

# Esquema de calificación

**Mayo de 2018**

**Filosofía**

**Nivel superior y nivel medio**

**Prueba 1**

Este esquema de calificaciones es **confidencial** y para el uso exclusivo de los examinadores en esta convocatoria a exámenes.

Es propiedad del Bachillerato Internacional y **no** debe ser reproducido ni distribuido a ninguna otra persona sin la autorización del centro global del IB en Cardiff.

En la tabla que figura a continuación se incluyen las anotaciones disponibles al corregir las respuestas.

Anotación	Explicación	Teclas de acceso directo (si corresponde)
	Resaltar (se puede extender)	
	No está claro	
	Punto incorrecto	
	Buena respuesta/Buen punto	
	Subrayar	
	Aplicar a las páginas en blanco (Visto)	
	Comentario en página (para añadir comentarios específicos en un cuadro de texto)	
<b>AE</b>	Intenta evaluar	
<b>AQ</b>	Responde a la pregunta	
<b>CKS</b>	Exhibe un conocimiento profundo	
<b>Des</b>	Descriptivo	
<b>EE</b>	Evaluación eficaz	
<b>EXP</b>	Expresión	
<b>GD</b>	Buena definición	
<b>GEXA</b>	Buen ejemplo	
<b>GEXP</b>	Buena explicación	
<b>GP</b>	Buen punto	
<b>GUT</b>	Buen uso del texto	
<b>IL</b>	Lenguaje inadecuado	
<b>IR</b>	No pertinente	
<b>LNK</b>	Buena conexión con el curso (prueba 3 solamente)	

<b>NAQ</b>	Pregunta no respondida	
<b>Nexa</b>	Sin ejemplos	
<b>NMRD</b>	Poco razonamiento o discusión	
<b>NUT</b>	No se utilizó texto	
<b>PE</b>	Expresado deficientemente	
<b>PEOC</b>	Experiencia personal con respecto al curso (prueba 3 solamente)	
<b>REF</b>	Se necesita referencia	
<b>REP</b>	Repetición	
<b>TNCE</b>	La teoría no ha sido explicada claramente	
<b>U</b>	Comprensión	
<b>VG</b>	Impreciso	

**Debe** asegurarse de que ha revisado todas las páginas. Marque con la anotación **SEEN** todas las páginas en blanco para señalar que las ha visto.

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

Las bandas de calificación constituyen la herramienta formal para corregir exámenes, y los examinadores pueden ver en ellas las habilidades que se evalúan en los exámenes. Los esquemas de calificación han sido diseñados para ayudar a los examinadores a evaluar los posibles caminos que pueden tomar los alumnos en cuanto al contenido de sus respuestas cuando demuestran, a través de éstas, sus habilidades para "hacer filosofía". Los puntos que se indican en los esquemas no son obligatorios ni son necesariamente los mejores puntos posibles. Constituyen un marco para ayudar a los examinadores a contextualizar los requisitos de la pregunta y facilitar la puntuación de acuerdo con las bandas de calificación que aparecen en las página 7 para el tema central y las página 11 para los temas opcionales.

Es importante que los examinadores entiendan que la principal idea del curso es promover el **hacer** filosofía, y ello incluye la participación en actividades filosóficas a lo largo del programa de dos años, en vez de poner énfasis en la demostración de conocimientos a través de una serie de exámenes. Incluso en los exámenes, la evaluación de las respuestas no debe basarse tanto en cuánto **saben** los alumnos, sino en su capacidad de usar sus conocimientos para apoyar un argumento, utilizando las habilidades a las que aluden las distintas bandas de calificación publicadas en la guía de la asignatura, lo cual refleja su participación en actividades filosóficas a lo largo del curso. Como el esquema de calificación es una herramienta que tiene por objeto ayudar a los examinadores a evaluar las respuestas, ellos deben tener en cuenta los siguientes puntos al utilizarlo:

- El curso de Filosofía del Programa del Diploma está diseñado con el objetivo de promover en los alumnos las habilidades para **hacer** filosofía. Esas habilidades se encuentran al leer las bandas de calificación en la guía de la asignatura
- El esquema de calificación no tiene por objeto esbozar una respuesta modelo o correcta
- El esquema de calificación contiene un párrafo introductorio que contextualiza el énfasis de la pregunta formulada
- Los puntos debajo del párrafo sugieren posibles áreas de desarrollo. Esta lista **no** debe considerarse prescriptiva, sino indicativa, es decir que es posible que esos puntos aparezcan en la respuesta
- Si en el esquema de calificación se incorporan nombres de filósofos y referencias a sus obras, esto debe servir para proporcionar contexto a los examinadores y **no** implica que es un requisito que tales filósofos y referencias aparezcan en la respuesta: son líneas de desarrollo posibles
- Los alumnos pueden elegir legítimamente de entre una amplia gama de ideas, argumentos y conceptos para responder a la pregunta respectiva y es posible que utilicen eficazmente material que **no** se menciona en el esquema de calificación
- Al evaluar las respuestas, los examinadores deben conocer los términos de instrucción para Filosofía publicados en la página 56 de la *Guía de Filosofía*
- En la prueba 1, los examinadores deben tener en cuenta que se espera que los alumnos opten por una gran variedad de tipos de respuesta y enfoques, y elijan libremente entre una gran variedad de temas. Por consiguiente, los examinadores no deberán penalizar diferentes estilos de respuesta o diferentes elecciones de contenido cuando los alumnos respondan a las preguntas. El esquema de calificación no implica que se espera una respuesta uniforme
- En los esquemas de calificación para las preguntas del tema central en la prueba 1 (sección A), los puntos sugieren posibles formas de responder al estímulo, pero es fundamental que los examinadores entiendan que los alumnos tienen **total libertad de elección** en cuanto a la selección de la cuestión filosófica planteada por el estímulo, por lo que es posible que el examinador acepte cierto material aun cuando este no aparezca en el esquema de calificación.

**Orientaciones para la prueba 1 (Tema Central y Temas Opcionales)**

Los alumnos tanto a Nivel Superior como a Nivel Medio responden a **una** pregunta del Tema Central (Sección A).

Los alumnos a Nivel Superior responden a **dos** preguntas de los Temas Opcionales (Sección B), cada una basada en un Tema Opcional diferente.

Los alumnos a Nivel Medio responden a **una** pregunta de los Temas Opcionales (Sección B).

**Prueba 1 Sección A bandas de calificación**

Puntos	Descriptor de nivel
0	El trabajo del alumno no alcanza el nivel descrito por ninguno de los descriptores que figuran a continuación.
1-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta está poco estructurada o, en el caso de que se reconozca una estructura de ensayo, la respuesta se centra mínimamente en la tarea.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. La explicación de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo o se vincula con la pregunta de qué es ser humano es mínima o inexistente.</li> <li>• Se demuestra poco conocimiento pertinente, y la explicación es superficial. No se utiliza vocabulario filosófico, o se utiliza constantemente de manera inapropiada.</li> <li>• El ensayo es descriptivo y carece de análisis.</li> </ul>
6-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay cierto intento de seguir un enfoque estructurado, aunque no siempre es claro lo que se trata de decir en la respuesta.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está implícita en lugar de estar identificada de manera explícita. Se ofrece una explicación limitada de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo o se vincula con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento, pero le falta precisión y pertinencia. Se ofrece una explicación básica de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul>
11-15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un claro intento de estructurar la respuesta, aunque se ven algunas repeticiones o falta de claridad en algunas partes.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una explicación básica de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento, en su mayor parte, preciso y pertinente. Se ofrece una explicación satisfactoria de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, a veces, de manera apropiada.</li> <li>• 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.</li> </ul>
16-20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta tiene una estructura, en general está organizada y puede seguirse fácilmente.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una buena justificación de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento preciso y pertinente, y se ofrece una buena explicación de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico y, en general, de manera apropiada.</li> <li>• La respuesta incluye un análisis crítico. Hay discusión y cierta evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. La mayoría de los puntos principales están justificados.</li> </ul>
21-25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La respuesta está bien estructurada, definida y organizada eficazmente.</li> <li>• La cuestión filosófica planteada en el material de estímulo está identificada de manera explícita. Se ofrece una justificación bien desarrollada de cómo la cuestión se relaciona con el material de estímulo y con la pregunta de qué es ser humano.</li> <li>• Se demuestra conocimiento preciso, pertinente y detallado. Hay una explicación bien desarrollada de la cuestión. Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Hay discusión y evaluación de interpretaciones o puntos de vista alternativos. Todos o casi todos los puntos principales están justificados. La respuesta brinda argumentos sobre la cuestión desde una postura adoptada de manera coherente.</li></ul>
--	---

## Sección A

### Tema central: Ser humano

#### 1. Extracto de Grayson Perry sobre los estereotipos de género

[25]

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

Esta pregunta requiere que los alumnos identifiquen y discutan cuestiones y conceptos filosóficos en el texto relacionados con la pregunta de qué es ser un ser humano. Este pasaje ofrece la posibilidad de discutir cuestiones sobre la identidad humana y lo que puede influir en nuestra comprensión del ser humano. Este pasaje propone un ejemplo acerca de aquello que causa nuestra concepción de la masculinidad; es, en este sentido un ejemplo de condicionamiento social y de cuestionamiento de la libertad del individuo en sociedad. ¿Es la masculinidad un producto de la civilización o un condicionamiento genético o biológico? ¿Es la naturaleza humana maleable o fija y cuáles son las principales características de la naturaleza humana? ¿Existen características universales que nos unen a todos los humanos independientemente de nuestro género, etnia o edad? Se podría explorar la noción de la continuidad del ser a lo largo del tiempo.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Identidad personal– ¿quién soy yo?
- ¿Hasta qué punto da forma la cultura a nuestra identidad?
- Determinismo cultural frente a libertad individual
- ¿Qué papel tiene la determinación genética en nuestra comprensión del yo o de los demás?
- ¿Cuál es la diferencia entre filosofía y ciencia o antropología en el examen de la naturaleza humana?
- La participación en un grupo y la influencia de la sociedad en el individuo, p. ej. el relativismo o el determinismo en la comprensión de los seres humanos
- La cuestión de la democracia en la comprensión humana de las personas, la libertad y la identidad
- La noción de autenticidad individual en las diferentes tradiciones
- ¿Cómo conocemos el yo y a los demás?
- Pensar como miembro de un grupo y pensar como un individuo.

**2. Imagen de persona con figura de cera****[25]**

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

Esta pregunta requiere que los alumnos identifiquen y discutan cuestiones y conceptos filosóficos en la imagen relacionados con la pregunta fundamental de qué es ser humano. Las respuestas probablemente utilicen la imagen para discutir cuestiones sobre lo que constituye un ser humano. Las respuestas podrían calibrar cuán importante es la identidad física humana para entender lo que constituye a un ser humano. Esto podría facilitar respuestas para desarrollar ideas sobre la posible relación entre el cuerpo y la mente en la constitución y experiencia de los seres humanos. Otra área de interés que podría aparecer en la respuesta es la cuestión de la identidad, especialmente en cuanto a la similitud entre individuos o la capacidad para compartir experiencias en las interrelaciones de la vida humana. Algunas respuestas podrían considerar la habilidad humana para reflexionar sobre el yo y tener una perspectiva en tercera persona del yo. Las respuestas podrían considerar la cuestión epistemológica de la identidad explorando cómo la identidad no es algo que se pueda alcanzar empíricamente, sino que es comprensible mentalmente, según se detalla en la obra de autores como Platón y Descartes.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El papel de lo físico en la identidad humana
- Descripciones de la relación entre mente y cuerpo, p. ej. el dualismo, el monismo, el idealismo y el materialismo
- Teorías de la experiencia y comportamiento humanos, p. ej. el conductismo, el funcionalismo
- ¿Qué nos hace humanos?
- Preguntas sobre la naturaleza humana
- La libertad
- El yo humano y la autorreflexión: el yo y el otro
- Cómo se interrelacionan los individuos
- Descripciones no occidentales de la persona y la relación entre cuerpo y mente
- La posibilidad y el estatus de la inteligencia artificial
- Las mentes no humanas
- La idea de que el género puede ser fluido y una construcción humana
- La cuestión de la identidad: un concepto que no está sujeto a la investigación empírica
- La cuestión de la identidad: la tecnología moderna y la relación entre imagen e identidad.

**Prueba 1 Sección B bandas de calificación**

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

## Sección B

### Tema opcional 1: Estética

3. **¿En qué medida pueden los juicios estéticos ser algo más que declaraciones de gusto personal?** [25]

Esta pregunta ofrece la posibilidad de discutir la paradoja entre el reconocimiento de que las afirmaciones sobre el valor estético son personales y relativas a quien realiza el juicio (por lo que reflejan su experiencia subjetiva o gusto), pero al mismo tiempo, el reconocimiento de que la manera en que se configuran los juicios estéticos implica un elemento normativo en el que el hablante cree que los demás “deben” estar de acuerdo con el juicio de alguna manera más objetiva. Esta discusión ofrece, de varias maneras, la posibilidad de que se sostenga (o, también, se critique) la afirmación de que los juicios estéticos tienen una base racional y se pueden argumentar de manera objetiva.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La paradoja en los juicios estéticos de que lo que se considera bello es tanto un sentimiento subjetivo de la belleza según el que contempla, pero también una cualidad que de alguna manera pertenece al objeto o a la actividad que se esté considerando
- Kant reconoce que no puede haber reglas que lleven a la gente a reconocer algo como bello, pero aun así cree que las ideas estéticas provocan pensamientos y conocimiento que no están limitados a una afirmación de preferencia sensual; de ahí que Kant afirme que los juicios estéticos impliquen una relación entre las facultades de la imaginación y el entendimiento cognitivo
- Hume afirma la necesidad de que los críticos tengan “lucidez mental”, implicando que la crítica es una actividad racional y no una mera declaración subjetiva del gusto
- Los juicios estéticos requieren la experiencia del que contempla y no simplemente un acuerdo con la autoridad de la opinión de los críticos, de ahí que haya espacio para el desacuerdo y la diferencia de apreciación; aun así, la identificación de la belleza implica una dimensión normativa donde el que declara el juicio espera que los demás estén de acuerdo
- La crítica de Nietzsche a los juicios estéticos
- Posibles explicaciones científicas a la belleza que impliquen explicaciones matemáticas o evolutivas sobre la atracción y el interés
- El mundo de las Formas de Platón
- El relativismo y problemas del relativismo para las afirmaciones de conocimiento.

4. **¿En qué medida debe el arte, para que cuente como arte, apreciarse por sí mismo en lugar de por algún otro fin?** [25]

Esta pregunta anima a dar una respuesta que considere, y posiblemente desafíe, la opinión de que el arte no se puede apreciar adecuadamente como arte a menos que el objeto o actividad o producto específico se considere no como un medio para un fin, sino una obra de arte por sí misma. Esto provoca una discusión sobre lo que constituye una obra de arte y las respuestas podrían considerar el estatus del arte y cómo el público aprecia el arte (la intención del creador y la recepción de la obra). ¿Se puede encontrar el arte de manera accidental en una obra en la que no hay intención artística por parte de su creador (p. ej. en el grafiti urbano o la propaganda)? Al hablar de si el que contempla el arte puede rechazarlo como arte por estar diseñado para servir para algún otro propósito, las repuestas podrían considerar qué constituye “el arte por el arte”. ¿De qué maneras puede ser el arte inherente a una obra? Esta noción refleja una noción platónica de belleza que tiene una existencia separada, algo que puede poseer una obra. Si el arte es bello, o existe, por relaciones internas de la obra (como, digamos, en la música cuya forma y equilibrio se puede analizar matemáticamente), entonces, de nuevo, es arte en el sentido de alguna característica que posee, en lugar de por el uso que se le dé. Incluso el arte que pone en tela de juicio las nociones de forma y función puede poseer belleza o verdad en sí, pero si la intención principal es cuestionar, entonces, ¿no es la obra de arte más bien una obra educativa que una obra de arte?

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Las distintas concepciones de la naturaleza del arte
- La idea de Platón del arte como mimesis
- El argumento estético kantiano
- Los puntos de vista teleológicos del arte como algo con un propósito ulterior
- El uso del arte en la propaganda o en la suscitación de la conciencia social, política o religiosa: ¿lo descalifica por contar como arte por sí mismo?
- La existencia del arte solo a partir del que lo contempla, independientemente de las intenciones del creador
- Interpretaciones no occidentales del arte, p. ej. china, árabe, africana o interpretaciones de la tradición indígena.

## Tema opcional 2: Epistemología

### 5. Evalúe el papel de la tecnología en la configuración del conocimiento humano. [25]

Esta pregunta invita a analizar lo que une la tecnología con el conocimiento. Los alumnos podrían elegir cualquiera de los muchos enfoques factibles para construir sus respuestas. Por ejemplo, los alumnos podrían centrarse en una de las contribuciones históricas que ha ofrecido la filosofía: desde la idea platónica de la *techne* hasta la contraposición aristotélica a *episteme*, a menudo – aunque no siempre de manera apropiada– presentada como la pugna entre la práctica y la teoría. En general, en la filosofía griega antigua, la tecnología se consideraba a menudo una herramienta para imitar y reproducir la naturaleza, de la cual se podía aprovechar el conocimiento. Los alumnos podrían considerar etapas modernas de la relación entre tecnología y conocimiento, como en la posición de Bacon o en la metodología de Galileo. En estos o en casos similares, los alumnos también podrían considerar el papel de la imaginación en el progreso científico y en la configuración del conocimiento: la imaginación siempre ha sido una herramienta valiosa tanto para la metodología científica como para la innovación tecnológica, de la misma manera que ha sido crucial para la reinterpretación del conocimiento pasado o la adopción de nuevo conocimiento. Más recientemente, la filosofía ha ofrecido más contribuciones al análisis de la conexión entre tecnología y conocimiento: p. ej. el pragmatismo de Dewey se ha centrado frecuente y ampliamente en la tecnología como una herramienta central necesaria para ofrecer una educación apropiada y una reconstrucción en lógica, ética y política. Otra vía podría ser el análisis de la distinción de Popper entre los mundos 1, 2 y 3 y su teoría de la mente como un cubo. Los alumnos también podrían tener en cuenta los argumentos contra la tecnología, como en la idea de Jonas, o las numerosas críticas a la tecnología en relación a la información: ¿contribuye una cantidad creciente de medios de comunicación a la difusión de más conocimiento y más profundo? ¿o simplemente las nuevas tecnologías y sus estímulos nos abruma los sentidos? ¿Es lo mismo la información que el conocimiento? ¿Está la nueva era digital dando acceso a fuentes y conocimiento a todo el mundo o está aumentando “la brecha digital”? Los alumnos podrían señalar algunas cuestiones que surgen del control de la tecnología –es decir, la censura– y cómo podría afectar el conocimiento.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- *Techne* frente a *episteme*, p. ej. en las ideas de Platón y Aristóteles; *poiesis* frente a *praxis*
- La tecnología como medio para el conocimiento creativo; el papel de la imaginación
- El papel del diseño y la ingeniería para la difusión de nuevo conocimiento
- Tradición frente a innovación
- La crítica de Popper a la teoría de la mente como un cubo
- Críticas a la tecnología, p. ej. Jonas
- La tecnología como medio para la información; información frente a conocimiento; la perspectiva de Searle
- Cuestiones relacionadas con el control de la tecnología para el conocimiento: p. ej. la censura, “la brecha digital”.

6. **Evalúe la afirmación de que “el color, el gusto, etc. deben contemplarse no como propiedades de las cosas, sino solamente como cambios en el sujeto, cambios que pueden ser diferentes en distintos hombres”.** [25]

Esta pregunta se centra en la cuestión del origen y la naturaleza de la realidad y la posibilidad humana de conocerla. Los alumnos también podrían hacer referencia a los orígenes filosóficos de este argumento refiriéndose a algunos ejemplos o teorías de la tradición filosófica del pasado. Las respuestas podrían analizar la opinión kantiana, en particular en relación al conocimiento y la realidad: espacio, tiempo, sentidos, realidad, idealidad, *a priori* y *a posteriori*. Por ejemplo, Demócrito fue probablemente el primer filósofo en expresar la distinción entre realidad objetiva y subjetiva: “Por convención lo dulce es dulce, lo amargo es amargo, lo caliente es caliente, lo frío es frío y, por convención es el color; pero en realidad solo hay átomos y vacío” (DK 68B9). Otra vía que podrían seguir los alumnos para formular sus respuestas lleva a uno de los ejemplos de Locke y Hume más conocidos de este argumento. Por tanto, los alumnos podrían explorar y evaluar la distinción de Locke y Hume entre cualidades primarias y secundarias de los objetos y, por consiguiente, examinar la alegación relacionada de Hume de “que el espíritu siente una gran inclinación a extenderse sobre los objetos externos” (*Tratado de la naturaleza humana*, 1.3.14.25). Los alumnos también podrían considerar las críticas a estos argumentos y otros similares mencionando el realismo metafísico, p. ej. el argumento de Carnap de la existencia independiente de la mente o contraargumentos como en el esencialismo (p. ej. el idealismo platónico).

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Los argumentos presocráticos, p. ej. Demócrito
- El esencialismo, p. ej. la teoría de las Formas de Platón; el idealismo
- Nominalismo frente a realismo; escolasticismo
- Teoría de las cualidades primarias y secundarias, p. ej. Locke, Hume
- Empirismo frente a realismo; el punto de vista de Berkeley
- El conocimiento *a priori* kantiano; espacio y tiempo
- La falacia patética
- El convencionalismo, p. ej. la ontología social.

### Tema opcional 3: Ética

#### 7. ¿En qué medida se pueden aplicar a todas las situaciones los principios morales fundamentales?

[25]

Comenzando por una de las cuestiones que se presentan en la *Guía*, la pregunta inicia una discusión sobre una cuestión central de la ética normativa y permite perseguir diferentes direcciones en la respuesta. Una podría ser seguir argumentos específicamente relacionados con la ética normativa, p. ej. la naturaleza y el alcance de los principios morales. Los principios morales se han descrito a menudo en relación a lo que requiere el deber, pero ha habido una reacción en contra de esta noción. Podrían ser pertinentes diferentes hilos argumentales que consideren cuestiones metaéticas, p. ej. los orígenes y la naturaleza de los valores morales, la fundamentación de los juicios morales y el lenguaje ético. El análisis de los principios morales podría relacionarse con las preocupaciones centrales de la teoría moral; p. ej. una teoría moral, al identificar los motivos básicos para el comportamiento moral como fuente de razones, debería ayudarnos a comprender que la gente a menudo tiende a actuar correctamente. Existen diferentes descripciones de la motivación moral en cuanto al autointerés, la simpatía y una preocupación general por actuar de acuerdo con principios morales. En este caso, la naturaleza humana parece tener una sensibilidad hacia los principios morales. Además, la propia aplicación de principios morales podría analizarse, lo cual iniciaría una conexión con la ética aplicada.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Se puede aplicar un principio moral determinado en todas partes y en todas las épocas o está limitada la moralidad en el espacio y el tiempo (universalismo ético y relativismo moral)?
- ¿Qué pasa cuando alguien permite que la moralidad lo guíe o afirma un principio moral (relación con el juicio moral y el conocimiento moral)?
- ¿Cómo se adquiere la capacidad de juicio moral? La opinión de que los humanos poseen un sentido moral especial o capacidad intuitiva, a menudo identificados con la conciencia; el intuicionismo en ética; las teorías del sentido moral; la ética del sentido común
- Escepticismo en cuanto a las afirmaciones de moralidad; p. ej. Nietzsche
- Se puede entender que los principios morales dependen de los valores morales. ¿Cómo se caracterizan estos valores y cómo se necesitan los supuestos valorativos para fundamentar las afirmaciones éticas?
- En contraste con el emotivismo, el realismo moral ha afirmado la existencia de valores, algunos han identificado propiedades morales con esas propiedades postuladas en un enfoque casi científico. La ética situacionista sugiere que las circunstancias pueden llevar al abandono de cualquier principio moral. El particularismo argumenta que esto se debe a que no se puede asumir que una razón que se aplique en un caso se aplique en otros (el particularismo moral, la ética situacionista)
- Enfoques normativos, p. ej. el consecuencialismo, la deontología y la ética de la virtud
- La aplicación de los principios morales en la tradición casuística
- La posición de Parfit: buscar 'lo que es importante' para llegar a una respuesta de qué acción es moralmente correcta
- Conflictos entre los principios morales
- Reacciones contra la preeminencia de los principios morales, p. ej. la ética feminista: es un resultado de un excesivo hincapié masculino en las reglas a costa de la empatía y el cuidado.

**8. Justifique qué enfoque ético ofrece la manera más efectiva de articular y examinar las cuestiones morales. [25]**

La pregunta pide una discusión sobre al menos un enfoque ético, su base conceptual y poder para abordar problemas específicos. Los enfoques más corrientes de las teorías éticas estándar, p. ej. claras posibilidades son las teorías teleológicas, utilitarias o deontológicas, pero podría haber otros tipos de enfoques, p. ej. el realismo ético. El realismo moral es de la opinión de que hay hechos objetivos que permiten determinar qué acciones son buenas y cuáles son malas. Detrás de esta afirmación yace una complejidad importante, p. ej. en primer lugar, los hechos morales son de alguna forma especiales y diferentes de otros tipos de hechos; en segundo lugar, los realistas mantienen que los hechos morales son independientes de cualquier creencia o pensamiento que pudiéramos tener sobre ellos. A su vez, el realismo se relaciona normalmente con el objetivismo y el cognitivismo, los cuales también se podrían considerar enfoques éticos. Sin embargo, la pregunta no se limita en absoluto a esta variedad de enfoques. Por el contrario, el análisis podría relacionarse con una comprensión amplia y general de la ética filosófica, en donde la discusión de los enfoques se relacione con nociones específicas centrales a la ética: la autonomía, el yo, su naturaleza moral y su relación ética con los demás, el determinismo e indeterminismo, la evolución y la ética, el libre albedrío y el autoengaño. Además, las repuestas podrían analizar casos específicos, situaciones morales y preocupaciones de la ética aplicada.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Teorías basadas en la virtud, p. ej. Aristoteles, MacIntyre, Anscombe
- Teorías deontológicas, p. ej. la ética kantiana, la teoría del mandato divino
- Teorías teleológicas, p. ej. el utilitarismo de la regla, el utilitarismo del acto y el consecuencialismo
- La moralidad como los sistemas antropológicos reales del valor y la costumbre ejemplificados en las vidas de grupos particulares de seres humanos, a menudo descritos como la ética de estos grupos
- La moralidad comprende nociones tales como lo que está bien y lo que está mal, la culpa y la vergüenza, *etc.*
- ¿Tiene el sistema moral una cierta función, tal como facilitar la cooperación entre los individuos, o debe implicar ciertos sentimientos, tales como los que tienen que ver con la culpa o conductas específicas?
- Distintos intentos de explicar la moralidad (biológicos, psicológicos, sociológicos, *etc.*) podrían ofrecer una base conceptual para los enfoques éticos, p. ej. la idea genealógica de Nietzsche
- Los posibles fundamentos sobre los que podemos validar nuestros juicios morales como un elemento central para la justificación de un enfoque ético
- Puntos de vista sobre las justificaciones o evaluaciones éticas desde otros enfoques de la ética, tales como la ética feminista, posiciones marxistas o foucaultianas o perspectivas no occidentales
- La justificación de un enfoque ético debe remitir fuera de la filosofía a creencias de sentido común o casos de la vida real
- La justificación de un enfoque ético consiste en su potencial aplicación consistente y práctica: la ética biomédica y medioambientalista o las responsabilidades éticas en relación con la humanidad, p. ej. la pobreza, la desigualdad, los impuestos y la caridad.

#### Tema opcional 4: La filosofía y la sociedad contemporánea

#### 9. **Evalúe la afirmación de que mientras que la desobediencia civil está a veces justificada, no puede estarlo el uso de la violencia para apoyar un fin.** [25]

El fin de esta pregunta es tratar una serie de conceptos, fundamentalmente: qué constituye la desobediencia civil y sus justificaciones morales, y cómo difieren estas de los actos de violencia social. Un punto de vista usual es que la desobediencia civil implica una violación pública y publicitada no violenta de la ley, la cual se comete para cambiar una ley o política y para crear una sociedad mejor. El supuesto normal es que los actos de desobediencia civil son mucho más fáciles de justificar moralmente que otros actos ilegales. Otro supuesto relacionado es que los sancionados aceptan generalmente de manera pasiva el castigo. En teoría, se les castiga por violar la ley y no por sus ideas. En algunos casos, las autoridades se abstienen de sancionar. En comparación con la desobediencia civil, una distinción clave del terrorismo es una voluntad de utilizar la violencia y no informar a las autoridades de las acciones que van a cometer. Escapar al castigo no es una condición necesaria. Una opinión corriente entre los grupos terroristas para justificar sus acciones es que están luchando contra un estado que comete actos terroristas o bien directamente contra ellos o bien contra un grupo que los terroristas consideran que deben defender.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- ¿Por qué se requiere que los actos de desobediencia civil no sean violentos? ¿Por qué anunciar el acontecimiento y pedir permiso a las autoridades? ¿Deben aquellos clasificados como desobedientes cívicos estar dispuestos a aceptar el castigo?
- La retirada del consentimiento tácito (Locke)
- Ejemplos de desobediencia civil: Mahatma Gandhi, Martin Luther King, los contrarios a la guerra de Vietnam, Ocupar Wall Street, grupos medioambientalistas, grupos defensores de los derechos de los animales
- La desobediencia civil y la objeción de conciencia: p. ej. los cuáqueros (pacifistas) y los testigos de Jehová (que se niegan a las transfusiones de sangre); los judíos ultraortodoxos en Israel están exentos del servicio militar, las comunidades amish en los EEUU
- Las distinciones entre desobediencia civil, protesta legal, protesta radical y protesta revolucionaria
- La integración de terroristas en el gobierno civil, p. ej. exmiembros del IRA en Irlanda del Norte, la acogida de miembros de las FARC en las elecciones colombianas
- ¿Deben recibir compensación o consideración las víctimas indirectas de la desobediencia civil de aquellos que protestaban? P. ej. la pérdida de trabajo o económica del cierre de las minas, de los aserraderos o las industrias pesqueras
- ¿A quién van dirigidos los movimientos sociales de protesta? ¿siempre a los gobiernos? ¿a la sociedad en general? ¿a otros países?
- ¿Qué marco moral se utiliza para evaluar la efectividad o el valor de cualquier protesta civil o acto terrorista?
- Problemas de la evaluación de actos particulares de desobediencia civil: proporcionalidad con respecto a la objeción contra la que ataca la desobediencia civil; la distinción entre tácticas y evaluación de los objetivos.

- 10. Evalúe la afirmación de que las sociedades multiculturales se enfrentan a un dilema: por un lado, acogen, por definición, a todas las minorías; pero, por otro lado, deben escuchar a la mayoría.** [25]

Esta pregunta invita a los alumnos a considerar una fuente central de tensión en las sociedades pluralistas: cómo atender los derechos y las necesidades de las minorías culturales dentro del conjunto de la ciudadanía de un estado nacional contemporáneo. El multiculturalismo se asocia íntimamente a la “política de la identidad”, “la política de la diferencia” y “la política del reconocimiento”, todas las cuales comparten un compromiso de reevaluar las identidades no respetadas y cambiar los patrones dominantes de representación y comunicación que marginan a ciertos grupos. La justificación de este punto de vista está basada en el supuesto de que poder elegir cómo actuar y tener representación en un contexto cultural es una condición necesaria para la dignidad humana o un derecho humano básico. El multiculturalismo también es una cuestión de intereses económicos y poder político; busca soluciones a las desventajas económicas y políticas que sufre la gente como resultado de su estatus de minoría. A menudo este es un punto de conflicto para aquellos que lo ven como una asignación injustificada de recursos e influencias.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Ejemplos de acuerdos culturales o “derechos diferentes para cada grupo” incluyen excepciones a la ley que se aplica en general (p. ej. exenciones religiosas), ayudas para hacer cosas que la mayoría puede hacer sin ayuda (p. ej. información multilingüe, apoyo económico a escuelas de lenguas minoritarias y asociaciones étnicas, acción afirmativa), representación de minorías en los cuerpos gubernamentales (p. ej. cuotas étnicas en las listas de los partidos o los escaños legislativos)
- Los multiculturalistas dan por descontado que lo que hay que reconocer y acoger son “las culturas” y “los grupos culturales”. Sin embargo, el multiculturalismo adopta posturas concernientes a la religión, la lengua, la etnicidad, la nacionalidad y la raza.
- Una crítica del multiculturalismo es la aparente contradicción entre la acogida de las culturas y la identidad nacional, o al menos un conjunto de valores compartidos y acordados entre los ciudadanos y el estado. Uno de estos valores es la igualdad ante la ley la cual se “viola” con consideraciones especiales ante la ley para grupos minoritarios: p. ej. las cortes religiosas que deciden asuntos familiares, el derecho a usar la ley tradicional en los grupos indígenas o la acción afirmativa
- ¿Cómo debe una sociedad plural lidiar con ejemplos de prácticas culturales que están o bien explícitamente contra la ley o bien contra las leyes de la convención, tales como los matrimonios polígamos, la negación de los derechos reproductivos de las mujeres, la discriminación de los que no son miembros de grupos minoritarios?
- En lugar de designar al individuo como el portador de un derecho, el multiculturalismo asigna el derecho a un grupo y su asociación con ese grupo le permite ejercitar ese derecho
- ¿Hasta qué punto se puede tolerar a los intolerantes?

### Tema opcional 5: Filosofía de la religión

#### 11. Evalúe la afirmación de que la existencia de Dios no es una cuestión de pruebas deductivas u ontológicas, sino que se establece por medio de la experiencia. [25]

El fin de esta pregunta es invitar a discutir y evaluar la(s) fuente(s) de la existencia de Dios o los dioses. Una cuestión filosófica central que plantea la pregunta es la de la fuente probatoria del conocimiento en la religión: ¿es esencialmente experiencial más que una fuente totalmente basada en la racionalidad? El evidencialismo, como un tipo de fundacionalismo epistémico, exige que una proposición es racionalmente aceptable si y solo si es cierta para un individuo, y solamente puede ser cierta para un individuo si es o bien sobre los estados mentales del individuo (p. ej. lo que percibe) o bien si es autoevidente.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La naturaleza de la experiencia religiosa en general; espiritual o mental, espontánea o condicionada por la disciplina: ¿son místicas o noéticas? ¿se pueden expresar lingüísticamente o son inefables?
- El argumento desde la experiencia religiosa: las experiencias religiosas son en todos los aspectos relevantes como las experiencias sensibles; las experiencias sensibles son fundamentos excelentes para las creencias sobre el mundo físico; así pues, las experiencias religiosas son excelentes fundamentos para las creencias religiosas
- El problema de la verificación de dichas experiencias
- ¿Qué puede considerarse una experiencia religiosa?
- Los críticos de la experiencia religiosa a menudo se refieren a la inconsistencia y variedad de experiencias comunicadas
- Los requisitos para la racionalidad de la creencia y el mantenimiento de la creencia
- ¿Debe una creencia segura y cierta sobre la existencia de Dios o los dioses tratarse con el mismo grado de confianza y veracidad que un informe de lo que se ha comido a mediodía? Es decir, ciertas creencias, p. ej. en Dios, sobre lo que pasó ayer deben verse como propiamente básicas y sin necesidad de apoyarse con pruebas o argumentos
- Un análisis de la eficacia de los diferentes argumentos ontológicos, p. ej. Santo Tomás (Dios como agente causal); San Anselmo (Dios como el mejor ser concebible); Kalam (argumentos cosmológicos); Kant (argumentos morales)
- La medida en que cualquiera de los argumentos para la existencia de Dios es autoevidente
- La medida en que estos argumentos requieren experiencia
- Objeciones kantianas a los argumentos ontológicos existenciales, es decir, la existencia no es un predicado
- El problema del mal como prueba contra la existencia de Dios. ¿Cuál es el estatus epistemológico de esta prueba?
- El fideísmo elimina la necesidad de la presentación de pruebas, pero ¿es una respuesta factible?
- ¿Es la responsabilidad de presentar pruebas demasiado grande para las experiencias religiosas comparadas con otros tipos de experiencia?
- El argumento escéptico de Hume, es decir, las proposiciones empíricas no pueden ofrecer una prueba deductiva, aunque “más allá de toda duda razonable” puede ser una conclusión.

**12. Evalúe la afirmación de que el lenguaje religioso no es lo mismo que el lenguaje cotidiano y que, por tanto, no se aplican las reglas normales para establecer su verdad. [25]**

El objetivo de esta pregunta es invitar a discutir y evaluar la naturaleza del lenguaje religioso y su conexión con la verdad. Muchos análisis del lenguaje religioso reiteran las críticas de los positivistas: el lenguaje tiene valor en cuanto está anclado en nuestras experiencias del mundo físico. Ya que no podemos explicar el lenguaje religioso ligándolo a las experiencias del mundo físico, dicho lenguaje no tiene sentido. Las versiones más débiles de este argumento defienden que si las proposiciones no pueden refutarse, entonces son ilegítimas. Estas críticas están expuestas a la acusación de ser autocontradictorias: parece que toman características de otros tipos de lenguaje que ellas mismos critican (al igual que el lenguaje moral, hablan del futuro o el pasado, y hablan sobre lo que contienen las mentes de los demás). Estas críticas al lenguaje religioso basadas en lo que se puede probar también están expuestas al ataque de una petición de principio, ya que negar el significado de las afirmaciones sobre la experiencia religiosa en base a que no están ancladas en la experiencia, asumen que las experiencias religiosas no son experiencias reales.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- La falta de una experiencia colectiva para verificar la experiencia personal; la experiencia subjetiva no puede objetificarse
- El lenguaje religioso como un juego del lenguaje: cada juego del lenguaje tiene sus propias reglas, incluidos sus procesos de verificación. Es un error tratarlo como lenguaje corriente, esperando pruebas en sentido corriente, de la misma manera que sería un error exigir pruebas en un chiste. “Vi a Dios” no debe tratarse de la misma manera que “Vi a mi amigo”
- Además, Wittgenstein propuso un tipo de fideísmo que, aunque es apropiado preguntar sobre la justificación en un juego del lenguaje, es un error preguntar sobre la justificación de “jugar” el juego
- El uso de la metáfora y otros tropos literarios que se utilizan en el lenguaje religioso: histórico, épico, mitológico, apocalíptico y la frecuente naturaleza reveladora del concepto teológico significa que la verdad está determinada por la interpretación, la cual está expuesta a la posibilidad de influencias culturales o políticas
- Los críticos del valor epistemológico del lenguaje religioso a menudo se apoyan en el principio de Ockham que, en ausencia de pruebas para la existencia de las cosas de tipo X, la creencia en Xs no es razonable (p. ej. Flew, Scriven)
- El contraargumento de Plantinga de que el evidencialismo es inconsistente autorreferencialmente ya que no hay pruebas del evidencialismo
- Otra posibilidad es permitir que las afirmaciones religiosas tengan significado, pero no sean verdaderas o falsas ya que no deben entenderse como afirmaciones, p. ej. las afirmaciones religiosas pueden ser expresiones de compromiso con un conjunto de valores
- ¿Puede una experiencia religiosa comunicar también elementos que prueben la no existencia de Dios al que la experimenta?

**Tema opcional 6: Filosofía de la ciencia**

- 13. Evalúe la afirmación de que “siempre que impera una autoridad externa, pensar se considera sospechoso y peligroso”.**

**[25]**

Esta pregunta se centra en la conexión entre la ciencia y la sociedad, en los efectos de la sociedad en la ciencia y si la ciencia es independiente de los valores sociales o no. En particular, surge de la propuesta de Dewey para reformar la filosofía –específicamente la lógica, la ética y la política– intentando expandir el progreso que ha logrado la ciencia en los últimos siglos a la filosofía. Los alumnos podrían considerar un enfoque histórico repasando ejemplos que representen un avance, paralización o disminución en el progreso científico y su calidad, p. ej. casos de oscurantismo, censura y monopolio, o casos de progreso científico fomentado o limitado por el poder militar o las autoridades políticas. Los alumnos también podrían mencionar la relación entre la receptividad de la ciencia, el orden social y la educación de la gente con referencia a uno o más filósofos que enfatizan el papel de esta última, p. ej. Platón, Bacon, Popper o Dewey. Al desarrollar sus repuestas, los alumnos podrían también tener en cuenta la conexión entre ciencia y forma específica de autoridad, p. ej. religiosa o económica: los alumnos podrían analizar el papel que tiene la religión en la promoción de la ciencia (p. ej. el índice de libros prohibidos, teorías astronómicas y físicas) y, por el contrario, ilustrar cómo la ciencia ha afectado y cambiado la religión; los alumnos podrían considerar cómo la política o los poderes económicos pueden contribuir al progreso de la ciencia, p. ej. leyes específicas, financiación pública y privada y, siendo dependientes de la estructura de una sociedad particular, cómo lo segundo afecta a la ciencia, p. ej. en cuanto a la calidad y cantidad de la investigación, el establecimiento de prioridades específicas, la decisión de lo que necesitan los campos de la ciencia para mejorar y lo que debe pararse o vigilarse de manera estricta como las células madre o la procreación asistida. Otra vía de análisis podría llevar a los alumnos a explorar la idea de Ortega y Gasset del progreso de la sociedad y la ciencia (“el esplendor de la época”, “la plenitud de la época”).

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Valores sociales y progreso científico
- El control del progreso científico por las autoridades: censura, propaganda, persuasión, determinación de programas
- Religión y ciencia
- Poder militar y ciencia
- Poder económico y ciencia, p. ej. financiación
- Educación y receptividad de la ciencia: Platón, Bacon, Popper, Dewey
- La perspectiva de Ortega y Gasset, p. ej. “el esplendor de la época”, “la plenitud de la época”
- La necesidad de vigilar la investigación científica, p. ej. la procreación asistida o las células madre.

**14. Evalúe la afirmación de que “la exactitud de observación es igual a la exactitud de pensamiento”.**

**[25]**

La afirmación es de un poema de Wallace Stevens e invita a analizar el papel que tiene la observación en el pensamiento humano, con referencia particular a la ciencia. Los alumnos podrían considerar ilustrar la importancia de la metodología en la lógica científica haciendo referencia a las condiciones de la observación, la construcción de experimentos, el plan de pruebas y la formulación de hipótesis. Los alumnos podrían tener en cuenta un enfoque histórico, el cual puede presentar el progreso de la metodología científica, p. ej. desde la física de Aristóteles y Arquímedes hasta el método de Galileo. También, los alumnos podrían señalar la distinción entre razonamiento deductivo e inductivo como maneras diferentes de pensar. Otra vía podría llevar a los alumnos a un análisis del papel que tiene el observador en la observación y las posibles consecuencias con referencia a la malinterpretación de los resultados, p. ej. datos cargados de teoría. Un enfoque más detallado podría hacer referencia a las condiciones generales de la percepción y cómo afectan estas a la ciencia: los alumnos podrían presentar la perspectiva kantiana o tener en cuenta el papel de las emociones. Los alumnos también podrían considerar las contribuciones de la neurociencia, la relación entre filosofía de la mente y ciencia cognitiva y la biosemiótica. Una referencia a las imágenes del cerebro podría llevar a los alumnos a hacer referencia a los problemas científicos relacionados con la observación de la actividad mental, p.ej. interferencia y reposo cerebral. Otro punto que podrían presentar los alumnos es el papel que desempeña la imaginación como elemento a caballo entre la observación y la ciencia.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Metodología en la ciencia antigua
- Desarrollo de la ciencia moderna; p. ej. Bacon, Ockham, Galileo, Descartes, Newton, Pascal
- Razonamiento deductivo e inductivo; hipótesis y experimentos
- Observador y observación; posibles problemas, p. ej. los datos cargados de teoría
- Condición de la observación, p. ej. la idea de Kant, el intuicionismo, el esencialismo
- Emoción y ciencia
- Conciencia y ciencia, p. ej. neurociencia, ciencia cognitiva, filosofía de la mente, biosemiótica, imágenes del cerebro
- Imaginación y ciencia, p. ej. *Gedankenexperiment* (experimento mental).

**Tema opcional 7: Filosofía política****15. Evalúe la opinión de que el estado gobierna legítimamente solamente cuando tiene el consentimiento de aquellos a los que gobierna. [25]**

Esta pregunta invita respuestas que desarrollen la noción de consentimiento como característica de la legitimidad en la relación entre el estado, su gobierno y el pueblo. Al discutir la cuestión del gobierno legítimo es probable que las respuestas se centren en teorías del gobierno del contrato social. También podría haber una discusión del gobierno teocrático, en donde los ciudadanos dan su consentimiento directamente no al gobierno, sino a la voluntad de Dios o al gobernador por derecho divino. La cuestión clave en las teorías del contrato social es si los individuos han consentido al contrato. Se podrían discutir diferentes descripciones de consentimiento, y puede ser que la manera en que un ciudadano pueda retirar ese consentimiento se utilice para ilustrar las cuestiones filosóficas que surjan.

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- El contrato social y su lugar en la tradición democrática moderna
- Otras formas de gobierno que requieren consentimiento: nociones marxistas de la relación entre el ciudadano y el estado
- Ejemplos en los que el consentimiento se concibe de manera diferente, p. ej. teocracia, monarquía, oligarquía, plutocracia
- Cómo conciben las teorías del contrato social la “oferta” del estado a sus ciudadanos
- Maneras diferentes en las que podría entenderse que el ciudadano ha dado su consentimiento; hipotéticas, tácitas y otras teorías
- Las diferentes descripciones de Hobbes, Locke y Rousseau
- Las críticas de Hume al contrato social y sus puntos débiles para gestionar el consentimiento
- Motivos para rechazar el consentimiento y opciones disponibles a los ciudadanos que ponen en duda la legitimidad del gobierno
- Argumentos posibles para cuestionar la legitimidad en las sociedades democráticas en donde poca gente vota o donde un individuo no vota por el partido político que forma el gobierno.

**16. Evalúe la afirmación de que los derechos humanos son invenciones arbitrarias, no una característica universal natural de la vida humana. [25]**

Esta pregunta invita respuestas que traten la cuestión de cómo surgen los derechos. Algunos pensadores, en especial los que consideran que el valor se calcula a través de la experiencia, rechazan la noción de que los derechos existen de manera natural. Bentham describió los derechos como “tonterías sobre zancos”, y creía que los humanos estaban gobernados por el placer o el dolor en lugar de por otros conceptos entendidos como “derechos”. Para Bentham, “derecho” se podía utilizar para describir una situación legal o moral, pero no como una cosa que podemos poseer. Sin embargo, las instituciones políticas modernas consideran los derechos como algo de importancia fundamental, y la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU de 1948 sigue siendo uno de los actos más importantes de la reorientación política de después de la segunda guerra mundial. ¿De dónde podrían surgir esas exigencias por tener derechos universales? ¿Son esos derechos naturales a los humanos o son construcciones de un discurso político guiado por nuevas sensibilidades sociales y culturales sobre los humanos en el mundo moderno? ¿Qué puede hacer la filosofía para aclarar la pregunta en comparación, por ejemplo, con las ciencias sociales o políticas?

Al tratar estas cuestiones filosóficas los alumnos podrían explorar:

- Los posibles orígenes de los derechos, especialmente la afirmación de que los derechos surgen de una característica natural de la vida humana
  - La conexión entre demandas de derechos naturales y las demandas del origen divino de la vida humana
  - La conexión entre los derechos naturales y las facultades humanas: ¿tienen los discapacitados menos derechos?
  - Si hay derechos naturales, ¿cuáles son sus límites? ¿el mundo no humano?
  - Los derechos como permisos que se otorgan y limitaciones que se imponen
  - ¿Cuál es el corolario de la existencia de un derecho? ¿Qué debe garantizarse y quién debe garantizar que exista algún derecho?
  - Derechos y responsabilidades
  - El sentido prescriptivo del discurso sobre los derechos: la noción de que una petición de un derecho conlleva un deber de alguna otra parte y que este deber debe cumplirse
  - Si los derechos no son universales o naturales, entonces no se pueden usar para fundamentar ideas políticas o legales
  - Objeciones utilitaristas y empíricas al lenguaje metafísico de los derechos
  - La oposición marxista a las exigencias sobre los derechos obstaculiza poder encontrar soluciones racionales, e incluso empíricas, a los problemas políticos y morales de la sociedad
  - El punto de vista de Rawls sobre la igualdad de todos los miembros de una sociedad frente al de Nozick
  - La batalla entre el multiculturalismo, el relativismo y los derechos.
-