

Esquema de calificación

Mayo 2017

Filosofía

Nivel superior y nivel medio

Prueba 2

Este esquema de calificaciones 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)	Alt+4
	No está claro	Alt+3
	Punto incorrecto	Alt+2
	Buena respuesta/Buen punto	Alt+1
	Subrayar	
	Aplicar a las páginas en blanco (Visto)	
	Comentario en página (para añadir comentarios específicos en un cuadro de texto)	Alt+0
AE	Intenta evaluar	Alt+6
AQ	Responde a la pregunta	
CKS	Exhibe un conocimiento profundo	
Des	Descriptivo	
EE	Evaluación eficaz	
EXP	Expresión	Alt+9
GD	Buena definición	
GEXA	Buen ejemplo	
GEXP	Buena explicación	
GP	Buen punto	
GUT	Buen uso del texto	
IL	Lenguaje inadecuado	
IR	No pertinente	
LNK	Buena conexión con el curso (prueba 3 solamente)	

NAQ	Pregunta no respondida	
Nexa	Sin ejemplos	
NMRD	Poco razonamiento o discusión	
NUT	No se utilizó texto	
PE	Expresado deficientemente	Alt+5
PEOC	Experiencia personal con respecto al curso (prueba 3 solamente)	
REF	Se necesita referencia	Alt+8
REP	Repetición	
TNCE	La teoría no ha sido explicada claramente	
U	Comprensión	
VG	Impreciso	Alt+7

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.

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 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 páginas 4-5.

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 los esquemas de calificación para la prueba 2, el requisito de contenido específico es más estricto ya que la prueba requiere el estudio de un texto por parte del alumno y las preguntas se basarán en ese texto. El esquema de calificación mostrará qué es pertinente para las respuestas a la parte A y las respuestas a la parte B. En las respuestas a la parte B, los alumnos pueden elegir otros materiales que consideren pertinentes
- Las respuestas a las partes A y B deberán evaluarse utilizando las distintas bandas de calificación.

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) **Explique la afirmación de que “la humanidad no es una especie animal: es una realidad histórica”.** **[10]**

Esta pregunta se centra en el argumento que presenta de Beauvoir en el cap. 3 vol. 1, *El punto de vista del materialismo histórico*. La pregunta invita a explicar los temas principales que ilustra de Beauvoir y una comprensión del contexto de su análisis: el materialismo histórico. Las respuestas podrían explicar la crítica de de Beauvoir al punto de vista de Engels de la distinción sexual entre hombres y mujeres y los límites metodológicos del materialismo histórico para aceptar tantos supuestos. En particular de Beauvoir critica el hecho de que cualquier explicación de la distinción sexual esté conectada solamente con las condiciones materiales o la organización económica de la sociedad, lo cual es bastante limitado y simplista, ya que el progreso tecnológico ha reducido históricamente la brecha entre el poder de los hombres y la fuerza de las mujeres en la época moderna. Además, la condición de las mujeres depende de hechos que van más allá de factores físicos y biológicos tales como la conciencia sexual, los valores, los significados, etc. Por supuesto hay aspectos biológicos que hacen que las mujeres sean necesariamente diferentes a los hombres. Los alumnos podrían referirse a esos elementos y condiciones, p. ej. el embarazo, el cuidado de los niños y la familia, aunque estos elementos tienen un peso variable según la estructura social específica en la que vivan y den a luz las mujeres (por ejemplo, la existencia de políticas concretas que apoyen a las mujeres embarazadas y los niños). Las respuestas podrían considerar otra de las críticas de de Beauvoir, aunque secundaria con respecto a la de Engels: el psicoanálisis de Freud, cuyo límite no es, después de todo, tan diferente al de Engels, que es monista; Engels presenta un monismo económico, mientras de Freud produce un monismo sexual. Otro elemento para estructurar la respuesta podría ser una referencia a la historia de la humanidad a través de los principales estadios evolutivos del progreso tecnológico.

Los alumnos podrían explorar:

- La opinión de Engels de la distinción sexual: la división de clase, las tecnologías y la familia
- El enfoque psicoanalítico de Freud a los asuntos sexuales
- La crítica de de Beauvoir al monismo sexual de Freud y el monismo económico de Engels
- La organización económica de la sociedad como razón para las diferencias sexuales o la opresión
- La historia del progreso tecnológico como una posible historia de una opresión sexual en aumento.

- (b) **Evalúe la crítica de Simone de Beauvoir a esta afirmación.** **[15]**

Puntos posibles a discutir:

- Los límites metodológicos y conceptuales al materialismo histórico
- La opinión de de Beauvoir sobre las mujeres con base a la biología
- La tecnología como fuerza niveladora de la diferencia entre los sexos
- La organización social como posible apoyo a las condiciones específicas de las mujeres, p. ej. embarazo, cuidado de los niños y políticas familiares.

2. (a) **Explique la opinión de Simone de Beauvoir sobre la independencia económica de las mujeres.** [10]

Esta pregunta se centra en el último capítulo (14) de la obra de de Beauvoir. En este capítulo, de Beauvoir analiza los elementos básicos que hacen a una mujer independiente o más libre de los hombres. Las respuestas podrían tener en cuenta el primer elemento de este análisis, que es el papel que tiene un trabajo en el proceso de emancipación de una mujer. La independencia económica es el primer paso para más independencia en otros campos: según afirma de Beauvoir: “una mujer con un voto en la mano no es independiente”; su condición de votante que ha adquirido libertades civiles requiere una independencia real, que le da el tener un trabajo. No obstante, un trabajo no es una garantía necesaria de emancipación a toda costa: por el contrario, simplemente que una mujer considere un trabajo sea tan importante para su independencia, podría llevar a aceptarlo en condiciones opresivas o como consecuencia de un favor que le han pedido. La condición podría resultar en una falsa independencia, debido a que la mujer está en una situación de trabajo esclavo, a veces también sentimentalmente en relación a su jefe y amante; la mujer casada no vive una condición radicalmente diferente ya que en muchos casos su trabajo simplemente significa un sueldo extra en una situación familiar que todavía la considera bajo la protección del hombre (su marido). Las respuestas pueden hacer referencia a uno o más de esos mecanismos y fenómenos que de Beauvoir presenta claramente en el capítulo dentro del tema de la independencia de las mujeres, también en referencia a otros elementos que pueden ayudar a la emancipación de las mujeres, tales como la adquisición de las libertades civiles (p. ej. el derecho al voto) o la participación activa en los sindicatos o partidos políticos. Otro elemento que los alumnos podrían considerar para el análisis detallado es la feminidad: la emancipación de las mujeres está limitada por el hecho de que las mujeres apenas renuncian a su feminidad según la impone la moda y las costumbres. Esto va desde las normas de vestir y la ropa hasta las tareas de la casa, de las reglas de atracción del sexo opuesto a la reputación y juicio social de maneras que no se exige a los hombres. Incluso una mujer totalmente emancipada tiene que enfrentarse a obstáculos sociales y medioambientales que ponen una gran presión en su carrera profesional o sus relaciones personales, haciendo que en realidad esté siempre menos libre que los hombres en contextos similares.

Los alumnos podrían explorar:

- La independencia económica y la importancia de un trabajo
- Otros factores de la emancipación, p. ej. las libertades civiles, la participación activa en los sindicatos o partidos políticos.
- Casos de falsa independencia económica, p. ej. el jefe amante o las condiciones opresivas

(b) **Evalúe la opinión de Simone de Beauvoir sobre la independencia económica de las mujeres.** [15]

Puntos posibles a discutir:

- La cuestión de si una emancipación económica garantiza una independencia moral y psicológica o social
- La feminidad como factor limitante de la emancipación según se aplica a varios contextos, p. ej. la ropa, el cuidado de la casa, el sexo (reglas de atracción, el sexo como alivio, el pago del sexo)
- La presión social sobre la reputación, p. ej. la carrera profesional.

René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

3. (a) Explique la distinción que hace Descartes entre ideas innatas, adventicias y facticias.

[10]

Descartes realiza estas distinciones en la Tercera Meditación. Distingue entre la naturaleza de las ideas. Algunas son innatas, algunas son adquiridas y algunas fabricadas por él. El hecho de que entienda lo que es una cosa, lo que es la verdad y lo que es el pensamiento parece salir exclusivamente de su propia naturaleza. Descartes no cuestiona la certeza de las ideas innatas. Sus problemas surgen de aquellas ideas que se originan fuera de sí mismo: las ideas adventicias. Las ideas claras y distintas son medios de asegurar que las ideas son inmunes a la duda. La claridad y el carácter distintivo son las características de la certeza. El ejemplo primario y original de la idea clara y distinta es el *cogito*. Debe apuntarse que mientras que Descartes se concentra en ciertas proposiciones bajo su atención, su claridad y distinción las hace impasibles frente a la duda hiperbólica. Es cuando ya no les presta más atención total, cuando podrían parecer dudosas. Por muy impresionante que sea esta percepción epistémica como indicativa de la verdad, no es suficiente para que Descartes establezca este significador de la verdad frente a la duda; el argumento del genio maligno muestra que incluso aunque mis percepciones sean claras y distintas, mis facultades cognitivas son siempre erróneas. Para rescatar este argumento, Descartes debe emplear a un Dios no engañoso que establezca la verdad de sus percepciones y, por tanto, sus ideas claras y distintas.

Los alumnos podrían explorar:

- La claridad y el carácter distintivo como cualidades del conocimiento
- La persistencia de la duda incluso aunque las ideas sean claras y distintas
- Las ideas son a menudo un tipo de copia mental de las experiencias sensibles, pero Descartes también describe a los ángeles y a Dios como ejemplos de ideas que van más allá de la percepción sensible
- Las ideas son modificaciones de la mente, propiedades de la sustancia mental que se revelan a través de la percepción clara y distinta
- Las ideas claras y distintas de Descartes son ideas innatas que están presentes en la mente desde el principio, tales como las verdades de las matemáticas y otras verdades que son autoevidentes
- Las ideas sensoriales, aunque mentales, las causan los objetos físicos externos (ideas adventicias); por tanto, las ideas las provoca la materia, no una sustancia mental.

(b) Evalúe los puntos fuertes y débiles de las distinciones que hace Descartes.

[15]

Puntos posibles a discutir:

- Aunque Descartes defiende que el *cogito* es el ejemplo básico de la idea clara y distinta, ¿es éste un mero informe de una experiencia sin ningún contenido de conocimiento?
- ¿Es el *cogito* de Descartes, y por tanto sus ideas claras y distintas, en definitiva atractivo para una forma de intuicionismo epistemológico? cf GE Moore
- ¿Vence Descartes a su propia investigación al usar un nivel no realista de la duda que socava cualquier esperanza de la verdad y la certeza?
- El papel de la mente en la producción de sus propias ideas
- Diferentes posiciones a la pregunta y los debates entre racionalistas (p. ej. Descartes), empiristas (p. ej. Hume) y la síntesis kantiana del empirismo y el racionalismo en su "lógica trascendental"
- ¿Están las ideas innatas limitadas a la noción de Dios, nuestra mente finita y el cuerpo indefinido?

- La idea de Dios es innata pero también adventicia (es decir, la causa es externa a Descartes)
- ¿Son la claridad y el carácter distintivo marcadores de la verdad? La naturaleza subjetiva de ambos parece contradecir la certeza y la objetividad que Descartes requiere para el conocimiento
- Si la verdad de una proposición se confirma utilizando las ideas claras y distintas cuando Descartes le presta atención, entonces ¿Por qué se vuelve la misma proposición dudosa cuando retira su atención directa?

4. (a) Explique cómo usa Descartes la duda como medio para obtener certeza. [10]

Esta pregunta invita a los alumnos a explicar cómo utiliza Descartes la duda como método para la certeza. La duda hiperbólica universal es el método fundamental y particular de investigación. La razón para la severidad en el nivel de duda es que es necesario sacudir incluso las proposiciones y pensamientos más incuestionables; sin dicha duda, Descartes no tendría razón para cuestionar sus creencias. Primero, Descartes introduce los argumentos del sueño en donde traza un paralelismo entre estar despierto y dormido; el segundo estadio es la introducción del genio maligno para demostrar la posibilidad de que, aunque podamos creer en las leyes de la aritmética y la lógica y podamos percibir correctamente, podemos errar cognitivamente ya que estas leyes y otras ideas que parecen autoevidentes, no tienen ahora una justificación sólida. Descartes precisa establecer un Dios no engañoso para derrotar el argumento del genio maligno y establecer que el mundo externo se puede conocer con certeza.

Los alumnos podrían explorar:

- El argumento del sueño: las experiencias y los sueños son similares cualitativamente
- El argumento del genio maligno: aunque pueda percibir correctamente, puedo errar cognitivamente
- Descartes describe muchas cosas que se pueden conocer; su objetivo es que se conozcan
- La idea de Descartes de Dios es un ser que es eterno, infinito, todo consciente, todopoderoso y el creador de todas las cosas externas a él. La idea de Dios tiene en sí misma más realidad objetiva que aquellas ideas que representan sustancias finitas
- La idea de Dios no está sacada de los sentidos ni es pura producción o ficción; es innata de la misma manera que lo es la idea de mí mismo, la cual también la recibo de Dios
- El posible análisis del “error cognitivo” con otro fundamento, p. ej. el pragmatismo, la opinión de Kant sobre el entendimiento
- ¿Implica el argumento del “cogito ergo sum, pienso luego existo” necesariamente que “puedo percibir correctamente” pero “estar equivocado cognitivamente”?
- La necesidad de que la duda sea universal e hiperbólica para vencer al escepticismo y asegurar evitar cualquier posible error en las creencias actuales.

(b) Evalúe los puntos fuertes y débiles de su metodología en la búsqueda de certeza. [15]

Puntos posibles a discutir:

- La crítica de que la duda cartesiana es en realidad autoengaño ya que hay cosas que Descartes no tiene razón positiva para dudar y la adherencia a una máxima no sustituye estas posibles razones
- ¿Es preferible un enfoque metodológico (la aplicación de un método de investigación a preguntas ontológicas o epistemológicas) a un enfoque particularista?
- ¿Ha adoptado Descartes un enfoque demasiado exagerado a su búsqueda? ¿Ha convertido en imposible la posibilidad de encontrar cualquier certeza al insistir en un nivel poco realista para el conocimiento?
- ¿De qué maneras significativas son similares los sueños a la vigilia? ¿De qué maneras significativas son diferentes?
- Un problema de este argumento es que si yo, que poseo esta idea de Dios, creo clara y distintamente que no hay Dios, entonces ¿puedo existir?

- Descartes asume ciertas cosas sobre la naturaleza de Dios (así como sobre su existencia) p. ej. su confianza en garantizar que nuestras experiencias sensibles son correctas. ¿Están bien fundadas?
- ¿Por qué debe la idea de Dios estar inspirada externamente y no ser un producto directo de mi deseo o voluntad?

David Hume: *Diálogos sobre la religión natural*

5. (a) **Explique de qué maneras presenta Filón evidencia de que Dios podría no ser perfecto.** [10]

Esta pregunta invita a explicar los argumentos que presenta Filón para defender que Dios no es perfecto. La analogía entre el universo y un palacio feo se presenta para mostrar que, incluso aunque hubiera un buen arquitecto, la fealdad continuaría. La fealdad se presenta en cuatro tipos de miseria en el mundo. La conclusión que se saca es que estas miserias no son suficientes para eliminar nuestra fe en Dios ya que la relación entre lo bueno y lo malo se podría solucionar, aunque de manera desconocida. Sin embargo, la inferencia de la bondad es difícil de establecer y, por tanto, muy probablemente Dios parezca ser moralmente neutro.

Los alumnos podrían explorar:

- Las cuatro miserias: el dolor físico, el impacto de las leyes naturales, los límites en los atributos de supervivencia las especies y la fragilidad en el universo (desequilibrios en los fenómenos naturales)
- Métodos para deducir los atributos de Dios del mundo y la consecuencia de que Dios no es ni bueno ni malo
- Las consecuencias de un Dios moralmente neutral y las cuatro hipótesis que presenta Filón; Dios como perfectamente bueno, perfectamente malicioso, bueno y malicioso o ni bueno ni malicioso
- La negación obvia de las dos primeras y la evidencia cultural que apoya la tercera posición (la de dos fuerzas en conflicto), pero la falta real de evidencia empírica de la tradición cultural sugiere que la cuarta posición es la más segura: las leyes de la naturaleza operan y Dios es indiferente
- Por tanto, nuestra creencia más que evidencia empírica, apunta a una neutralidad moral.

- (b) **Evalúe los argumentos presentados para apoyar la idea de un Dios moralmente neutro.** [15]

Puntos posibles a discutir:

- La evidencia empírica no proporciona evidencia de que Dios tome una posición moral
- Las fuerzas duales y equilibradas en el mundo, aunque defendidas por las tradiciones no son firmes a la investigación empírica
- La experiencia no parece apropiada para apoyar cualquier argumento para la naturaleza moral de Dios. El argumento de la primera causa no está relacionado con ninguna posición generalizable sobre la naturaleza de Dios
- La alegación de que Dios es moralmente neutral empieza a construir un argumento para el ateísmo.

6. (a) Explique la naturaleza del método dialógico que emplea Hume. [10]

Esta pregunta invita a explorar el método dialógico de Hume. El uso de tres interlocutores permite un juego de posiciones contrastadas y la repetición de posición, contraposición y refutación como manera de explorar posiciones sobre la existencia y naturaleza de Dios.

Los alumnos podrían explorar:

- Un resumen de las posiciones sustentadas por Cleantes, Demea y Filón: Un teísta empírico enfrentado a un cristiano clásico, contrapuestos por un escéptico. Se podría ilustrar el estilo retórico de Cleantes
- Perspectivas diferentes sobre si Cleantes es de hecho el propio Hume
- Platón y Cicerón utilizaron el método dialógico para desarrollar argumentos sobre cuestiones sin una respuesta definitiva en contraposición a argumentos sobre cuestiones de hecho
- El enfoque dialógico entre tres personajes ficticios permite la exploración de un tema controvertido (un tema peligroso), la naturaleza de Dios, sin exponer lo escrito a la crítica, confirmada en las últimas publicaciones de la obra
- La estructura del diálogo entre tres personas permite investigar la cuestión de la religión sin llegar a respuestas definitivas
- En forma de diálogo, lo que parece obvio, la existencia de Dios, se puede cuestionar a través de preguntas y respuestas
- La secuencia del desarrollo del argumento a favor y en contra de la existencia de Dios se podría desarrollar y quizás criticar por su carácter simplista y se podría hacer uso de analogías para resaltar algunos puntos, lo que es a menudo corriente en los diálogos
- Un contraste posible es el enfoque platónico; en el caso de Hume, el formato es la contrastación y el cuestionamiento de posiciones fijas, mientras que en el caso de Platón, es el sacar opiniones y posiciones a partir de preguntas guiadas.

(b) Evalúe hasta qué punto consigue Hume buenos resultados utilizando el método dialógico. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Identificación personal con las líneas de argumentación
- La medida en que Hume fue capaz de reflejar el discurso de la vida diaria con el uso de ambigüedades y la confusión en el argumento
- El curso de la posición en continuo cambio por los contraargumentos y las refutaciones
- La posibilidad de disfrazar la posición personal de Hume a través del personaje de Cleantes
- El enfoque dialógico podría permitir que apareciera la hipocresía sin ofender
- Las posiciones irracionales que se presentan como racionales debido a la naturaleza dialógica de la discusión y el análisis
- ¿Consigue explorar críticamente los argumentos principales a favor y en contra de la existencia de Dios?

John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

7. (a) **Explique la afirmación de Mill de que “la medida del juicio propio es el propio gusto”.**

[10]

La pregunta se centra en un supuesto básico de toda la obra de Mill, según se presenta en el capítulo de introducción. Mill discute las fricciones que surgen entre los individuos y la sociedad, por un lado a partir de la necesidad de garantizar libertades personales y, por otro lado, por la necesidad de la seguridad social. Este tema es un elemento clave en todo el contractualismo, ya que sus orígenes teóricos (empezando con Marsilio de Padua y su *Defensor Pacis* (1324)) surgen de los largos conflictos entre el Imperio y el papado (“la lucha por la investidura”). En particular, la pregunta surge de una cuestión específica que presenta Mill al principio de su obra: si es posible, y cómo, establecer “las reglas de conducta impuestas por la humanidad a cada uno” porque “hay un límite a la intervención legítima de la opinión colectiva en la independencia individual” (y encontrar ese límite es una condición indispensable de los asuntos humanos). Los alumnos podrían referirse a esta cuestión básica explicando la preocupación de Mill sobre cualquier riesgo de violación de los gustos y opiniones personales: en primer lugar, los límites y peligros de cualquier comportamiento tradicional, si se toma como la base para cualquier juicio de otros hábitos. Cualquier modelo de juicio que no esté apoyado con razones está basado únicamente en sentimientos, opiniones o creencias personales, cuya validez no puede ser mayor o superior a la de los demás; en cualquier caso, incluso aunque deben estar apoyados por las razones, estos deben deducirse en gran parte del comportamiento de los demás; así pues, generan una preferencia, en lugar de ofrecer una razón real para elegir o adoptar un comportamiento específico frente a otro. Las respuestas también podrían analizar conceptos relacionados como la libertad negativa y positiva, la igualdad, los derechos civiles, el uso del poder (esto es, para que el estado mantenga el orden social) y hacer referencia a otras teorías (p. ej. Hobbes, Locke, y Kant). Además los alumnos podrían mencionar las tres categorías que Mill define para dividir las libertades humanas (la libertad de pensamiento y opinión, la libertad de gustos e intereses, la libertad de unión con los demás).

Los alumnos podrían explorar:

- La cuestión de si es posible establecer reglas universales de comportamiento, la definición de “bueno”
- Las diferentes categorías de Mill de las libertades humanas
- Tipos diferentes de libertades, p. ej. como en la teoría de Locke
- Los límites del estado en la protección y el mantenimiento del orden social; una comparación posible con otras teorías, p. ej. *Leviathan* de Hobbes, panóptico de Bentham, los “aprovechados” de Nozick.
- La justificación de las normas de juicio por razones vs preferencias/opiniones no apoyadas; diferencias entre la forma en que evaluamos nuestros propios juicios y acciones; y la forma en que evaluamos los juicios y acciones de otras personas
- Cuestiones relacionadas con la libertad de expresión: la falta de justificación racional de nuestros propios criterios de juicio socava cualquier supuesto de infalibilidad de esas normas; de ahí la necesidad de libertad de expresión, discusión y debate
- La relación entre la libertad personal, especialmente el derecho a las propias opiniones y el derecho asociado a vivir la vida de acuerdo con eso y los valores de la comunidad en general, ya que inciden en esos derechos personales
- El impacto de las costumbres sociales que pueden proporcionar buenas razones para la conformidad de los individuos y un ajuste de sus preferencias personales.

(b) Evalúe la relación entre costumbres sociales y conformidad.

[15]

Puntos posibles a discutir:

- Las exigencias de la gente para la obediencia; la obediencia como medio para la seguridad social
- La relación entre juicio y hábitos y costumbres sociales aceptadas
- La relación entre orden social y la limitación de las libertades individuales
- La coerción, el uso y el mal uso del poder político y militar.

8. (a) **Explique la afirmación de Mill de que “el estado debe exigir e imponer un cierto grado de educación”.** [10]

Esta pregunta tiene en cuenta un argumento específico que presenta Mill en el último capítulo de su obra. Mill ilustra la cuestión de la educación como ejemplo del tema general con respecto a los deberes del estado de evitar que alguien dañe a alguien; estos deberes se tienen que cumplir en todos esos casos, cuando la libertad de alguien es un peligro para otra persona. Los alumnos podrían mencionar uno o más ejemplos que muestra Mill, p. ej. las relaciones familiares (maridos, esposas e hijos), el comercio, el juego (y, en general los “malos negocios”), la embriaguez y todas las violaciones públicas de la decencia. Otro punto relacionado es que los padres no son los dueños absolutos de las vidas de sus hijos. Los alumnos podrían subrayar si Mill parece contradecirse sobre la defensa básica de la libertad que expresa en todos los capítulos previos de su obra y por qué; las respuestas mejores podrían presentar las razones por las que Mill parece limitar la libertades individuales y fortalecer el poder del estado en ciertos campos: la educación es claramente uno de los mejores ejemplos que ofrece Mill para el hecho de que hay algunos valores, es decir, valores sociales que parecen ser más importantes que las libertades individuales. Como dice Mill: “dar la existencia a un hijo sin tener una seguridad fundada de poder proporcionar no sólo alimento a su cuerpo, sino instrucción y educación a su espíritu, es un crimen”. Un análisis más profundo podría conseguir mostrar que los argumentos de Mill a favor de la acción gubernamental y contra comportamientos dañinos individuales no es, a fin de cuentas, realmente contradictorio con sus tesis anteriores, ya que el fin supremo y último sigue siendo el individuo: prohibir acciones que puedan dañarle o que alienten comportamientos que promuevan su desarrollo es una garantía para que la sociedad tenga un ciudadano capaz que está en las mejores condiciones para tomar sus propias decisiones (incluido el derecho a equivocarse) y elegir su vida; esta es la mayor defensa de la libertad al final y la razón por la que algunas acciones y comportamientos (tales como el juego o la embriaguez) se consideren violaciones tanto de los valores sociales como de los individuales.

Los alumnos podrían explorar:

- La existencia de los deberes y las obligaciones para los individuos hacia los demás
- Posibilidades para la acción gubernamental o de que el estado castigue las acciones y la coerción
- Mill da ejemplos de libertades individuales limitadas para contextos específicos
- La opinión de Mill sobre la educación y su función social; comparación con otras teorías de la educación, p. ej. Platón o Rousseau
- Los valores sociales frente a los valores individuales

(b) **Evalúe en qué medida la opinión de Mill sobre la educación es contradictoria.** [15]

Puntos posibles a discutir:

- Las libertades individuales como medio para el desarrollo personal y social
- Las razones por las que algunas acciones individuales se consideran dañinas, p. ej. el juego o la embriaguez; acciones o comportamientos peligrosos
- Los padres no son los amos de sus hijos: casos de disputa entre el estado y los individuos o las comunidades sobre la educación de los niños, p. ej. los Amish
- Casos de abuso de poder del estado en las sociedades totalitarias.

Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

9. (a) Explique los orígenes de los juicios de valor “bondad y maldad”. [10]

La genealogía del valor de los juicios y valores sintetizada bajo las expresiones de “bondad y maldad” y “bueno y malo” forman el eje del primer ensayo. Nietzsche cuestiona el origen real de nuestras nociones de bondad y maldad e investiga bajo qué condiciones el hombre diseñó los juicios de valor de “bondad y maldad”.

Los alumnos podrían explorar:

- La búsqueda etimológica de la raíz de los significados de “bondad y maldad” y “bueno y malo”
- La genealogía de la moral aspira a demostrar que la moralidad tiene aspectos distintivos, cada uno con una fuente pre-moral separada. La genealogía localiza las fuentes pre-morales de la versión moral de cada rama, (por lo tanto, a los antecesores de la moralidad); p.ej. el sentido de “bueno” variaba, dependiendo de la clase que lo percibía. Para la clase dominante o “los amos”, el sentido primario de lo que es bueno es el yo y lo que se parece al yo
- La moralidad siempre está arraigada en impulsos, instintos y voluntad o su fracaso; los valores ideales como enfermedades de los instintos y la voluntad
- La ecuación de los señores original de valor (y su inversión) la cual hace la siguiente equivalencia: bueno, noble, poderoso, bello, feliz, amado de Dios
- La moral de los señores es históricamente la primera; se caracteriza por una ética de auto-afirmación activa y agresiva
- La moral del esclavo es una respuesta reactiva y resentida del débil al dominio de la autoafirmación del fuerte
- La moral de los señores está impulsada por la voluntad de poder, mientras que la moral del esclavo lo está por el resentimiento
- El sufrimiento como fuente del progreso humano.

(b) ¿En qué medida es el método genealógico de Nietzsche, cuando se aplica a los juicios de valor (por ejemplo “bondad y maldad”), un enfoque justificable para entender la naturaleza de la moral? [15]

Puntos posibles a discutir:

- ¿Cómo se puede justificar la genealogía como método?
- La cuestión de la evidencia histórica para apoyar las afirmaciones genealógicas
- ¿En qué medida puede ayudarnos el enfoque genealógico para entender el carácter normativo de los criterios éticos?
- ¿Es el relativismo un resultado inevitable del enfoque genealógico?
- La crítica a la moral de Nietzsche exige una revitalización de la vida y las formas de vida ética.
- “La voluntad de poder” como la base posible para la nueva vida moral
- ¿En qué medida podría el perspectivismo ser una manera fructífera de desarrollar la genealogía como guía ética?

10. (a) Explique la descripción de Nietzsche de la habilidad humana para realizar promesas y su relación con la memoria como aspectos centrales de convertirse en humano. [10]

La pregunta pide una explicación de la idea de Nietzsche, considerada en el segundo ensayo, de que el hombre es el único animal capaz de prometer. Dice que la creación de un animal que puede realizar promesas es la esencia de la tarea paradójica que la naturaleza se ha propuesto en cuanto a los seres humanos y que es el problema real de los seres humanos.

Los alumnos podrían explorar:

- Para organizar el futuro, los seres humanos tienen primero que transformarse en algo que se pueda predecir, algo atado a leyes regulares, para que finalmente sean capaces de actuar como alguien que promete, que se compromete con el futuro
- Realizar promesas y guardar en la memoria como maneras de organizar la temporalidad humana como historia
- Que el desarrollo es la historia del origen de la responsabilidad. La tarea de criar a un animal con el derecho a realizar promesas contiene como condición y prerrequisito la tarea anterior y más urgente de hacer a un ser humano necesariamente, hasta cierto punto, uno entre muchos como él, normal y en consecuencia predecible
- El olvido es el poder que funciona contra la realización de promesas. El olvido no es meramente una fuerza de la inercia; es una capacidad activa para reprimir, algo que Nietzsche considera positivo
- Para Nietzsche no hay nada más temible y terrible en la historia de los seres humanos que la técnica para desarrollar la memoria: “solamente lo que nunca cesa de causar daño se queda en la memoria”, ese es el principio orientativo de la mayoría de la psicología más antigua (y de la más reciente) del mundo. Cuando el ser humano ha considerado necesario construir un recuerdo de sí mismo, nunca lo ha hecho sin sangre, mártires y sacrificios
- La persona que realmente tiene el derecho a realizar promesas, se vuelve libre; es el amo del libre albedrío, gobierna y disfruta de la superioridad frente a los demás.

(b) Evalúe la opinión de Nietzsche de que realizar promesas y su relación con la memoria son características esenciales de la unión social entre las personas. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Realizar promesas como la característica distintiva de la unión humana. Ser fiel a la palabra como la condición para otorgar contratos
- Descripciones de memoria como condición para desarrollarse como ser humano
- La lucha entre memoria y orgullo como una crítica a la ilusión con respecto a uno mismo
- La influencia posterior de la concepción de Nietzsche de la memoria, p.ej. el psicoanálisis
- ¿En qué medida dominamos los seres humanos nuestra memoria?
- Memoria y “voluntad de poder”
- Memoria y promesa podrán ser condiciones para una vida moral pero la acción moral es algo más, requiere la actuación del libre albedrío.

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

11. (a) Explique cómo aplica Nussbaum el enfoque de las capacidades al feminismo. [10]

Al principio de la obra, Nussbaum utiliza un ejemplo de una mujer en el contexto del Tercer Mundo que es empoderada para desarrollar sus capacidades que de otra manera su cultura y contexto social hubieran significado más servidumbre y opresión: *Una mujer en busca de justicia*. Esta pregunta permite un tratamiento de cómo el enfoque de Nussbaum a lo largo de su obra, utilizando ejemplos específicos y afirmaciones más universales, se puede aplicar a la cuestión de la igualdad y el desarrollo de las mujeres.

Los alumnos podrían explorar:

- El enfoque del desarrollo humano y su énfasis en el auto-respeto para los individuos
- La noción de dignidad humana y cómo se relaciona especialmente con las mujeres
- El enfoque del desarrollo humano defiende ofrecer una vía para la justicia; cómo se relaciona esto con la igualdad de género
- La restricción que pone el imperialismo para el desarrollo de los individuos
- La tensión entre la necesidad de respetar diferentes culturas y la exigencia universal para luchar contra la injusticia contra las mujeres
- Los tres principios principales de Nussbaum: cada persona debe ser un fin en sí misma; tiene que haber espacio para la elección individual; debe destaparse la injusticia social y corregirse
- La escala de diez puntos de Nussbaum para medir la dignidad humana y cómo se puede aplicar a la vida de mujeres individuales en diferentes culturas
- Los humanos no deben ser “objetivados” o asumirse que son un mero recurso económico
- El tratamiento de los asuntos contemporáneos de injusticia, incluida la de género (véase el capítulo 8).

(b) Evalúe los problemas que implica aplicar el enfoque de las capacidades humanas al feminismo. [15]

Puntos posibles a discutir:

- La tensión entre el desarrollo de capacidades humanas universales y las culturas y experiencias individuales a las que se debe aplicar
- La medida tradicional de la economía se concentra en asuntos financieros excluyendo la economía “real” de las vidas individuales.
- El hecho de que el PIB es demasiado vago e ignora diferentes factores que deben medirse como la igualdad de género
- Las opiniones de Nussbaum de las maneras en que se utilizan las cifras para demostrar la economía, las cuales ocultan las cuestiones reales de la vida de las mujeres (y de otras personas)
- La dificultad de medir oportunidades en lugar del consumo y la producción de recursos
- Las diferentes maneras de considerar el comportamiento humano (p.ej. la diferencia entre una persona ayunando por elección o muriéndose de hambre (sin elección))
- La dificultad que tiene Nussbaum para pasar de una descripción de las ciencias sociales de la dignidad humana a una exigencia universal ética prescriptiva normativa.

12. (a) Explique la opinión de Nussbaum sobre el imperialismo cultural. [10]

Nussbaum basa su tratamiento de la dignidad humana y la exigencia de justicia en las vidas de los individuos. Sin embargo, los individuos existen en diferentes contextos culturales en un entorno cada vez más global. Esto causa tensiones para el examen de una perspectiva cultural de cómo un individuo en otro contexto puede o debe ser tratado de acuerdo con las necesidades de la dignidad humana. Nussbaum se refiere no solo a las posiciones occidentales de las capacidades humanas, sino también al contexto indio, en donde una de sus influencias es la obra de Amartya Sen.

Los alumnos podrían explorar:

- Los derechos de los individuos tienen una gran importancia y el enfoque de las capacidades anima a la intervención cuando los derechos son violados en los contextos de vidas individuales: ¿cómo encaja esto con una crítica del imperialismo cultural?
- La lista de 10 capacidades está sacada de manera abstracta para facilitar la adaptación a diferentes contextos
- ¿Puede demostrarse que el enfoque de Nussbaum se basa en principios racionales más que en preferencias personales?
- Diferentes prácticas culturales en un ambiente global
- La tensión entre enfoques comunitarios (el relativismo) y enfoques universales (el absolutismo)
- La dignidad humana individual trasciende los contextos culturales.

(b) Evalúe la afirmación de que el propio enfoque de las capacidades adolece de una forma de imperialismo cultural al exigir que se evite la prosperidad individual. [15]

Puntos posibles a discutir:

- La cuestión del “imperialismo del valor” en donde una persona de un contexto critica otro contexto
- La tensión entre animar a la intervención y respetar la variedad de contextos culturales que experimentan los individuos
- El énfasis en el individualismo parece ser un valor occidental, aunque Nussbaum también se basa en la tradición india: ¿es esto un problema?
- ¿Es un valor considerado “occidental” un problema que debe tratarse o es intolerancia al revés?
- ¿Es la lista de 10 puntos demasiado abstracta?
- ¿Con cuánto éxito supera Nussbaum las dificultades de la religión ofreciendo una lealtad más fundamental más que principios racionales por sí mismos?
- ¿Supera eficazmente Nussbaum la tensión entre el relativismo y el objetivismo?

Ortega y Gasset: Origen y epílogo de la filosofía**13. (a) Explique la afirmación de Ortega de que “la cosa es el maestro del hombre”. [10]**

Un estudio de la historia de la filosofía incita a plantear un conjunto de preguntas necesariamente ambiciosas y nuevas posibilidades –una “serie dialéctica”, según Ortega– y es en este contexto en el que explica nuestra interacción y comprensión del mundo externo utilizando una versión del fenomenalismo existencial. La interacción del ser humano con “otro” le compele a investigar más, a buscar la formación de una imagen más completa y el proceso desarrolla ideas y conceptos que están sujetos a revisión. Esto es lo que Ortega llama tener un “aspecto” de una cosa. Un aspecto es un “trozo de la cosa” que no existe sin un observador, así pues un aspecto es la respuesta de la cosa al ser contemplada. No es la cosa que se mueve la que nos proporciona otro aspecto, sino el movimiento de nuestra atención sobre el objeto. Ortega da el ejemplo de mirar una naranja para demostrar que el objeto es responsable de que pasemos de un aspecto a otro. Lo hace en una serie dialéctica que va discursivamente de un concepto a otro y concluye que, ya que no somos omnipresentes y no podemos ver la cosa simultáneamente desde todos los puntos de vista, también somos la causa de nuestros esfuerzos por conocer el mundo externo. Los conceptos que crean un aspecto son en parte una acumulación de nuestra comprensión del mismo concepto basada en su pasado, en su historia con la comprensión contemporánea de este concepto. Ortega llama al punto de vista contemporáneo un adversario de la comprensión colectiva y actual de un concepto.

Los alumnos podrían explorar:

- La distinción entre observado y observador, sujeto y objeto y el consecuente realismo y anti realismo de la experiencia
- Las ideas nuevas son un contrincante de las ideas en vigor y generan series dialécticas
- El supuesto de que hay un grado de acuerdo en las narrativas de la historia y que es posible un cierto nivel de objetividad
- La historia es necesaria para entender el contenido de conceptos e ideas actuales y para entendernos a nosotros mismos y nuestra cultura
- La fenomenología de Ortega como método y como posición ontológica significa que su historia no es solo desde un punto de vista humano, sino para un punto de vista humano, ya que Ortega consideraba la experiencia humana como la realidad última
- La historia como una serie de experiencias conectadas
- La unidad de los hechos históricos: en última instancia los hechos sobre la interacción humana mutua y con otros objetos se encuentra en las mentes de los individuos.

(b) Evalúe los méritos que tiene, o no, su afirmación. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Ortega parece conceder a los objetos inertes una “cualidad” particular por influencia; ¿es nuestra interacción y comprensión del mundo exterior una cuestión totalmente determinada por los humanos?
- ¿Por qué hay gente “empujada” a continuar su investigación de un objeto?
- La historia no es una narrativa establecida, sino una narrativa que domina durante un período de tiempo antes de que las generaciones actuales la revisen y cuestionen
- ¿Cómo impacta esta opinión sobre la experiencia humana en la opinión de Ortega de la historia?
- En sus ejemplos de la naranja y de observar una pared, ¿asume Ortega una curiosidad natural u otros motivos que pueden no estar presentes?

- Cada época de la historia contribuye con alguna verdad a nuestra comprensión de la realidad.

14. (a) Explique el significado de Parménides y Heráclito en el origen de la filosofía. [10]

Al describir el origen de la filosofía, Ortega utiliza los escritos de Parménides y de Heráclito para demostrar lo que era la “filosofía presocrática”, es decir la era del pensamiento griego anterior a una comprensión y definición formal de lo que se convirtió la filosofía con Sócrates y Platón. En ambos filósofos encuentra los orígenes de la filosofía moderna. Fundamental al análisis de Ortega son los motivos particulares y el trasfondo para hacer filosofía. El trasfondo histórico e intelectual, y por tanto el conjunto de motivos, son: las religiones dionisiacas y órficas, la proto geografía y la historia, la física, la astronomía y la aritmética jónicas, la ética y el misticismo pitagóricos, la tiranía y la legislación. También son contrastes interesantes: Parménides fue una figura social respetada; Heráclito fue una figura solitaria. Parménides emplea las convenciones míticas como la forma literaria para su filosofía, ya que consideraba la experiencia del descubrimiento un fenómeno transcendental, para presentar su idea y emoción. Heráclito habla con un sentido de absoluta certeza y convicción en sus propias declaraciones, basadas en su sentido de una individualidad parecida a Dios. Su estilo fragmentario también estaba influido por el género literario religioso: la adivinación oracular y sibilina.

Los alumnos podrían explorar:

- El motivo más frecuente para adoptar una distorsión particular del lenguaje, la “estilización”, es la emoción, ya que manipula y revigora el lenguaje templado
- Ortega creía que es necesario conocer el pasado cultural y colectivo de un individuo, sus valores inconscientes, su “subsuelo” y el pasado inmediato y presente, su medio actual, su “suelo”
- Los individuos están configurados por sus realidades intelectuales y físicas y el progreso intelectual no solamente es posible, sino que es necesario para la comprensión humana de la realidad
- El progreso intelectual como reacción al status quo
- La posición perspectivista de la epistemología sugerida por el método histórico de Ortega; los protagonistas pueden y deben elegir un curso de acción afín con sus motivos
- La historia como análisis social de motivos personales, y como sistema generado por un exceso de posibilidades
- La mayoría de las civilizaciones y de los individuos pasan a través de una forma de vida que se conoce como libertad. Es un estadio brillante y breve entre el primitivismo y su declive
- La noción de una vanguardia intelectual que desarrolla nuevas verdades para la sociedad
- La localización de los orígenes de la filosofía fuera de Atenas en los territorios colonizados.

(b) Evalúe el análisis de Ortega del origen de la filosofía. [15]

Puntos posibles a discutir:

- La elección de Heráclito y Parménides parece arbitraria; otras filosofías también pueden considerarse puntos de inflexión intelectuales
- Ortega parece sugerir que tanto el oprimido como el marginalizado son a menudo fuentes de ideas y verdades nuevas; ¿es la necesidad o la marginalización la madre de la invención? cf Nietzsche
- La opinión de que actos individuales pueden cambiar el curso de la historia; ¿Tiene Ortega una visión romántica e inflada del impacto que pueden tener los individuos?
- ¿Hay otros motivos posibles, si es que los hay, que se pueden atribuir a la generación y formación de las filosofías de Parménides y Heráclito?

- ¿Resultaría el mismo “abono intelectual” en otras culturas en la misma generación de actividad?
- ¿Está defendiendo Ortega que la diversidad de actividad humana está necesariamente constreñida por su historia?

Platón: *La República*, libros IV–IX

- 15. (a) Explique la afirmación de Platón de que el Bien es el objetivo de todas las aspiraciones.**

[10]

Después de explicar la relación entre conocimiento e ignorancia e identificar un objeto llamado creencia, Sócrates empieza a describir la educación del filósofo rey. El fin intelectual y moral de esta educación era una comprensión de la Forma del Bien. En el pasaje anterior a la cita, Sócrates argumenta que el Bien no es placer ya que hay tantos placeres malos como buenos, ni es conocimiento ya que los que lo creen no pueden decir lo que es el conocimiento. También añada que es inútil poseer algún tipo de conocimiento sin saber si es bueno y tiene valor. Aunque no proporciona un contenido explícito de la Forma del Bien, utiliza las dos figuras del Sol y la caverna principalmente para hacer analogías de la Forma del Bien.

Los alumnos podrían explorar:

- El conocimiento como objetivo del filósofo rey
- La teoría de las Formas o los Universales
- El Bien como sabiduría práctica
- El Bien ilumina todo conocimiento y posee todas las otras Formas
- Las figuras del Sol y la caverna y la caracterización del Bien a partir de estas figuras
- Las responsabilidades éticas y las cualidades del gobernador
- La posible comparación entre la opinión de Platón del Bien y otras teorías, p. ej. la ética de la virtud o Aristóteles
- El filósofo está obligado a actuar en virtud de su entrenamiento, carácter y conocimiento.

- (b) Evalúe los puntos fuertes y débiles de esta afirmación.**

[15]

Puntos posibles a discutir:

- Platón define el conocimiento como “lo que es”; ¿en qué sentido quiere decir esto: existencial, verídico o predicado?
- ¿Por qué el conocimiento de los principios abstractos garantiza una sociedad justa? ¿Hasta dónde debemos y podemos entender las Formas? ¿Tiene razón Platón al ver las dificultades para convencer a la sociedad de que estos principios abstractos asegurarán un estado justo?
- ¿Por qué mi conocimiento debe inclinarme a hacer el bien? ¿Qué dice Platón sobre los que saben pero no actúan o actúan contrarios al bien?
- Si tengo creencias u opiniones sobre una cuestión, ¿tiene sentido decir que soy parcialmente ético en esa cuestión?
- ¿Por qué se utiliza un término moral para describir la cúspide de la jerarquía epistemológica? ¿o es esta pregunta irrelevante para Platón, ya que él no mantenía una distinción entre la ética y la epistemología?

16. (a) Explique la educación del filósofo rey. [10]

El fin de esta pregunta es explorar el programa de Platón de los dos estadios de la educación en relación a su función en el estado. La base epistemológica para la educación de Platón es la distinción entre dos tipos de percepción: los que estimulan el pensamiento y los que no lo hacen. Platón describe un régimen que enfatiza lo moral, intelectual y físico. Inicialmente, todos los niños tienen que ser educados con un énfasis en los juegos, una selección de poesía heroica y lecciones sobre la virtud. El aspecto intelectual debe acometerse con paciencia, ya que no debe forzarse el aprendizaje. El fin es producir ciudadanos virtuosos con valor para el estado, determinar para los individuos en dónde pueden servir mejor al estado y a sí mismos y para identificar potenciales filósofos rey. También debe educarse a las mujeres para que tengan valor para el estado y no se las excluye de convertirse en filósofas. Para Platón las matemáticas son el ejemplo esencial de las percepciones que instigan pensamiento abstracto, rechazando la astronomía y la armonía porque descansan en métodos empíricos. Después de algún tiempo en el ejército y en el servicio civil, el último paso en la educación del filósofo es la dialéctica; aquí es cuando la mente se enfoca en las Formas; se corresponde con la última parte de la caverna cuando el prisionero mira directamente al sol y se corresponde con la sección más alta de la línea divisoria.

Los alumnos podrían explorar:

- El énfasis en los primeros años de la educación en la conformidad moral
- La conexión entre el individuo virtuoso y el estado justo
- Las matemáticas como paradigma para el pensamiento abstracto
- La falta de una familia para el filósofo rey
- El conocimiento caracterizado como con cualidades universales y atemporales
- La clasificación de dos tipos de percepción.

(b) Evalúe este modelo para el desarrollo de los líderes. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Posibles aspectos positivos de la educación en Platón: su carácter integrador y que el ritmo del programa está basado en la madurez intelectual y psicológica del individuo; la edad en la que el filósofo rey comienza su gobierno
- Posibles aspectos negativos: énfasis en el elitismo; las necesidades individuales están subordinadas a las del estado; la conformidad moral insistía en que los primeros años de la educación no llevan a la producción de pensadores independientes y creativos; la edad en la que el filósofo rey empieza su gobierno
- ¿Son las virtudes y la educación que describe Platón todo lo que se necesita para un líder eficaz? cf Maquiavelo: que el líder debe ser como un león (valiente y terrorífico) y como un zorro (astuto y preparado para engañar deliberadamente)
- ¿Es el enfoque general de Platón, es decir el énfasis en la actividad física durante los primeros años y la libertad de aprender, una buena educación para un filósofo? ¿Cómo programa general educativo? ¿Cómo se puede evaluar la eficacia de tal programa?
- ¿Cómo pueden ser las matemáticas un marco apropiado para entender o encontrar la verdad sobre cuestiones morales o para desarrollar las cualidades de un líder político?

Peter Singer: *Salvar una vida*

17. (a) **Explique el argumento de que está mal no donar para reducir la pobreza cuando uno puede.** [10]

Una pieza fundamental en el argumento de Singer es que una persona rica que no dona significa una falta moral. Las premisas y conclusiones son que el sufrimiento de la pobreza es una falta moral y si tienes la capacidad para resolver ese sufrimiento por medio de donaciones, entonces hay una obligación moral de hacer esas donaciones.

Los alumnos podrían explorar:

- Singer utiliza una analogía entre un individuo que no salva la vida de un niño que se está ahogando y el rico que no alivia la pobreza global
- Singer ignora el instinto de que tienes deberes especiales hacia la gente que tienes más próxima, física o genéticamente
- No es suficiente pagar impuestos para cumplir el deber moral de aliviar la pobreza
- El uso de Singer del ejemplo de Bob y el bugatti
- El comportamiento de los demás no cambia el imperativo moral, ni tampoco la indiferencia del individuo que es rico.

- (b) **¿En qué medida está justificada la alegación de Singer de que el hecho de que los ricos estén en una posición de reducir la pobreza, tengan el deber de hacerlo?** [15]

Puntos posibles a discutir:

- Singer utiliza un principio de ayuda que se utiliza en las obras de otros economistas implicados en la riqueza global (como Sen)
- El problema de calcular cuáles son las causas más apremiantes de nuestra riqueza; al evaluar la necesidad, la necesidad general parece más difícil de apoyar
- ¿Por qué deben solo los ricos comprometerse con un nivel "razonable" de donaciones?
- ¿Formula Singer un argumento plausible para que los ricos ayuden a los pobres?
- ¿Son plausibles los límites de Singer al principio de la donación, el cual tiene el deber moral de donar "moderadamente"?
- ¿Por qué deben ser anónimas las donaciones?
- La diferencia entre alabar la generosidad y exigir la generosidad; podríamos alabar a los que son generosos pero ¿creemos que deben ser generosos?

18. (a) Explique la explicación que da Singer de por qué la gente y las naciones ricas no dan tanto como pueden. [10]

Singer trata de explicar en su obra por qué muchos pensadores ricos ignoran un imperativo moral tan obvio como el de aliviar la pobreza y el sufrimiento, quienes en otros aspectos de sus vidas siguen principios morales básicos. En el capítulo 4, Singer pregunta “¿Por qué no donamos más?” e investiga las posibles bases de este descuido. Defiende que no viene de la consideración racional humana, sino de perspectivas psicológicas.

Los alumnos podrían explorar:

- Si los humanos utilizaran la racionalidad, ¿existiría entonces semejante pobreza y desigualdad global?
- El papel de la psicología en la prevención de mayores donaciones
- La víctima identificable
- El localismo
- La futilidad
- La difusión de la responsabilidad
- El sentido de justicia
- El dinero
- La conclusión de Singer se titula “Psicología, evolución y ética” en donde considera una idea de la supervivencia de nuestros ancestros para explicar el comportamiento humano hacia las donaciones que hacemos a los demás.

(b) Evalúe los argumentos que da Singer para explicar la falta de generosidad entre los ricos. [15]

Puntos posibles a discutir:

- ¿Al describir el hecho de la desigualdad de la riqueza, se basa Singer en argumentos psicológicos que son difíciles de evaluar?
- ¿Es convincente la referencia a nuestros ancestros?
- ¿Es Singer culpable de ignorar los deberes especiales hacia aquellos más cercanos a nosotros?
- ¿Cómo de convincente es la opinión de Singer de que la conciencia del dinero nos distancia de los demás?
- ¿Está de acuerdo con Singer en que nuestra conciencia inmediata de los eventos lejanos –como el tsunami en Tailandia y Sri Lanka– significa que esos eventos ya no son eventos lejanos que podamos ignorar?

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

19. (a) Explique el imperativo ético de ser auténtico con uno mismo.

[10]

La pregunta pide la explicación de una cuestión central en el argumento de Taylor: la autenticidad como ideal ético. La ética de la autenticidad mantiene que cada persona se considere como con una manera propia de ser humana y anima a que se lleve a cabo más que a ajustarse a un modelo preexistente o impuesto desde fuera. Las premisas básicas: a) la autenticidad es verdaderamente un ideal que merece la pena defender; b) se puede establecer con la razón lo que implica; c) este tipo de argumento puede ser decisivo en la práctica.

Los alumnos podrían explorar:

- La vida auténtica es un objetivo ético peculiar de la cultura moderna que surge del individualismo. Algunas fuentes: el individualismo viene de la afirmación de la primacía de la persona como autorresponsable de encontrar la verdad (Descartes); una “voz interior” o “el contacto íntimo con uno mismo” (Romanticismo); también Rousseau y Kant
- Los “horizontes de significado” son el trasfondo de la inteligibilidad frente al que las cosas toman importancia; la autenticidad implica conservar los horizontes que nos definen significativamente
- Los malestares de la cultura moderna que amenazan la autenticidad: el individualismo, el desencantamiento del mundo, la “razón instrumental”
- La autenticidad requiere un dialogo racional y no se puede conseguir con un enfoque de “detractores” y “defensores”
- El papel de la participación en grupos e instituciones sociales.

(b) ¿En qué medida está de acuerdo con la idea de Taylor de que ser auténtico con uno mismo es un imperativo ético?

[15]

Puntos posibles a discutir:

- La transformación de la autenticidad en un ideal ético podría significar vaciar la vida moral de contenidos o valores específicos
- La búsqueda de la autorrealización auténtica puede volverse incoherente y contraproducente cuando se une al individualismo atomista
- ¿Responde bien Taylor a la crítica de aquellos que mantienen que el colapso de los puntos externos de la autorreferencialidad debe necesariamente llevar a una búsqueda falsa de la autenticidad?
- La fragmentación de la vida política pone en peligro la realización del yo
- La autodecepción (las críticas nietzscheanas y psicoanalíticas, la mala fe, la ideología) y la vida moral.

20. (a) **Explique la idea de Taylor de que nuestras identidades se forman en el diálogo con los demás de acuerdo o en contra del reconocimiento que hagan de nosotros. [10]**

La pregunta pide la explicación de dos nociones centrales y su combinación en el argumento de Taylor: el diálogo y el reconocimiento. Taylor enfatiza que la identidad se construye a través de intercambios con los que nos importan, lo que George Mead llamó los "otros significativos". La génesis de la mente humana es en este sentido no "monológica", no es algo que cada uno consigue por sí mismo, sino dialógica.

Los alumnos podrían explorar:

- El descubrimiento y la articulación del hecho de esta interrelación constitutiva en su forma moderna surgió en conexión íntima con el desarrollo ideal de la autenticidad
- A nivel social, la idea de que las identidades se forman en el diálogo abierto, no determinadas por un papel social, ha vuelto la política del reconocimiento equitativo más central y estresante. De hecho, ha incrementado considerablemente su importancia. El reconocimiento equitativo no es simplemente el modo apropiado para una sociedad democrática saludable. Su rechazo puede infligir daño a aquellos a los que se les niega.
- Las necesidades contrapuestas para el reconocimiento de la legitimidad o el valor de identidades diferentes. Esta "política del reconocimiento" que aparece en el nacionalismo, la política de la identidad, el feminismo y el multiculturalismo, es una consecuencia de la valoración moderna del yo y la vida corriente.

- (b) **¿En qué medida considera convincente el énfasis de Taylor en el papel del diálogo para formar la identidad? [15]**

Puntos posibles a discutir:

- El diálogo con los demás y el acuerdo o la lucha con que nos reconozcan en el contexto de los malestares modernos: una pérdida del significado, el desvanecimiento de los horizontes morales y el ocultamiento de los fines ante la primacía de la razón instrumental
- El desarrollo y la realización del yo requiere tanto la individualidad como la comunidad
- El papel de la vida política
- La fragmentación de la vida política pone en peligro la realización del yo; una sociedad fragmentada es una cuyos miembros encuentran cada vez más difícil identificar su sociedad política con una comunidad
- ¿Puede la tensión entre el individuo y la comunidad resolverse adecuadamente?
- La idea marxista de relacionar o subsumir al individuo en lo colectivo
- Un intento serio de implicarse en la lucha cultural de nuestro tiempo requiere la promoción de una política de empoderamiento democrático, la cual fortalecería los lazos comunitarios
- El arte como ejemplo de cómo la "subjetivación" del yo no significa que esta "subjetivación" conduzca al narcisismo y egoísmo.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

21. (a) **Explique la idea de que el gobernante debe gobernar el estado sin recurrir a la acción.**

[10]

Se supone que el sabio taoísta gobierna el estado de manera no intrusiva ni intervencionista. La pregunta invita a explorar la manera de gobierno propuesta por el sabio taoísta, las conductas e ideales relacionados con el sabio y una exploración de las implicaciones políticas del *Tao Te Ching*.

Los alumnos podrían explorar:

- Cuando una persona que sigue el *Tao* consigue una posición administrativa o de consejería en el gobierno, el *Tao* que posee informará las políticas que promueve y, sobre todo, su estilo de liderar
- El bloque sin esculpir puede simbolizar, entre otras cosas, el estado original del hombre; el gobernante debe mantener a la gente en un estado similar al bloque sin esculpir. Para mantener a la gente libre de deseos, el gobernante debe ser consciente de los suyos propios
- Aquellos cuyo *wu wei* puede unirse al *Tao* serían los sabios
- Los sabios (*sheng ren*) actúan de manera natural (*wu wei*) (capítulos 2 y 63). Son como recién nacidos que se mueven de manera natural sin planearlo y confiar en las estructuras que otros les dan (capítulo 15). Los sabios se vacían, quedándose vacíos de simulaciones
- Los sabios conocen el valor del vacío como lo ilustra el vacío de un cuenco, una puerta, una ventana, un valle o un cañón (capítulo 11). Conservan lo femenino (*yin*), lo que significa que saben cómo estar receptivos y no desequilibrarse favoreciendo la afirmación y la acción (*yang*) (capítulo 28). Apoyan al *yin* y abrazan al *yang*, mezclan energías internas (*qi*) y de ese modo consiguen la armonía (*he*) (capítulo 42).

- (b) **¿En qué medida está de acuerdo con que *wu wei* (no acción) es un enfoque efectivo para el gobierno?**

[15]

Puntos posibles a discutir:

- ¿En qué sentido debemos entender “no hacer nada” como manera de gobernar la sociedad? El texto afirma que “al no hacer nada” uno puede “conseguirlo todo”. ¿Es esto una paradoja, un problema o una ventaja?
- El comportamiento del sabio-gobernante parece implicar contradicciones. Parece crear bastante deliberadamente una utopía que volverá el mundo a la simplicidad del *Tao*, sin preferencia, sin rechazo ni elección deliberada. Sin embargo, las acciones políticas y morales parecen implicar un proyecto consciente
- Comparación con otros modelos de liderazgo político, p. ej. el príncipe de Maquiavelo o el filósofo rey de Platón, el liderazgo político en el mundo actual
- Las opiniones políticas taoístas tienden a hacer que la gente se vuelva políticamente pasiva y experimente una pobreza intelectual y material.

22. (a) Explique la descripción del *Tao* como natural, eterno, espontáneo, innombrable e indescriptible. [10]

La pregunta pide una exploración de posibles interpretaciones de la noción central del *Tao*. El *Tao* –“camino” o “vía”– es un concepto complejo. Ya en el capítulo inicial el *Tao* está concebido como ser y no ser: no ser se llama el principio del cielo y la Tierra; ser se llama la madre de todas las cosas. En un sentido metafísico, el *Tao* se ha identificado como medio de dimensiones como: realidad material, origen, principio, función, virtud y técnica.

Los alumnos podrían explorar:

- El *Tao* se ha descrito como natural, eterno, espontáneo, innombrable e indescriptible. Hay dos *Taos*, uno real (*chang tao*) y el otro aparente, superficial o transitorio (el *Tao* que se puede contar). El *Tao* real está más allá del alcance de lo corriente, ese *Tao* que se puede contar. Según esta interpretación, el *Tao* es la realidad subyacente que evade la transmisión e incluso la comprensión; su inefabilidad también frustra los intentos de entender el concepto
- El *Tao* como la realidad total es mayor que la suma de sus partes individuales (capítulo 14). La relación entre las entidades individuales también son una parte importante del *Tao*. Las entidades individuales actúan y se influyen mutuamente; el todo resultante es dinámico y no deja de transformarse
- “El *Tao* engendra al uno, el uno engendra al dos, el dos engendra al tres y el tres engendra a las diez mil cosas” (capítulo 42). Aunque la multiplicidad de cosas existe de formas infinitas, todas revierten al uno. La metafísica del *Tao* no es dualista ni conceptual. El *Tao* es el último recurso y el fundamento del Cielo, la Tierra y la gente
- El *Tao* como realidad última es a veces caracterizado como el origen y la fuente de todas las cosas; el *Tao* es la madre (*mu*) y el ancestro (*zong*) de todo (capítulos 52 y 4). Lo biológico: el motivo generativo implica que el *Tao* produce o evoluciona en múltiples cosas, las “diez mil cosas” (*wan wu*).

(b) Evalúe la afirmación de que *Tao* significa la propia naturaleza en términos de espontaneidad del hombre y el mundo. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Interpretaciones del *Tao* en términos de los conceptos filosóficos occidentales: la “realidad inefable” misteriosa; “la fuente de todas las cosas”; un “absoluto monista metafísico”. ¿Son algunos de estos una buena unión?
- ¿Puede compararse el *Tao* con un principio de la naturaleza? En este caso, ¿hasta dónde se puede hacer la comparación entre el agua y la vida humana?
- La metafísica del *Tao* requiere una comprensión basada en un enfoque no conceptual: el autocultivo, un nivel primordial de ser consciente humano que es inactivo e indiferenciado
- El texto presenta un conjunto de imágenes que se solapan más que un sistema de doctrinas y no hay una indicación muy explícita de cómo se relacionan cada uno
- Las interpretaciones de esta faceta del pensamiento del *Tao Te Ching* varían enormemente, y no se puede considerar nada como establecido
- ¿En qué medida es la alegación consistente con la idea inicial del texto de que el *Tao* no tiene nombre?
- El ideal de sabio se podría considerar como la correspondencia del hombre con el *Tao*.

Zhuang zi: *Zhuang zi***23. (a) Explique la metáfora de Zhuang zi del pez (*Kun*) y el pájaro (*Peng*). [10]**

La pregunta invita a explicar el contenido del primer capítulo de *Zhuang zi*, *Deambular sin preocupaciones (Xiao Yao You)*. Las respuestas podrían referirse a las metáforas que se ilustran en este capítulo. El pez (*Kun*) y el pájaro (*Peng*) y su relación con los elementos naturales: agua y viento. La metáfora también considera la cualidad dinámica de la naturaleza: el cambio es el lenguaje corriente de la naturaleza y la transformación del pez en el pájaro es un claro ejemplo. Los alumnos podrían explicar la metáfora como una manera de explorar el concepto general de naturaleza en relación con los hombres en *Zhuang zi*: el capítulo es un manifiesto de la importancia de la espontaneidad y la capacidad para “el deambular sin preocupaciones” con respecto a las estructuras sociales y los hábitos establecidos ya que el esfuerzo del hombre por definir y nombrar limita su comprensión de la naturaleza y también su vida. Una referencia al poder de la imaginación y la creatividad bien podría ayudar a comprender la invitación de *Zhuang zi* a rechazar la placidez de los prejuicios y esquemas familiares. Los alumnos podrían también mencionar la cuestión de medir y unir las cosas de diferentes tamaños, particularmente lo grande (*da*) y lo menor (*xiao*) y cómo se relacionan mutuamente. Las respuestas también podrían considerar la relación con lo nuevo, lo no familiar –ambos nos desorientan– que son las condiciones para tratar el florecimiento de una vida basada en el cultivo del propio espíritu (*shen*) y disposición (*xing*) del hombre.

Los alumnos podrían explorar:

- El significado de metáfora: pez, pájaro, agua y viento
- La naturaleza como movimiento, cambio, transformación
- Los prejuicios, esquemas y hábitos como factores limitadores para la comprensión de la naturaleza y el florecimiento de nuestra vida
- La importancia de la imaginación, creatividad y espontaneidad
- La exclusividad del espíritu y la disposición de cada individuo.

(b) Evalúe la medida en que la metáfora del pez y el pájaro explica cómo las costumbres sociales limitan el desarrollo personal. [15]

Puntos posibles a discutir:

- Tradición frente a innovación
- Valores personales frente a valores sociales
- El riesgo de un aumento del desorden social frente al riesgo de un aumento de la conformidad
- El papel de las pasiones y los sentimientos en nuestra vida
- La capacidad para dudar y discutir, no dar nada por descontado
- El poder y los peligros del hábito.

24. (a) **Explique la afirmación de que los hombres “no se reflejan en el agua que corre, se reflejan en el agua quieta”.** [10]

La pregunta se centra en el contenido del capítulo 5 de *Zhuang zi, Signos de íntegra virtud (De Chong Fu)*. Las respuestas podrían explicar la afirmación refiriéndose a algunos conceptos básicos, que se expresan en todos los capítulos internos de *Zhuang zi*: la virtud como armonía consiste en el equilibrio perfecto entre la mente y el mundo alrededor que siempre está cambiando y es incierto. La afirmación implica el principio de que “solamente lo que está quieto puede parar la quietud de otras cosas”, así pues el agua quieta es el ejemplo perfecto de armonía y equilibrio. La pregunta también invita a explorar los personajes principales de las historias de este capítulo, todos los cuales presentan deformidades o deficiencias físicas. El diálogo, cuyo protagonista principal es Confucio, intenta ilustrar la importancia de los hechos que superan las limitaciones terrenales; por lo que las respuestas podrían demostrar que la felicidad de la gente reside en una combinación de “poderes como un todo”, aunque su virtud “no tiene forma”. Los alumnos podrían subrayar la importancia de su perspectiva “correcta” para poder vivir armoniosamente: la gente no debería considerar el cambio, la contingencia y la incertidumbre como causas de problemas o limitaciones para satisfacer sus vidas; por el contrario, la evaluación apropiada de estas condiciones es la única posibilidad de transformar los límites en potencias. Otra vía posible para estructurar una respuesta podría consistir en la consideración de los hombres como parte del todo y ver sus partes (un pie o una mano) simplemente como “trozos de Tierra”: la armonía y la felicidad no debe provenir de cosas corporales o mundanas ni deben depender de elementos u objetos externos; por el contrario, puede solamente surgir de nuestra capacidad para apreciar el mundo y ajustar nuestra naturaleza a la condición más cercana al “agua quieta”.

Los alumnos podrían explorar:

- La metáfora del agua corriente y quieta
- La virtud como armonía y equilibrio
- Las deformidades físicas como medio para demostrar que la felicidad no depende de los elementos terrenales o corporales
- La idea de los “poderes como un todo”
- Las condiciones de potencia.

- (b) **Evalúe la afirmación en relación al papel de los sentimientos humanos.** [15]

Puntos posibles a discutir:

- La definición de los sentimientos: los gustos y aversiones que afectan a la armonía humana, p. ej. el causar un daño
 - La armonía como independiente de las pasiones
 - Los sentimientos como elementos terrenales cambiantes
 - Comparación con otras tradiciones, p. ej. epicureísmo, estoicismo o cristianismo.
-