real. La segunda es el instrumentalismo que adopta la posición de que la ciencia no crea una realidad, sino que es meramente una herramienta para predecir a través de la observación y el cálculo. La última realiza comentarios y predicciones sobre los datos sensibles y no se mete en el asunto de reclamar qué es real. El realismo científico apunta que aceptamos que la ciencia y la realidad se corresponden, de lo contrario no aceptaríamos las predicciones que hace la ciencia. Aun así, las teorías científicas, verdaderas o falsas, confirman la realidad ya que las teorías de la verdad se corresponden con la realidad e incluso las teorías falsas pueden a veces hacer predicciones verdaderas. El inductivismo pesimista problematiza esta posición; una posición que sugiere que todas las teorías científicas son, o podrían llegar a ser, falsas y, por tanto, se puede cuestionar la autoridad de la ciencia. Se podría desarrollar una posición de “aproximación a la verdad”, la cual sugiere que las verdades científicas están cercanas al mundo real. Por el contrario, el instrumentalismo argumenta que el fin de la ciencia no es presentar una imagen verdadera de la realidad. El proceso de verificación y el fenomenalismo creen que solo podemos hablar con sentido de los datos sensibles y, por tanto, la observación de la interpretación de los resultados es el fin de la ciencia. La ciencia tiene que crear un equilibrio entre la teoría y la observación. La ciencia no puede progresar si depende de las herramientas y las limitaciones de la observación. En muchos sentidos, un enfoque instrumental a la ciencia la limita a preguntas de ‘cómo’, en lugar de preguntas de ‘por qué’.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La medida en que una teoría nos habla de la realidad
- El fin epistémico de la ciencia no es la verdad, sino el entendimiento
- La cuestión de si el conocimiento científico es una afirmación real de verdad
- Popper y la falsificación. La eliminación de los puntos fuertes de teorías que se han quedado obsoletas, aquellas que no se pueden desafiar o todavía no se han desafiado
- La verosimilitud: la medida en que una teoría se corresponde con todos los hechos reales
- La noción de mundos posibles y la teoría, por tanto, se aproxima a la verdad
- Las teorías newtonianas y de Einstein crean dos formas de medir el mundo más que una realidad que reemplaza a la otra
- El principio de incertidumbre de Heisenberg que sugiere que más observación crea más duda sobre el mundo
- El problema de no poder observar los fenómenos en nuestro mundo
- La teoría de la causa y el efecto de Hume comparada con las conexiones lógicas o necesarias.

**12. Evalúe el papel que el lenguaje científico desempeña en la comprensión de nuestro mundo.**

**[25]**

Esta pregunta busca una evaluación de la naturaleza y función del lenguaje que utiliza la ciencia para ayudarnos a comprender el mundo. A la ciencia le preocupan principalmente los modelos teóricos, las leyes o las teorías que combinan descripciones de los fenómenos y los datos observables. Conecta nuestra experiencia conocida con teorías para dar más información y tener la capacidad de predecir comportamientos, así como aumentar nuestra comprensión de los fenómenos. En el lenguaje científico los modelos parecen ser analogías del mundo. Por ejemplo, el uso de modelos de onda relacionados con la luz o la electricidad ilustra la manera en que los modelos pueden aumentar nuestra comprensión, mientras que los modelos de la atmósfera pueden ayudar a predecir patrones climáticos en el futuro. Se podrían hacer distinciones entre las leyes y las teorías en el lenguaje científico. Las teorías y las leyes descritas por el lenguaje científico se pueden conectar con la información empírica, los datos observables. La interpretación de las conexiones podría estar sujeta a varias formas de condicionantes y, por consecuencia, podría quedar reducida su objetividad. El papel de la hipótesis se podría explorar en la construcción de una teoría científica para cuestionar el valor o validez de una ley o explicación de los fenómenos. Se podrían investigar los problemas de la inducción y la intuición.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La naturaleza y el valor de las analogías
- El papel de la intuición en la construcción de modelos
- El papel de las hipótesis en el lenguaje científico
- Los sesgos de confirmación
- La naturaleza de la explicación científica
- Las teorías y las leyes y su relación con los modelos
- Cambios de paradigma y su impacto en los modelos, p. ej. Kuhn o Feyerabend
- Los límites de la experimentación y los datos observables disponibles
- El cuestionamiento de la construcción de modelos desde el aspecto de la simplicidad y la elegancia y su coherencia
- El lugar del lenguaje matemático en la ciencia
- Las críticas de Popper a la simplicidad y los niveles de falsificación
- Midgeley y el 'cientismo'
- El papel que tienen los patrones creados por los humanos en la distorsión de la realidad.

## Tema opcional 6: Filosofía política

### 13. Discuta la idea del contrato social como manera forma de explicar la relación del individuo con el estado. [25]

Una posible base para la fundación y existencia del estado es apelar a la alternativa de que qué habría si no existiera el estado. Al apelar a la época previa a la formación de la sociedad, algunos pensadores intentaron establecer la base sobre la que aparece la relación entre los individuos, el resto de los ciudadanos y el estado. Un uso de la idea del “estado de naturaleza” fue de Hobbes en el siglo XVII en Inglaterra donde hubo una gran turbulencia política y riesgo de guerra civil. Hobbes adopta un punto de vista pesimista de la naturaleza de los seres humanos, especialmente de cómo hubieran estado sin el gobierno del soberano. Una vida así sería “...desagradable, brutal y corta...” y los humanos se encontrarían en un estado constante de guerra, “guerra de todos contra todos”. En respuesta a esta proclividad natural hacia la competencia y la agresión, sin ninguna necesidad formal de seguir un código de conducta sin garantías, Hobbes dice que los humanos negocian con el propósito de protegerse y entrar en un contrato con el soberano para salvar su vida y sus posesiones. Hobbes refleja la experiencia del “hombre fuerte” de la dominación monárquica de su tiempo y su obra, *Leviathan*, concibe el gobernador más fuerte, casi despótico en su poder, para asegurar la protección de todo el mundo. Locke y Rousseau siguen a Hobbes pero proponen una interpretación diferente para la libertad del individuo. Rousseau especula sobre el daño que ha causado a la libertad de los humanos el estar en una sociedad: “El hombre nace libre y está encadenado en todas partes”. A pesar de algunas ventajas (que tienen que ver con la experiencia de la vida familiar y el aumento de las destrezas técnicas) la experiencia de estar en sociedad ha puesto en peligro la libertad de los individuos. Rousseau imagina históricamente el tiempo del “noble salvaje” pero reconoce que los humanos, por necesidad, deben experimentar la socialización en su naturaleza como seres perfectibles. Rousseau ofrece una protección frente a la competencia y la desigualdad que conlleva la socialización apelando a la relación del individuo con “la voluntad general”. Al someterse a la voluntad general, el individuo reconoce la primacía del pueblo en el que existe y algunos críticos dicen que esto es equiparable a que un individuo firmara un contrato consigo mismo/a, algo que es imposible. Otras teorías del contrato social no especulan sobre estados previos y consideran las condiciones para la obediencia civil y la libertad individual. Locke permite mayor libertad individual, con el soberano únicamente con el derecho a la violencia y el individuo delegando muy pocos poderes al estado. Kant propone que todo ser racional tiene tanto un derecho a la libertad, que se le confiere por ser un ser racional, como un deber a entrar en una condición civil gobernada por un contrato social para conservar esa libertad. Más recientemente, John Rawls propone una formación de la sociedad sin los inherentes desequilibrios de poder normalmente empleados en la formación de un estado. Para él, el estado debe ser establecido por parte de individuos que desean ubicarse en cualquier estrato dentro de esa sociedad, capaces así de aumentar sus oportunidades según se lo merezca por su trabajo y talento.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Los distintos contratos sociales, p. ej. Hobbes, Locke, Rousseau, etc.
- El contrato social como un marco para conceptualizar las relaciones entre el estado y la sociedad
- El contrato social como una práctica de la política y la filosofía, tiene su origen en el siglo XVII y ha tenido una larga influencia sobre el pensamiento geopolítico y moral
- La crítica de Hume que niega el consentimiento de un individuo, por haber nacido, a acordar un contrato; el ejemplo del marino forzado al que se le ofrece la oportunidad de saltar por la borda una vez que se despierta en el barco
- Las apelaciones a la naturaleza humana para la formación del contrato social, ¿son convincentes y sostenibles?
- La esencia del contrato como elemento de autoconservación
- ¿Es la “voluntad general” de Rousseau una forma de despotismo?
- ¿Reflejan los contratos sociales un sesgo comunitario liberal? Véanse Nozick y la negación del alcance de las teorías sociales
- La teoría del contrato social decayó en el siglo XIX con la prominencia del utilitarismo.

**14. Evalúe la afirmación de que los derechos humanos no tienen fundamento en el orden natural. [25]**

Esta pregunta explora la base sobre la que se argumentan los derechos humanos. ¿Son estos derechos innatos? ¿Son inalienables o universales, como refleja el discurso político liberal moderno? ¿Es la inventora de los derechos la hegemonía de la élite política moderna, a la que da voz las Naciones Unidas y transmiten grupos específicos de presión para la protección de los vulnerables? Se entiende que los derechos humanos son, por lo general, innatos, concedidos en virtud de lo que significa ser un ser humano. Sin embargo, en tiempos de una creciente maestría técnica en campos como la medicina, los derechos se discuten con relación a las funciones asociadas con la persona en cuestión (p. ej. la obra de Peter Singer). Se podría hacer una distinción entre los derechos legales y morales; algunos reflejando materias universales, como el derecho a la vida mientras que otros se aplican de acuerdo con la moral y los valores de una jurisdicción, como el derecho a la propiedad. Las respuestas podrían explorar diferencias entre los derechos que se aplican a los humanos y aquellos que se exigen aplicar a los animales no humanos. Las respuestas podrían articular los derechos en relación con las responsabilidades que estos conllevan y quién tiene la responsabilidad en cada caso. Se podría discutir la cuestión de los derechos universales con la pregunta de quién tiene responsabilidad de imponer tales derechos. Algunas respuestas podrían negar todo fundamento para los derechos, mientras que otras explorarían la posibilidad de reclamar derechos simplemente por el hecho de la existencia humana, quizás defendido desde una perspectiva religiosa o sagrada. Otros enfoques podrían unir los derechos a perspectivas que surgen en un contexto occidental o no occidental, con diferentes énfasis atribuidos a asuntos como la libertad individual o la prosperidad de la comunidad.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Las defensas de los derechos humanos universales, véase la Declaración de las Naciones Unidas de 1948
- Influencias culturales en los derechos humanos
- Derechos legales
- Derechos morales
- El papel de los diferentes grupos para determinar los derechos, p. ej. las autoridades religiosas, la autoridad legal, la autoridad política
- Los derechos, las responsabilidades y los deberes
- Las características protegidas de la gente para poder tener los mismos derechos, p. ej. la etnia, el género, la orientación sexual, la discapacidad o la edad
- Los derechos trascienden la autoridad nacional, ¿quién determina y protege tales derechos?
- Una posible jerarquía de los derechos
- La negación de los derechos humanos, p. ej. el ataque de Bentham a los derechos naturales
- Los derechos de los animales no humanos.

## Tema opcional 7: Filosofía social

### 15. Evalúe la afirmación de que los individuos, y no las instituciones, provocan injusticias. [25]

La investigación sobre el papel de las instituciones y su contribución a la opresión social es una exploración profunda anclada en el campo de la filosofía política. No es poco común ver informes acusando a instituciones (tales como la policía, los tribunales de justicia y las escuelas) de racismo y sexismo institucional y otras injusticias. Cabe afirmar que las instituciones han ejercido una influencia considerable sobre las estructuras y normas sociales y la perpetuación de las injusticias sociales. La dificultad de culpar a las instituciones sociales es que no son un agente claro. Una institución está compuesta de muchos individuos diferentes, cada uno con sus propias creencias. Aunque, por ejemplo, un cuerpo de policía podría estar compuesto de mucha gente que no es racista, unos pocos con opiniones racistas o los procedimientos y políticas que discriminan basados en la raza podrían constituir racismo institucional y, por tanto, perpetuar la injusticia. Una manera de explicarlo es que la injusticia institucional es simplemente un accidente histórico y, por ello, los individuos no son responsables. De otra manera, se podría decir que no se puede culpar de las injusticias a la propia institución, sino a los individuos que trabajan en esa institución. Otro enfoque puede tratar la propia institución como agente con culpabilidad moral. Esto plantea preguntas sobre la agencia y la persona que se atribuyen normalmente a los individuos más que a las instituciones. También se corre el riesgo de permitir que cualquier individuo responsable se libre de culpas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Lo que es una institución social, p. ej. Francesco Guala
- Las instituciones sociales y su papel en la legitimización de prácticas discriminatorias
- Ejemplos tales como los disparos a Trayvon Martin y las subsiguientes protestas de “Las vidas de los negros cuentan” y las llamadas a terminar con el apoyo a la policía, o el sexismo institucional de los sistemas de salud y la investigación médica
- El impacto social de las instituciones tales como las escuelas, los tribunales penales, las universidades, las cárceles, los museos y las instituciones democráticas
- Cómo han dictado las instituciones roles y comportamientos a los individuos basados en su identidad racial
- La influencia cultural de las concepciones raciales, p. ej. su impacto en el arte, la literatura y los medios de comunicación
- Las influencias de los enfoques conceptuales a la injusticia, p. ej. las cuestiones de representación, derechos y categorización racial
- El concepto de descolonización y las ideas y teorías sobre la injusticia, p. ej. la descolonización del programa escolar
- La cuestión de si las instituciones sociales se pueden descolonizar de manera que se combata, p. ej. el racismo, el sexismo o la homofobia institucionales
- Los errores conceptuales que justifican el colonialismo y el imperialismo y el papel del colonialismo en la formación de las actitudes de los individuos y las instituciones
- De qué modo contribuyen el lenguaje y el discurso a la injusticia social, tanto a través de las instituciones como de los individuos
- El papel del individuo en la perpetuación de la injusticia y la idea de que una persona sola no puede causar la injusticia social, sino que se necesitan las instituciones
- Los medios de comunicación y su influencia en los prejuicios de los individuos
- La naturaleza humana y la injusticia, p. ej. el egoísmo, la autoconservación o el contrato social
- Intentos por mitigar el papel de las instituciones en la perpetuación de la injusticia, p. ej. el marxismo
- El constructivismo institucional en donde la propia raza se entiende como una institución social, p. ej. Ron Mallon.

**16. Evalúe el conflicto entre el relativismo cultural y la universalidad de los derechos humanos para las comunidades minoritarias. [25]**

La evaluación de las estrategias dirigida a reconciliar la tensión entre el relativismo cultural y la universalidad de los derechos humanos con respecto a las comunidades minoritarias constituye una exploración vital dentro del campo de la filosofía social. En los últimos años, esta investigación ha tenido cada vez más importancia, y ha estado liderada por el desarrollo de perspectivas sobre la diversidad cultural y los derechos humanos, junto con una apreciación más profunda del contexto sociocultural que da forma a estos debates. A través de la historia, el choque entre el relativismo cultural y la universalidad de los derechos humanos ha tenido un papel fundamental en el discurso sobre las comunidades minoritarias. A menudo se han empleado argumentos ontológicos erróneos con respecto a la superioridad o inferioridad cultural para socavar los derechos y la dignidad de grupos minoritarios. Estas afirmaciones perpetúan estereotipos dañinos y prácticas discriminatorias, impidiendo el progreso hacia una auténtica igualdad y justicia social. Para poder evaluar críticamente estas perspectivas contrarias, es esencial considerar sus contextos históricos y culturales. Comprender cómo se ha invocado el relativismo cultural para justificar la supresión de los derechos de las minorías y cómo los marcos de los derechos humanos universales tienen el objetivo de contrarrestar tales injusticias, constituye una base para esta evaluación. El análisis filosófico puede iluminar las complejidades de mantener el equilibrio entre el respeto por la diversidad cultural y el imperativo de salvaguardar los derechos fundamentales de todos los individuos, especialmente de aquellos procedentes de comunidades minoritarias marginalizadas. Además, este examen da lugar a una exploración de los marcos éticos que buscan un acercamiento de estas diferencias fomentando un ambiente en donde los derechos y la dignidad de las comunidades minoritarias estén protegidos a la vez que se respete el pluralismo cultural. El examen subraya la importancia de continuar el diálogo y del desarrollo de guías éticas que trasciendan las fronteras culturales, enfatizando los principios universales de justicia, igualdad y derechos humanos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La tensión fundamental entre el relativismo cultural que defiende el respeto a las diferencias culturales y el concepto de derechos humanos universales que se aplica a todos los individuos independientemente de su contexto cultural
- La diversidad cultural y su papel en dar forma a las perspectivas sobre los derechos humanos y las comunidades minoritarias
- El impacto de las afirmaciones ontológicas erróneas, tales como la superioridad cultural sobre los derechos y la dignidad de los grupos minoritarios. ¿En qué medida estas afirmaciones perpetúan los estereotipos y la discriminación?
- Cómo afecta el choque entre el relativismo cultural y los derechos humanos universales la búsqueda de la justicia social para las comunidades minoritarias
- El pluralismo cultural y su relevancia para encontrar puntos en común entre el relativismo cultural y los derechos humanos universales
- El papel de la dignidad humana tanto en el relativismo cultural como en los derechos humanos universales
- Cómo se han justificado históricamente las prácticas discriminatorias a través del relativismo cultural y las consecuencias para las comunidades minoritarias
- La tensión entre la libertad de expresión y el relativismo cultural. ¿Cómo se entrelazan estos conceptos cuando las comunidades minoritarias expresan sus identidades culturales?
- La importancia de la identidad y el sentido de pertenencia para las comunidades minoritarias y cómo los impacta el conflicto entre el relativismo cultural y los derechos humanos universales
- El papel del relativismo cultural y los derechos humanos universales en la promoción u obstaculización de la cohesión social en las sociedades multiculturales
- El concepto de ciudadanía global y sus implicaciones en la resolución de la tensión entre el relativismo cultural y los derechos humanos universales
- La responsabilidad moral de los individuos, las instituciones y los estados para la defensa de los derechos humanos universales a la vez que se respeten las diferencias culturales

- Contraejemplos y estudios de caso en donde el conflicto entre el relativismo cultural y los derechos humanos universales haya tenido implicaciones significativas para las comunidades minoritarias.
-