

Esquema de calificación

Noviembre 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 6 para el tema central y en la página 9 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"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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. Estímulo de *Representar el engaño*.

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.

Este texto comparte las reflexiones filosóficas de alguien que realiza actuaciones para otros. El autor trata de imaginarse cómo se le ve desde fuera, como le vería su público, y encuentra que es algo ilusorio. El texto recuerda a muchos argumentos filosóficos famosos, experimentos mentales y preguntas sobre la autorreflexión, que el alumnado que desee explorar los temas de la conciencia y la identidad puede invocardirectamente. El texto también explora la naturaleza de la experiencia consciente, que es como un video, de una manera que cuestiona la fiabilidad de los recuerdos. El alumnado puede desear utilizarlo para explorar otras cuestiones que son parte del tema central, como la objetividad y la subjetividad. Se puede explorar una amplia gama de preguntas y los examinadores/as deben estar abiertos/as a otros enfoques además de los que se mencionan aquí, a condición de que el tema esté dentro del tema central y que el alumnado lo conecte bien con el material.

El alumnado podría explorar:

- La conciencia, la autoconciencia y la diferencia entre las dos
- La objetividad y la subjetividad
- La relación entre la mente y el cuerpo
- La alienación y el sentimiento de ser “otro” diferente a uno mismo/a
- El papel de la memoria en la identidad y la fiabilidad o no de la memoria
- La pregunta de si el yo está unificado o fragmentado
- La teoría del haz de Hume
- El argumento budista de que el yo es ilusorio
- Las teorías performativas de la identidad de Butler
- El argumento de Dennet de que la autoconciencia es ilusoria
- Las teorías de la construcción de la identidad (p. ej., Ásta en *Categories We Live By*)
- La posibilidad de del autoengaño.
- El *cogito-ergo-sum* cartesiano, el hombre flotante de Avicena u otros argumentos similares.

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.

La imagen muestra un código de barras estampado en la mano de un bebé, lo que plantea muchas preguntas sobre ser humano. La presencia de un código de barras sobre la mano de un humano parece algo no natural y provocador y el alumnado puede interpretarlo como un intento de controlar o disminuir la individualidad y la personalidad. Desde este punto de vista, la imagen conecta con el tema de la libertad. Por otro lado, el alumnado puede hacer una interpretación más benévola de la imagen, considerando el código de barras como una identificación única que significa nuestra identidad. El alumnado también puede optar por ignorar el código de barras y centrarse en la conexión entre el padre y el hijo. Esto pone a nuestra disposición un montón de preguntas relacionadas con los temas del yo y los demás y la naturaleza humana. El tema de la conciencia está un poco alejado de esta imagen, pero se puede explorar por medio de la distinción entre mente y cuerpo si el alumnado es capaz de realizar esta conexión explícita y convincentemente. Deben esperarse y recompensarse diversas interpretaciones del material, siempre que la respuesta siga la guía del tema central.

El alumnado podría explorar:

- La relación de los hijos con sus padres
- La intersubjetividad y nuestra relación con los demás
- La naturaleza humana, el amor y la dependencia
- En qué medida estamos como “impresos” por nuestro ADN (naturaleza frente a crianza)
- La cuestión de si la identidad humana es fluida o fija
- La cuestión de si las características humanas y los *qualia* se pueden reducir a cantidades
- El capitalismo o el consumismo como fuerzas que moldean a los seres humanos en el mundo actual
- La cuestión de si los bebés son personas
- El envejecer y el desarrollo de la identidad
- Las implicaciones de los tatuajes y las modificaciones físicas sobre la identidad personal
- El determinismo y el destino.

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"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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 nos debemos acercar a las obras de arte de manera imparcial.

[25]

Esta pregunta invita a evaluar si una persona puede interactuar con una obra de arte de manera imparcial, es decir, desinteresadamente o sin una perspectiva o juicio previo. La afirmación es fundamentalmente sobre la idea de una manera universalmente aceptada de interpretar las formas del arte. La interpretación o el juicio según la afirmación no debe basarse en gustos o aversiones personales, sino más bien en la estructura formal de la forma artística. La calidad del arte es el resultado de una satisfacción desinteresada que descansa en nuestra apreciación de la armonía que crea. De hecho, la forma artística ha creado placer. Hay dos maneras de investigar esta afirmación, una desde la perspectiva del creador/a y otra desde la del espectador/a. La afirmación parece no contemplar la idea de que el creador/a podría haber intentado conseguir una respuesta concreta del público —observador/a, lector/a, oyente— y esta respuesta podría ser emocional (de gusto o aversión). Sin embargo, el creador/a podría desear deliberadamente llevar al público a la acción. Un creador/a completamente objetivo sería imposible, ya que el acto creativo es el resultado de una intención consciente o inconsciente. Igualmente, el acto o forma de arte creativo parece no poder separarse de su contexto o entorno de creación, el creador/a y su producto son el resultado de sus propias experiencias presentes y pasadas. La manera alternativa de investigar la afirmación es desde la perspectiva del espectador/a. El público no puede ser neutral en cuanto a su encuentro ni puede ser consistente a lo largo del tiempo. La interpretación de la forma artística bien podría estar influida por las experiencias presentes y pasadas del público. Las ideas de lo que es buen arte podrían cambiar con el tiempo y la perspectiva cultural. También está la cuestión de si existen unos estándares acordados para la estructura artística. Las obras de arte pueden romper los paradigmas aceptados y, en consecuencia, la aplicación de los estándares presentes podría no ser pertinente. Podría no haber una teoría universal del arte.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿Se puede eliminar la respuesta emocional y conseguir la objetividad?
- La cuestión de si conocer las circunstancias del creador/a tiene un efecto en la respuesta del público
- La cuestión de si los humanos tienen una respuesta consistente respecto de las formas artísticas
- La medida en la que una cultura puede apreciar el arte de otra cultura
- La posición de Kant sobre la manera en que el arte debe juzgarse con relación a la “deducción trascendental”: la interacción entre la comprensión intelectual y la imaginación
- La opinión de Kant sobre el papel del gusto
- La posición de Platón de que todo arte es una imitación de la realidad y, por tanto, no tiene valor
- La relación entre la parcialidad y el juicio
- ¿Se puede educar a la gente de manera que aprecie el arte, p. ej. Hume?
- ¿Se deben tratar de manera diferente los distintos niveles del arte, p. ej. el folclore y las bellas artes, o las distinciones de Mill entre el placer alto y bajo?
- La cuestión de si pueden existir los criterios universales para la estructura del arte
- El efecto de las fuerzas de mercado comerciales sobre las formas de arte
- El efecto de los factores sociopolíticos que influyen tanto al creador/a como al público
- ¿Son la creatividad y su apreciación inherentemente emocionales?
- ¿Puede la actividad artística reducirse a un proceso mecánico?
- Si no hay un aporte emocional y una respuesta, ¿es arte?

4. Evalúe la afirmación de que el arte es una representación de la realidad. [25]

Esta pregunta busca una evaluación de si el propósito del arte es la representación de la realidad. ¿Puede tener otros propósitos el arte? Hay muchas vías a seguir aquí y por las que el alumnado podría desear evaluar la cuestión de si el arte puede representar de manera auténtica la realidad. Por supuesto, surge el problema de esas realidades y de qué es una realidad. A menudo se valora el arte representacional por su acierto en la observación y la técnica en cuanto al arte visual. También se lo valora por la capacidad para cristalizar los sentimientos y las emociones en palabras o expresar un sentido del tiempo y el espacio en las formas literarias y musicales. Además, algunos enfoques podrían intentar revelar aspectos escondidos o inconscientes particularmente en la pintura y la poesía: esto podría plantear la pregunta de si el arte está representando un aspecto oculto de la realidad cuando es capaz de representar un estado emocional. Por otro lado, el arte puede incursionar en áreas conceptuales o simbólicas que podrían no verse como realidad. Por tanto, parecería apropiado considerar qué entienden los humanos por realidad y si los artistas pueden captar un sentido más profundo de la realidad. Se podría presentar una discusión de las teorías formalistas del arte y el expresionismo para cuestionar la afirmación que se presenta. Se puede encontrar apoyo tanto en formas literarias como visuales y, al hacerlo, el medio de la pintura se puede contrastar con el uso de palabras y de tonos y ritmos. Podría mencionarse el público como el receptor de la obra de arte y el papel que podría tener la imaginación en la creación de un propósito para la obra de arte. Otro cuestionamiento de las formas de arte representativas es que el arte podría tener poco que ver con la realidad, pero debe tener un propósito o función claro sobre el comportamiento social.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Las diferencias entre representación, imitación y copia
- El papel de la convención y de la imitación en el arte
- La opinión platónica del arte como imitación
- La producción o reproducción técnica, p. ej. Benjamin
- Las opiniones aristotélicas sobre la estructura y las teorías formales
- Arte y emoción
- ¿Puede el arte expresar “verdades” ocultas?
- Los límites sociales sobre lo que el arte puede representar
- El relativismo cultural y la función en el arte; la industria cultural y la teoría crítica, p. ej. la Escuela de Frankfurt
- La medida en que las diferentes formas artísticas pueden representar diferentes aspectos de la condición humana
- ¿Puede tener el arte un impacto en la humanidad?
- Simbolismo y realidad
- El papel de la técnica en las formas artísticas; la medida en que el mensaje podría competir con la técnica
- La idea de que el mensaje o el contenido podrían trabajar junto con la forma para conseguir un buen resultado; esto puede ser colaborativo en lugar de competitivo
- Variaciones de la realidad personal; ¿la realidad de quién se representa?

Tema opcional 2: Epistemología

5. Evalúe la afirmación de que la verdad es relativa al individuo.

[25]

Esta pregunta pide al alumnado que evalúe la opinión de que la verdad es relativa al individuo. También es sobre quién controla el conocimiento y la verdad y cómo se disemina la verdad. Si la verdad de una creencia está determinada por un individuo, entonces hay tantas verdades como personas. Además, realizar juicios epistémicos se vuelve difícil. Por ejemplo, las falsedades y las mentiras no existirían independientemente del sistema de creencias de cada persona. Otra consideración posible es que, dada la rápida expansión de la información en el mundo, hay mucha información que la gente normal no puede ni siquiera asimilar o entender por completo. También hay muchas creencias contradictorias y poca guía sobre qué creencias son verdaderas. Una respuesta es que la verdad la decide el individuo. El contraargumento a esto es que hay una verdad objetiva. Se podría discutir quién debe decidir lo que es y no es verdad. Los expertos o especialistas podrían estar cualificados para hacerlo. Por ejemplo, muchos de nosotros no sabemos cómo funcionan nuestros teléfonos móviles, pero somos capaces como sociedad de tener móviles gracias a los expertos/as. Las personas enfermas deben confiar en la experiencia y el testimonio de su doctor/a. Esta situación conlleva algunos peligros ya que sitúa el poder en manos de los expertos/as. Por otro lado, la creencia de que podemos hacer nuestra propia verdad lleva a las teorías de la conspiración o la creencia en “noticias falsas”. Esto plantea preguntas sobre la educación también, por ejemplo, Aristóteles piensa que el objetivo de la educación es asegurar que la gente sepa cómo juzgar las afirmaciones de los expertos. Si el conocimiento es objetivo, entonces hay métodos y estándares para establecer la verdad de las afirmaciones; si no, entonces no hay ninguno.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La tecnología y la disponibilidad del conocimiento, p. ej. en internet
- Las teorías de la conspiración, las noticias falsas y otras fuentes de desinformación
- El relativismo y el objetivismo sobre la verdad; teorías sobre la naturaleza de la verdad y el conocimiento tales como la teoría de la correspondencia de la verdad
- Los gobiernos tecnocráticos que confían en la pericia de los expertos.
- El populismo que rechaza el foco en los expertos y recurre a lo que la gente quiere escuchar
- Ideas sobre cómo se forma el conocimiento, p. ej. la filosofía de la ciencia; la base social de las afirmaciones de conocimiento
- Educación y conocimiento; conocimiento y poder; p. ej. Freire
- La república de Platón como un estado llevado por expertos y el filósofo rey como el que ejerce el poder basado en el conocimiento
- La diferencia entre conocimiento y creencia
- Hasta qué punto los individuos deben investigar y establecer la información por sí mismos y hasta qué punto están justificados en confiar en los demás
- La cuestión de si el análisis del conocimiento, como creencia verdadera justificada, nos permite decidir lo que es verdad por nosotros mismos
- Cómo evaluar quién y qué es una fuente de verdad
- El progreso social y la verdad; los avances tecnológicos que descansan en conocimiento especializado, p. ej. la tecnología móvil o la energía solar
- La relación entre poder y verdad. Si la verdad está determinada por el individuo, entonces ¿controlan los individuos poderosos la verdad?
- Críticas a la especialización, p. ej. Ortega y Gasset o Gehlen
- El papel de las instituciones en la formación de la creencia y en dar forma a las creencias.

6. Evalúe la afirmación de que las creencias falsas no se pueden justificar. [25]

La epistemología tradicional mantiene que el conocimiento está definido en términos de creencia verdadera justificada. Esta pregunta pide al alumnado evaluar la importancia de la verdad y la justificación en cuanto al conocimiento. La pregunta se puede explorar considerando diferentes concepciones de verdad y justificación, tales como la teoría de la correspondencia de la verdad o la teoría de la coherencia de la verdad. Según la teoría de la correspondencia, una creencia falsa es la que no se corresponde con la realidad. Es posible que algunas de las creencias que mantenemos como justificadas no se correspondan con la realidad y, por lo tanto, no sean técnicamente conocimiento. Esta opinión la podrían adoptar los escépticos extremos que dudan sobre si nuestras creencias representan el mundo real. Los teóricos de la coherencia infieren la verdad de las creencias usando su coherencia con otras creencias, en las llamadas “redes autosuficientes”. Esta coherencia es cómo se justifican las creencias, por lo que técnicamente se puede tener una creencia justificada falsa si toda la red es falsa. Una crítica a las teorías de la coherencia de la verdad es que la red entera podría ser falsa, en cuyo caso, aunque parece que tenemos conocimiento, si el conocimiento es una creencia justificada verdadera, no lo tenemos porque todas las creencias son falsas. El pragmatismo es un ejemplo de una posición epistemológica que minimiza el énfasis de la verdad en la definición del conocimiento y enfatiza la justificación. Un pragmatista podría argumentar que las creencias justificadas siempre constituyen conocimiento. Los pragmatistas como William James mantienen que lo mejor que podemos hacer es adscribir un estatus de conocimiento a las creencias que funcionan bien. Una creencia que funciona mal es falsa, y una creencia que funciona bien constituye conocimiento. El alumnado podría explorar la falibilidad humana, el realismo y el antirrealismo y si es posible el conocimiento objetivo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Los argumentos de Gettier que preguntan sobre si las creencias verdaderas injustificadas constituyen conocimiento
- La cuestión de si hay un límite para el conocimiento, es decir, ¿puede una creencia que tiene algo de verdad, pero también algo de falsa, ser conocimiento?
- Las teorías de la justificación, p. ej. el fundacionalismo y fiabilismo
- La cuestión de si las creencias justificadas pueden ser falsas
- La cuestión de si una creencia justificada falsa contaría como conocimiento
- El concepto platónico de verdad, incluida su discusión de la creencia verdadera justificada
- Las teorías sobre la verdad, p. ej. la teoría de la correspondencia
- El escepticismo y la cuestión de si podemos tener creencias completamente verdaderas
- El pragmatismo, que mantiene que la verdad de una creencia no determina si es conocimiento, sino más bien la utilidad de esa creencia, es decir, lo que determina si algo cuenta o no como conocimiento es la medida en la que sirve a quien lo cree, p. ej., Peirce, James o Rorty
- Teorías de la coherencia de la verdad
- Argumentos sobre el realismo y el antirrealismo
- Preguntas sobre si el conocimiento objetivo es posible.
- Si el conocimiento fuese subjetivo, entonces ¿la verdad de las creencias importaría o sería determinable?
- Referencia a Platón y la línea divisoria
- Otros enfoques clásicos al conocimiento, p. ej. Descartes
- Discusiones sobre las creencias religiosas, su estatus de verdad y si cuentan como conocimiento
- Una discusión sobre las teorías de la conspiración y si son ejemplos de sistemas de creencias falsas justificadas.

Tema opcional 3: Ética

7. Evalúe la afirmación de que la justicia de la acción moral está basada en la búsqueda del placer y en tratar de evitar el dolor. [25]

El objetivo de esta pregunta es invitar al alumnado a evaluar la medida en la que lo correcto de la acción moral puede estar basado en el placer. La pregunta se localiza en el primer tema de estudio del programa que se centra en la ética normativa, explorando teorías morales y cómo tomamos decisiones morales. También da la oportunidad de reflexionar sobre los propios principios morales y los debates sobre, p. ej., si los principios morales son universales o relativos. Las cuestiones para analizar se podrían asociar en primer lugar con el hedonismo y las teorías teleológicas, por ejemplo, el utilitarismo de la regla y el utilitarismo del acto. Una visión utilitarista clásica mantendría que el placer es lo único que contribuye a la felicidad de un sujeto y que el dolor es lo único que evita el bienestar de un individuo. La utilidad añadida que produciría un acto es la suma de toda la utilidad que produciría menos la suma de toda la inutilidad que produciría, en donde la utilidad es la medida de lo que aumenta la felicidad de un individuo y la inutilidad es la medida de lo que la disminuye. Además, también se podrían discutir otras opiniones contrarias sobre lo que es la acción moralmente correcta y otras teorías éticas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El placer como lo único intrínsecamente bueno
- La cuestión de si “correcto” significa “mejor”
- La variedad de opiniones que constituyen placer y dolor; algunos mantienen que casi todos los hedonistas están de acuerdo en que los placeres y los dolores son esencialmente estados mentales
- Bentham y el cálculo hedonista
- Si dos personas comparten estados mentales idénticos, ¿experimentarían la misma cantidad y tipo de placer y dolor?
- Un argumento en contra del hedonismo: los placeres no pueden ser lo que hace que la vida sea plena, ya que una vida que busca el placer solo es para los animales
- Otras críticas: el hedonismo también falla en admitir el valor intrínseco de otras cosas, tales como la autonomía, la virtud y el conocimiento
- La descripción cualitativa de Mill del placer: “es mejor ser un ser humano insatisfecho que un cerdo satisfecho; mejor ser Sócrates insatisfecho que un tonto satisfecho”
- La propia idea de una acción moralmente correcta
- Opiniones de lo que constituye una acción moralmente correcta
- La medida en que para que una acción sea moralmente correcta, debe tener consecuencias positivas para la mayoría de la gente
- ¿Existen otros aspectos que deban tenerse en cuenta al considerar una acción moralmente correcta, p. ej. si daña a otra persona, si hace que seamos mejores personas por hacerla, o si sigue el deseo divino?
- La medida en que la afirmación del placer como lo único intrínsecamente bueno es prácticamente lo mismo que un egoísmo ético tradicional
- Opiniones sobre la moralidad, p. ej. Mill o Singer
- Las escuelas indias del materialismo (Chárvaka) y los contraargumentos del Sāṃkhya y otras escuelas
- Contraargumentos, p. ej. la ética kantiana o la ética de la virtud.

8. Evalúe la afirmación de que los juicios morales solo están justificados si pueden convertirse en una ley universal.

[25]

El tema de estudio se centra en la metaética, en los orígenes y naturaleza de los valores morales y fundamentos para el juicio moral. También explora debates sobre el lenguaje ético, incluido el significado de denominar a algo correcto o incorrecto. El objetivo de esta pregunta es que el alumnado se implique en este problema central de la metaética con respecto a la universalidad como el elemento clave de la justificación de los juicios morales. Se discute la idea de que una acción es moralmente obligatoria solo si puede transformarse en una ley universal. Una formulación del principio de universalidad afirma que, para que algo sea moralmente correcto en una cierta circunstancia, debe de ser moralmente correcto que alguien haga lo mismo en circunstancias similares. Basándose en este principio, se podría considerar la idea de que algo es autocontradictorio al exigir una regla para los demás y otra para uno mismo/a. Lo que se aplica a uno debe aplicarse a todos. La racionalidad como el fundamento de la justificación requiere consistencia. Una manera de presentar una fórmula del imperativo categórico afirma que una máxima (esto es, una descripción de la acción de alguien y del propósito con el que se hace) es moralmente correcta si uno/a desea al mismo tiempo que se convierta en una ley universal. Reconociendo que la pregunta se podría discutir con relación a la ética kantiana, las respuestas no están necesariamente obligadas a referirse explícitamente a la fórmula kantiana del imperativo categórico u otras formas de universalización que exploren la variedad de posibles enfoques éticos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El imperativo categórico kantiano: que debemos actuar solamente con una máxima que consideremos que debe transformarse en una ley universal
- Si todo el mundo hiciera promesas falsas para escapar situaciones difíciles, nadie creería las promesas de nadie; así, soy incapaz de desear que mi máxima de realizar una promesa falsa para escapar una situación difícil se convierta en una ley universal
- La medida en que es necesaria la consistencia para la condición de la justificación moral; las reglas inmorales consistentes también parecen posibles
- ¿Cómo puede la universalidad ser un requisito necesario para la justificación moral dada la diversidad de los seres humanos, los objetivos y las acciones?
- La diferencia entre explicaciones causales y justificaciones morales
- Los principios éticos intentan dar un sentido a la conducta humana; la conducta humana no es siempre racional, así que la racionalidad y universalidad son los aspectos que más se tienen que tener en cuenta
- El contraste entre las teorías racionales sobre la ética y otros enfoques, p. ej. la ética del cuidado de Kittay
- El papel de la sabiduría práctica en la justificación de los juicios morales; la sabiduría práctica no es como el conocimiento científico, que es de principios universales, también debe reconocer particulares, ya que está relacionada con las acciones y las acciones están relacionadas con los particulares
- El naturalismo ético: el juicio moral es una actividad natural entre los seres humanos; las acciones éticas están justificadas cuando sirven como medios efectivos de la perpetuación de nuestras líneas genéticas
- La Regla de Oro: “Haz a los demás lo que te gustaría que hicieran ellos contigo”
- Posibles contraargumentos: el relativismo y el utilitarismo.

Tema opcional 4: Filosofía de la religión

9. Evalúe la afirmación de que las diferentes religiones son todas respuestas humanas a la misma realidad divina. [25]

Esta afirmación surge de las opiniones de John Hick sobre el pluralismo religioso. Consideraba las diferentes religiones distintas respuestas a la misma realidad divina. Una analogía común para el pluralismo religioso es la de diferentes caminos que llevan al mismo sitio. Esto queda reflejado en algunas religiones como el bahaísmo que aúna el cristianismo, el islam, el hinduismo y el budismo como si todas siguieran al mismo Dios. Por otro lado, muchas ideas religiosas son exclusivistas, manteniendo que solo su fe refleja lo divino. Muchos cristianos mantienen que los creyentes solamente pueden llegar al cielo reconociendo a Cristo como el hijo de Dios. El islam reconoce a los profetas cristianos y judíos, pero mantiene que Mohamed fue el profeta final y solamente su mensaje es el verdaderamente correcto. El alumnado podría mencionar los debates sobre el exclusivismo, tales como la discusión de Plantiga sobre si los exclusivistas tienen razón para pensar que ellos tienen un acceso epistémico a la verdad mejor que las personas con otras religiones. El alumnado podría preguntar si las diferentes religiones se podrían poner de mutuo acuerdo o ver la verdad en las afirmaciones de las otras. Respondiendo al argumento teleológico, Hume pregunta por qué la prueba del diseño en el mundo sugiere una deidad cristiana en lugar de varias deidades funcionando a la vez. El alumnado podría mencionar el lenguaje religioso y discutir si diferentes descripciones de lo divino son simplemente una cuestión del uso del lenguaje. Podrían explorar la idea de que diferentes religiones podrían considerarse como que se refieren a distintos dioses y si estos dioses pudieran, de hecho, ser el mismo dios o dioses. Se podrían referir a las similitudes entre las deidades judías, musulmanas y cristianas que todas mantienen que dios es una sola entidad. De otra manera, el alumnado podría mencionar el panteísmo, la idea de que los dioses están presentes en todo, y que pensar en términos de los diferentes dioses y las diferentes religiones está fuera de lugar.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Los argumentos de Hick para el pluralismo
- Los argumentos para la existencia de Dios y la cuestión de si este apunta a una religión particular como más cercana a la verdad que otras, p. ej. el punto de Hume de que el argumento teleológico no implica necesariamente un solo Dios cristiano
- Los diferentes dioses de las distintas religiones y si la pluralidad sobre la creencia religiosa es posible
- El lenguaje religioso y si las diferentes religiones son todas maneras diferentes de intentar expresar la idea de que los dioses están fuera del alcance del entendimiento humano y todas las diferentes religiones tienen algo de verdad
- El exclusivismo en las diferentes religiones, p. ej. el cristianismo y el islam
- El ecumenismo y los debates en las religiones sobre qué denominación o secta está más cerca de la verdad
- Los debates sobre la epistemología de las creencias religiosas, p. ej. Plantiga.

10. Evalúe el punto de vista de que la existencia del mal y el sufrimiento suponen un reto demasiado grande para la gente que cree en un Dios que es todo amor. [25]

Esta pregunta invita a explorar el “problema del mal y el sufrimiento”. El filósofo Epicuro trató el problema del mal. Epicuro desafiaba a Dios, si esto es todo amor, a usar su omnipotencia y parar el mal, y pregunta por qué existe el mal si Dios es omnipotente y todo amor. Mackie repite el desafío de Epicuro con su “triada inconsistente”. Mackie contempla la existencia del mal junto a la naturaleza todo amorosa y omnipotente de Dios y alega que los tres no pueden coexistir de manera consistente. Las defensas de Dios frente al sufrimiento y el mal varían desde desechar los atributos tradicionales de Dios (como en la teología procesual) o a menudo utilizar la libertad humana como manera de explicar el sufrimiento, pero como parte de un plan general que reivindica la naturaleza todo amorosa de Dios. Dichas defensas de Dios frente al mal son “teodiceas” y las tempranas más significativas son las de Ireneo y San Agustín. Ireneo considera la experiencia del mal como una manera de contribuir al desarrollo y madurez del alma humana libre, mientras que San Agustín considera la existencia del mal como la responsabilidad de los humanos en su ejercicio del libre albedrío. Ambas forman lo que se denomina una “defensa del libre albedrío” de la naturaleza amorosa de Dios y esta defensa tiene ejemplos modernos de Plantinga y Swinburne. El alumnado podría explorar la negación de que el mal exista en realidad, lo que puede verse en San Agustín, en donde el mal se puede describir como “la ausencia de lo bueno”, por tanto, absolviendo a Dios de cualquier responsabilidad de crear un mundo en donde exista el mal.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La “triada inconsistente” de Epicuro y Mackie
- El mal de San Agustín como la ausencia del bien y el papel del libre albedrío humano
- La teodicea “formadora de almas” de Ireneo
- Swinburne y el mal natural
- El desafío de Plantinga de que la existencia del mal no es una contradicción lógica con la existencia de un Dios todo amor
- La teodicea de Hick que reafirma la posición de creación de almas y la importancia de que los humanos tengan una libertad real para cometer actos malos
- La sensibilidad moral de aquellos que defienden la posición teórica del libre albedrío y el sufrimiento de la gente que realmente experimenta dicho sufrimiento de manera aguda
- La teología procesual. Whitehead y el argumento de Hartshorne de que el problema del mal está agravado por las descripciones erróneas de la omnipotencia
- Los argumentos de que los humanos son responsables del sufrimiento y que Dios está justificado en permitirlo puede que no convenza a algunos críticos debido a la enorme magnitud del sufrimiento permitido
- El problema de la evidencia del mal subraya la idea de que la naturaleza de Dios es inconsistente.

Tema opcional 5: Filosofía de la ciencia

11. Evalúe la afirmación de que los métodos científicos son un proceso para resolver problemas.

[25]

La pregunta pide una evaluación del método científico como un proceso de resolución de problemas. Localizado en el primer tema del programa, la naturaleza y las metodologías de la ciencia, permite explorar algunos de los aspectos que constituyen o están relacionados con él, p. ej. la naturaleza de las teorías y las hipótesis, la explicación, la construcción de teorías y la justificación y el razonamiento inductivo y deductivo. A su vez, la idea de los procesos para resolver problemas se puede relacionar, por ejemplo, con la invención de las computadoras que trajeron una nueva dimensión para el estudio de la mente. El estudio de la cognición exigió un enfoque integrado de las disciplinas teóricas y empíricas, particularmente, la filosofía, la psicología, las neurociencias y la ciencia tecnológica. En la investigación sobre la inteligencia artificial, surgieron y proliferaron nuevas lógicas teniendo también un impacto en la filosofía de la ciencia. La biología también ofrece un enfoque alternativo al método científico. La evolución biológica ha dotado no solo a seres humanos, sino virtualmente a todos los organismos, de una lógica natural con la que se apañan para sobrevivir. Por ello, la metodología científica como proyección de la lógica natural no es una creación arbitraria, sino una respuesta a ciertos hechos y características básicos del mundo y una respuesta que es esencial para la vida.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Aspectos centrales del método científico apuntados tradicionalmente: la inducción, basada en observaciones; la testación experimental y controlada en base a las deducciones sacadas de las hipótesis; y el refinamiento (o eliminación) de las hipótesis en base a los resultados empíricos
- El desarrollo del aprendizaje de las máquinas, la creación de modelos computacionales de inteligencia humana propuso propuestas tales como el GPS (Solucionador General de Problemas), un programa que aspiraba a imitar la manera humana de resolver los problemas
- La afirmación de Popper de que la inducción es un mito y los programas computacionales empezaron a ser capaces de llevar a cabo, en algunas ocasiones con éxito, procesos de inducción
- Enfoques respecto del método científico: la metodología de los programas de investigación científica y el anarquismo metodológico, p. ej. Feyerabend
- ¿Existe un solo método para todas las ciencias y, si existe, cuál es?
- ¿Es el método científico fijo o cambia con el tiempo?
- La medida en que la crítica a las concepciones clásicas del método científico se puede extender a la idea de método científico como solucionador de problemas, p. ej. Khun
- Las distintas estructuras de la resolución de problemas y los métodos científicos: en las tradiciones occidentales tiende a ser lineal mientras que en las tradiciones árabes es más bien como una red
- ¿En qué medida debemos esperar que ayude la teoría del método científico al progreso de la ciencia?

12. Evalúe la afirmación de que la ciencia no puede explicar la conciencia.**[25]**

La pregunta invita a evaluar el alcance y los límites de las posibles explicaciones que aporta la ciencia cognitiva. El pensamiento científico ha conseguido avances significativos en la comprensión de muchos enigmas anteriores, tales como la composición de los organismos vivos, cómo se transmiten sus características de generación en generación y de qué está hecha la materia. Mirando la historia de la ciencia, la lista de avances desveladores de misterios es larga. La ciencia progresa en nuestro conocimiento del mundo. Sin embargo, para muchos, la conciencia permanece un misterio intocable. ¿Pueden las llamadas ciencias cognitivas entender la conciencia? Aunque las ciencias cognitivas han atendido a esta pregunta, muchos creen que estamos muy lejos de una solución al problema de la conciencia. Esto exige una pregunta más general con respecto al estado de las ciencias cognitivas. ¿Están progresando tanto como piensan algunos? Después de todo, la conciencia no es simplemente una característica importante de nuestras mentes; es la característica sin la que todo lo demás carecería de importancia. .

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- ¿Qué pueden decirnos las ciencias de la mente sobre nosotros mismos? El alcance y los límites de las explicaciones científicas de la mente
- El vacío en la explicación entre cerebro y conciencia, p. ej. Levine
- A lo largo de los últimos 50 años las ciencias cognitivas han creado una nueva imagen de nosotros, basada en los principios de los procesos de información
- Muchas de las preguntas que investigan las ciencias cognitivas no son nuevas; sin embargo, este enfoque es nuevo: la ciencia cognitiva utiliza conceptos abstractos (lógicos y matemáticos) sacados de la IA y la teoría del control, llamada cibernética
- Algunos investigadores/as creen que la conciencia es parte de la realidad física, pero carecemos de la capacidad de entender cómo
- En las ciencias cognitivas no hay acuerdo sobre la definición de conciencia
- Aunque el campo de la investigación de la conciencia está lleno de interrogantes, la neurociencia ha progresado en su entendimiento del cerebro
- El hecho, sin embargo, de que la neurociencia no haya solucionado el misterio de la conciencia ha llevado a los filósofos a desarrollar perspectivas alternativas sobre la mente y la conciencia
- Enfoques filosóficos respecto de la conciencia: desde Sócrates a Descartes
- Filosofía, ciencia y el problema de la mente y el cuerpo
- Procesar la información, p. ej. el cerebro como una computadora (las imágenes cerebrales); la prueba de Turing o la habitación china de Searle
- El teorema incompleto de Godel y las preguntas indecidibles que se podrían relacionar con la conciencia y la autoconciencia (Hofstadter); la conciencia, la autoconciencia y los sistemas autorregulatorios de las computadoras
- La neuroanatomía funcional y la bioquímica; la experiencia, los *qualia* y el difícil problema de la conciencia (Chalmers)
- Enfoques a la comprensión de la mente: el idealismo, el fisicalismo, el conductismo, el funcionalismo; el externalismo y la conciencia
- ¿Un universo consciente? El subjetivismo occidental y la falta de forma oriental.

Tema opcional 6: Filosofía política

13. Evalúe la afirmación de que solamente el estado puede usar legítimamente la fuerza. [25]

La afirmación surge de la obra de Weber *La política como vocación* (1919) e invita a explorar el concepto de estado y los muchos problemas posibles de la legitimidad, la obediencia, la desobediencia, la coerción, la violencia, el poder y la libertad. Como desarrollo de las ideas centrales de las teorías contractualistas, las cuales se centran en la conveniencia de un acuerdo social (contrato social), la opinión de Weber está basada en el elemento crucial de la legitimidad. El alumnado podría considerar si la legitimidad procede de un mero acuerdo social o de alguna otra parte, p. ej. el autoritarismo o el carisma. Según Weber, el liderazgo puede surgir del carisma, la tradición o la autoridad legal. El alumnado podría discutir si la autoridad legal todavía conserva las libertades individuales y la posibilidad de desobediencia civil, p. ej. el Tao en donde se debe gobernar lo mínimo posible. Se podría considerar si la violencia es el único medio de protesta y desobediencia, p. ej. el anarquismo o el terrorismo. Se podrían ilustrar referencias a Hobbes o Mill en donde Hobbes proporciona una justificación del uso del gobierno de la fuerza física, mientras que Mill lo limita para reducir el daño en la sociedad. Las respuestas también podrían centrarse en el concepto de la propia libertad y distinguir entre libertad negativa y positiva, p. ej., Montesquieu, Hobbes, Rousseau, Constant, Berlin o Bobbio. El alumnado podría mencionar el papel y la medida de la coerción legítima en el contexto de la pandemia de la Covid-19, incluido el confinamiento y los toques de queda. El concepto de poder es otro camino posible: el alumnado podría considerar las posibles definiciones de poder como dominio o como influencia: en el primer caso, A domina a B, mientras que en el segundo caso A domina a B al hacer creer a B que lo que A pide es en el interés de B. Las respuestas podrían considerar opiniones sobre la coerción y la conformidad (“la tiranía de la mayoría”), p. ej. de Tocqueville, Mill, Ortega y Gasset o la teoría crítica, p. ej. la Escuela de Frankfurt.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Definiciones y papel del estado, p. ej. Hobbes, Rousseau, Kant o Weber
- El estado como resultado de un acuerdo social (contractualismo), p. ej. Hobbes, Locke, Spinoza, Rousseau o Kant
- Opiniones posibles sobre la ciudad o el estado en la antigüedad, p. ej. Platón, San Agustín
- El concepto de legitimidad
- Los diferentes tipos de autoridad y liderazgo, p. ej. el carisma, la tradición, el autoritarismo
- Legitimidad y coerción; violencia; obediencia y desobediencia, p. ej. el Tao, Kant, Dewey, Weber, el anarquismo o el terrorismo
- El papel de las libertades individuales, p. ej. Locke o Mill
- La libertad negativa frente a la positiva, p. ej. Montesquieu, Hobbes, Rousseau, Constant, Berlin o Bobbio
- Definiciones posibles del poder, p. ej. como dominio o influencia
- Coerción y conformidad, p. ej. La “tiranía de la mayoría”
- El control social y la teoría crítica, p. ej. la Escuela de Frankfurt
- La coerción legítima como los confinamientos y los toques de queda durante la pandemia de la Covid-19.

14. Evalúe cómo la sociedad y la libertad de palabra afectan cuestiones como las políticas de género. [25]

Esta pregunta es central a los problemas de la política de género. Por ejemplo, el libro de Campus *Mujeres líderes y medios de comunicación* (2013) alega que los medios de comunicación y la libertad de expresión refuerzan los estereotipos de género con relación a las mujeres que son líderes. La idea de que los medios de comunicación refuerzan los estereotipos está basada en la opinión de que hay un contraste entre las cualidades generales que se atribuyen a diferentes grupos de gente. Esto afecta a los miembros de diferentes grupos sociales tales como las mujeres, las minorías étnicas o los grupos religiosos. El alumnado podría considerar la idea de los estereotipos y si son siempre negativos. Pueden discutir estereotipos tales como la idea de que todos los líderes son hombres. Las respuestas podrían considerar posibles definiciones del concepto de poder. El alumnado podría considerar la idea de que las personas están definidas por su sociedad, p. ej. las opiniones de De Beauvoir sobre la mujer como producto cultural de un mundo centrado en los hombres. El alumnado podría discutir el papel de los medios de comunicación en general y cómo contribuyen a formar opiniones y creencias: lo que se podría relacionar con la expansión de la comunicación de masas y cómo afectó a la política y al debate político. Se podrían tener en cuenta referencias a la conformidad y la homologación como en la “tiranía de la mayoría”, p. ej. de Tocqueville, Mill u Ortega y Gasset. El alumnado también podría considerar el papel de los medios de comunicación en la promoción y presentación de los estereotipos como en la teoría crítica y el concepto de “industria cultural”, p. ej. la Escuela de Frankfurt. La referencia a la espectacularización de la política podría llevar a los estudiantes a la opinión de Debord o, en general, a la consideración de las consecuencias del hecho de que la política ha avanzado de una discusión sobre programas y partidos a una discusión sobre los políticos: el alumnado podría evaluar si los estereotipos en los medios de comunicación han aumentado la distancia entre los grupos sociales. Otra posible vía podría ser considerar la igualdad y los derechos.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- Las cuestiones de la política de género; las noticias recientes sobre líderes masculinos y femeninos
- Institucionalismo y discriminación, p. ej. el racismo, la discriminación por edad, la homofobia o el antisemitismo
- Los diferentes grupos sociales y el poder
- La cuestión de si los estereotipos son siempre negativos
- Las diferencias biológicas, sociales, económicas y culturales entre los diferentes grupos sociales, p. ej. el análisis de De Beauvoir de la mujer
- El papel de los medios de comunicación en la formación de opiniones y creencias
- Los medios de comunicación y la conformidad, p. ej. la “tiranía de la mayoría”
- Los medios de comunicación y la “industria cultural”, p. ej. la teoría crítica o la Escuela de Frankfurt
- La espectacularización de la sociedad y la política, p. ej. Debord
- La personalización de la política
- El enfoque de las capacidades de Nussbaum y las cuestiones de la igualdad y los derechos.

Tema opcional 7: Filosofía social

15. Evalúe la afirmación de que la gente no se casa solo para tener una familia e hijos. [25]

La afirmación de que los individuos no van al matrimonio principalmente con el propósito de tener una familia e hijos provoca un examen profundo de la agencia humana y las estructuras sociales. El matrimonio, como institución social duradera, se ha asociado convencionalmente con la formación de una familia. Sin embargo, bajo esta sabiduría convencional yace una relación más intrincada de intenciones individuales, consecuencias no intencionales y la influencia de las instituciones. Para evaluar esta afirmación, el alumnado puede explorar las motivaciones multifacéticas tras el matrimonio, reconociendo la relación compleja entre los deseos personales, las normas culturales, y los instintos reproductivos que subyacen al comportamiento humano. Además, el alumnado puede considerar la relación dinámica entre la agencia individual y la influencia duradera de las instituciones sociales, las cuales trascienden a menudo las intenciones explícitas de aquellos que participan en ellas. Esta investigación se mete en las profundidades filosóficas de la elección humana, las normas sociales y el papel duradero del matrimonio que forman nuestras vidas.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- La evolución histórica del matrimonio como institución y cómo su propósito principal ha cambiado a lo largo del tiempo
- Confucio y la importancia de la piedad filial para mantener las relaciones familiares armoniosas como fundamento para la armonía social
- Las variaciones culturales en las motivaciones tras el matrimonio y cómo las diferentes sociedades perciben el papel del matrimonio en la formación de la familia
- Las intenciones individuales tras el matrimonio, considerando factores como el amor, la compañía, la conexión emocional y la realización personal
- Cómo los factores económicos, incluida la posesión de una propiedad y la herencia, han influido el matrimonio a lo largo de la historia en la sociedad contemporánea
- Los marcos legales que rodean al matrimonio y cómo impactan en las decisiones individuales para casarse o no
- La conexión entre los derechos reproductivos y el matrimonio considerando cómo las normas sociales pueden haber evolucionado para separarlos
- Los roles tradicionales de género y su impacto en las decisiones maritales y la formación de la familia
- La crítica de De Beauvoir a las normas tradicionales de género y las maneras en las que forman las relaciones familiares
- Las presiones y expectativas sociales relacionadas con el matrimonio y si están alineadas con la afirmación en cuestión
- La influencia de la religión en las motivaciones para el matrimonio y la familia, especialmente en sociedades en donde la religión tiene un papel importante
- Las dimensiones éticas de casarse por razones que no sean la reproducción, incluida la autonomía personal y la felicidad
- Exploración de las teorías filosóficas sobre el matrimonio tales como las opiniones contractualistas (p. ej. Locke) frente a perspectivas más comunitarias (p. ej. Hegel) y cómo se relacionan con la afirmación planteada en la pregunta
- Cómo las normas y expectativas sociales dan forma a las razones que tiene la gente para casarse y si estas normas están alineadas con la afirmación
- Estructuras familiares alternativas y cómo desafían la conexión convencional entre el matrimonio y la formación de la familia
- Cómo los factores como la raza, la clase y la orientación sexual se entrelazan con las motivaciones tras el matrimonio y la formación de una familia.

16. Evalúe la efectividad de la tolerancia como principio para conseguir la igualdad de los ciudadanos para los grupos minoritarios. [25]

El examen de la eficacia de la tolerancia como principio para conseguir igualar la ciudadanía para los grupos minoritarios presenta una investigación profunda en el campo de la filosofía social. En años recientes, este tema ha ganado una atención importante, impulsada por perspectivas cambiantes sobre la diversidad, la inclusividad y los derechos humanos, y una comprensión más profunda de la dinámica sociocultural que da forma a estas discusiones. A lo largo de la historia, la noción de tolerancia ha tenido un papel central en dar forma a las interacciones entre los grupos dominantes y los minoritarios. Sin embargo, la evaluación de su efectividad revela dimensiones complejas. La tolerancia, aunque alabada como pieza principal de la sociedad civil, a veces puede no llegar a asegurar la ciudadanía equitativa para las comunidades minoritarias. Es crucial examinar cómo la tolerancia, cuando se aplica mal, puede perpetuar desigualdades y mantener el estatus quo de los desequilibrios de poder. Por ejemplo, la tolerancia superficial que meramente tolera la presencia de grupos minoritarios sin tratar la discriminación sistémica puede no llevar a la ciudadanía igualitaria genuina. Para evaluar la efectividad de la tolerancia, se debe considerar su contexto histórico, reconociendo los ejemplos en donde se ha invocado para mantener estructuras opresivas. Además, una exploración de los marcos éticos y el papel de la legislación en la traducción de la tolerancia en derechos equitativos y oportunidades concretos es esencial. El análisis filosófico puede iluminar las complejidades de equilibrar la tolerancia con el imperativo de conseguir una ciudadanía plena y equitativa para las comunidades minoritarias. Hace surgir una reflexión sobre los límites de la tolerancia y exige el desarrollo de estrategias integrales que aseguren que los grupos minoritarios no son simplemente tolerados, sino genuinamente incluidos como ciudadanos iguales en las diversas sociedades.

Al tratar estas cuestiones filosóficas el alumnado podría explorar:

- El contexto histórico de la tolerancia y su evolución como principio en la búsqueda de una ciudadanía equitativa para los grupos minoritarios
 - Los fundamentos filosóficos de la tolerancia (p. ej. John Locke)
 - El concepto de tolerancia como contrato social y sus implicaciones para los derechos de las minorías (p. ej. el contrato social de Jean-Jacques Rousseau)
 - La efectividad de la tolerancia para promover el multiculturalismo y la cohesión social en las sociedades diversas (p. ej. Will Kymlicka)
 - La distinción entre tolerancia pasiva (mera aceptación) y tolerancia activa (promoción de la diversidad e inclusión), ya que se relaciona con la ciudadanía igualitaria
 - Cómo se entrelaza la tolerancia con el principio de libertad de expresión (p. ej. los argumentos sobre la libertad de John Stuart Mill)
 - Los posibles fallos de la tolerancia cuando se trata de la discriminación sistémica y los desequilibrios de poder
 - Las dimensiones éticas de la tolerancia, en particular su relación con la justicia y la equidad (p. ej. John Rawls)
 - El concepto de “tolerancia intolerante” y su naturaleza paradójica (Karl Popper)
 - La tensión entre tolerancia y relativismo cultural
 - La idea de “reconocimiento” como alternativa o complemento a la tolerancia para conseguir la ciudadanía igualitaria para las comunidades minoritarias
 - Las potenciales consecuencias de la fatiga o las reacciones violentas en las sociedades que experimentan cambios culturales y demográficos rápidos
 - La relación entre tolerancia y justicia social
 - El impacto de la globalización en el concepto de tolerancia y sus implicaciones para la ciudadanía igualitaria en un mundo globalizado
 - Los dilemas éticos alrededor de la tolerancia en situaciones de valores y creencias en conflicto en las sociedades multiculturales
 - El concepto de ‘diversidad profunda’ y sus retos a las nociones tradicionales de tolerancia (Charles Taylor).
-