

Esquema de calificación

Mayo de 2022

Filosofía

Nivel Superior y Nivel Medio

Prueba 2

© International Baccalaureate Organization 2022

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 2022

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, 2022

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/>.

I. Disponibilidad de los QIG

En la próxima convocatoria podrá demostrar su aptitud para corregir los siguientes QIG.

Número del QIG	Texto/autor	Disponibilidad del QIG en inglés	Disponibilidad del QIG en español
01	Simone de Beauvoir: <i>El segundo sexo</i> , vol. 1 parte 1, vol. 2 parte 1 y vol. 2 parte 4		
02	René Descartes: <i>Meditaciones metafísicas</i>	✓	✓
03	David Hume: <i>Diálogos sobre la religión natural</i>		
04	John Stuart Mill: <i>Sobre la libertad</i>	✓	
05	Friedrich Nietzsche: <i>La genealogía de la moral</i>	✓	✓
06	Martha Nussbaum: <i>Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano</i>		
07	Ortega y Gasset: <i>Origen y epílogo de la filosofía</i>		
08	Platón: <i>La República</i> , libros IV–IX	✓	✓
09	Peter Singer: <i>Salvar una vida</i>	✓	
10	Charles Taylor: <i>La ética de la autenticidad</i>	✓	✓
11	Lao Tse: <i>Tao Te Ching</i>		
12	Zhuang Zi: <i>Zhuang Zi</i> (capítulos internos)		

II. Alumnos que no respetan las nuevas instrucciones de respuesta de la prueba 2 para ambas partes (a y b) de una pregunta

A pesar de la claridad con la que el IB describe la forma en que los alumnos deben responder a las preguntas de los exámenes, en ocasiones recibimos trabajos que no se ajustan a nuestras expectativas. En particular, hay casos en los que se pide al alumno que seleccione las preguntas concretas a las que va a responder y, a pesar de ello, el alumno no cumple con estas normas (o instrucciones).

En este documento pretendemos aclarar las medidas que deben tomarse en estas situaciones, valiéndonos de una serie de casos hipotéticos. Se ha comprobado que las acciones sugeridas pueden realizarse en RM Assessor.

Principios generales

Las afirmaciones siguientes fundamentan las decisiones que se mencionan en este documento:

1. Ningún alumno debe verse perjudicado por respetar las normas.
2. Siempre que sea posible, deben puntuarse los conocimientos de los alumnos.

Ejemplo

Para facilitar la comprensión de los distintos casos hipotéticos, haremos referencia a un ejemplo de evaluación.

Instrucción: los alumnos deben responder a ambas partes de una pregunta.

- P7. (a) Explique la opinión de Mill de la relación entre la libertad y la utilidad. (10 puntos)
- (b) ¿En qué medida son la libertad y la utilidad conceptos fundamentalmente en conflicto? (15 puntos)
- P9. (a) Explique la idea de que la moralidad tiene una genealogía clara que se puede trazar. (10 puntos)
- (b) ¿En qué medida está de acuerdo con la genealogía que propone Nietzsche? (15 puntos)

Caso 1: El alumno responde a partes de dos preguntas distintas.

Ejemplo: El alumno responde las partes 7(a) y a 9(a), o 7(b) y 9(a).

Acción

Corrija todas las respuestas del alumno. El alumno recibirá la nota más alta de una de las dos preguntas.

En el segundo ejemplo, se trataría de la nota más alta entre 7(b) y 9(a).

El examinador deberá otorgar la puntuación que corresponda a cada parte de cada pregunta. Es decir, la nota de 9(a) debe asignarse a 9(a) y **no** a 7(a). Si la pregunta se corrige como parte de un QIG, dicha asignación se realizará automáticamente.

Caso 2: El alumno no divide la respuesta en dos partes.

Ejemplo: El alumno escribe una respuesta e indica que corresponde a la pregunta 7, o bien señala que ha respondido únicamente a la parte 9(a), pero en realidad su respuesta cubre tanto 9(a) como 9(b).

Acción

El examinador deberá guiarse por su buen criterio para conceder puntuaciones a todas las partes de la pregunta como si el alumno hubiera marcado su respuesta correctamente.

En el ejemplo, esto supondría que el alumno podría obtener un máximo de 25 puntos a pesar de haber indicado que su respuesta correspondía únicamente a 9(a).

Excepción: se exceptúan los casos en que, debido a la naturaleza de las dos partes de la pregunta, sea importante diferenciar las dos respuestas. Por ejemplo, debe responderse a la primera parte antes de a la segunda (como en Matemáticas), o el alumno debe demostrar que entiende la diferencia entre las dos partes de la pregunta. En estas situaciones, el examinador deberá guiarse por su buen criterio y otorgar puntuaciones únicamente cuando esté claro que el alumno simplemente se ha equivocado al numerar las respuestas.

Caso 3: El alumno repite la respuesta de la primera parte en la segunda.

Ejemplo: El alumno responde a 7(a) y vuelve a escribir el mismo texto como respuesta a 7(b).

Acción

Solo deberá puntuar la respuesta una vez (en la primera parte de la pregunta). Los criterios de evaluación deben servir para evaluar habilidades distintas cuando una pregunta tenga varias partes, por lo que este problema no debería darse.

Caso 4: El alumno marca su respuesta con el número de pregunta incorrecto.

Ejemplo: El alumno dice estar respondiendo a 7(a) y 7(b), pero está claro que su respuesta habla de Nietzsche (P9) y no de Mills (P7).

Acción

Corrija la respuesta conforme al esquema de calificación para la pregunta que debería haber indicado el alumno.

Excepción: esta instrucción solo es válida cuando no existan dudas de a qué pregunta pretendía responder el alumno, por ejemplo, cuando la pregunta aparezca reformulada en el párrafo inicial. No corresponde al examinador identificar a qué pregunta se adapta mejor la respuesta (es decir, en qué pregunta obtendría la puntuación más alta). En el caso de que sea posible que el número de pregunta indicado corresponda a la respuesta, esta deberá corregirse conforme a dicha pregunta. Esta norma deberá aplicarse al corregir partes de preguntas (es decir, asumir que el alumno ha intercambiado por error las respuestas de P7(a) y P7(b)) solo en circunstancias excepcionales.

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

Las bandas de calificación para la evaluación constituyen la herramienta formal para evaluar los exámenes escritos y en estas bandas de calificación para la evaluación los examinadores pueden ver las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación están diseñados para ayudar a los examinadores con las posibles direcciones que hayan tomado los alumnos en cuanto al contenido de sus escritos, al demostrar sus habilidades para hacer filosofía a través de sus respuestas. Los puntos que se indican no son puntos obligatorios ni necesariamente los mejores puntos posibles. Son un marco para ayudar a los examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y para facilitar la aplicación de la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación para la evaluación que se exponen en la página 6 para las respuestas de la parte A y en la página 7 para las respuestas en la parte B.

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

- El curso de Filosofía del Programa del Diploma está diseñado para promover las habilidades del alumno para *hacer* filosofía. Se puede acceder a estas habilidades través de la lectura de las bandas de calificación para la evaluación en la guía de la asignatura
- El esquema de calificación no intenta resumir una respuesta modelo o correcta
- El esquema de calificación tiene un párrafo de introducción que contextualiza el énfasis de la pregunta que se hace
- Los puntos después del párrafo son puntos posibles de desarrollo que se sugieren pero que no deben considerarse una lista prescriptiva, sino más bien una lista indicativa de lo que podría aparecer en la respuesta
- Si hay nombres de filósofos o filósofas y referencias a su trabajo incorporadas en el esquema de calificación es para ayudar a dar un contexto a los examinadores y no refleja un requisito de que dichos filósofos y referencias deben aparecer en la respuesta: son posibles líneas de desarrollo
- Los alumnos pueden seleccionar adecuadamente a partir de una amplia variedad de ideas, argumentos y conceptos para la pregunta que estén respondiendo y puede que utilicen material de manera eficaz que *no* se mencione en el esquema de calificación
- Los examinadores deben ser conscientes de los términos de instrucción para Filosofía (según se publican en la página 56 de la guía de Filosofía) al evaluar las respuestas.
- En los esquemas de calificación para la Prueba 2 se exige más contenido específico ya que la Prueba requiere que el alumno estudie un texto y las preguntas planteadas se derivaran de ese texto. El esquema de calificación mostrará lo que es pertinente tanto para las respuestas a la parte A como para la B. En las respuestas a la parte B, los alumnos pueden seleccionar otro material que consideren pertinente
- Las respuestas a la parte A y la parte B deben evaluarse utilizando las bandas de calificación de la evaluación específicas.

Nota a los examinadores

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

Prueba 2 parte A Bandas de calificación

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1-2	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra poco conocimiento pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es mínima. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.
3-4	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierto conocimiento de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta precisión, pertinencia y detalle. • La explicación es básica y requiere desarrollo. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada.
5-6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento, en su mayoría, preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto, pero le falta detalle. • La explicación es satisfactoria. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.
7-8	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento preciso y pertinente de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es clara, aunque podría requerir un mayor desarrollo. • Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.
9-10	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento pertinente, exacto y detallado de la idea, argumento o concepto que surge del texto. • La explicación es clara y está bien desarrollada. • Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.

Prueba 2 parte B Bandas de calificación

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1-3	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra poco conocimiento pertinente del texto. • No se utiliza vocabulario filosófico o se utiliza constantemente de manera inapropiada. • La respuesta es, en su mayor parte, descriptiva e incluye muy poco análisis. • No hay discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos.
4-6	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra cierto conocimiento del texto, pero le falta precisión y pertinencia. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. • Hay un análisis limitado, pero la respuesta es más bien descriptiva que analítica. • Hay poca discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Algunos de los puntos principales están justificados.
7-9	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento del texto es, en su mayoría, preciso y pertinente. • Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada. • La respuesta incluye análisis, pero este carece de desarrollo. • Hay cierta discusión de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Muchos de los puntos principales están justificados.
10-12	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento preciso y pertinente del texto. • Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada. • La respuesta incluye un análisis crítico claro. • Hay discusión y cierta evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • La mayoría de los puntos principales están justificados.
13-15	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra conocimiento pertinente, preciso y detallado del texto. • Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta. • La respuesta incluye un análisis crítico claro y bien desarrollado. • Hay discusión y evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. • Todos o casi todos los puntos principales están justificados.

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

1. (a)

[10]

(b)

[15]

Preguntas y respuestas eliminadas por motivos
relacionados con los derechos de autor

Preguntas y respuestas eliminadas por motivos
relacionados con los derechos de autor

2. (a) [10]
- (b) **Evalúe la opinión de De Beauvoir sobre la homosexualidad de las mujeres.** [15]

Pregunta y respuesta eliminadas por motivos
relacionados con los derechos de autor

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si la homosexualidad de las mujeres se puede ver como una reacción al dominio del hombre
- La cuestión de si la homosexualidad de las mujeres se puede ver en términos de una reacción a la concepción de un cuerpo pasivo y una carne sometida

- La cuestión de si la homosexualidad de las mujeres se puede relacionar con profesiones específicas, p. ej. atletas, artistas o escritoras
- La cuestión de si los argumentos de De Beauvoir sobre la mujer lesbiana están conectados con su opinión sobre el arte de las mujeres: tanto la homosexualidad como el arte como medio de obtener el éxito y reaccionar al dominio de los hombres
- La cuestión de si las ideas de De Beauvoir sobre la mujer lesbiana como reacción al dominio de los hombres contradice su afirmación de que las mujeres pueden conseguir el éxito por medio del reconocimiento social
- La cuestión de si la relación entre la madre y la chica adolescente es una manera viable de interpretar la homosexualidad de las mujeres
- El papel del “complejo de Edipo” en la homosexualidad de las mujeres
- El contraste entre la evaluación de De Beauvoir de las explicaciones psicoanalíticas de la homosexualidad de las mujeres y la crítica que presenta en otras partes del libro
- La cuestión de si la opción homosexual ofrece a las mujeres una solución completa o si su sexualidad todavía se queda “a medio camino”
- La cuestión de si el punto de vista de De Beauvoir todavía es viable en el presente.

René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

3. (a) **Explique las pruebas cartesianas de la existencia de Dios.** [10]
- (b) **Evalúe las pruebas cartesianas de la existencia de Dios.** [15]

En la Meditación tercera hay dos secciones con los argumentos para la existencia de Dios. El término para el argumento de Descartes se conoce como el “argumento de la idea de la perfección divina”. La idea general es que Dios ha puesto en nosotros la idea de él mismo, ya que esta no es una idea que podría ocurrírsele a un ser imperfecto como el ser humano. Esta idea de poner la idea está basada en una noción de causa que no permite que haya una realidad mayor que la que está presente en la agencia causal. Descartes ofrece el ejemplo de una piedra, la cual no puede crearse a menos que la produzca algo que contenga todos los elementos de la piedra o incluso algunos elementos más que la piedra (véase Kenny). Dicho razonamiento es aplicable a las ideas, las cuales, si contienen alguna propiedad –tal como la perfección–, entonces la causa de la idea debe contener en ellas tanta “eficacia causal” como se requiere para el caso de la creación de la piedra. Descartes considera su idea de Dios y descarta las posibilidades de que la idea de Dios pueda venir de la nada, o de la especulación sobre nuestra propia deficiencia (p. ej. Hume). Descartes concluye que su idea de Dios solo puede venir de Dios, por tanto, Dios debe existir. Más tarde, en la Meditación tercera, Descartes pregunta si podría existir si no hubiera un ser más perfecto que él. Descartes pregunta si esto fuera el caso, ¿de dónde provendría su existencia? Descartes procede a eliminarse a sí mismo, a sus padres y a cualquier otro origen menos importante que Dios. Descartes introduce una forma del argumento cosmológico al eliminar a sus padres, ya que su existencia depende a su vez de sus propios padres y así sucesivamente. El “argumento de la idea de la perfección divina” descansa en el principio de que algo superior debe causar cualquier efecto. Esto lo discuten otros pensadores a la luz del argumento cartesiano. En la Meditación quinta, Descartes ofrece su versión del argumento ontológico concluyendo la existencia de Dios de la necesidad de la existencia de un ser cuya naturaleza tiene todas las perfecciones. Un asunto que podría evaluarse es la cuestión de cómo la perfección está relacionada con la existencia y si la existencia se puede usar como predicado de la manera en que lo hace Descartes.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El principio de causalidad en el centro del argumento de la idea de la perfección divina
- La necesidad de una fuente perfecta para crear el efecto de una idea perfecta
- La relación de las ideas con la realidad en el argumento
- La realidad como parte de la perfección
- La necesidad de la existencia de Dios en el argumento ontológico
- La existencia está envuelta –y es necesaria– en la idea de Dios.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El principio de causalidad: ¿es convincente?
- ¿Puede la idea de algo necesitar su realidad?
- ¿Puede la perfección utilizarse como predicado?
- ¿Añade algo a un concepto decir que existe? P. ej. Russell
- ¿Se aplica el argumento ontológico en realidad solo si algo existe, en lugar de precisar de la existencia en primer lugar?

4. (a) **Explique las respuestas de Descartes al escepticismo inicial de la Meditación primera.** [10]
- (b) **Evalúe las respuestas de Descartes al escepticismo inicial de la Meditación primera.** [15]

Descartes empieza su obra perfilando un escepticismo general y profundo sobre la posibilidad de cierto conocimiento. Descartes pone a prueba posibles candidatos para el conocimiento en tres “niveles de duda”. En el primer nivel, reconoce que la percepción sensible puede a veces engañarnos. Esto no es una duda particularmente global porque no ve ninguna razón para rechazar todo conocimiento sensible en base a que ocasionalmente nos han engañado. En el segundo nivel, Descartes especula sobre la posibilidad de que su conocimiento del mundo externo sea similar a la experiencia de un sueño, en donde, durante el propio sueño, no tenga manera de distinguirlo de la realidad cuando está despierto. Pero Descartes acepta que existe una relación entre la imagen de los sueños y lo que esos sueños representan, por lo que una relación con la realidad es posible, incluso si no es dentro de la experiencia del sueño. Descartes prosigue con su tercer nivel, que es más radical. Aquí, Descartes especula sobre un Dios engañoso o un genio maligno que planta la idea de la realidad en un sujeto como un cerebro en una probeta. Siguiendo este nivel radical, Descartes establece la base de “el *cogito*” (la frase en sí no aparece aquí, sino en otras obras) como respuesta para demostrar que, al formular la duda, está pensando, por lo que debe existir. Puede discutirse sobre si Descartes está proponiendo una inferencia –un sentido de “pienso, luego existo”– o una experiencia más directa de “pienso, existo para poder hacer esto”. La primera inferencia puede problematizarse ya que dice algo general sobre cualquier ser pensante. Además, puede preguntarse si la referencia al “yo” puede hacer referencia a Descartes como individuo más que, pongamos, una red de pensamiento compartida por más de un individuo. Al final, Descartes puede decir que mientras esté pensando, existe, y que es una proposición inmune a los niveles de duda en la Meditación primera.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La duda a través de la falta de confianza en la fiabilidad completa de las percepciones sensibles
- La duda debida al sueño y las respuestas a esto
- La duda debida al genio maligno
- La respuesta, denominada “el *cogito*” pero que no se usa en la afirmación clásica del *cogito* en la Meditación segunda sin contener el sentido de “luego” que se encuentra en obras posteriores
- La cuestión de si hay inferencia en la afirmación de Descartes en la Meditación segunda
- Descartes concluye que es una cosa pensante y continúa explorando la posible naturaleza de una cosa pensante, concluyendo que una cosa pensante debe llamarse “sustancia” porque existe independientemente.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Respuestas a los niveles de duda (véanse las objeciones a la idea de que los sueños o la falta de fiabilidad de los sentidos deben provocar escepticismo en la medida que buscaba Descartes)
- Descartes trata la insuficiencia de los dos primeros niveles, pero ¿tiene razón en considerar al genio maligno (o como se ha afirmado más recientemente, el cerebro en una probeta) suficiente para el escepticismo que debe abordar?
- ¿Es la afirmación del *cogito* en la Meditación segunda una inferencia? Si lo es, ¿cuáles son las implicaciones para la búsqueda de certeza cartesiana?
- ¿Cómo funciona el “yo” en la experiencia que está explorando Descartes como cosa pensante?
- La conclusión de Descartes de que una cosa pensante es una sustancia y los orígenes del dualismo cartesiano.

David Hume: *Diálogos sobre la religión natural*

5. (a) **Explique la afirmación de Demea de que “la ciencia de la teología natural es la más profunda y abstrusa de todas”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Demea de que “la ciencia de la teología natural es la más profunda y abstrusa de todas”.** [15]

Demea presenta la afirmación al principio de los *Diálogos* de Hume. Invita a explorar las diferentes opiniones que tienen los personajes del diálogo sobre la metodología educativa para los estudiantes de filosofía y para el aprendizaje de las doctrinas teológicas. Los alumnos podrían considerar el argumento de Demea sobre la necesidad de que los estudiantes postpongan el estudio de la teología como ciencia y se centren en el concepto de piedad solamente al principio. Las respuestas también podrían discutir el método de Demea que aspira a inducir a los estudiantes a desconfiar de todas las ciencias para que acojan la religión. Como explica: “imprimo profundamente en sus tiernas almas un hábito de respeto hacia todos los principios de la religión. Cuando están estudiando cualquier otra ciencia, les señalo la incertidumbre que se encierra en cada parte, las eternas disputas de los hombres, la oscuridad de toda filosofía y las extrañas y ridículas conclusiones a las que han llegado algunos de los genios más grandes, siguiendo los principios de la mera razón humana” (Parte 1). Los alumnos podrían presentar la opinión de Filón sobre el argumento de Demea y discutir las razones por las que la “gente corriente” siente desprecio por la filosofía, y se reafirma “mucho más en los puntos fundamentales de la teología” (Parte 1). La posición escéptica de Filón expande el argumento de Demea, ya que afirma que “la mejor manera de protegerse contra tal arrogancia en cuestiones religiosas es la ignorancia” (Parte 1). El tema central de la Parte 1 continúa más allá de las cuestiones educativas que se presentan al principio y termina en una disputa sobre el escepticismo entre Filón y Cleantes. Las respuestas podrían analizar la sugerencia de Filón de adoptar y mejorar los principios de Demea para llegar a ser conscientes de las debilidades del razonamiento humano y de que “los errores y engaños de nuestros sentidos [sean] tenidos en mente” (Parte 1). Los alumnos podrían presentar la respuesta de Cleantes al argumento de Filón y su crítica al escepticismo de Filón por hacerlo un medio duradero para resolver problemas cotidianos, incluida una comparación entre estoicos y escépticos. Las respuestas podrían señalar la preocupación de Cleantes sobre los peligros de un escepticismo “crudo e ignorante” mantenido por la gente corriente y basado en “un prejuicio general frente a lo que no pueden entender fácilmente [...] Este tipo de escepticismo es fatal para el conocimiento, pero no para la religión” (Parte 1). Los alumnos podrían extender su discusión a otros puntos de vista filosóficos sobre el escepticismo o centrarse en el papel que tienen para los filósofos las opiniones y los sentidos como medio para el conocimiento, p. ej. Platón, Aristóteles, Descartes, Locke y Kant.

[Fuente: David Hume: 1779, *Dialogues Concerning Natural Religion*, Londres, [editor desconocido]. https://archive.org/details/bub_gb_E7dbAAAAQAAJ/mode/2up.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La posición de Demea sobre la religión y la teología
- El escepticismo de Filón
- La crítica de Cleantes al escepticismo de Filón
- El papel de la ignorancia según Filón
- La arrogancia, la debilidad y la ceguera del puro razonamiento humano
- Diferencias entre estoicos y escépticos
- El tipo de escepticismo peligroso que subraya Cleantes
- El papel de los sentidos y el razonamiento humano.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La importancia de una metodología educativa para los estudiantes de filosofía, en particular con referencia a cuestiones teológicas
- La cuestión de si la metodología de Demea es viable para el entendimiento adecuado de la teología
- La cuestión de si las doctrinas teológicas surgen de la incertidumbre o son un tipo específico de razonamiento como creía Locke
- La cuestión de si el punto de vista de Filón sobre la ignorancia está ligado a una posición verdaderamente escéptica
- La cuestión de si el escepticismo puede ser un medio para abordar los problemas cotidianos
- La cuestión de si es peligroso el escepticismo como subraya Cleantes
- Los límites del razonamiento humano y las consecuencias para el conocimiento humano, p. ej. Platón, Descartes, el empirismo
- La cuestión de si los sentidos son falaces y, por tanto, no son una fuente válida de conocimiento –p. ej. Descartes, Spinoza– o de otro modo, p. ej. Kant.

6. (a) **Explique la afirmación de Filón de que “el mundo es un animal y que la divinidad es el alma del mundo”.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Filón de que “el mundo es un animal y que la divinidad es el alma del mundo”.** [15]

La afirmación la presenta Filón en la sección inicial de la Parte 6 de los *Diálogos* de Hume. Filón presenta su argumento criticando la opinión de Cleantes sobre la imposibilidad de atribuir cualidades específicas a la divinidad, según se presentaban en las partes anteriores del texto. Los alumnos podrían hacer referencia al argumento de Filón de las similitudes: “En donde se observa la similitud de varias circunstancias conocidas, lo desconocido también se encontrará parecido” (Parte 6). Los alumnos podrían explorar el paralelismo del universo y el animal o cuerpo orgánico de Filón, en los que se repara el desgaste y la circulación de la materia es continua. Además, según Filón, “las distintas partes de todo el sistema se consideran un acto de mutua armonía; y cada parte del mundo o miembro de un organismo, al realizar su trabajo, opera tanto para su propia conservación como para la del todo” (Parte 6). Las respuestas podrían discutir la posición de Filón de que la materia no puede estar en un estado desordenado: “Ninguna hipótesis, tanto si es escéptica como si es religiosa, debe hacer sitio al azar; todo está gobernado por leyes continuas e inviolables” (Parte 6). Las respuestas podrían tener en cuenta el dualismo de la mente y el cuerpo como argumento para explicar el malentendido tradicional de la naturaleza del universo, el cual puede ordenarse de forma diferente a la experiencia humana de una mente en un cuerpo. Los alumnos podrían discutir la respuesta de Cleantes a Filón y la crítica basada en el argumento de un universo que se parece más a una planta que a un animal. También, las respuestas podrían considerar otro argumento de Cleantes en contra de la eternidad del universo y evaluar su teoría del principio del universo y sus pruebas a favor de la idea de que el mundo es joven, p. ej. los cerezos, Cristobal Colón. Los alumnos podrían subrayar el hecho de que los argumentos que presenta Hume sobre la naturaleza del universo son la base para el ámbito real de la discusión: la naturaleza de Dios y las posibilidades de atribuir cualidades a la divinidad. Los alumnos podrían incluir una evaluación de otras posturas filosóficas, desde la idea de un universo ordenado y una evolución predeterminada –como en Platón, Aristóteles o en la filosofía cristiana–, a la idea de cambio, transformación y supuestos probabilísticos, como el evolucionismo, el pragmatismo o la teoría cuántica. El obispo Butler afirmó que “la probabilidad es precisamente la guía de la vida”.

[Fuente: David Hume: 1779, *Dialogues Concerning Natural Religion*, Londres, [editor desconocido].
https://archive.org/details/bub_gb_E7dbAAAAQAAJ/mode/2up.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El argumento del diseño y la idea de un diseñador en la causalidad del mundo
- El punto de vista de Filón sobre el orden, el desgaste, la circulación y la materia
- El argumento de Filón de las similitudes
- El paralelismo del universo y el cuerpo animal u orgánico
- La crítica de Filón al dualismo de la mente y el cuerpo
- La crítica de Cleantes a la posición de Filón; el universo como una planta
- El argumento de Cleantes y las pruebas en contra de la eternidad del universo
- El papel de las leyes constantes e inviolables en el universo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si el argumento de Filón sobre la materia es factible en nuestros días
- La cuestión de si el argumento de las similitudes es sólido o puede atribuirse a uno puramente inductivo
- La cuestión de si el argumento del universo como un animal o cuerpo orgánico se ha desarrollado posteriormente en la filosofía, p. ej. la ética medioambiental, la ecología profunda, la hipótesis Gaia
- Otras opiniones sobre el dualismo de la mente y el cuerpo, p. ej. Descartes y críticas posibles, p. ej. Dewey, James y Damasio
- La cuestión de si las pruebas de Cleantes en contra de la eternidad del universo son viables
- El papel del cambio y la mutación en el universo en contraste con la idea de un orden predeterminado
- La cuestión de si el argumento del diseño está en conflicto con la idea de la evolución
- Las teorías de un universo ordenado, como en Platón, Aristóteles o la filosofía cristiana
- El orden y el desorden a la luz del evolucionismo
- El caos, el azar y la probabilidad como estructuras alternativas del universo, p. ej. la teoría cuántica.

John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

7. (a) **Explique el principio de Mill de que la autoprotección es el único fin por el que está justificado que la humanidad interfiera con la libertad de acción.** [10]
- (b) **Evalúe el principio de Mill de que la autoprotección es el único fin por el que está justificado que la humanidad interfiera con la libertad de acción.** [15]

La pregunta se centra en esta idea central según se presenta en el primer capítulo introductorio. Mill afirma que el objeto de su ensayo es afirmar un solo principio simple, el cual se conoce como el principio del daño, ya que define los límites de la libertad individual en cuanto al daño a los demás. Este principio tiene que gobernar las relaciones entre la sociedad y el individuo desde el punto de vista de la compulsión y el control. Los medios que se utilizan pueden ser la fuerza física en forma de penalizaciones legales o la coerción moral de la opinión pública. Ese principio es que el único fin por el que la humanidad tiene garantizada su autoprotección, individual y colectivamente, para intervenir en la libertad de acción de cuantos sean, es la autoprotección: “la única finalidad, por la que el poder puede ejercitarse sobre cualquier miembro de una comunidad civilizada contra su voluntad, es prevenir el daño a los demás” (Capítulo 1). Su propio bien, ya sea físico o moral, no es garantía suficiente: “no puede tener derecho a actuar o reprimirse porque será mejor para él, porque le hará más feliz, porque, en opinión de los demás, hacerlo es apropiado o incluso correcto” (Capítulo 1). Según Mill, estas pueden ser buenas razones para discutir con él, pero no para convencerlo. Él claramente enfatiza que la única justificación por la que el poder puede ejercitarse de manera legítima sobre cualquier miembro de una comunidad civilizada, en contra de su voluntad, es para prevenir el daño a los demás. Su propio bien, ya sea físico o moral, no es una razón suficiente. La obligación de la no interferencia que impone el principio descarta dos justificaciones para la limitación de la libertad individual: el paternalismo (restricción sobre acciones dañinas solamente a uno mismo) y el moralismo (restricción de las acciones no dañinas en base a que son inmorales).

[Fuente: John Stuart Mill: 1867, *On Liberty*, London, Longmans, Green, and Company.
https://archive.org/details/bub_gb_jUu6GjuSzOEC.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El único aspecto de la conducta de cualquiera, por el que responde ante la sociedad, es el que concierne a los demás. En lo que concierne puramente a sí mismo, su independencia es, por derecho, absoluta. El individuo tiene soberanía sobre sí mismo y sobre su propio cuerpo y mente
- Ya que este principio define los límites de la libertad individual en cuanto al daño a los demás, se conoce como el principio del daño
- El principio se aplica solamente a los seres humanos en la madurez de sus facultades
- Una persona puede causar mal a los demás no solamente por sus acciones, sino por su inacción, y en ambos casos es justo que sea responsable de ellas por el daño causado
- La exclusión de las justificaciones para limitar la libertad individual, p. ej. el paternalismo y el moralismo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Las posibles implicaciones del principio. Requiere libertad de gustos e intereses, de planear nuestra vida según nos convenga, de hacer lo que nos apetezca dependiendo de las consecuencias que eso tenga, sin impedimento siempre y cuando lo que hacemos no haga daño a los demás, incluso si consideran que nuestra conducta es insensata, perversa o incorrecta
- De la libertad de todo individuo se sigue la libertad, con los mismos límites, de la combinación entre los individuos; libertad para unirse, por cualquier motivo sin implicar daño a los demás
- El principio del daño y la utilidad. La utilidad es la apelación final a todas las cuestiones éticas; pero debe ser la utilidad en el sentido más amplio, basada en los intereses permanentes del hombre como ser progresista
- La medida en que a Mill (como han pensado a veces sus críticos) le asustaba la idea de una democracia de las masas en la que la opinión de la clase obrera podría ser opresora e incluso violenta
- El principio de Mill descarta intervenciones paternalistas para que la gente se salve de sí misma, así como intervenciones ideales para hacer que la gente se comporte “mejor”
- Diferentes opiniones sobre la libertad, algunas no están basadas en lo individual, sino en realidades sociales o colectivas, p. ej. el marxismo.

8. (a) **Explique la afirmación de Mill de que el tema de su ensayo no es la libertad de la voluntad, sino la libertad civil o social.** [10]
- (b) **Evalúe la afirmación de Mill de que el tema de su ensayo no es la libertad de la voluntad, sino la libertad civil o social.** [15]

La pregunta ofrece la oportunidad de explicar y evaluar lo esencial del argumento de Mill según lo presenta al principio del texto: “La naturaleza y los límites del poder que la sociedad puede ejercitar legítimamente sobre el individuo”. Desde una perspectiva histórica, la cuestión puede formularse en cuatro estadios del desarrollo civil o social. En el primer estadio, la libertad significaba protección contra la tiranía de los gobernadores políticos. En el segundo estadio, la libertad no significaba la limitación del poder gubernamental, sino el autogobierno del pueblo (por medio de representantes temporales que la voluntad de la mayoría puede cambiar). En el tercer estadio, la lucha por la libertad se convirtió en una lucha por un gobierno democrático limitado. La libertad ahora significaba el autogobierno del pueblo dentro de ciertos límites legales fundamentales (controles constitucionales) diseñados para proteger a las minorías contra las injusticias de la mayoría del pueblo. Por medio de controles constitucionales, “el consentimiento de la comunidad o de un cierto cuerpo supuestamente representativo de sus intereses” se convierte en “una condición necesaria para algunos de los actos más importantes del gobierno” (Capítulo 1). Además, Mill está preocupado sobre un cuarto estadio de desarrollo social en el que la mayoría de la gente ha ampliado considerablemente el poder para asegurar que todo el mundo se ajusta a sus opiniones y costumbres.

[Fuente: John Stuart Mill: 1867, *On Liberty*, London, Longmans, Green, and Company.
[https://archive.org/details/bub_gb_jUu6GjuSzOEC.](https://archive.org/details/bub_gb_jUu6GjuSzOEC)]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Según Mill, la pregunta se ha hecho en raras ocasiones y casi nunca se ha discutido. Sin embargo, de manera profunda “influye en las controversias prácticas de la época por su presencia latente, y es muy probable que pronto se reconozca como la pregunta vital del futuro”
- La pregunta no es en absoluto nueva y ha dividido a la humanidad, casi desde los tiempos más remotos, pero en el estadio de progreso en el que se han incluido las partes más civilizadas de las especies, esta se presenta bajo nuevas condiciones y requiere un tratamiento diferente y más fundamental
- En el cuarto estadio, se necesita protección contra la tiranía de la opinión y el sentimiento prevalente; contra la tendencia de la sociedad para imponer, por otros medios que no sean sanciones civiles, sus propias ideas y prácticas como reglas de conducta sobre los que disienten de ellas
- Los diferentes enfoques filosóficos entre los análisis metafísicos de la libertad de la voluntad (p. ej. libertad y determinismo) y la cuestión social con respecto al poder que puede ejercitar legítimamente la sociedad sobre el individuo.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Momentos históricos y teorías políticas con relación a los estadios, p. ej. *Discursos de Maquiavelo* y *Segundo tratado* de Locke, *El contrato social* de Rousseau, los Estados Unidos como la primera sociedad que pasó al tercer estadio, y *La democracia en América* de Tocqueville
- Mill temía que a una sociedad con una clase media próspera no le importara la libertad individual: la obediencia a las costumbres y normas establecidas normalmente considerada importante, en lugar de la libertad para explorar diversas vías de autodesarrollo y para formarse opiniones y el carácter que se considere mejor
- El ejercicio social e individual de la libertad como uno de los elementos del bienestar
- Formas de libertad civil, p. ej. la libertad de pensamiento y discusión
- La relación entre libertad y progreso social
- El principio de libertad de Mill aspira a promover la individualidad como un elemento de utilidad general. El principio de la libertad y el utilitarismo

- El principio de la libertad como una afirmación clásica del feminismo liberal (*El sometimiento de las mujeres*, 1869): si la libertad es un bien para los hombres, lo es también para las mujeres; más aún, las mujeres deben tener acceso a todo lo que los hombres tienen acceso
- La idea de libertad negativa y positiva
- Las diferentes concepciones de autonomía
- La defensa de Mill de la libertad contra las diferentes formas de totalitarismos e ideas totalitarias: pronósticos hasta el presente.

Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

9. (a) **Explique la interpretación de Nietzsche de la “mala conciencia” en el segundo ensayo.** [10]
- (b) **Evalúe la interpretación de Nietzsche de la “mala conciencia”.** [15]

En este segundo ensayo Nietzsche emplea el método genealógico para trazar los orígenes de nuestra conciencia y, por tanto, nuestro sentido moral. La interacción social tiene el efecto de convertir a los individuos en predecibles; por su memoria estos tienen la habilidad de realizar promesas. De este proceso proviene un “individuo soberano” capaz de tomar decisiones autónomas que no están basadas en la culpa o una necesidad de conformación, sino a través de una manera de ejercitar el libre albedrío individual. Esto viene con un sentido de responsabilidad individual, que Nietzsche llama “conciencia”. Nietzsche también identifica una “mala conciencia” basada en el lenguaje de la deuda y un sentido de culpa. Esta surge cuando no se cumple una promesa o no se paga una deuda. El castigo se aplica por un sentido de crueldad o placer en ver sufrir a otros. Esta fue la explicación histórica para ver que las deudas se paguen, en donde se daña de alguna manera al culpable como parte del beneficio a quienes se les debe. Nietzsche considera que ese disfrute del sufrimiento no era negativo. Más bien, lo considera una explicación del significado del sufrimiento en épocas antiguas, antes de que se creara alguna figura divina en la mente de los humanos que estuviera al tanto del sufrimiento. Esto aseguraba un propósito para el que sufría, en lugar de para el que ejercía el castigo. La mala conciencia se crea después de que los líderes de la sociedad forzaran a los humanos involuntarios y “sin forma, todavía errantes”, que son originalmente cazadores, a organizarse como grupo en una sociedad. En este estado, la mayoría de la gente se vuelve contra sí misma y se da la mala conciencia según se reprime la “voluntad de poder” y no se deja que se exprese. Esto forma parte de la explicación de Nietzsche para la invención de los dioses o de Dios. El ensayo termina con Nietzsche ofreciendo un papel para la mala conciencia con su dinámica destructiva para resolver la posición en la que se encuentran los humanos y atacar la enfermedad de la condición humana en el estado moderno.

[Fuente: Friedrich Wilhelm Nietzsche: 1887, *The genealogy of morals*, Nueva York, Boni and Liveright. <https://archive.org/details/genealogyofmoral00nietuoft/mode/2up.>]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Nietzsche propone una explicación histórica para la organización de la sociedad y la experiencia de la mayoría de sus miembros
- La conexión entre libertad, libre albedrío y consciencia
- La descripción de la mala conciencia y sus asociaciones con el castigo y la deuda
- La descripción del sufrimiento y el castigo
- La descripción de la necesidad del poderoso de alabar a los personajes anteriores y presentar a sus ancestros de una manera poderosa
- Las implicaciones para la descripción de Nietzsche de la creación de la creencia en los dioses o Dios (la gran estima a los ancestros).

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La descripción genealógica ¿es convincente?
- ¿Es culpable Nietzsche de cometer una falacia genética?
- ¿Es este un argumento filosófico o antropológico?
- Otras descripciones culturales de la formación de las tribus y las costumbres, p. ej. las tradiciones africanas e indias
- Nietzsche describe la crueldad como en cierto sentido “alegre”, como una fiesta, ¿es convincente? ¿puede algo de esto demostrarse empíricamente?
- ¿Está Nietzsche basando demasiado su descripción en la noción –importante en su época– de la libertad, y elaborando una hipótesis sobre las culturas antiguas las cuales no habían considerado esta noción en su descripción de la vida y organización humanas?

10. (a) **Explique cómo el ideal ascético está relacionado con la “voluntad de nada” del ser humano.** [10]
- (b) **Evalúe cómo el ideal ascético está relacionado con la “voluntad de nada” del ser humano.** [15]

En el tercer ensayo Nietzsche explora la cuestión de la voluntad humana y, al hacerlo, discute la naturaleza del “ideal ascético”, un término muy amplio, dado que encuentra una manera de aplicarlo a una extensa variedad de grupos, desde artistas a sacerdotes. La cuestión de la preferencia humana por “desear la nada a no desear” da a Nietzsche un mecanismo, a través del ideal ascético, por el que él puede explorar las actividades de diferentes secciones de la sociedad. El principal eje del ideal es la necesidad de la humanidad de afirmar o creer en un objetivo (que los humanos querrán “desear la nada a no desear”). Nietzsche habla sobre los artistas, los filósofos, los sacerdotes, las mujeres y los santos. Los filósofos comparten una visión del mundo con los sacerdotes, quienes, con sus modos de vida, “pobreza, humildad y castidad”, se separan del fomento del ejercicio de la voluntad. Nietzsche concede un propósito diferente a cada grupo y luego propone a los que llama enemigos del ideal: el trabajo de los científicos, historiadores y aquellos que se autodenominan expertos, quienes se consideran contempladores del ideal, pero quienes, de hecho, se ríen de él. El ideal ascético es tanto una negación como una conservación de las condiciones en las que se puede llevar una vida. Implica una relación con la verdad, pero el científico ataca el ideal ascético por medio de un enfoque equivocado de la verdad objetiva. Nietzsche asume la condición violenta de la humanidad y afirma que el ideal ascético es una manera de asumirla. Esto ofrece una alternativa a la humanidad preparada para aceptar la libertad y dominio plenos, en lugar de recurrir a la moralidad del esclavo de la masa, dirigida por los ideales del sacerdote y apoyada por los filósofos que intentan negar la voluntad. Nietzsche discute el papel de la culpa y el resentimiento en las masas como una respuesta al ideal ascético que ofrecen aquellos que se encuentran en la sociedad.

[Fuente: Friedrich Wilhelm Nietzsche: 1887, *The genealogy of morals*, Nueva York, Boni and Liveright. <https://archive.org/details/genealogyofmoral00nietuoft/mode/2up.>]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- En la última voluntad de nada, Nietzsche dice que los filósofos, sin embargo, ejercitan la voluntad
- El ideal ascético y el artista. El ejemplo de Nietzsche de Wagner y Schopenhauer en donde Wagner no expresaría su arte sin apoyarse en Schopenhauer, quien a su vez atribuía partes de su filosofía a la música que aquel había producido
- Los filósofos y el ideal ascético. Una búsqueda del poder a través del conocimiento y la diseminación del miedo debido a la desconfianza original en un modo de actividad contemplativo más que violento
- Para los sacerdotes, la vida ascética exige separarse del placer
- El papel del ideal ascético en permitir que se dé la civilización y la vida pública. Nietzsche dice que el ideal ascético surge de un instinto protector cuando los humanos luchan por sobrevivir frente a las dificultades
- La relación entre el ideal ascético y la verdad, donde el conocimiento se presenta como una ilusión y se niega la subjetividad de los humanos
- El contraste entre el ideal ascético y los científicos
- El ideal ascético y la moral del esclavo
- El perspectivismo de Nietzsche.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La idea de que el ideal ascético es “la voluntad de nada”
- La contradicción de que el ideal ascético preserva la vida cuando defiende una voluntad de nada
- Los fuertes y la idea de que no deben aplacarse por la culpa de sentirse fuertes y con poder
- ¿Es justo por parte de Nietzsche condenar a sus conciudadanos como enfermos debido a sus crisis y dificultades?
- El sacerdote ascético y el resentimiento de la masa
- La descripción de Nietzsche de la verdad, el mito de la objetividad en la ciencia y su perspectivismo
- ¿Es aceptable el perspectivismo en cualquier búsqueda del conocimiento?
- ¿Es convincente Nietzsche en cuanto a que todos estamos sujetos a tendencias violentas profundamente arraigadas simplemente por ser miembros de la raza humana?
- ¿Es la descripción psicológica de Nietzsche capaz de falsificación o verificación? ¿Es esto filosofía o más bien antropología cultural desde una perspectiva psicológica?

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

11. (a) **Explique la relación entre las capacidades y los derechos humanos.** [10]
- (b) **Evalúe la relación entre las capacidades y los derechos humanos.** [15]

En *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, Nussbaum introduce la idea de las capacidades como un enfoque de “la evaluación comparativa de la calidad de vida y el teorizar sobre la justicia social” (Capítulo 2). Una capacidad es una “área de libertad” y el enfoque de las capacidades exige que las naciones deben proveer las capacidades que se requieren para una vida digna. Nussbaum señala que “el enfoque de las capacidades está íntimamente ligado al movimiento internacional de los derechos humanos” (Capítulo 3). Ella afirma que una manera de entender el enfoque de las capacidades es como un “enfoque de los derechos de la especie humana” (Capítulo 3). Esto se debe a que ambos enfoques defienden que todo el mundo tiene un conjunto central de derechos y que esto impone deberes en el estado para mantener esos derechos. Además, Nussbaum dice que las capacidades se solapan con los derechos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Subraya la idea compartida de que tanto los derechos como las capacidades centrales implican que el estado tiene el deber de proteger las libertades de sus ciudadanos.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El contraste que marca Nussbaum entre los derechos humanos y las capacidades generales
- La relación entre capacidades y deberes
- Los deberes del estado con relación a los derechos humanos y si los deberes que son comparables surgen de las capacidades centrales
- Cómo el enfoque de las capacidades “complementa el modelo estándar de los derechos humanos”
- La afirmación de Nussbaum de que “la propia idea de ‘libertad negativa [...] es una idea incoherente [...] todas requieren que se inhiba la interferencia de los demás” (Capítulo 3)
- Cómo se puede analizar el caso de Vasanti en términos tanto de las capacidades como de los derechos humanos.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si los derechos humanos son centrales en una la sociedad liberal
- La idea de Sen de que las capacidades y los derechos son diferentes, en contraste con la visión de Nussbaum de que las capacidades centrales se solapan con los derechos
- Las capacidades como emergentes de los argumentos de la autora en el libro
- Hasta qué punto tiene el estado el deber de proteger los derechos humanos
- Posibles dificultades para definir una lista de derechos humanos centrales
- La cuestión de si se puede crear un conjunto de derechos que protejan la dignidad humana
- La cuestión de si todos los derechos enlistados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos son consistentes con la lista de capacidades centrales de Nussbaum
- La noción de deberes con relación a los derechos humanos
- Ética deontológica frente a utilitaria y las fundaciones éticas de los derechos
- La posible relación entre el enfoque de las capacidades y la ética de la virtud
- Una evaluación de la idea de los imperativos morales, tales como los que propuso Kant.

[Fuente: CREATING CAPABILITIES: THE HUMAN DEVELOPMENT APPROACH por Martha C. Nussbaum, Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, Derechos de autor © 2011 por Martha C. Nussbaum. Utilizado con autorización. Todos los derechos reservados.]

12. (a) **Explique el concepto de Nussbaum de la libertad.** [10]
- (b) **Evalúe el concepto de Nussbaum de la libertad.** [15]

La libertad es un concepto central en la obra de Nussbaum. Ella afirma que “el enfoque de las capacidades, en mi versión, se centra en la protección de áreas de libertad tan centrales que eliminarlas haría que la vida no fuera merecedora de la dignidad humana” (Capítulo 2). Ella parte de la obra de Sen, quien considera las capacidades como “la libertad sustantiva para conseguir combinaciones alternativas de funcionamientos” (Capítulo 2), y de De Shalit y Wolff que hablan sobre funcionamientos fértiles. La libertad requiere “capacidades combinadas” en la descripción de Nussbaum. Esto capta la idea de que un individuo requiere ciertas capacidades internas combinadas con capacidades externas para tener libertad. Por ejemplo, se necesita tener la capacidad de leer, combinada con la capacidad de acceder a una biblioteca para la capacidad combinada de leer novelas. La centralidad de la libertad para el enfoque de las capacidades de Nussbaum ayuda a distinguirlo de enfoques corrientes para la evaluación de la justicia social y la calidad de la vida en las naciones. Nussbaum plantea el problema así: medir el PIB de un país no es sensible a las vidas de las personas que viven en ese país, ya que la medida es un agregado y no capta las discrepancias entre los individuos ni capta el hecho de que, a veces, los individuos ricos no tienen libertad. Nussbaum también considera el papel de la libertad en descripciones alternativas a la justicia social tales como la obra de Rawls y las implicaciones de teorías éticas utilitaristas y deontológicas.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El uso de Sen del término libertad como “la libertad sustantiva para lograr combinaciones alternativas de funcionamientos” (Sen, en el Capítulo 2 de Nussbaum)
- La idea de que las capacidades combinadas que “son la totalidad de las oportunidades [...] para la elección y la acción en [...] situaciones políticas, sociales y económicas específicas” (Capítulo 2)
- La relación estrecha entre las capacidades y la libertad
- La relación entre justicia y libertad
- La relación entre liberación y libertad
- La relación entre el enfoque de las capacidades y el liberalismo político
- El contraste entre el papel de la libertad en el enfoque de las capacidades y el papel de la libertad en otras descripciones de la justicia social, p. ej. la descripción de Rawls.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Cómo de bien se compara el enfoque de Nussbaum con otras descripciones de justicia social, por ejemplo, el enfoque de Rawls sobre lo que es justo
- La cuestión de si el tipo de libertad que aprecia Nussbaum es realista para que la intenten impartir los estados nacionales
- Comparación entre la concepción de Nussbaum de “libertad” y conceptos de libertad tales como el concepto de libertad negativa de Berlin o el concepto de libertad de Mill
- Cómo pueden equilibrarse las capacidades y libertades de las personas cuando los individuos tienen deseos en conflicto
- La cuestión de si la libertad es más importante que la estabilidad económica
- La ventaja que tiene el enfoque de las capacidades sobre otros enfoques en cuanto a la consideración de las diferencias entre individuos, p. ej. el género, la discapacidad o la riqueza
- Descripciones alternativas de justicia tales como las que propuso Platón en *La República*.

Ortega y Gasset: *Origen y epílogo de la filosofía*

13. (a) [10]
- (b) **Evalúe el significado de la reducción de los dioses.** [15]

Pregunta y respuesta eliminadas por motivos relacionados con los derechos de autor

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Se refiere realmente Tales de Mileto a los dioses griegos tradicionales?
- Cuestionamiento de la atribución de Ortega y Gasset del surgimiento del pensamiento filosófico al cambio de estatus de los dioses. ¿Podrían los humanos haber cuestionado todo antes de este cambio?
- Lo apropiado de etiquetar el comportamiento del “pensador” como “excesivo”
- ¿Hasta qué punto refleja el “pensador” en las *Nubes* de Aristófanes una imagen verdadera del “pensador”? ¿Defiende la obra el estatus de los dioses?
- La medida en que el rebajar a los dioses establece la naturaleza de un dios, ya sea la racionalidad, la naturaleza o un Dios (un nuevo teísmo)
- La medida en que la población general es siempre reacia a cualquier cambio, en particular cuando se la asocia a un sistema de creencias. Consideración de las reacciones al surgimiento del protestantismo o reacciones al confucianismo
- El establecimiento de los sofistas. ¿Fueron una reacción a los filósofos “verdaderos”?
- ¿Puede la gente corriente manejarse un mundo con opciones infinitas?
- ¿Es el uso de la palabra filosofía un intento de disfrazar o incluso aminorar las actividades del “pensador”?
- La naturaleza del Ser, la cuestión de su conexión con la caída de los dioses.

14. (a)

[10]

(b)

[15]

Preguntas y respuestas eliminadas por motivos
relacionados con los derechos de autor

Preguntas y respuestas eliminadas por motivos
relacionados con los derechos de autor

Platón: *La República*, Libros IV–IX

15. (a) **Explique la descripción de la justicia en el estado.** [10]

(b) **Evalúe la descripción de la justicia en el estado.** [15]

En los Libros IV y VIII, Platón plantea la pregunta de la justicia en el estado y las maneras en que un estado podría convertirse en injusto respectivamente. En los Libros intermedios, las implicaciones del intento de establecer la justicia en el estado se exploran desde una variedad de las implicaciones de la respuesta en el Libro IV a la pregunta principal. Los alumnos podrían utilizar la descripción de justicia en el estado del Libro IV (y los contraejemplos del Libro VIII), o pueden decidir considerar las discusiones de cuestiones específicas que surgen de la búsqueda de la justicia, según se discuten en los Libros V-VII. En el Libro IV, Sócrates dice que la justicia en el estado implica una estructura social en donde hay armonía, pero no hay igualdad. La estructuración requiere que diferentes sectores de la sociedad realicen funciones diferentes de acuerdo con ciertas habilidades. De ahí que la sociedad esté clasificada en los guardianes, los guerreros y los obreros; los guardianes están cualificados para desempeñar su trabajo por medio de un entrenamiento para convertirse en filósofos. Para Platón estas clases quedan distinguidas por la inclinación natural de las personas, aunque se hace un entrenamiento completo del filósofo o guardián. Platón utiliza la analogía de la composición del ser humano para reforzar el papel de las clases en la sociedad. De ahí que la justicia venga de las acciones de los guardianes, no de un proceso político democrático con ciertos objetivos. Platón continúa discutiendo el papel de las mujeres y la familia en el estado y explora varios símiles para explicar los requisitos y el marco epistemológico para conseguir la justicia en el estado. En el Libro VIII, Sócrates discute cómo el gobierno injusto se da por una cierta falta de armonía en el funcionamiento del estado o del dirigente y subraya las razones de no querer que el estado sea injusto al igual que las buenas razones por las que debe haber justicia en el estado y en nuestras vidas.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La analogía entre el estado y la composición del alma humana
- La estructura tripartita del estado y del alma humana
- El argumento de la función para delinear las clases de humanos en el estado
- El argumento de la función para mezclar “bueno” con “bueno en” o “bueno para”
- La filosofía como la vía para conseguir la justicia política y socialmente
- Cómo puede el conocimiento cualificar a un individuo para gobernar
- El papel de las mujeres y la familia en el gobierno del estado
- Los símiles de la nave y de la bestia en la explicación del papel de filósofo en la sociedad
- Los contraejemplos en el Libro VIII, en donde las razones para querer justicia en el estado incluyen los beneficios que puede traer y las desventajas, si no la hubiera.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Cuán aplicable es la analogía de la composición del ser humano con la estructura del estado?
- ¿Cómo puede conseguirse la justicia sin igualdad entre los miembros de la sociedad?
- ¿Cuánto supone Platón, más que justifica, en su justificación epistemológica del conocimiento como la cualificación clave para gobernar?
- ¿Cuánto supone Platón, más que justifica, en su visión metafísica, una visión que da lugar al mundo de las Formas y el conocimiento de este mundo, pero solamente por los filósofos?
- ¿No requiere representación el gobierno de cualquier sociedad?
- En el Libro VIII Sócrates da razones para querer la justicia en el estado y el individuo en cuanto a la felicidad que acarrea, ¿es esto incompatible con lo que defiende en otra parte?

16. (a) **Explique la explicación platónica de la Forma del Bien.** [10]
- (b) **Evalúe la explicación platónica de la Forma del Bien.** [15]

En distintos símiles Platón explora la naturaleza del bien, la cual es central al objeto del conocimiento para el entrenamiento del filósofo. Utilizando símiles, incluidos los del sol, la línea divisoria y la caverna, Platón explora la naturaleza de la Forma del bien y la imposibilidad del conocimiento directo de esta. Platón afirma que conseguir conocimiento del bien es vital en la educación de los filósofos. En el mundo de las Formas, la Forma del bien es la que comparten todas las Formas, lo que le da primacía entre todas las Formas en el mundo ideal. El conocimiento de este mundo ideal es distintivo y es el único conocimiento disponible de la realidad, por tanto, es crítico para que el filósofo consiga el conocimiento de la justicia en el estado. La Forma del bien es el tema de una extensa analogía en el símil del sol, en donde la Forma se caracteriza como la fuente y el medio del conocimiento. En el símil de la línea divisoria, hay una discusión de cómo el bien es responsable para la habilidad de los humanos de conocer lo que es verdadero y, efectivamente, es la condición por la que se puede poseer la verdad. En el símil de la caverna se plantean las implicaciones de este conocimiento. En un pasaje, Platón discute lo que no es el bien y luego pasa a discutir lo que es el bien por medio de símiles (Sócrates acepta que no sabe lo que es el bien de manera directa).

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El bien es lo que persiguen los humanos
- El bien es la fuente de conocimiento y el medio por el que puede alcanzarse el conocimiento de la verdad
- El bien es la Forma suprema dado que todas las Formas “participan” en el bien por virtud de ser el “mejor” ejemplar o ideal de la cosa a la que dan realidad
- El bien no es un concepto político, ni placer, ni conocimiento en sí mismo
- El símil del sol
- El símil de la línea divisoria
- El símil de la caverna.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Cuán convincente es el mundo de las Formas de cuyo ámbito depende el bien para su existencia?
- ¿Es el conocimiento del bien demasiado abstracto para ayudar a un gobernante del estado en el mundo de los objetos?
- ¿Cuán útil es el gobierno del filósofo si el bien que conoce es metafísico más que una parte de la vida de la ciudad en la que vive físicamente y comparte con otras personas?
- ¿Cuán convincente es el símil del sol? ¿es una analogía que funciona para el concepto platónico del bien?
- ¿Cuán convincente es el símil de la línea divisoria, con las dificultades de dividir con exactitud el conocimiento y la opinión?
- ¿Existe una confusión entre la bondad moral y funcional (“bueno en”, “bueno para”, “bueno”)?
- ¿Son excesivos los supuestos epistemológicos y metafísicos del mundo de las Formas?

Peter Singer: *Salvar una vida*

17. (a) **Explique el uso que hace Singer de los experimentos de pensamiento para argumentar que está mal no ofrecer ayuda.** [10]
- (b) **Evalúe el uso que hace Singer de los experimentos de pensamiento para argumentar que está mal no ofrecer ayuda.** [15]

En *Salvar una vida*, Singer argumenta que está mal no ayudar, y en particular, que cuando podemos dar nuestro tiempo y dinero a los que lo necesitan, está mal no hacerlo. Expone su argumento básico utilizando una serie de experimentos de pensamiento. El primer experimento de pensamiento es el caso del niño que se ahoga, en donde con un pequeño sacrificio personal, puedes salvar la vida de un niño. El segundo es si Bob debe sacrificar su Bugatti para salvar la vida de un niño. El tercero es el caso de Unger de recoger a un escalador que tenía la pierna malherida y “es muy probable que sangrara en los asientos que acabas de reparar a un gran coste con un suave cuero blanco” (Capítulo 2). Singer dice que “los ejemplos anteriores revelan nuestra creencia intuitiva de que debemos ayudar a los que lo necesitan, al menos cuando los vemos y cuando somos la única persona en posición de salvarlos” (Capítulo 2). Singer utiliza estos casos para fundamentar su argumento básico para la conclusión de que “si no donas a agencias humanitarias, estás haciendo algo mal” (Capítulo 2).

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La cuestión de si los tres casos que se dan proporcionan información fiable sobre nuestras intuiciones de que no ayudar está mal
- La afirmación de Singer de que los casos ayudan a establecer su argumento básico
- La relación entre los experimentos de pensamiento y el argumento básico lógico
- Cómo se relacionan los tres casos con la pobreza y las donaciones a las agencias humanitarias
- Semejanzas y diferencias entre los tres casos
- La idea de que los experimentos de pensamiento nos dicen algo sobre nuestras intuiciones
- La opinión de Singer de que “el caso para ayudar a los demás es más fuerte si no descansa exclusivamente en nuestras intuiciones” (Capítulo 2).

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si los experimentos de pensamiento son relevantes para el tipo de conclusiones que argumenta Singer
- La idea de que la naturaleza simplificada de los experimentos de pensamiento ignora consideraciones importantes
- La opinión de que esta simplificación de los dilemas morales es útil para alcanzar conclusiones sobre cómo debemos actuar, frente a la opinión de que son demasiado abstractos para servir de guía en la vida real
- La cuestión de si los experimentos de pensamiento tienen algún valor más allá de identificar las intuiciones de las personas
- La cuestión de si las intuiciones deben guiar las decisiones morales.

[Fuente: © Peter Singer, *The Life You Can Save*. La edición actualizada de 2019 del libro electrónico está disponible para descarga gratuita desde <https://www.thelifeyoucansave.org>.]

18. (a) **Explique las consideraciones de Singer sobre cómo se puede saber qué entidades benéficas salvan vidas mejor.** [10]
- (b) **Evalúe las consideraciones de Singer sobre cómo se puede saber qué entidades benéficas salvan vidas mejor.** [15]

Singer explora dos preguntas en el Capítulo 6: “¿Cuánto cuesta salvar una vida?” y “¿Cómo podemos distinguir qué agencias humanitarias lo hacen mejor?”. Ofrece una extensa discusión de algunas de las preocupaciones que tiene la gente respecto a donar a las agencias humanitarias y si sus donaciones se utilizarán de manera efectiva. Luego expone algunos casos en donde la ayuda se ha utilizado para salvar vidas de una manera eficaz económicamente. Estos incluyen, entre otros ejemplos, el uso del dinero en Oxfam para fundar asociaciones de trabajadores para los traperos en la India y el trabajo de Catherine y Reginald Hamlin para crear un hospital para fístulas en Etiopía. Singer también discute maneras más abstractas de evaluar la eficacia de las agencias y organizaciones humanitarias. Él habla sobre la de Karnofsky y Hassenfield sin ánimo de lucro, GiveWell, la cual está “dedicada a mejorar la transparencia y efectividad de las agencias humanitarias”. En general, estas discusiones contribuyen al argumento de Singer de que podemos “salvar las vidas de la gente que vive en extrema pobreza” y que podemos tomar decisiones sobre a qué organizaciones donar para conseguir mejor este fin.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- Cómo cree Singer que podemos evaluar la eficacia de las agencias humanitarias al examinar su efectividad general, como lo ilustra con GiveWell
- Cómo cree Singer que podemos evaluar la eficacia de campañas individuales, como lo ilustra con los ejemplos tales como la construcción de un pozo en un pueblo, el uso de micro financiaciones y el hospital de fístulas de los Hamlin
- ¿Por qué cree Singer que salvar vidas es una medida útil de efectividad, como lo ilustra con su discusión del efecto que tiene dar redes para los mosquitos?
- La cuestión de si Singer cree que los problemas con las organizaciones y agencias humanitarias socava su argumento de que debemos hacerles donaciones
- La importancia de comprobar la eficacia de las donaciones de la gente a las agencias
- La relación entre el argumento básico y las recomendaciones más concretas sobre las donaciones.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La cuestión de si la idea de Singer de que, cuando sea posible, debemos salvar vidas se puede aplicar fácilmente a la donación a agencias y organizaciones humanitarias
- La cuestión de si los problemas con las agencias significan que Singer está equivocado sobre poder utilizar el dinero de manera eficaz para salvar vidas
- Evaluaciones de la eficacia de las diferentes agencias que se discuten en el Capítulo 6
- Otras consideraciones que deben tenerse en cuenta al decidir cómo ayudar a los demás, tales como consideraciones de la dignidad humana (Nussbaum), enfoques de los derechos humanos (DUDH) o igualdad y justicia social (Rawls)
- La medida en que es la responsabilidad de los individuos donar y vigilar cuán bien se usan sus donaciones
- El papel del estado en la provisión de ayuda a otros países y a su propio país
- Hasta qué punto es el utilitarismo de Singer un marco ético apropiado para evaluar la efectividad de las agencias humanitarias.

[Fuente: © Peter Singer, *The Life You Can Save*. La edición actualizada de 2019 del libro electrónico está disponible para descarga gratuita desde <https://www.thelifeyoucansave.org>.]

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

19. (a) **Explique la idea de horizontes de significado.** [10]

(b) **Evalúe la idea de horizontes de significado.** [15]

La pregunta pide una explicación y evaluación de la idea de los horizontes de significado. Taylor afirma que lo que se podría llamar “una pérdida de significado o la desaparición de los horizontes morales” (Capítulo 1) es uno de los tres malestares modernos. En este sentido horizonte significa un fondo de inteligibilidad sobre el que las cosas toman importancia. La noción de Taylor de horizonte hereda una rica tradición fenomenológica y hermenéutica según la cual cada periodo o unidad cultural define un horizonte de vida con el que la gente orienta su vida; tal horizonte sitúa la vida, las preocupaciones de la vida, las experiencias de la vida y la formación del conocimiento en cierta proporción. Particularmente sitúa nuestra vida como seres en el tiempo. En consecuencia, Taylor cree que nos interpretamos a nosotros mismos, nos vemos como seres con un pasado que se puede recordar, reconstruir y reinterpretar. De manera similar, nos proyectamos, proyectamos nuestros propósitos y deseos hacia el futuro frente a algo que se nos da. Los horizontes de significado son el resultado de la interacción humana y la historia. Esto está crucialmente relacionado con la característica general significativa de la vida humana; su carácter fundamentalmente dialógico: “Nos convertimos en agentes humanos plenos, capaces de entendernos y, por tanto, de definir una identidad por medio de nuestra adquisición de ricos lenguajes de expresión humana” (Capítulo 4). La discusión de la idea central de Taylor podría incluir la comparación y el contraste con otros puntos de vista, p. ej. los argumentos procedentes de los enfoques materialistas.

[Fuente: THE ETHICS OF AUTHENTICITY por Charles Taylor, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Derechos de autor © 1991 Charles Taylor y la Canadian Broadcasting Company. Utilizado con autorización. Todos los derechos reservados.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El “lenguaje” está entendido en un sentido amplio, cubriendo no solo las palabras que hablamos, sino también los otros modos de expresión por los que nos definimos, incluidos los “lenguajes” del arte, de los gestos, del amor y similares
- Nos familiarizamos con ellos al relacionarnos con los demás. Nadie adquiere lenguajes para la autodefinición por sí mismo. Estos se nos presentan a través de intercambios con los que nos importan, lo que Mead llamó “las personas significativas”
- La génesis de la mente humana no es en este sentido “monológica”, algo que cada uno consigue por sí mismo, sino dialógica
- Se nos dan los horizontes y se nos da con ellos algo diferente de nosotros. Incluso el sentido de que el significado de mi vida viene con el hecho de que es elegida depende del entendimiento de que, independientemente de mi voluntad, hay algo noble, valiente y, por tanto, significativo que da forma a mi propia vida
- El ideal de la autoelección supone que hay otras cuestiones de significancia más allá de la autoelección. Este ideal no puede sostenerse solo ya que requiere un horizonte de cuestiones de importancia, las cuales ayudan a definir horizontes inescapables.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La relación entre los sentidos del yo y las posturas morales, entre identidad y lo bueno
Cuando actuamos, necesitamos cierta orientación con respecto a lo bueno: una orientación hacia lo bueno es una característica central de la acción humana
- La relación entre los horizontes de significado y la autenticidad; la autenticidad requiere apertura de los horizontes de significado, ya que de otra manera la creación pierde el trasfondo que puede salvarlo de la insignificancia
- El nihilismo como forma de negación de todos los horizontes de significado. Aunque Nietzsche usaba el término “nihilismo” en un sentido diferente, para designar algo que rechazaba, él es la figura principal
- Aspectos de esta línea de pensamiento encontrados en la expresión de algunas ramas del modernismo (la imagen del “*poète maudit*”, Baudelaire), y el postmodernismo (Derrida y Foucault). Llevan el reto nietzscheano a nuestras categorías corrientes hasta el punto de “deconstruir” el ideal de la autenticidad y la propia noción del yo
- El tipo de movimiento contraproducente que a menudo se lleva a cabo en nuestra civilización subjetivista: suprimiendo o negando los horizontes frente a los cuales las cosas adquieren significado para nosotros
- La caída al subjetivismo: exalta y se aferra al antropocentrismo; al abolir todos los horizontes de significado, nos amenaza con una pérdida del significado
- Cualquier horizonte “final” completo sería solamente un estadio temporal debido a que nunca se puede descartar la posibilidad de nuevas experiencias
- Las fuentes morales se pueden descubrir solamente con la ayuda de redes culturales de significado, en relación a la noción de Wittgenstein de “formas de vida”
- Diferentes culturas y diferentes períodos históricos tienen diferentes horizontes de significado
- La comprensión de otras culturas y las posibles fusiones de los horizontes (Gadamer)
- El reconocimiento de las diferencias (p. ej. las orientaciones sexuales) y actuar en consecuencia requiere horizontes de significado compartidos.

20. (a) **Explique cómo la búsqueda de la autorrealización auténtica puede ser contraproducente cuando va unida al individualismo.** [10]
- (b) **Evalúe cómo la búsqueda de la autorrealización auténtica puede ser contraproducente cuando va unida al individualismo.** [15]

Esta pregunta pide una explicación y evaluación de esta afirmación que pone en juego aspectos centrales de la ética de la autenticidad en relación a dos posibles caras del logro personal: la autorrealización y la autodecepción. Taylor distingue entre tres ramas diferentes de la experiencia (el individualismo, la razón instrumental y el subjetivismo) intentando demostrar cómo cada una de estas contiene tanto posibilidades destructivas como creativas. Estas posibilidades destructivas son una preocupación central de Taylor: los malestares de la modernidad. Estas son características de nuestra cultura y sociedad contemporáneas que experimenta la gente como una pérdida o un declive. Según Taylor, a veces la gente siente que ha ocurrido un declive importante durante los últimos años o décadas desde la Segunda Guerra Mundial. Otras veces, “la pérdida se siente durante un período histórico mucho más largo: la totalidad de la era moderna desde el siglo XVII se ve con frecuencia como un período de declive” (Capítulo 1). La autenticidad como ideal moral implica tres creencias controvertidas: a) “la autenticidad es un ideal válido” (Capítulo 2); b) se puede “argumentar dentro de lo razonable sobre los ideales y sobre la conformidad de las prácticas a estos ideales” (Capítulo 2); y c) “estos argumentos pueden suponer una diferencia” (Capítulo 2). En el argumento de Taylor lo que es realmente importante es un juicio justo sobre la modernidad, una evaluación, una discriminación específica tanto de su nobleza y atractivo ético, por un lado, como de su autodestrucción y autocomplacencia degradantes, por otro.

[Fuente: THE ETHICS OF AUTHENTICITY por Charles Taylor, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Derechos de autor © 1991 Charles Taylor y la Canadian Broadcasting Company. Utilizado con autorización. Todos los derechos reservados.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La vida auténtica es un objetivo ético y peculiar a la cultura moderna, basado en el individualismo. El individualismo viene de la afirmación de Descartes sobre la primacía de una persona como autorresponsable de encontrar la verdad. Esta moralidad también está anclada en el romanticismo. Es una voz interior o el contacto íntimo con uno mismo. Fuentes de autenticidad también son Rousseau, Kant y Marx
- Nuestra individualidad está basada en la sociabilidad. Solo somos capaces de entendernos a nosotros mismos y definir nuestra identidad por medio del diálogo. Somos criaturas dialógicas y no podemos transformarnos en individuos sin la interacción con los demás. A través del diálogo somos capaces de intercambiar nuestras ideas con los demás y construir nuestros valores y creencias
- La conexión del individualismo con la primacía de la razón instrumental como malestar de la modernidad. La razón instrumental significa el tipo de racionalidad en la que nos basamos cuando calculamos la aplicación más económica de unos medios para un fin. La máxima eficiencia es el resultado más económico. La proporción es su medida de éxito
- La decepción es una autorrealización subjetiva y narcisista que ignora las exigencias de nuestros lazos con los demás o las exigencias de algo diferente del yo
- Las cosas toman importancia sobre un trasfondo de inteligibilidad: un horizonte. Si tenemos que definirnos de manera significativa, no podemos suprimir o negar los horizontes contra los que las cosas cambian su significado para nosotros. Este es el tipo de acción contraproducente que se realiza con frecuencia en nuestra civilización subjetivista.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- Con la modernidad se considera que el individuo ha perdido algo importante junto con los horizontes de acción más amplios sociales y cósmicos
- La idea actual parece ser que todas las vidas son iguales. Taylor cree que esto hace que la gente se vuelva más centrada en sí misma y puede conllevar una pérdida de significado en sus vidas
- Taylor opone dimensiones morales a fenómenos económicos y sociales. ¿Es esto realista?
- Aunque Taylor afirma que la autenticidad moral es fundamentalmente de carácter dialógico, su idea de la autenticidad, que es una manera general de superar la razón instrumental, es todavía individualista
- Discusión de la ética de la autenticidad: otras posturas filosóficas, culturales y sociales, p. ej. perspectivas no occidentales, enfoques feministas.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

21. (a) **Explique cómo gobierna el sabio sin realizar ninguna acción.** [10]

(b) **Evalúe cómo gobierna el sabio sin realizar ninguna acción.** [15]

A menudo *wu wei* se traduce literalmente como “una acción no natural de no ser” y en el centro del gobierno, el sabio se encuentra con una paradoja, ejemplificada en el *Tao*. El gobierno ideal no es intervencionista de acuerdo con los ideales políticos del *Tao*. Aquellos que conocen el *Tao* saben que es la manera de menguar el saber. Existe una imagen del estado como contenedor sagrado (algo que no se debe manipular). La imagen implica que el gobernante no debe interferir en la manera en que se lleva el estado, sino más bien, trabajar con el estado para asegurar que se establece el Camino en la vida del estado. Todo esfuerzo es contraproducente, realmente fútil, y al enfrentarse a esto, el sabio debe evitar realizar acciones no naturales y, en su lugar, realizar acciones espontáneas que no vienen de la deliberación o del esfuerzo por conseguir algo. La tarea del sabio es dar forma a las acciones según la esencia verdadera de las cosas, tanto en la esfera pública como en la privada, fijándose en lo que es más importante de cualquier circunstancia para dominarla de manera correcta. La acción debe, por tanto, formularse según la verdadera esencia de las cosas en sus circunstancias según lo ha aprendido el sabio. El bloque sin esculpir sirve como símbolo del sabio. Es un estado inalterado por los humanos, representa la disposición original de la humanidad y el gobernante debe conservar a la gente en este estado, libre de deseos, guiada por la propia falta de deseo del gobernante. Está la imagen del agua: nada en este mundo es más suave o débil, pero nada es mejor para atacar lo que es fuerte y firme. El agua beneficia las cosas sin esfuerzo y sirve como ejemplo de algo cercano al *Tao*, lo cual debe promover el sabio. El gobernante se pone en último lugar y pone a su pueblo en primer plano y es una presencia en la sombra entre sus súbditos, quienes deben permanecer en estado infantil. La evaluación examinará las analogías establecidas sobre la manera en que el sabio aplica el *Tao* al estado y considerará la imagen del *wu wei* como el modelo para el gobierno político.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El *wu wei* como el principio del gobierno político
- El sabio como presencia en las sombras entre sus gentes
- El descubrimiento de la verdadera esencia de las cosas, ¿cómo se logra esto?
- La imagen del estado como un contenedor sagrado
- La imagen del agua de la que aprende el sabio
- El bloque sin esculpir.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- El estilo de vida simple y frugal que promueve el *Tao*
- La idea de la no acción en el gobierno político, ¿es convincente?
- Los gobernantes que no buscan el poder, ¿es convincente? Véase una comparación con Platón
- ¿Debe no promoverse necesariamente el esfuerzo en el gobernar?
- La imagen pasiva de la vida en el estado gobernado, ¿es antidemocrática y autoritaria?
- Las consecuencias de conservar a los sujetos en estado infantil
- El sabio como “presencia en las sombras”, ¿no tiene responsabilidad hacia la gente?
- ¿No caben el deseo o las pasiones en la política?

22. (a) **Explique la dificultad que conlleva hablar sobre el *Tao*.** [10]
- (b) **Evalúe la dificultad que conlleva hablar sobre el *Tao*.** [15]

Una dificultad crucial para entender el *Tao* reside en los problemas que se encuentran al hablar de él. Es imposible que el *Tao* sea nombrado, ya que esto requiere su diferenciación y el *Tao* sirve de modelo para la dificultad de nombrar cualquier cosa en el mundo. Efectivamente, en un sentido estricto es imposible decir algo sobre el *Tao*. En su lugar, debes usar maneras indirectas para hablar sobre el *Tao* y esto puede implicar paradojas tales como “sin forma, pero completo”. La realidad última del *Tao* va más allá del mundo de la experiencia corriente y se trata como un ámbito metafísico, bastante parecido al mundo de las Formas de Platón o la imaginería sobrenatural de lo divino en las religiones del mundo. El *Tao* no es una sustancia o cosa ni tiene causa, espacio, individualidad y otros modos de existencia que se encuentran en el mundo material.

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- El *Tao* como sin nombre
- La incapacidad de decir algo directo sobre el *Tao*
- Las paradojas aparentes al hablar sobre el *Tao*
- El ámbito metafísico supremo del *Tao* que trasciende limitaciones físicas en el mundo material
- El límite del conocimiento para la gente en el mundo material lo que provoca hablar sobre el *Tao* en términos negativos: describir lo que no es, p. ej. buscado, pero no visto; atendido, pero no oído
- La imaginería del *Tao*: el bloque sin esculpir y el agua.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- ¿Se puede considerar racionalmente hablar del *Tao*?
- ¿De qué formas se somete el *Tao* a la investigación filosófica y pública?
- ¿Son las imágenes del *Tao* pasivas e indefinidas?
- ¿Son paradójicas las maneras indirectas de hablar sobre el *Tao*? (p. ej. la descripción del *Tao* como “no ser”)
- ¿Es convincente la presentación de la relación entre el *Tao* y el nombrar?
- Un sentido de los atributos como divinos del *Tao*, si se compara con las fes del mundo, como el *Logos* en la tradición judeocristiana o la imposibilidad de representar a Alá en el islamismo
- Hablar del *Tao* en términos negativos, como la *via negativa* de Santo Tomás; hablar de lo que Dios no es.

Zhuang zi: *Zhuang zi*

23. (a) **Explique el significado de que el hombre espiritual o sabio “concentra su espíritu e inmediatamente todo está libre de enfermedad y madura la cosecha”.** [10]
- (b) **Evalúe el significado de que el hombre espiritual o sabio “concentra su espíritu e inmediatamente todo está libre de enfermedad y madura la cosecha”.** [15]

La pregunta invita a explorar cómo, concentrándose en su espíritu, los humanos pueden liberarse de las enfermedades y disfrutar de los beneficios de la cosecha. Esto permite a los humanos vagar libremente y no estar atados a normas sociales. La metáfora se utiliza para mostrar cómo, al concentrar su espíritu y liberarse de las expectativas y exigencias de la sociedad, los seres humanos pueden ver el mundo mejor y en paz. Este vagar con sensibilidad y responder sin prejuicios fijos permite una mayor espontaneidad y una conciencia creciente del *wu wei*. El deseo y la habilidad de practicar el *wu wei* da libertad. No es no hacer nada, sino más bien no involucrarse en las presiones y exigencias de la sociedad; no interferir en el flujo natural de los acontecimientos. Al hacerlo, los humanos son capaces de “vagar” más allá de lo familiar y ver más del mundo natural. Al concentrar su espíritu, los humanos ven cosas de una nueva forma, con una mayor apreciación. Esto les permitirá acercarse al *Tao*. Este acercamiento conlleva una mayor y superior comprensión y dejar de pensar en lo insignificante. Por consiguiente, la separación de la compleja, pero insignificante, exigencia de la sociedad (la enfermedad) nos libera, y nuestra comprensión profunda, más sofisticada, pero más simple, de las cosas es la maduración de la cosecha. La cosecha es la recogida de los beneficios del *Tao*. La cita viene de 1.11.

[Fuente: Zhuangzi: 2009, *The Essential Writings* trad. B Ziporyn, Nueva York, Hackett Publishing.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La naturaleza del hombre espiritual o sabio y cómo busca vagar y olvidarlo todo pero al hacerlo se agranda y transforma a sí mismo
- La naturaleza del *wu wei*
- Las cualidades del *Tao*
- La metáfora de la joven virgen
- El contexto histórico de *Xu You* que rechaza el estatus de emperador
- El acto de rechazar el Imperio como bueno, en cuanto a que rechaza el mérito y el estatus, sin embargo, todavía tiende al deseo de identidad, el yo y, por tanto, *Xu You* todavía está lejos del *Tao*
- El deseo de desarrollar una “vida próspera” centrada en el desarrollo espiritual y no en el éxito terrenal
- El valor de un enfoque metafórico para explicar cómo se puede cambiar el comportamiento humano.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La necesidad de los humanos de ser capaces de sobrevivir y tener éxito en una sociedad moderna gobernada por el mercado
- Los beneficios de la “maduración de la cosecha”, es decir, los beneficios de estar libre de las presiones sociales y económicas de la sociedad y no sometido a ellas
- La cuestión de si es posible una separación tal dada la naturaleza inherente de la competitividad humana
- La medida en que practicar el *wu wei* puede cambiar a los humanos
- El grado en el que es posible la separación de la sociedad en un ambiente complejo cada vez más urbano. La cuestión de si este enfoque a la vida es más probable en un contexto rural
- El valor de la transformación espiritual comparado con la riqueza material
- La medida en que los humanos “deambulantes” se vuelven parásitos de la sociedad
- Distintas maneras de comprender una “vida próspera”
- Nociones modernas de “*mindfulness*” o “consciencia plena” como intentos de ser más espirituales y “deambulantes”
- Los beneficios de ver el mundo de manera diferente, sin la influencia de percepciones ni valores convencionales
- La búsqueda del *Tao* como algo valioso.

24. (a) Explique la afirmación de que “si la virtud predomina, el cuerpo se olvidará”. [10]
- (b) Evalúe la afirmación de que “si la virtud predomina, el cuerpo se olvidará”. [15]

Esta pregunta se centra en una explicación del papel de las personas con discapacidades para entender la naturaleza de la virtud y las cualidades superiores de aquellos que aspiran a alcanzar el *Tao*. En el capítulo 5, ambos el jorobado con cabeza de caballo y el jorobado cojo, el tullido sin labios, argumentan un caso convincente al duque Ling de Wei. Su argumento es tan persuasivo que el duque se olvida de su condición física. Su virtud exalta. “Cuando la virtud se destaca, la forma física se olvida” (Capítulo 5). Las cualidades que deben valorarse en las personas no son sus atributos físicos, sino sus cualidades mentales y espirituales. “La virtud [...] concede una forma definida a la armonía interior completa” (Capítulo 5). Esto puede transferirse, más allá de la historia que se cuenta, a las cualidades del hombre espiritual o sabio, y potencialmente todos los humanos pueden conseguirla. Se puede sugerir que aquellos con problemas físicos pueden desarrollar un mayor sentido de fuerza interior y conocimiento, que puede ser un modelo para aquellos sin esos problemas. La virtud (*de*) parece mayor que la norma y parece demostrar que todo el mundo debe tratar de buscar este mayor nivel de *de* y así acercarse al *Tao*. Este acercamiento puede después mejorar y aumentar el nivel de humanidad. Puede hacerse referencia al Capítulo 3 y la naturaleza del Comendador de Derecha que, aunque solo tiene un pie, hace mejor su trabajo de conseguir aumentar el nivel de virtud en el estado comparado con el consejero de la corte en el Capítulo 4. Las explicaciones también podrían reflejar comentarios sobre el confucianismo; la necesidad de buscar más allá de las prácticas y apariencias externas para alcanzar una sensación interior de paz y armonía; el rechazo a las maneras de funcionar de las sociedades. Hay que apartar las inclinaciones humanas, y deben rechazarse las ideas de lo correcto y lo incorrecto o las percepciones tajantes por un enfoque que sea quizás más relativista y capaz de cambiar con las circunstancias. Las respuestas también podrían aludir a secciones del Capítulo 6 y mencionar la relación de *tian* (la naturaleza o el cielo) y *ren* (lo humano) y la naturaleza de la humanidad y la vida en armonía con la naturaleza.

[Fuente: Zhuangzi: 2009, *The Essential Writings* trad. B Ziporyn, Nueva York, Hackett Publishing.]

Los alumnos podrían explorar (parte A):

- La naturaleza de la virtud
- La naturaleza del *Tao*.
- La percepción de la sociedad de las causas de la deformidad humana a través de los tiempos y los lugares. ¿Se ha convertido en deforme la sociedad misma?
- Maneras en las que se podrían aumentar los niveles de humanidad
- El papel del Estado en el desarrollo de la virtud
- Un enfoque relativista a las cuestiones y el cuestionamiento del escepticismo
- El cielo (*tian*) al que se le dan cualidades y las habilidades de los humanos para trascenderlas. Los que tienen discapacidades físicas tienen una mayor intuición y conocimiento humano.

Puntos posibles a discutir (parte B):

- La medida en que nuestros juicios visuales de las personas afectan cómo las tratamos
- Las maneras en que la sociedad puede o debe desarrollar humanidad
- La cuestión de si la prosperidad humana está condicionada culturalmente
- El papel del estado en la salvaguardia y la creación de oportunidades para los que tienen problemas físicos
- Las maneras en las que buscar el *Tao* mejora la humanidad
- El escepticismo
- El hombre espiritual (Sabio) como un humano perfecto. La idea de perfección podría estar desconectada de la apariencia física y podría reflejar más el estado interior de una persona
- Las propias percepciones, sentimientos y juicios de la gente cuando se encuentran historias que ilustran las deformidades físicas
- Cambios sociales y culturales hacia las personas con discapacidades; la naturaleza de la inclusividad y la igualdad de oportunidades y la dignidad humana.