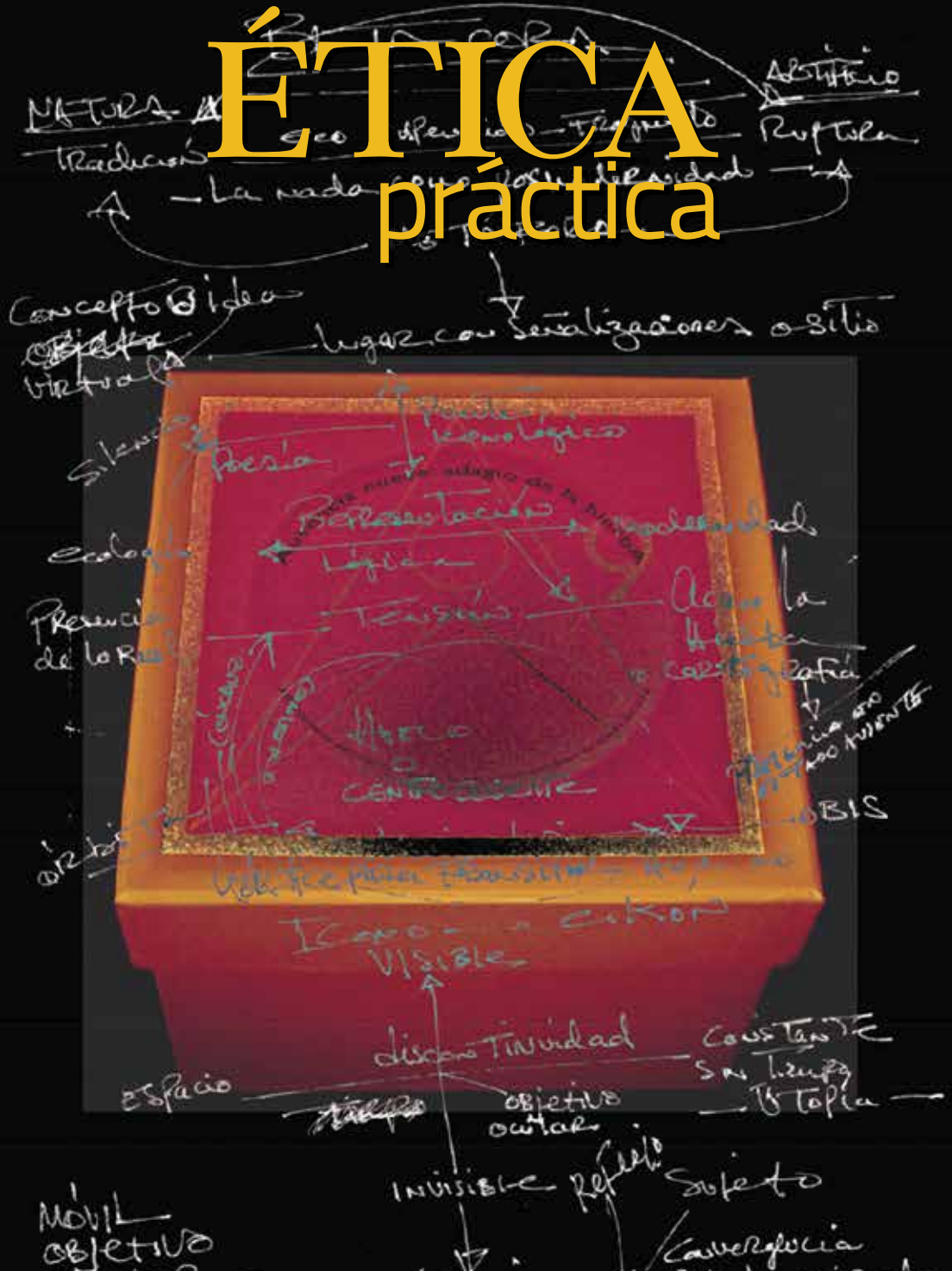


MURMULLOS filosóficos

NUEVA ÉPOCA NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2020 ISSN 2448-8607



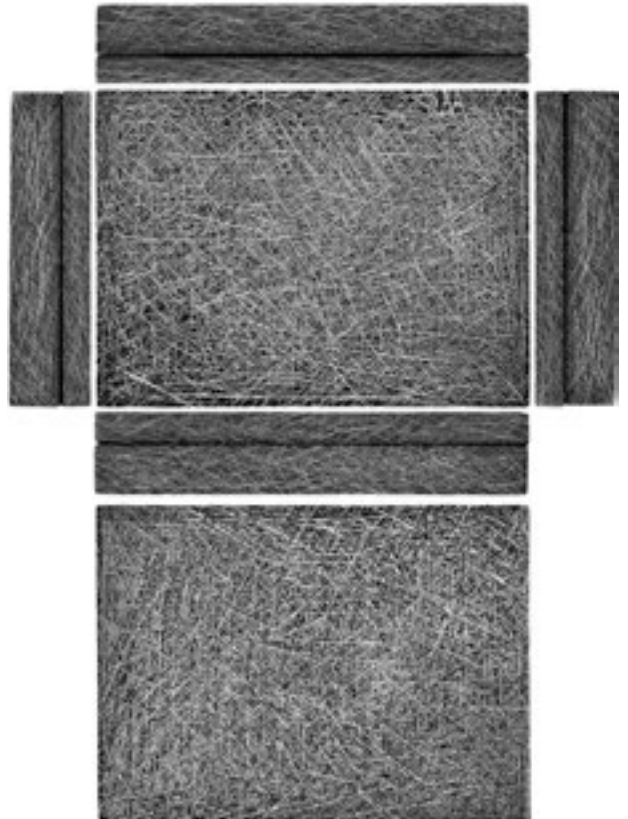
ÉTICA práctica



Sumario

ÉTICA PRÁCTICA

- 3** **Presentación**
Dr. Benjamín Barajas Sánchez.
- 5** **Editorial**
Dr. Jorge L. Gardea Pichardo.
- 7** **Artículos**
JESÚS REYES PÉREZ
Consultoría Filosófica y cuidado de sí.
La parresía un punto en común con
Michael Foucault.
- 15** *AXEL J. FERNÁNDEZ*
Empatía y práctica médica.
- 25** **Enseñanza-Aprendizaje**
GEMA GÓNGORA JARAMILLO
La evaluación como componente
fundamental para aprender a aprender,
aprender a hacer y aprender a ser.
- 38** *RINETTE GOLETTA*
El reto de enseñar lógica en el Colegio
de Ciencias y Humanidades.
- 51** **Discusiones**
DAMIÁN BRAVO ZAMORA
Cosmopolitismo, migración
y dignidad humana.
- 65** **Artista invitado**
FERNANDO GALLO
- 79** **Testimonios**
JORGE VILLAMIL RIVAS
El inicio.
- 85** Tanques en la plaza.
- 90** **Nuestros alumnos**
RIGEL ESCUADRA AYALA
Tiempos actuales: Democracia y Liberalismo.
- 96** **Reseñas**
GUSTAVO ORTIZ MILLÁN
Marta Lamas, La interrupción legal
del embarazo. El caso de la Ciudad de México.
- 104** *ROBERTO ARTEAGA MACKINNEY*
Lizbeth Sagols, Ecofeminismo y filosofía,
Pensar la mismidad alteridad desde la ética.





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO GENERAL

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y SEGURIDAD

UNIVERSITARIA

Dra. Mónica González Contró

ABOGADA GENERAL

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

DIRECTOR GENERAL

Mtra. Silvia Velasco Ruiz

SECRETARIA GENERAL

Lic. María Elena Juárez Sánchez

SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Rocío Carrillo Camargo

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Mtra. María Patricia García Pavón

SECRETARIA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. Miguel Ortega del Valle

SECRETARIO DE PLANEACIÓN

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Lic. Víctor Manuel Sandoval González

SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza

SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

Presentación

La filosofía es una de las asignaturas esenciales del Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, es la única obligatoria, ubicada en los semestres quinto y sexto. Entre sus propósitos de aprendizaje destaca el impulso a la reflexión, el análisis y los procesos de argumentación de los alumnos, lo cual delinea el perfil de nuestros egresados; de acuerdo con el Modelo Educativo del CCH.

Por ello, este número de *Murmullos filosóficos* nos entrega diversas colaboraciones, para que los estudiantes encuentren en la filosofía una forma de conocimiento, a través de la lógica, la cual les servirá en diferentes materias de su formación académica.

Además, *Murmullos filosóficos* presenta, en esta edición, un artículo sobre la importancia de la evaluación, que sin duda será de mucha ayuda para los docentes del Colegio. Por otro lado, y para conocer el contexto histórico-social desde la filosofía, aparecen algunos ensayos que se ocupan del análisis de las problemáticas sociales, las cuales se estudian desde la perspectiva ética; como son la identidad y el género en el mundo moderno, la interrupción legal del embarazo en las sociedades contemporáneas, y el valor de la empatía en el ámbito de la salud.

Sin duda, este nuevo número de *Murmullos filosóficos* aborda asuntos de gran relevancia, con repercusión en el aprendizaje de las y los alumnos del Colegio. Por eso los invitamos a vivir esta experiencia de lectura.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Murmullos Filosóficos

Número 1, Nueva época.
Ética práctica

DIRECCIÓN

Jorge L. Gardea Pichardo

EDITOR

Héctor Baca Espinoza

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo Ortiz Millán,
Virginia Sánchez Rivera
Alfonso Lazcano Martínez
Roberto Arteaga Mackinney
Jorge Carillo Silva
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge

Diseño y Formación Editorial

Ma. Elena Pigenutt Galindo

CORRECCIÓN DE ESTILO

Zyanya Sánchez Gómez
Alberto Otoniel Pavón Velázquez
Mildred Meléndez Rodríguez

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Cramen Celeste Martínez Aguilar

Murmullos Filosóficos, año 9, número 1, Nueva época, enero-junio 2020, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán, CP 04510, Cd.Mx., a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, Coyoacán, Cd.Mx., teléfono 5622-0025. Correo electrónico: murmullos.cch@gmail.com. Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2011-120910301100-102, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: 2448-8607. Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15931, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa en la Imprenta de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1002, Col. Portales, CP 3300, Benito Juárez, Cd. Mx., teléfono 5605-2357. Se utilizó papel bond de 90 gr. para los interiores y couche brillante de 250 gr. para los forros. Distribución realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 1er piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, Coyoacán, Cd. Mx., teléfono 5622-0025. Se terminó de imprimir en mayo de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Murmullos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

Murmullos filosóficos: su segunda época

El primer número de la revista *Murmullos filosóficos*, auspiciada por la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, aparece en el mes de septiembre de 2011, bajo la dirección del Dr. Ángel Alonso Salas. Desde su origen se tiene la convicción de que la pluralidad de ideas es el mejor camino para ofrecer respuestas a interrogantes esenciales. En sus diecisiete números publicados se da cuenta de ello. Por ello, la segunda época de *Murmullos filosóficos*, que inicia con la publicación de este número, persiste en esta creencia, aún cuando se propone nuevos retos y propósitos.

La enseñanza de la filosofía reconoce que buena parte de su tarea consiste en esclarecer conceptos, analizar argumentos, problematizar juicios precipitados e identificar equívocos o confusiones para promover el pensamiento crítico, así como para contribuir a la formación humanística y comprometida con los valores propios de la ciudadanía. No está demás recordar que la sapiencia socrática tiene como principales destinatarios a los jóvenes que requieren de la filosofía para vivir mejor y para tener una disposición e interés por los asuntos públicos. Las ideas de bien y de justicia constituyen la motivación más importante del saber filosófico.

Los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades sabemos que el aprendizaje situado es uno de los mayores retos para comprender la vigencia de la reflexión filosófica, pues exige vincular la filosofía con la solución de problemas inmersos en contextos reales, pone a prueba el saber filosófico y critica nuestra comprensión de la vida cotidiana para hacer visible aquello que es “normalizado” o “naturalizado” y que, por supuesto, no causan duda, asombro o sospecha. Por eso es importante reconocer que el compromiso público de una revista filosófica también contribuye a mejorar la labor docente. De ahí que proponemos una tipología textual flexible y acorde con la estructura curricular del Colegio, integrada por ensayos, artículos, discusiones, reseñas y testimonios que aporten elementos para la difusión, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo



*para formar
un allegro
del resto de
la obra
Vladimir
Tchaikovsky*

II. La mariposa en la flor
Poco a Poco más rápido

Op. 18. Allegro

Consultoría Filosófica y cuidado de sí:

La parresía un punto en común con Foucault

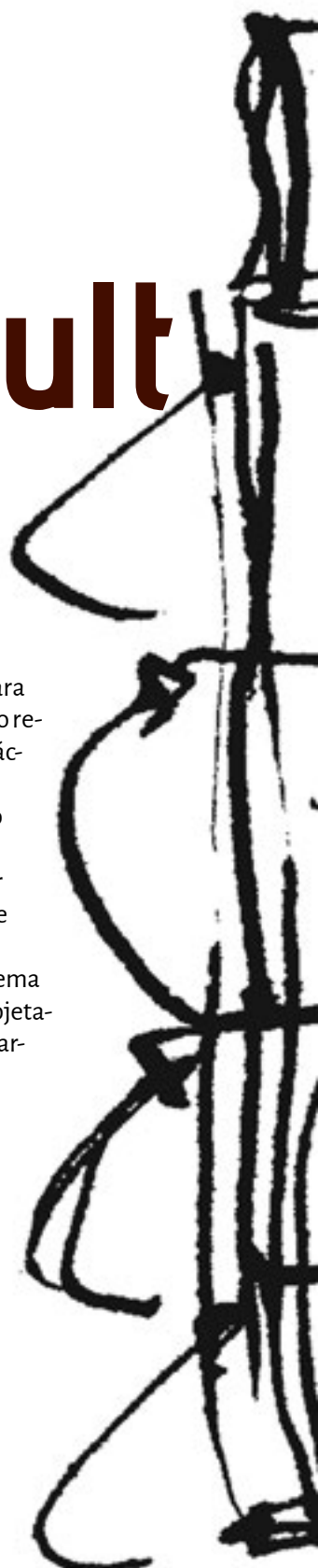
Jesús Reyes Pérez
rejsus@yahoo.com.mx


Cuando se habla de práctica Filosófica, en algunos ámbitos académicos y en otros no académicos, se pone cara de extrañeza. Ciertamente tiende a manifestarse cierto rechazo a la idea de que pueda existir una práctica o prácticas filosóficas.

La Filosofía, según esta concepción, debe de ser un ejercicio teórico de gran rigor conceptual. La reflexión filosófica debe de tocar los grandes temas, convertirse en sistema o tal vez realizar grandes aportes a los problemas realmente trascendentes que se ha planteado la humanidad.

Ya alguna vez Leopoldo Zea (1980) había planteado un problema similar cuando se pretendía hacer Filosofía latinoamericana, se objetaba que no existía el Hegel Latinoamericano, el Kant mexicano o argentino y que la llamada Filosofía latinoamericana no trataba las temáticas que tradicionalmente el pensamiento europeo trabajaba sistemáticamente. Se exigía a la Filosofía latinoamericana reflexionar conforme a determinadas reglas y temáticas, si cumplía con los requisitos ya mencionados, entonces se le podía otorgar la dignidad de Filosofía o, en algunos casos, se le daba el nombre de pensamiento latinoamericano.

La Filosofía, en sentido estricto, para sus calificaciones y denominaciones, jamás debe ser reducida exclusivamente a gentilicios o a patronímicos, jamás a exigencias de estar organizada como un sistema. La Filosofía, en cuanto actividad





como máxima expresión del pensar, no puede ser sometida a márgenes tan estrechos. En sí la filosofía no ha sido exclusivamente griega, latina, británica, alemana o francesa, —pues los griegos se nutrieron de ideas de otros pueblos de la antigüedad, los romanos en mayor parte de la Filosofía griega, y en los tiempos modernos alemanes y franceses tomaron tanto de la filosofía antigua y medieval, como de algunos de sus contemporáneos como ingleses, españoles, holandeses, etcétera. Igual, la Filosofía puede expresarse en otras formas de pensar, hacer y escribir. En suma la Filosofía se nutre de todo sitio en donde haya una problemática para pensar, profundizar, pues es su razón de existir. El filósofo mexicano Leopoldo Zea (1980) observaba que ya se había hecho Filosofía de diferentes formas y con las más variadas temáticas, la Filosofía aparecía en la poesía, en la novela, en forma de aforismo, etcétera.

Hace algún tiempo por YouTube, en un programa español que entrevistaba a diferentes

personalidades, se expresaron algunos comentarios por parte de dos filósofos españoles que tenían una idea muy curiosa de la Filosofía, uno afirmaba que Nietzsche no era un filósofo, Enrique Linch, a lo sumo, un gran escritor pero no hacía Filosofía (y su tesis doctoral de Filosofía trataba sobre Nietzsche); por otro lado, otro filósofo, Jesús Mosterín, afirmaba que Heidegger tampoco era filósofo; es interesante cuando algunos descalifican el quehacer filosófico de algunos de los llamados grandes filósofos, pues sus criterios generalmente son vagos o exigen los criterios tradicionales para hacer Filosofía, a pesar de que según ellos son rigurosos.

No debería ocurrir que bautizaran a la Filosofía con sus despectivos nombres como “pensamiento latinoamericano”, en lugar de denominarla por sus posiciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, axiológicas, etcétera, pues eso implica desconocer la influencia que ha tenido en sus antecesores y coetáneos.

Resumen:

A partir de los años ochenta, aproximadamente, han emergido en el plano del pensar y sobre todo del hacer las llamadas filosofías prácticas; estas filosofías han sufrido las mismas críticas, calificándolas de poco serias, de no someterse a los cánones del pensar. Estas filosofías se han desarrollado en cuatro ámbitos: Terapéutico, lúdico, formativo y mediático.

La consultoría no pretende curar, no es terapia, es encontrarse a sí mismo para aceptarme ante la vida. Para lograr lo anterior es fundamental el análisis lógico pues es a través del lenguaje como se manifiesta la manera en que pensamos el mundo. La consultoría filosófica pretende a través del dialogo un conocimiento de sí mismo, es un ejercicio parresiástico, esta propuesta coincide con el pensamiento del último Foucault en donde la parresía es un ejercicio de auto-construcción del sujeto.

Palabras clave: Consultoría filosófica, Filosofía práctica, dialogo, argumentación, parresía.

Abstract:

From the 1980s on approximately, they have emerged in the level of thinking, and above all of making the so-called practical philosophies, these philosophies have suffered the same criticisms, calling them little, not to submit to the canons of thinking. These philosophies have been developed in four areas: Therapeutic, Playful, Formative, and Media.

The consultancy does not intend to cure. It is not therapy; it is to find oneself to accept it before life. To achieve the above, logical analysis is essential because it is through language that the way we think the world is manifested. The philosophical consultancy aims through dialogue a knowledge of self; it is a parrhesiastic exercise, this proposal coincides with the thought of the last Foucault in which parrhesia is an exercise of self-construction of the subject.

Keywords: Philosophical consulting, practical philosophy, dialogue, argumentation, Parrhocy.

Así, puede llegar a creerse que la Filosofía correcta se hace en un determinado país con ciertos autores pero, ¿cuántas ideas no trascienden sus autores, países y épocas, y en ocasiones ni siquiera se conoce con total exactitud su procedencia, y sin embargo son asumidas como propias por hombres de otras latitudes y tiempos? También se debe de reconocer que muchas de las descalificaciones se dan porque existe una rivalidad entre corrientes filosóficas y entre filósofos.

A partir de hace pocos años, podríamos decir desde los años ochenta aproximadamente, han emergido en el plano del pensar y sobre todo del hacer las llamadas filosofías prácticas, estas filosofías han sufrido las mismas críticas, calificándolas de poco serias, por no someterse a los cánones del pensar occidental.

Han enfrentado las mismas críticas que la Filosofía latinoamericana. Sin embargo, las prácticas filosóficas difieren de toda posición en cuanto al objetivo que persiguen. Podríamos decir que las filosofías prácticas pretenden filosofar antes que enseñar Filosofía.

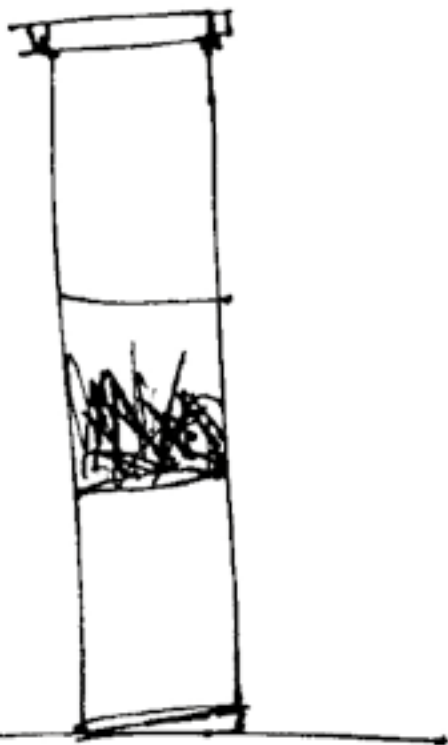
¿Esto quiere decir que la o las filosofías prácticas no deben de tener rigor? Claro que no, sólo que estas formas de hacer Filosofía rebasan el ámbito puramente universitario, y se plantean tareas que se han dejado de lado como el filosofar con la gente.

En el caso de las prácticas filosóficas como son: café filosófico, talleres filosóficos, consultoría filosófica, Filosofía para niños, entre otras, han sido objeto de críticas similares. Retomando a Gabriel Arnaiz (2007) son cuatro los ámbitos de desarrollo de la práctica filosófica:

- **Terapéutico.** Es un acompañamiento que corresponde al área de orientación filosófica, consultoría (aunque yo discrepo de la idea de que sea una terapia).
- **Lúdico.** Desarrollado en cafés filosóficos, talleres de filosofía, caminatas filosóficas y retiros filosóficos entre otras posibilidades.
- **Formativo.** El que se lleva a cabo en instituciones no escolares como las empresas, ONG, entre otras.
- **Mediático.** Divulgación de la Filosofía en programas de radio, revistas, periódicos filosóficos, debates en tv, etcétera.

Jesús Reyes Pérez

Realizó sus estudios de licenciatura y maestría en Filosofía en la UNAM. Profesor Titular "B" de Tiempo Completo Definitivo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, con una antigüedad de 30 años. Ha acreditado alrededor de 1700 horas en cursos de formación y actualización en Filosofía, Lógica, Ética y Estética en la UNAM y otras instituciones. Cursó cinco diplomados en formación pedagógica y cómputo académico en La UNAM. Estancia de intercambio académico en la Universidad Autónoma de Madrid, España 2016. 40hrs. Ha impartido numerosos cursos de Filosofía y didáctica de la Filosofía en el CCH. También ha impartido cuatro módulos de cuatro diplomados a la Universidad Autónoma de Guerrero, las Preparatorias del D.F. y del Bachillerato de la UNAM. Secretario general del Plantel Azcapotzalco durante el año 2006.



Al respecto, es interesante la postura de uno de los filósofos franceses que más ha trabajado las prácticas filosóficas a nivel mundial como Oscar Brenifier (2014) quien afirma que:

En general, el concepto de “práctica” es bastante extraño para el filósofo de hoy en día, que se ha convertido casi exclusivamente en un teórico. La misma palabra incluso le molesta. En tanto que profesor, su enseñanza se centra principalmente en una serie de textos filosóficos sobre los que debe transmitir su conocimiento a sus alumnos y asegurar su comprensión. Su principal foco de interés es la historia de las ideas y su actividad favorita reside en el arte de la interpretación. Apenas una pequeña minoría de profesores y especialistas se decanta por la especulación filosófica escrita. En este contexto, y en ruptura con la tradición de la que se nutren, han aparecido recientemente una serie de prácticas filosóficas abiertas al gran público con diversas denominaciones: nuevas prácticas filosóficas, asesoramiento filosófico, filosofía para niños... Prácticas que la institución filosófica o bien rechaza vigorosamente, o simplemente ignora. (Brenifier, O., 2014, p.6).

El objeto de reflexión de este escrito es la consultoría como práctica filosófica. Por lo que, desde mi perspectiva, la consultoría es una intervención ética en el sentido de propuesta de vida, en el sentido de conocerse a sí mismo a través del otro, es decir, siguiendo una vía socrática pero en la que no sólo pregunta el filósofo al consultante, sino que éste también se

La consultoría no pretende curar, no es terapia, es encontrarse a sí mismo para aceptarse ante la vida; abre la posibilidad de enfrentarse a las fallas, a las mentiras, las perezas, la falta de compromiso, en suma es aquello que también forma parte de la especie humana.

pregunta a sí mismo. Esto resulta interesante, pues, el consultante de hecho se engaña, evita conocer la verdad sobre sí, pues tal vez no le guste lo que vea. Al enfrentarse al filósofo no es tan sencillo engañarle, pues éste le devuelve por medio del ejercicio del diálogo argumentativo manifestaciones de lo que en realidad el consultante es.

La consultoría no pretende curar, no es terapia, es encontrarse a sí mismo para aceptarse ante la vida; abre la posibilidad de enfrentarse a las fallas, a las mentiras, las perezas, la falta de compromiso, en suma, es aquello que también forma parte de la especie humana y que en menor o mayor medida también el consultante posee. La palabra terapia viene de la medicina y es tratamiento de enfermedades, pero aquí recuperaremos el sentido de terapia que es cuidado.

La psicología cura porque averigua como soy, pero la Filosofía me ayuda a preguntarme quién soy. La psicología buscaría regularidades en la conducta; el ser humano es discontinuo, la consultoría filosófica es la búsqueda de esas discontinuidades desde una intervención ética. Es el trabajo conjunto sobre la concepción del mundo del consultante.

Recordemos a Sócrates que hacía Filosofía con la gente de la calle. Y precisamente haciendo eco de esta práctica filosófica socrática, la consulto-

ría filosófica como práctica filosófica pretende llevar a cabo una de las máximas socráticas que consiste en el famoso *conócete a ti mismo*.

Para lograr lo anterior es fundamental el





análisis lógico, pues es a través del lenguaje como se manifiesta la manera en que pensamos el mundo. Conceptualizar, juzgar y argumentar o pretender que se argumenta es la manera en que los seres humanos justificamos nuestro hacer y nuestra pertenencia al mundo, ¿y para qué nos sirve esto? El aspecto central de esta práctica radica en el diálogo, que sigue el esquema socrático de pregunta-respuesta. Conocido como la *parresía* en los griegos.

Paradójicamente esto nos enseña a aprender a morir. La pretensión de este cambio de perspectiva es concebida por la Filosofía como un arte del buen vivir. La Filosofía plantea la necesidad de darle continuidad a la vida aprendiendo a morir, que es la propuesta socrática. Si queremos llevar una buena vida, entonces, ¿en qué consiste el aprender a morir?

Me parece que el aprender a morir es aceptar la finitud, aceptar que no somos perfectos, que es probable que muchas personas no nos quieran, aceptar que no somos tan inteligentes o especiales como nosotros creemos; en suma aceptar nuestra humanidad y a partir de esto, que es morir de algún modo, construir de manera consciente nuestra subjetividad.

Es cierto que el empezar a conocerse a sí mismo sienta las bases para poder identificar problemas de pensamiento y acciones erróneas que llevan a los seres humanos a sufrir, a cometer equívocos, que les trae como consecuencia no tener una buena vida, es decir, la consultoría filosófica es un trabajo

de búsqueda del arte de vivir. De los filósofos contemporáneos, Michel Foucault es quien trabaja de una manera original y con gran actualidad el arte de vivir a partir de la construcción de una nueva subjetividad.

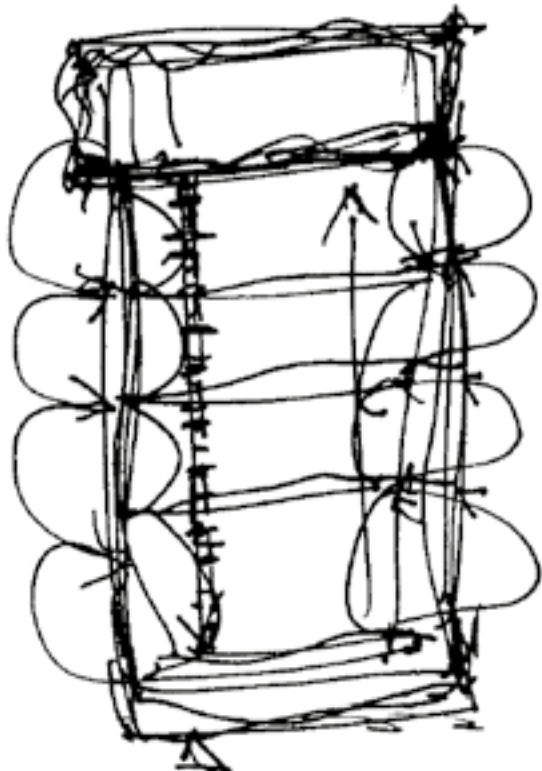
Dado lo anterior, me parece que Foucault innova no solamente la cuestión de la subjetividad sino, sobre todo, plantea un cambio en la relación entre la política y la subjetividad. Sus investigaciones sobre la subjetividad permiten, en el sentido platónico, que el individuo se conecte consigo mismo, diga la verdad sobre sí mismo y gestione su libertad de forma responsable.

Por supuesto que estamos hablando de la última etapa del pensamiento foucaultiano, en donde hace una reflexión profunda del pensamiento griego y el concepto que a mí parecer lo liga profundamente con la Filosofía práctica el concepto de *parresía*. Por eso, dice Foucault, que para los griegos lo importante no era preguntar sobre de dónde vengo, o sobre de dónde venimos, sino reflexionar sobre qué hago, qué hacemos con nuestra libertad y con nuestras elecciones.

Pero, al mismo tiempo que los estudios y planteamientos foucaultianos revelan la insuficiencia de los modelos tradicionales, también ofrecen nuevas posibilidades a través de nuevos enfoques en la construcción de la subjetividad. Desde la perspectiva foucaultiana el sujeto debe poder reflexionar y decidir qué hacer con sus sentimientos, con sus pensamientos, con aquello que él es verdaderamente.

Es a partir de este planteamiento, dice Foucault, que el sujeto asume su carácter constituyente en cuanto sujeto. La subjetividad

Aprender a morir es aceptar la finitud, aceptar que no somos perfectos.



vinculada a la vida fáctica: las técnicas de la existencia y la cuestión del *bios* como el modelo parrisiástico por excelencia. Con esto, Foucault no niega que cada época tenga su propio modelo histórico de la subjetividad, pero cuestiona y reflexiona sobre los lugares de su constitución.

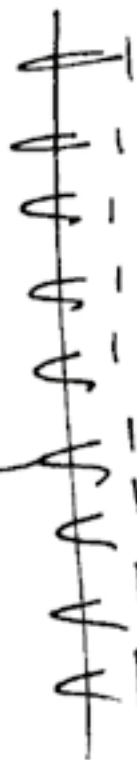
Este planteamiento muestra la profunda crisis que atraviesan los modelos tradicionales de la concepción de la subjetividad y de la política y pone, por lo tanto, de manifiesto la urgencia de su renovación, de otra práctica de la Filosofía. Esto lo expresa de manera más clara cuando Foucault (2004) hace una lectura del diálogo platónico *Alcibíades*.

En el *Alcibíades* de Platón, Sócrates sostiene una conversación con su querido Alcibíades, enmarcada en la preocupación del joven por ingresar en la carrera política. *Alcibíades* cree que puede gobernar a otros pues piensa que conoce al pueblo, Sócrates se acerca a Alcibíades y lo aconseja con relación al tipo de conocimiento que debe tener para gobernar la *Polis*; su consejo es “conócete a ti mismo”, la máxima délfica. A

Alcibíades se le olvida que si no es posible aprender a gobernarse a sí mismo, mucho menos lo puede hacer uno con los demás. Dado que Alcibíades precisa de cierta ayuda para entender las palabras de Apolo, Sócrates introduce un nuevo consejo: “cuida de ti”.

Luego, *conocerse a sí mismo* es una condición para el cuidado de sí y no sólo un mero consejo de prudencia. Es aquí donde se puede empezar a ver de manera clara que efectivamente hay que conocer el objeto de cuidado, que es un primer paso en este perfeccionamiento de sí.

Pero cuidarse a sí mismo no es un cuidado del cuerpo como tradicionalmente se enseña, esto va más allá y Sócrates es muy cuidadoso en señalarlo. Dado que el hombre se sirve de su cuerpo, y el que hace algo y aquello que usa son distintos, entonces el cuerpo es distinto del hombre. Pero, ¿qué es el hombre? Quien hace uso del cuerpo es el alma, luego el hombre es el





Dado que el hombre se sirve de su cuerpo, y el que hace algo y aquello que usa son distintos, entonces el cuerpo es distinto del hombre.

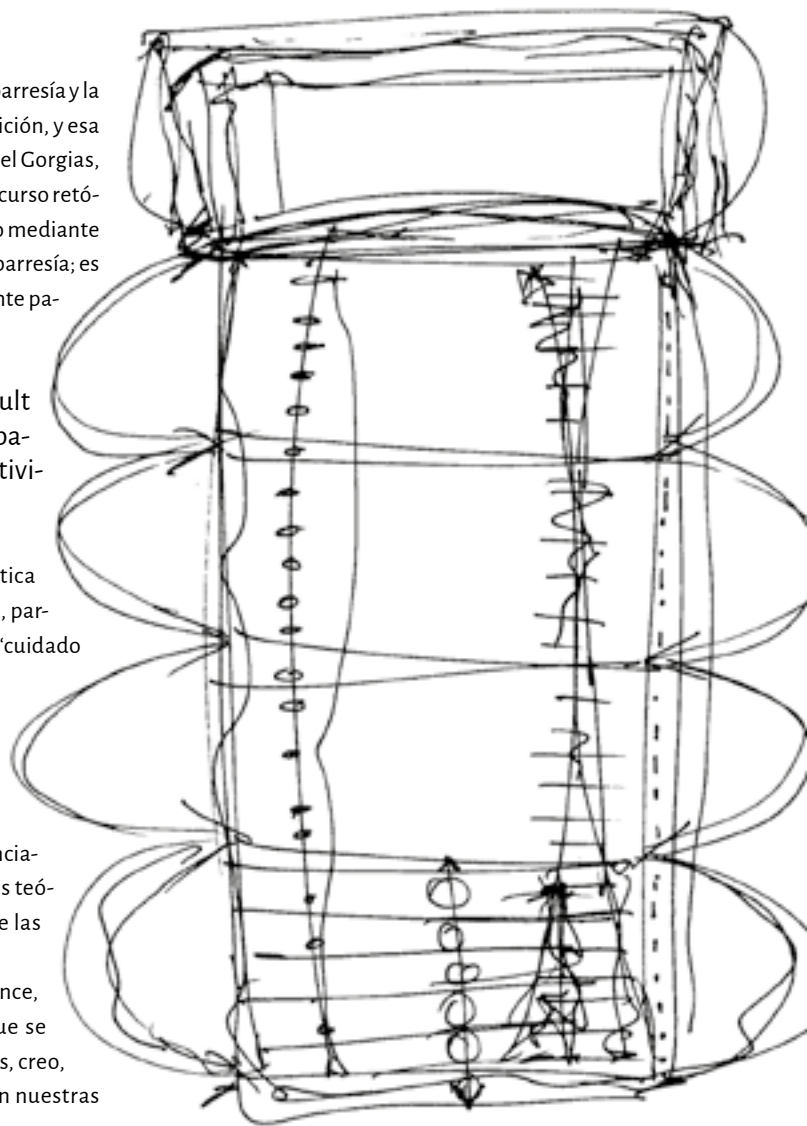
alma. Por consiguiente, cuando el dios manda a conocerse a sí mismo, manda a conocer el alma, y éste es el objeto de cuidado, y ese conocimiento y cuidado de sí está dado por el ejercicio parresíaco propio del pensamiento griego:

En la tradición socrático-platónica, la parresía y la retórica se encuentran en fuerte oposición, y esa oposición aparece muy claramente en el Gorgias, (...) El discurso largo y continuo es un recurso retórico o sofístico, mientras que el diálogo mediante preguntas y respuestas es típico de la parresía; es decir, dialogar es una técnica importante para llevar a cabo el juego parresiástico.

En una entrevista en la que Foucault aclara como piensa la relación de la parresía con la construcción de la subjetividad dice:

—¿No hay un salto entre su problemática anterior y la de la subjetividad verdad, particularmente a partir del concepto de “cuidado de sí”?

—Hasta allí yo había visto el problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad? Ya sea a partir de prácticas coercitivas—como en el caso de la psiquiatría y del sistema penitenciario—, ya sea en las formas de los juegos teóricos o científicos—como el análisis de las riquezas, del lenguaje y del ser vivo. Así, en mis cursos en el College de France, he intentado asirlo a través de lo que se puede llamar una práctica de sí, que es, creo, un fenómeno bastante importante en nuestras



sociedades desde la época greco-romana—aún si no ha sido muy estudiado, estas prácticas de sí han tenido en las civilizaciones griega y romana una importancia y sobre todo una autonomía en cuanto han sido investidas, hasta un cierto punto, por instituciones religiosas, pedagógicas o de tipo médico y psiquiátrico.

—Hay ahora, entonces, una suerte de desplazamiento: esos juegos de verdad no conciernen más a una práctica coercitiva, sino a una práctica de autoformación del sujeto.

—Así es. Es lo que se podría llamar una práctica ascética, dando al ascetismo un sentido muy general, es decir, no el

sentido de una moral de la renuncia, sino el de un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser. (Foucault, M., 1984).

Como podemos ver, se trata de una propuesta ontológica en el sentido de una autoconstrucción del sujeto, sólo que en relación consigo mismo. Lo interesante es que la consultoría filosófica tiene la misma pretensión, la diferencia estriba nada más en que el consultor filosófico aparece como un espejo, en donde el que consulta tiene la oportunidad de verse a sí mismo en cuanto tal y no autoengañarse.

Así podemos ver que la propuesta de Foucault coincide con la práctica filosófica denominada consultoría filosófica, que es una forma de hacer filosofía, y si bien es cierto que no es algo nuevo, en nuestros días cobra una nueva dimensión pues antes de cambiar nuestro entorno, debemos conocernos y cambiar nosotros mismos, pues es bastante común ver en aquellos que hablan de cambio, de transformar la sociedad, jamás admitir cuestionamientos y no admitir que pueden estar equivocados.

Bibliografía

Arnaiz. (2007, septiembre). ¿Qué es la Filosofía práctica? *A parte Rei*, 53, (pp. 1-4).

Brenifier, O. (2007). *Filosofar como Sócrates*. España: Edición electrónica.

---- (2014) *El arte de la Práctica filosófica*. Madrid : Alcofrabas Ediciones.

Foucault, M. (2004) *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

---- (2016) *El Origen de la Hermenéutica de sí*. México: Siglo XXI editores.

---- (1994) *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.

Zea, L. (1980). *La Filosofía Latinoamericana como Filosofía sin más*. México: siglo XXI.

Videos

Juan Pozo (4 de mayo de 2011). NIETZSCHE 1/3 [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/WdgDoX58Mbc> mayo de 2011.



Empatía y práctica médica

Axel J. Fernández
axeljfr@gmail.com

Un primer acercamiento al papel de la empatía en la medicina

La relación que un médico desarrolla con su paciente puede ser de vital importancia para un tratamiento. El nivel de confianza que un paciente le tiene a su médico resulta crucial para el nivel de honestidad y respeto que muestre ante él y, por tanto, para la calidad de la información con la que el profesional contará para determinar el tratamiento más efectivo.

En *Principles of biomedical ethics*, Beauchamp y Childress (2012) intentan dar una propuesta teórica que logre abarcar de la mejor manera posible todos los aspectos relevantes para la moralidad de los profesionales de la salud, incluyendo tanto el ámbito del tratamiento



Portaobjetos
Portaobjetos
Portaobjetos
Portaobjetos
Portaobjetos
Portaobjetos

de enfermedades como el de la investigación. Si bien el mismo título del libro adelanta que los pilares de su teoría son cuatro principios a saber: respeto a la autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia, los autores buscan complementarlos con la consideración de virtudes o rasgos de carácter inspirados por tradiciones como la ética del cuidado y las éticas de virtudes.

En el segundo capítulo del libro (2012, pp. 37-38) resaltan la *compasión* como una de las virtudes centrales para la práctica médica. Los autores la caracterizan como una virtud que combina una consideración activa por el malestar ajeno con una conciencia imaginativa y respuesta emocional de simpatía¹. También resaltan que la empatía tiene una gran importancia para esta virtud, ya que es la que permite que los profesionales hagan una reconstrucción de qué es lo que está sintiendo el paciente para poder atenderlo de la manera más apropiada. Sin embargo, señalan que la empatía no es suficiente para llevar a cabo un acto de compasión, e.g. es posible llegar a entender y sentir el miedo

de un condenado a muerte, pero eso no implica necesariamente que se hará algo al respecto.

Otro momento en que consideran el papel de la simpatía y empatía está en el final de su tercer capítulo (2012, pp.92-93), en el que retoman un hecho apuntado por Hume (2005, pp.241) en su *Tratado de la naturaleza humana*: "la empatía del ser humano suele tener límites estrechos; intuitivamente creemos que la mayoría no empatiza mucho más allá de su círculo social cercano (familiares y amigos)". Sin embargo, existen casos reales de personas que han destinado su vida a ayudar a un gran número de individuos y otras que han realizado actos increíbles para ayudar a otros. Parece ser que al menos una de las características de estos individuos es que tienen una amplia capacidad empática, lo que les permite entender el dolor de las personas, incluso en contextos muy lejanos al suyo. Esto explica el porqué de sus acciones heroicas.

Todo lo anterior parece indicar que la empatía sería un elemento necesario para una correcta práctica médica; tendría la virtud de permitir

Resumen:

En este texto se argumenta a favor de la incentivación de la empatía en contextos médicos. Utilizando la postura de Jodi Halpern (2001) y la definición de empatía de Amy Coplan (2011), se formulan respuestas a las críticas de Paul Bloom (2015). Se defiende que la empatía, entendida de manera apropiada, puede permitir que los profesionales de la salud entiendan adecuadamente a sus pacientes y sean capaces de brindarles el mejor tratamiento posible para sus circunstancias específicas, por lo que es necesario dotar a los médicos con las herramientas emocionales necesarias para lograrlo.

Palabras clave: Empatía, ética médica, trato médico-paciente, emociones, bioética.

Abstract:

This paper argues in favor of the inclusion of empathy in medical contexts. Using the position of Jodi Halpern (2001) and the definition of empathy of Amy Coplan (2011), responses to the criticisms of Paul Bloom (2015) are formulated. It is argued that empathy, correctly understood, can allow health professionals to properly understand their patients and be able to provide them with the best possible treatment for their specific circumstances; thus, it is necessary to provide doctors with the necessary emotional skills to achieve it.

Keywords: Empathy, medical ethics, physician-patient relationship, emotions, bioethics.

que los profesionales de la salud entiendan emocionalmente a sus pacientes, permitiéndoles dar un mejor tratamiento, permitiría también que los profesionales que se dedican a la investigación entendieran y consideraran el sentir de los participantes en experimentación, sean estos humanos o no, para darles un trato digno; e incluso incentivaría a que los profesionales realizaran actos supererogatorios por sus pacientes, con lo cual se conseguiría la mejor atención posible.

La empatía clínica

Jodi Halpern (2001, pp.68-70) sostiene que resulta insuficiente para un médico intentar comprender a sus pacientes únicamente a través de la observación de sus expresiones corporales y verbales. Halpern señala que un médico que sabe que un paciente siente miedo por padecer cáncer, pero que si no entiende sus preocupaciones específicas, no sabrá como aliviar su ansiedad.

Halpern (2001, p. 88) argumenta que la única manera en que un médico es capaz de comprender a su paciente es a través de la empatía clínica, entendida como un ejercicio en el que el profesional se imagina lo que es estar en la situación del otro, lo que le permitiría llegar a un nivel de comprensión profundo en el que logra entender las fuentes y componentes del estado emocional del paciente. Con esto sería capaz de formular un plan de acción adecuado para ayudarlo.

Halpern ilustra de manera muy clara su postura con el caso de Mr. Smith (*ibídem*, pp. 86-87), un exitoso empresario e importante figura dentro de su familia que sufrió un desorden

Axel J. Fernández

Cursó la licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2018. Actualmente realiza estudios de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde el año 2015 y hasta la fecha se ha desempeñado como Estudiante Asociado en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.



cerebral que lo dejó paralizado desde el cuello hasta los pies y lo hizo dependiente de un respirador artificial. El hombre se negaba a comunicarse con el equipo médico o participar del tratamiento de rehabilitación, por lo que Halpern, que en ese momento era la asistente del psiquiatra, fue llamada para intentar hablar con él. La autora cuenta que trató de hablarle de una manera sumamente amable, lo que tuvo como respuesta un rechazo inmediato.

Posteriormente, Halpern buscó empatizar con el paciente imaginando qué se sentiría ser un hombre poderoso y respetado que se ve incapacitado y es constantemente importunado por un médico tras otro, sintiéndose atrapado y rodeado de personas que no parecen saber

cómo ayudarlo. Lo que sintió fue frustración y vergüenza.

Halpern se acercó nuevamente, pero esta vez lo miró a los ojos y le preguntó de manera seria qué era lo que le molestaba de hablar con ella. El hombre respondió que se sentía furioso porque no dejaban de invadir su privacidad y por la gran pena que estaba pasando a su familia, cuando era evidente que no podían ayudarlo. Ella no intentó animarlo, se limitó a hablar con él de lo frustrante de la situación, lo que le permitió comenzar a entablar un vínculo gracias al cual finalmente logró trabajar con él.

La única manera en que un médico es capaz de comprender a su paciente es a través de la empatía clínica, entendida como un ejercicio en el que el profesional se imagina lo que es estar en la situación del otro.



Halpern logra exponer en este ejemplo que acercarse a un paciente utilizando protocolos generales puede resultar inútil e incluso perjudicial para un óptimo tratamiento. Sólo la empatía permite que los médicos entiendan de manera profunda a sus pacientes y así lograr darles el trato específico que necesitan.

Contra la empatía

En contraste con posiciones como la de Halpern, hay especialistas que consideran que existen importantes riesgos al incentivar la empatía en contextos de salud. Beauchamp y Childress (2012, p. 38) ya adelantan que existe la posibilidad de que un profesional de la salud que tenga una sensibilidad empática demasiado grande acabe por verse inmovilizado al sentir de manera intensa el miedo, preocupación o enojo del paciente. Es justamente por esta razón que suele tenerse por protocolo que los médicos no atiendan a sus familiares, ya que se asume que no les sería posible trabajar correctamente si están emocionalmente alterados.

Uno de los críticos de la empatía más importantes es el psicólogo cognitivo Paul Bloom (2016), que señala que este fenómeno emocional tiene un lado oscuro que hace poco deseable su incentivación como un valor central para la moralidad. Para los fines específicos de este ensayo podemos exponer su crítica a la empatía en dos puntos principales. El primero es más general y el segundo está centrado en el caso de la práctica médica.

El primer punto tiene que ver con la parcialidad inherente a la empatía. Paul Bloom (*ibíde*, pp. 31-34) explica que la empatía tiene como característica esencial el hacer que las personas se centren en ciertos focos de necesidad ajena; esto hace posible que se den cuenta de, por ejemplo, el miedo que siente un niño que

está perdido en la calle, y así acercarse para auxiliarlo. Sin embargo, Bloom destaca que estos focos de atención son estrechos en exceso. Este es el punto antes señalado por Hume (2005, p. 241): únicamente logramos empatizar con un círculo cercano, pero aquí se señala de una manera más radical.

Bloom sostiene que la empatía juega un papel importante en el hecho de que, de manera injusta, le demos mayor consideración al sufrimiento de ciertos grupos que al de otros. Encontramos muestras de ello en que suelen hacerse más célebres tragedias ocurridas en países económicamente importantes o culturalmente más cercanos al propio, que aquellas que ocurren en países lejanos, sin importar que estas últimas puedan tener una mayor cantidad de víctimas o dolor involucrado.

Bloom da un ejemplo concreto de esto tomando el caso de la matanza en una escuela primaria de Connecticut en 2012, en la que fallecieron veinte niños y seis adultos. Si bien Bloom no niega lo terrible del hecho, resalta que la cantidad de niños que murieron en tiroteos en Chicago el mismo año fue mucho mayor. A pesar de esto, la matanza de Connecticut gozó de mucha mayor atención, al punto que la ciudad recibió un exceso de donativos, que en parte provinieron de personas con mayores dificultades económicas que las víctimas del suceso. El autor señala que este es un ejemplo que muestra cómo la empatía tiende a viciar el juicio de las personas,

“
Por protocolo los médicos no atienden a sus familiares.”

haciendo que centren su atención en un grupo específico, en lugar de en los que más necesitan ayuda.

En resumen, para Bloom la empatía tiene la característica ineludible de centrarse en puntos de enfoque muy estrechos que se definen a partir de los prejuicios y cultura de las personas, lo que convierte a la empatía en una pésima guía moral. En el ámbito médico, la empatía podría causar que los profesionales presten mayor atención y den mejor trato a los pacientes o participantes con los que sientan una mayor afinidad, lo cual resulta injusto.

La segunda crítica atañe directamente a la práctica médica. Bloom sostiene que es un error que se busque incentivar que los médicos sean empáticos. El autor considera que la empatía jugaría un papel incapacitante e incluso podría causar sufrimiento.

Bloom (2016, pp. 142-143) cita los testimonios de dos médicos: Christine Montross, una cirujana que considera que, si en la práctica buscara sentir el dolor que experimenta una madre que pierde a su hijo, se vería completamente incapacitada para darle el apoyo que necesita. Y la de un médico de emergencias que siempre ha visto su trabajo entorpecido por empatizar demasiado con sus pacientes: su punto de quiebre llegó cuando formó parte del equipo médico que atendió a las víctimas del atentado de las Torres Gemelas. El médico no podía evitar empatizar con todas las víctimas, a pesar de que eran cadáveres, lo que le impidió realizar su labor adecuadamente y resultó en una tortuosa experiencia.

Bloom hace una analogía con la psiquiatría y la psicología, en las que parte del trabajo de los profesionales es no contagiarse de los estados emocionales de los pacientes, sino mantenerse en calma para ser lo más asertivo posible. Para este autor, intentar incentivar la empatía en contextos médicos tiende a tener más

consecuencias negativas que positivas, ya que son ámbitos en los que profesionales tratan con personas alteradas emocionalmente y es un sinsentido buscar que los médicos compartan esas emociones.

¿Qué es la empatía?

Hasta ahora se ha expuesto la postura de Halpern, que argumenta en favor de que se incentive la empatía en la práctica médica, y la de Bloom, que argumenta lo contrario. Sin embargo, en realidad no es claro que estén entendiendo “empatía” de la misma manera. Este es un problema constante en la discusión académica respecto a la empatía, los autores tienden a utilizar el término de maneras diversas², lo cual dificulta tener claridad en los argumentos.

Mientras que Halpern (2001, p. 88) piensa a la empatía como un ejercicio de esforzarse para ponerse en el lugar del otro y entender su estado de manera profunda, Bloom (2016, p. 40) entiende a la empatía como el fenómeno de reflejar los sentimientos (*feelings*) del otro. La concepción de Bloom es muy similar a la de contagio emocional, el cual se da cuando un individuo se ve invadido por una emoción ajena, *e.g.* cuando el miedo de un sujeto se propaga entre las personas aledañas a él. Sin embargo, Bloom especifica que su concepción considera que es posible empatizar con otro imaginando cómo debe sentirse estar en su situación, aunque no haya un contacto directo que permita el “contagio”.

Bloom (*idem*) deja claro que no le resulta interesante discutir sobre el correcto uso del término “empatía”. Sin embargo, es importante señalar que la pregunta sobre qué es la empatía no es trivial, ni se limita a versar sobre el uso del término. Para poder desarrollar una discusión interesante es necesario utilizar una

concepción que haga justicia a la naturaleza del fenómeno y, más importante en este caso, que resulte adecuada para el ámbito de la práctica médica. Una noción como la de Bloom no hace distinciones entre casos de contagio emocional, como cuando el pánico de un pasajero se propaga en un avión, y casos de empatía en los que se logra una comprensión profunda del otro.

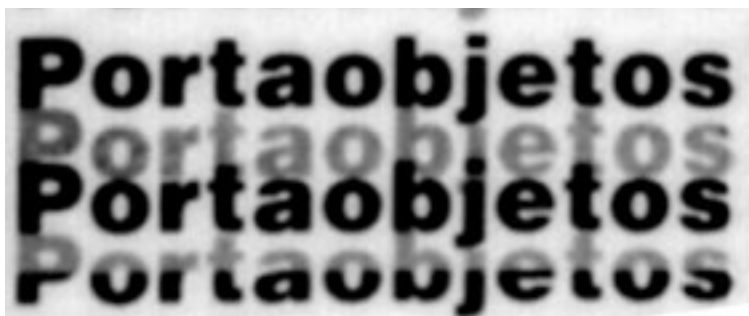
Una definición de empatía más robusta, y que parece hacer justicia al tipo de empatía que señala Halpern, es propuesta por Amy Coplan (2011), quien la entiende como un fenómeno complejo que puede ser conceptualizado a partir de tres elementos: paralelismo afectivo, toma de perspectiva enfocada al otro y diferenciación entre el otro y uno mismo.

El paralelismo afectivo (Coplan, 2011, pp. 6-9) tiene lugar si y sólo si los estados afectivos del agente y el otro son del mismo tipo y varían

únicamente en el nivel de intensidad. Esto se ejemplifica en el caso de Mr. Smith cuando Halpern, al imaginarse lo que se sentiría estar en la situación del paciente, sintió la vergüenza y frustración que el hombre estaba sintiendo. Esto no implicó que Halpern se viera dominada por dichas emociones al igual que el paciente, ya que la profesional las sintió únicamente en la intensidad suficiente para entenderlas.

La toma de perspectiva (*ibídem*, pp. 9-15) se define como un proceso imaginativo en el que se reconstruye la experiencia subjetiva del otro a través de simular la experiencia de estar en su situación. Cuando está enfocada al otro, implica imaginar la experiencia ajena teniendo en cuenta el tipo de persona que es el otro³. Halpern no se imaginó qué hubiera sentido ella en el caso de estar en la situación de Mr. Smith, sino lo que se sentiría ser él en esa situación.

La diferenciación yo—otro implica que el sujeto mantiene una clara conciencia de que el otro tiene sus propios pensamientos, sentimientos, deseos y características, de tal modo que hay una verdadera comprensión del otro como ser independiente. En el caso de Mr. Smith, Halpern mantuvo una distancia entre sí misma y el paciente, lo cual resulta esencial para poder brindar la atención. Si hubiera fundido su identidad con el paciente, se habría visto abrumada por la desesperación, en lugar de ser capaz de buscar una manera de ayudarlo.



Una cirujana que considera que, si en la práctica buscara sentir el dolor que experimenta una madre que pierde a su hijo, se vería completamente incapacitada para darle el apoyo que necesita.



La concepción compleja de empatía que propone Coplan se ajusta perfectamente a la propuesta de Halpern, dándole un sustento y claridad teórica. Es este tipo de concepción la que resultaría útil incentivar en los profesionales de la salud.

Una defensa de la empatía

Partiendo de la concepción de empatía de Coplan, es posible rechazar la segunda crítica de Bloom. Un médico al que se le capacite para lograr entender a sus pacientes de acuerdo con los tres elementos de la concepción compleja de empatía, no se verá dominado por las emociones del paciente. El problema con la crítica es que parte de una concepción poco elaborada de la empatía. Bloom tiene razón al señalar que es indeseable que los médicos se contagien de las emociones de sus pacientes, pero falla al suponer que, en todos los casos, un agente que empatiza siente la emoción del otro con la misma intensidad.

Se puede argumentar que lograr mantener los tres elementos de la concepción de Coplan es una tarea demasiado exigente. Pero esto es un punto a favor de que los profesionales sean capacitados para desarrollar las herramientas emocionales necesarias para lograrlo.

La crítica más general presentada por Bloom respecto a la estrechez de consideración que implica la empatía tiene un problema importante. Es falso que tener la misma consideración por todos los individuos sea moralmente deseable en todos los casos. Bernard Williams (1981) señala que una persona que tenga que recurrir a la deliberación para elegir si salvar a su esposa o a un desconocido en una situación de peligro, está llevando a cabo un paso de más. En las relaciones personales de hecho se espera que tengamos una consideración especial con nuestros seres queridos.

En el ámbito médico es deseable que exista una conexión entre el médico y el paciente; Beauchamp y Childress (2012, pp. 76-79) señalan que es un hecho que un médico adquiere responsabilidades especiales con respecto a sus pacientes, y es deseable que el paciente tenga una relación al menos de mutua confianza con su médico, opinión que es compartida por diversos médicos (Cassell, 2015; Halpern, 2001; Ofri, 2003).⁴

El ideal tradicional de la medicina que busca formar médicos completamente racionales, negando su parte emocional, no ha logrado evitar que existan los sesgos de los que Bloom acusa a la empatía. Muestra de ello es lo que relata Danielle Ofri en el primer capítulo de *What doctors feel* (2013), en el comenta que es un hecho que los médicos residentes tienen una atención significativamente mejor con personas que tienen características más cercanas a ellos mismos,



Los
profesionales
de la salud
seguirán
siendo seres
emocionales.

dando tratos menos adecuados a, por ejemplo, pacientes con condiciones estigmatizadas como las adicciones; esto independientemente de que los médicos hagan su mayor esfuerzo por ofrecer la mejor atención a todos sus pacientes.

Es deseable que los médicos den

la mejor atención posible a todos sus pacientes, pero esto no se logra a partir de intentar que permanezcan emocionalmente neutrales frente a ellos. Si un médico cuenta con las herramientas emocionales adecuadas y crea una conexión con sus pacientes, será capaz de entenderlos y, por tanto, brindar la atención médica necesaria en cada caso específico.

Indistintamente de si se incluye o no capacitación respecto a emociones en los programas de formación, los profesionales de la salud seguirán siendo seres emocionales que se enfrentan constantemente con situaciones altamente demandantes. Si a los médicos, enfermeras y laboratoristas se les dan las herramientas para poder empatizar, en un sentido complejo, con los pacientes o participantes de investigación, se les facilitará entenderlos. Incluso aquellos con características personales totalmente ajenas recibirán el tipo de atención más adecuada según su condición.

Conclusión

En este texto se brindaron respuestas a las críticas de Paul Bloom a la introducción de la



empatía en el ámbito médico. Se argumentó que, desde una definición adecuada, la empatía puede ser de gran beneficio para mejorar la comprensión y atención que tienen los profesionales de la salud con respecto a sus pacientes.

Quedan por delante una gran cantidad de problemas que requieren atención. Por ejemplo, determinar exactamente de qué manera debe formarse a los médicos para lograr el tipo de conexión empática necesaria para entender a sus pacientes, sin caer en contagio emocional.

Notas

1. Los autores no clarifican a qué se refieren con "empatía" y "simpatía", lo cual puede ser problemático, ya que dichos términos se han usado para hablar de una diversidad importante de fenómenos. Parece ser que los autores tienen en mente que la empatía implica compartir una emoción similar con el otro, mientras que la simpatía implica tener una emoción congruente con la del otro. Puesto en un ejemplo, empatizar con una víctima implica sentir su tristeza, mientras que simpatizar con ella puede expresarse en sentir enojo contra el agresor.
2. Daniel Batson (2009) distingue al menos ocho fenómenos, relacionados pero diferentes, que han sido referenciados utilizando el término "empatía".
3. Se distingue de la toma de perspectiva enfocada a sí mismo, en la que el agente se imagina a sí mismo enfrentado a la situación del otro. La distinción entre ambas tiene una base empírica, ya que la que se enfoca en el otro requiere mayor flexibilidad mental y regulación emocional, tendiendo con frecuencia efectos diferentes a la primera e implicando procesos neuronales diferentes (Ruby y Decety, 2001, 2004).
4. Las ventajas de que los médicos tengan una buena relación con sus pacientes se muestran incluso en que podría reducir la probabilidad de enfrentar una demanda por mala praxis cuando ocurren accidentes en el quirófano. (Beckman, et al., 1994)

Bibliografía

Batson, D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena.

En J. Decety, y W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 3-15). Massachusetts: MIT Press.

Beauchamp, T. y Childress, J. (2012). *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press.

Beckman, H. B., Markakism, K. Suchman, A. L. y Frankel, R. (1994). The Doctor-Patient Relationship and Malpractice: Lessons from Plaintiff Depositions. *Archives of Internal Medicine*, 154, 1365-1370.

Bloom, P. (2016). *Against Empathy*. New York: Harper Collins Publishers.

Cassell, E. J. (2015). *The nature of clinical medicine*. New York: Oxford University Press.

Coplan, A. (2011). Understanding Empathy: Its Features and Effects. En A. Coplan y P. Goldie *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.

Halpern, J. (2001) *From detached concern to empathy*. New York: Oxford University Press.

Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

Martin, G.B., y Clark, R.D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.

Ofri, D. (2003) *What doctors fell*, USA: Beacon Press

Ruby, P. & Decety, J. (2001) 'Effect of Subjective Perspective Taking During Simulation of Action: A PET Investigation of Agency', *Nature Neuroscience*. 4. 546-50.

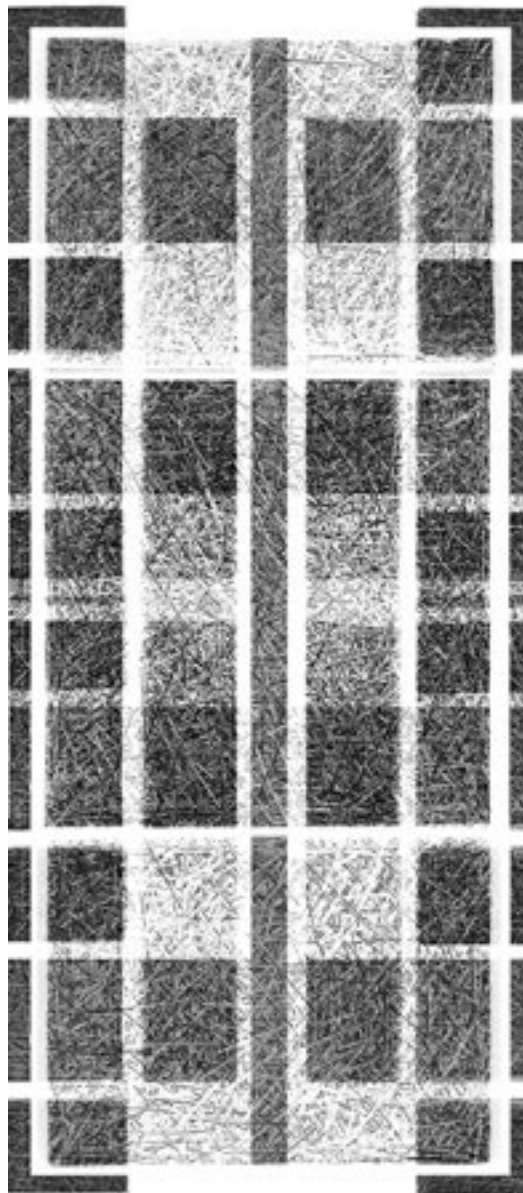
Ruby, P. & Decety, J. (2004) 'How Would You Feel Versus How Do You Think She Would Feel? A Neuroimaging Study of Perspective-taking with Social Emotions', *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 988-99.

Williams, B. (1981). Persons, character and morality. En B. Williams. *Moral Luck* (pp.1-19). Reino Unido: Cambridge University Press.

La evaluación

como componente fundamental
para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Cema Góngora Jaramillo
gongorajaramillo@yahoo.com.mx



La evaluación como aprendizaje

Una idea que se ha propagado en los últimos años en el campo educativo a nivel global, es la de que el proceso de evaluación es la parte nodal del proceso pedagógico, de tal manera que muchas instituciones educativas han tenido que modificar gran parte de sus prácticas pedagógicas para lograr estar acordes con los nuevos modelos evaluativos en los que se encuentran superpuestas.

Al respecto, Ángel Díaz Barriga afirma que las acciones de la evaluación constituyen un factor (para muchos el factor preponderante) para el mejoramiento de la educación. Así, se suele atribuir un efecto cuasi mecánico al ejercicio de la evaluación, sin profundizar, necesariamente, en las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo (Díaz Barriga, 2005).

Un ejemplo paradigmático lo podemos encontrar en la experiencia evaluativa de diversos profesores brasileños de las escuelas técnicas federales de ese país sudamericano, donde, en años recientes, se realizó una investigación en la que los docentes suponían que si se realizaban mejores pruebas de evaluación en sus planteles, habría de redundar sustancialmente en la mejora de la calidad de su enseñanza y se lograría

Gema Góngora
Jaramillo

Filósofa y maestra en Docencia para la Educación Media Superior por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora investigadora de Tiempo Completo de las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur. Autora del libro *Filosofar en el aula. Una aproximación a la hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*.

Resumen:

La evaluación es parte del complejo ámbito de la formación educativa y didáctica, los docentes de todos los niveles educativos estamos necesariamente involucrados en ella. Para bien o para mal, todos tomamos decisiones que involucran teorías y metodologías encauzadas a la evaluación.

Es importante señalar que nuestras decisiones impactan directamente al proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, así que dicho asunto tiene una consecuencia práctica, por lo tanto, un horizonte ético a desplegar. Considerar la evaluación como parte del aprendizaje mismo genera un cambio de perspectiva, donde ésta deja de ser considerada como algo negativo, coercitivo y ajeno, y se valoriza como un horizonte de oportunidades para generar conciencia de nuestros propios procesos de aprendizaje y valorar las mejores formas de desarrollarlo, fomentando el conocido lema de *aprender a aprender*.

De la misma manera, ser conscientes de lo que sucede con nuestro aprendizaje debe motivarnos a conocernos a nosotros mismos, apreciar y sentir gusto por lo que estamos haciendo y así *aprender a hacer*. Promoviendo en todo momento nuestro proceso de *aprender a ser*.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, metacognición, ética.

Abstract:

Evaluation is part of the educational and didactic training, and for this reason, teachers from all levels are involved in it. For better or for worse, we all make decisions based on theories and methodologies towards evaluation.

What is important is to point out that our decisions impact our students' learning process, which means that it has a practical and ethical consequence. To consider evaluation as part of the learning process generates a change of perspective in which evaluation is not considered a negative, coercive, and unrelated practice. It becomes a tool to raise awareness of our learning processes and to find the best ways to develop these processes and encouraging the students to learn how to learn.

This awareness of our learning process should motivate us to want to get to know ourselves, to appreciate and enjoy what we are doing so we can learn to do, which will encourage our process of learning to be.

Keywords: Evaluation, learning, metacognition, ethics.

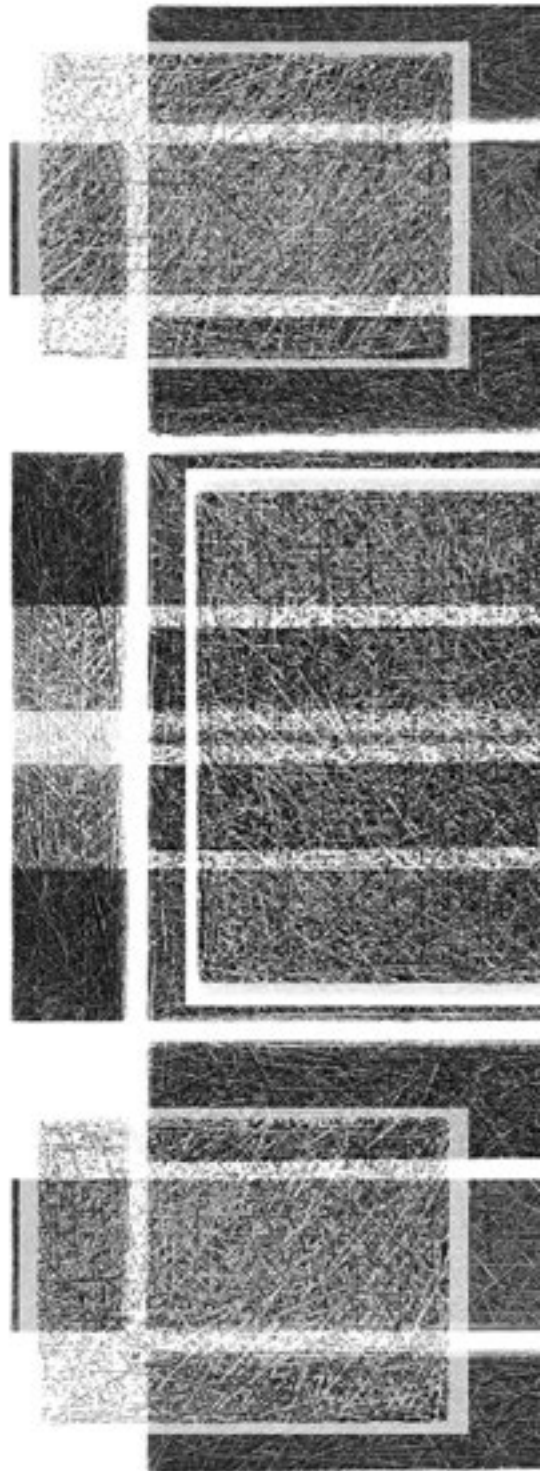
tener una mejor práctica educativa institucional, mucho más justa y equitativa. Sin embargo, los resultados de la evaluación no consiguieron movilizar a los alumnos para que se involucraran más en el estudio y el aprendizaje. Se reflexionó, entonces, desde una perspectiva mucho más profunda, que un cambio en el proceso de evaluación también debería implicar la disposición necesaria para ver la acción pedagógica como un todo. Es así que la evaluación, debía verse desde un sentido mucho más amplio para que pudiera ir más allá de las simples cuestiones técnicas y fuera parte del proyecto sociopedagógico de la escuela, como afirma Ana María Saúl (2004, p. 15).

Al respecto, César Coll y Elena Martín sostienen que las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas, tanto de su planificación como de su organización. Una metodología didáctica implica necesariamente, una decisión de evaluación (Coll, 1996, p. 44).

En este contexto vale la pena preguntarnos: ¿para qué evaluamos?, ¿desde qué perspectiva?, ¿con qué métodos?, ¿con qué instrumentos?, ¿cuál es su sentido pedagógico profundo? Al reflexionar sobre todas estas preguntas podemos dejar de darle preponderancia a la evaluación, vista como algo diferente e, incluso, superior al proceso educativo mismo, y volverlo parte esencial de éste, como uno de sus componentes inherentes, ya que la evaluación es fundamental para el desarrollo de los procesos cognitivos y actitudinales del aprendizaje. La evaluación es, pues, parte sustantiva del proceso de aprendizaje.

Cuando el docente desarrolla este tipo de reflexión, puede valorar las condiciones precisas que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo. Es menester hacer un examen minucioso, como afirma Díaz Barriga, sobre las concepciones y prácticas de evaluación que se presentan en nuestro centro educativo y en nuestro salón de clases, pero, ¿qué tipo de contexto evaluativo impulsamos y en qué sentido lo hacemos?

Hacer de la evaluación un componente necesario para el aprendizaje nos lleva necesariamente a ensanchar su significado. Para Santos Guerra, es necesario



verla más como un fenómeno moral y no meramente desde un punto de vista técnico. Es un proceso y no un acto aislado. Este proceso es participativo, debe de utilizar instrumentos diversos y ser un catalizador de todo el complejo proceso que entraña la enseñanza y el aprendizaje. Debe de ser un acto colegiado y desarrollar también la metaevaluación (Santos Guerra, 2020).

Ahora bien, la evaluación considerada como un mero instrumento de poder, en manos de los profesores y autoridades educativas, suele ser referida como una práctica recurrente donde se busca, ante todo, establecer el orden, mantener la disciplina o imponer un punto de vista. Para ello, la amenaza de la evaluación como factor coercitivo está siempre presente. Este tipo de prácticas son parte del currículum oculto y, por tanto, aprendidas por los alumnos en forma de actitudes y valores que van formando una concepción de la evaluación vinculada al control y el poder.

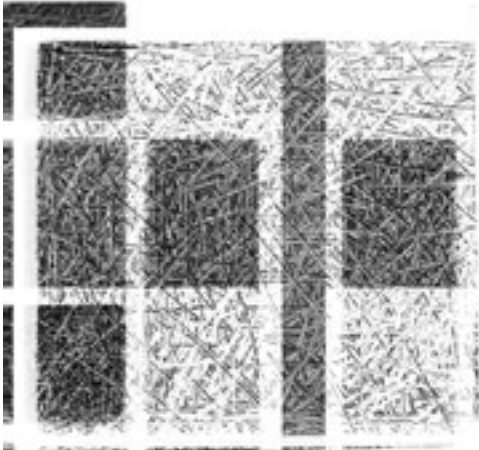
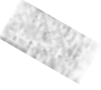
Tal vez estas prácticas puedan cumplir su propósito, pero tienen un costo para el aprendizaje, pues el alumno deslinda la evaluación del aprendizaje y la considera como algo negativo, incluso como un castigo. Esta situación puede considerarse como la parte negativa de la evaluación, organizado en torno a las nociones de represión, selección y control, donde los alumnos desarrollan mecanismos de resistencia para *sobrevivir la clase*, obtener notas más altas y que no se les repruebe (Cappelletti, 2004, p. 20).

Dejar de considerar la evaluación como

un instrumento de poder puede darnos la oportunidad de manifestar un cambio de perspectiva, toda vez que puede servirse como parte natural de nuestro proceso de aprendizaje y como una práctica necesaria para nuestro desarrollo, pero para esto es fundamental construir un *contrato didáctico* diferente que tome en cuenta a los

estudiantes como partícipes activos de su propio aprendizaje.

Si la evaluación es parte de las responsabilidades que tenemos con nuestro aprendizaje, entonces la más significativa sería la que realiza el propio sujeto que aprende. Esto, por supuesto, no invalida las otras formas de evaluación, pero sí abre la posibilidad de incorporar la autoevaluación y la coevaluación como dos formas de acercar los procesos evaluativos a los alumnos, ya que éstos, en última instancia, son los responsables de su propio



El alumno debe realizar su evaluación en compañía de sus compañeros de clase y de su profesor.

aprendizaje. Pero, ¿los alumnos están en condiciones de evaluarse a sí mismos? La respuesta no sólo es afirmativa, sino que considera necesaria esta situación para poder desarrollar de mejor manera los tres ejes del aprendizaje propuestos en el Plan de Estudios del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*

Por supuesto, el alumno debe realizar su evaluación en compañía de sus compañeros de clase y de su profesor, porque ellos también están aprendiendo y son copartícipes del mismo proceso y entorno educativo. El salón de clases es

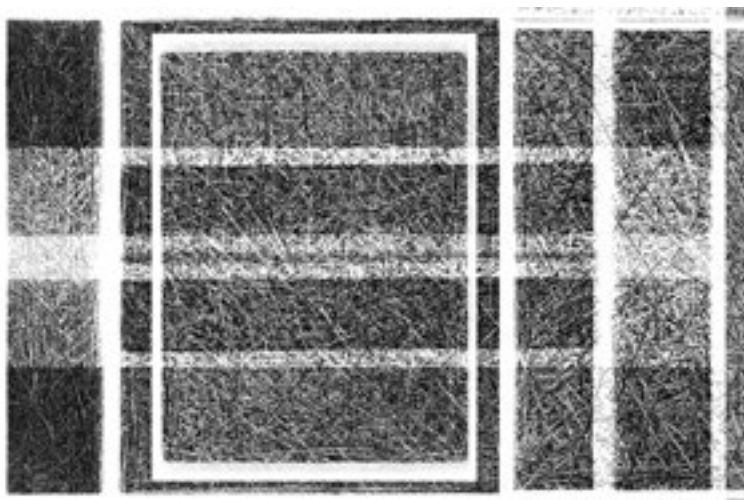
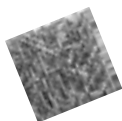
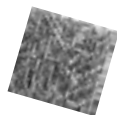
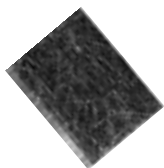
un espacio donde confluyen diversas formas de ser, de pensar y de estar en el mundo. Las opiniones de sus compañeros y el profesor pueden resultar significativas, no sólo porque son parte de los procesos cognitivos que se están desarrollando, sino porque, como sujetos sociales, gran parte de nuestra imagen está construida en un entorno colectivo que nos valora y que también nos involucra, entonces la evaluación impacta profundamente en nuestro horizonte emocional.

Para Victoria Camps las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes y sirven para obrar, pues proporcionan a las personas orientación para saber estar en el mundo (Camps, 2017, p. 29).

El universo de las emociones en la escuela es un proceso de alta complejidad en el que todos nos vemos involucrados, porque repercute en nuestras actitudes de manera positiva o negativa. Cuando los profesores buscamos reorientar la evaluación de un polo negativo a uno positivo, que está organizado en torno a las nociones de progreso y de cambio, también puede apreciarse un cambio en el manejo de las emociones y, por consiguiente, en nuestras

actitudes. Involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación de manera individual y grupal puede hacerlos más propositivos, participativos y motivados con el aprendizaje. Se trata, pues, de propiciar una evaluación más auténtica, vinculada también con la dimensión emocional y moral de los alumnos.

En este sentido, el término *evaluación auténtica* cobra una gran relevancia, ya que “agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta plausible no se limita a la simple elección de una de las alternativas presentadas” (Bravo, 2000, p.96). Asimismo, el evaluador debe conocer a los jóvenes que está evaluando, sus circunstancias e historias personales, al momento de la realización de las tareas solicitadas. Así, el contexto que le enmarca al alumnado se vuelve algo muy significativo.

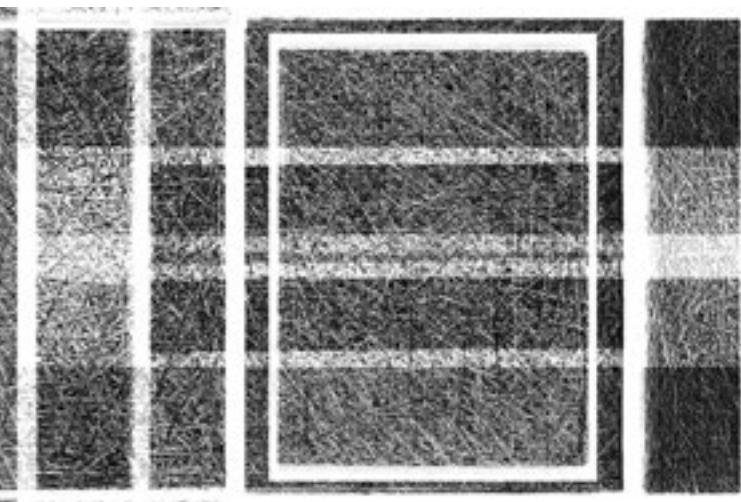


La heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación son parte de un complejo proceso de retroalimentación que habrá de impactar positivamente en la mejora de nuestros aprendizajes.

En la *evaluación auténtica* la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación son parte de un complejo proceso de retroalimentación que habrá de impactar positivamente en la mejora de nuestros aprendizajes. Al final del recorrido cada uno tiene que evaluarse a sí mismo, apoyándose con la retroalimentación recibida. Todos podrán incorporar esta evaluación a su aprendizaje y, con ello, optimizarlo significativamente.

La evaluación en el contexto educativo del CCH

En el CCH se parte del fundamento de que el alumno es el centro de la experiencia educativa, que tiene la capacidad de construir su propio aprendizaje a partir de la aplicación de estrategias y procedimientos que ha logrado concientizar y aplicar reflexivamente. El papel del profesor y de los compañeros de clase es una condición necesaria para la obtención de dichos aprendizajes, porque son parte de una



misma comunidad de conocimiento.

Según esta perspectiva, la evaluación en el CCH debe de tener en cuenta, como lo mencioné, los tres ejes de aprendizaje considerados en el Plan de Estudios: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. De estas tres modalidades de aprendizaje existe abundante bibliografía especializada. En este sentido, a lo largo del presente artículo sólo me enfocaré en señalar los elementos centrales que se vinculan directamente con el tema de la evaluación. Una explicación más extensa y detallada se

puede consultar en mi libro *Filosofar en el aula. Una aproximación hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato* (2019).

Aprendemos a aprender cuando nos volvemos personas más conscientes y estratégicas durante el proceso de aprendizaje y cuando construimos entornos de conocimiento. Para ello se hace fundamental tener claridad en la planificación o ejecución de las actividades y en el control de los métodos, procedimientos y estrategias.

Aprendemos a hacer en la aplicación práctica y operativa del conocimiento, en la construcción de habilidades para resolver situaciones determinadas. Cuando aprendemos ponemos en práctica conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo que promueven las facultades cognitivas y metacognitivas.

Aprendemos a ser cuando atendemos el propósito de colaborar en la formación del alumno, no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética. Aprender a ser significa, por tanto, educar en actitudes, valores y emociones.

En el proceso de evaluación los alumnos responden a las preguntas: ¿qué estoy aprendiendo?, ¿por qué lo estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo estoy aprendiendo?, ¿cómo integro el aprendizaje a mi dimensión personal?, ¿cómo lo integro a mi vida cotidiana?, ¿de qué forma puedo relacionarme con los demás?

En *La evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (1979) se recomienda tomar en consideración la complejidad del comportamiento y del proceso educativo, de tal manera

que los procedimientos y técnicas de evaluación sean variados y promuevan la oportunidad de manifestar el tipo de conducta que se desea regular pero, igualmente importante, que el alumno disponga de los medios para evaluar su propio progreso en una comunidad de conocimiento.

También se considera que la evaluación requiere reunir e interpretar evidencias del cambio de comportamiento de los educandos, por eso los productos que se derivan del aprendizaje son tan importantes. Todas estas evidencias y productos deben de ser apreciadas con un criterio objetivo para evitar que sólo una posición teórica prevalezca. Los resultados de los aprendizajes pueden ser evaluados con diversos tipos de instrumentos, como la observación, las entrevistas, las encuestas, los cuestionarios, las escalas, los sociogramas, la prueba tipo ensayo y la exposición oral, entre otras opciones.

Finalmente, se establece que la evaluación del alumno ha de considerar los fines de formación humana que suponen cambios en los intereses, actitudes, valores, apreciaciones y el desarrollo de una adaptación activa al medio, de tal forma que el propio estudiante sea agente rector de su desarrollo y el de su comunidad.

De esta manera, en tanto que la evaluación está vinculada a los complejos sistemas de aprendizaje y tiene un fuerte componente metacognitivo y actitudinal, debe considerarse como parte activa de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en el diseño de materiales de trabajo.

Aplicación de diversos instrumentos de evaluación

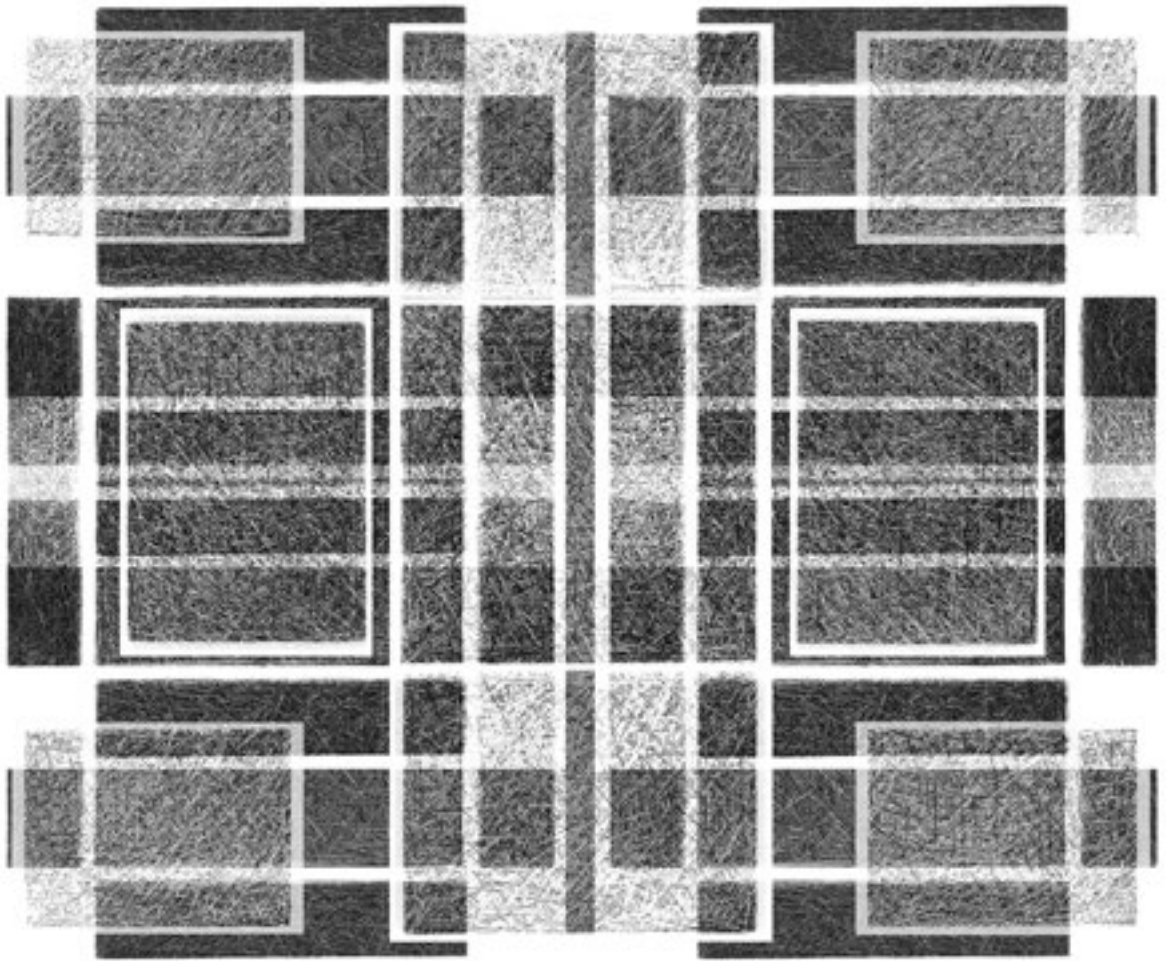
Uno de los principios que sostiene Santos Guerra sobre la evaluación como aprendizaje, es

que para que ésta tenga rigor se deben utilizar instrumentos diversos de evaluación. Pues, en tanto que la realidad es compleja, los métodos e instrumentos de evaluación deben de ser igualmente complejos y variados, para abarcar muchas más perspectivas y responder mejor a las problemáticas del alumnado (Santos Guerra, 2020, p.16).

Ahora bien, existen muchas razones por las que no se diversifican los instrumentos de evaluación en la aplicación docente, uno de ellos es la falta de conocimiento sobre diversos aspectos, como su sentido, utilidad, forma de instrumentar, interpretación o valoración de sus resultados.

Otro punto a considerar es la gran cantidad de alumnos atendidos por los profesores, lo cual, generalmente, puede imposibilitar una evaluación mucho más personalizada. En este mismo sentido, la falta de tiempo suficiente inhibe la aplicación de ciertos instrumentos y favorece el establecimiento de otros, mucho más acordes a la impronta temporal.

Sin embargo, estos aparentes obstáculos en realidad pueden solucionarse con relativa facilidad si se logran desplegar dentro y fuera del salón de clase métodos e instrumentos de evaluación estrechamente imbricados con el proceso de aprendizaje del alumnado, esto es: en primer lugar, el maestro deje de ser el único sujeto evaluador y pueda éste compartir la experiencia con sus alumnos en una atmósfera de inclusión y respeto. En tanto que una buena parte del aprendizaje se desarrolla en el espacio colectivo, ya sea por medio de actividades en pareja, en equipos o grupales, el profesor revisará e interpretará una menor cantidad de material elaborado por los alumnos. Muchos de los procesos de evaluación pueden y deben darse al interior del salón de clases. Todos estos factores ayudan a que el docente tenga una menor cantidad de carga de trabajo extra clase.



A continuación se describirán tres instrumentos de evaluación, su relación con el aprendizaje y cómo pueden integrarse en una estrategia didáctica de la materia de Filosofía.

El diario de clase

Si consideramos el lenguaje como un elemento fundamental en el desarrollo humano y una condición necesaria para conformar los procesos educativos y socioculturales, reconocemos entonces su importancia como una herramienta sustantiva que permite a los alumnos interactuar profusamente y transformarse en el aprendizaje mismo.

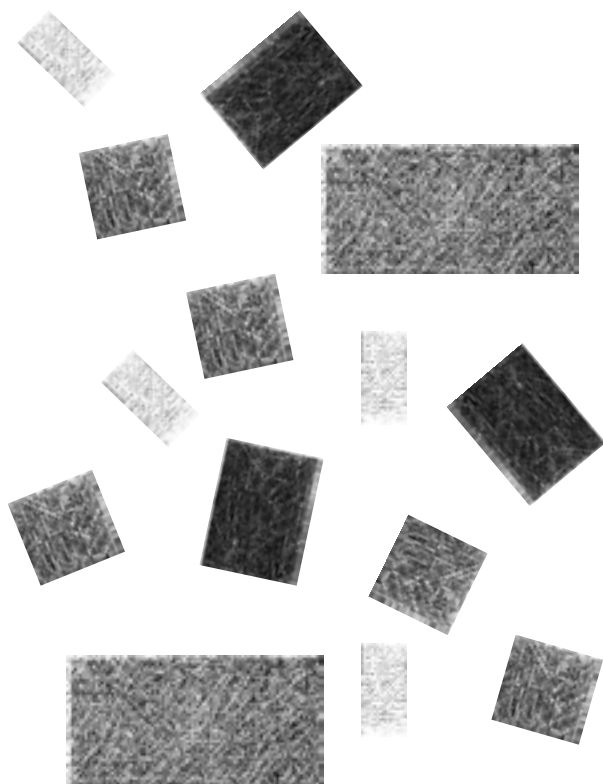
El diario de clase es:

Una actividad de escritura en donde el estudiante se apropia poco a poco de su proceso de

conocimiento, en tanto él tiene total libertad para escoger qué es lo que quiere decir o expresar para recuperar las vivencias en clase, el análisis y los diálogos desarrollados con sus compañeros, acorde siempre con lo que para él, resulta significativo. (Goldoni, 1996, p. 67).

Por lo anterior se entiende que es una herramienta pedagógica, pero también un excelente instrumento de evaluación, que, al ser parte de un proceso permanente, estimula e impulsa los procesos cognitivos y el aprendizaje significativo. El diario de clase promueve, así, la observación, síntesis, reflexión y crítica de los diversos aspectos de aprendizaje que se construyen en el entorno educativo.

Además, el diario de clase es también una herramienta pedagógica que pueden ocupar los propios profesores para realizar una



reflexión y evaluación de su experiencia docente, ya que “Son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (Zabalza, 2004, p. 15).” La gran utilidad de este instrumento es que alumnos y maestros organizan su experiencia de aprendizaje a través del lenguaje, realizan una síntesis o retroalimentación de sus impresiones obtenidas y valoran en un sentido crítico y reflexivo, tanto su desempeño al interior del aula, como el del resto de la comunidad de aprendizaje. También puede servir para valorar el estado de ánimo de los participantes, las actitudes y valores que se apreciaron en las sesiones de trabajo y las dificultades en la comprensión de aspectos de carácter teórico y metodológico. El diario puede leerse al principio de cada clase para generar un vínculo entre los aprendizajes anteriores y los nuevos, pero también para que

El diario de clase promueve, así, la observación, síntesis, reflexión y crítica.

la perspectiva de cada estudiante sea escuchada por todo el grupo.

Una forma de instrumentar el diario de clase es hacer que cada alumno registre por escrito sus impresiones vividas en cada sesión, los aprendizajes que le parecieron significativos, los conocimientos adquiridos, su participación y la de sus compañeros en los temas tratados, las aportaciones del profesor, las dudas surgidas, entre otros elementos.

Al comienzo de cada sesión, uno o dos alumnos comparten su narración con el resto del grupo, de tal manera que todos son escuchados por lo menos una vez en el semestre escolar. Otra forma de instrumentar el diario es de manera colectiva, en donde los alumnos toman turnos para registrar una sesión y después compartirla en el salón de clases. El diario le pertenece a toda la comunidad, así que es una responsabilidad colaborativa.

La rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación ha estado en auge en los últimos años, registrándose una gran aceptación en su aplicación didáctica, ya que reúne diversos criterios o parámetros para valorar un proceso educativo, así como sus niveles de dominio. Permite que los alumnos conozcan de antemano las intenciones educativas.

Una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata. (Martínez, 2008).

La rúbrica de evaluación es, además, una guía para el autoaprendizaje, porque los alumnos pueden saber de antemano las reglas y criterios para realizar una actividad o trabajo.

Las rúbricas son también un contrato evaluativo, porque todos los integrantes de una comunidad de aprendizaje conocen los criterios y grados de dominio desde un principio y los porcentajes de evaluación. Cada alumno puede ver el progreso de su propio desempeño, ya que también es un sistema de evaluación descriptivo que ayuda a guiar el análisis de productos o procesos y de sus propios resultados (Alcón, 2015, pp. 5-17).

La rúbrica de evaluación es, además, una guía para el autoaprendizaje, porque los alumnos pueden saber de antemano las reglas y criterios para realizar una actividad o trabajo, ayuda a la autoevaluación porque muestra los niveles de dominio de los aprendizajes y el lugar en el que se encuentra según su desempeño, además que motiva la responsabilidad y la disciplina.

Ahora bien, para que una rúbrica sea efectiva, todos los involucrados en el proceso de aprendizaje deben tener claro el significado de los criterios, descriptores, niveles de logro y porcentajes.

La revisión de pares

La revisión de pares se inspira en un método complejo y riguroso de gran importancia y tradición en los medios académicos, que se ha usado para validar trabajos científicos escritos por un grupo de expertos. Parte de una práctica social donde los autores reciben observaciones críticas de científicos y académicos del mismo campo de especialidad, con la finalidad de reformular sus trabajos para que tengan el rigor necesario y una posible publicación (Carlino, 2008, pp. 20-28).

Como recurso didáctico “consiste en evaluar el trabajo de un compañero, con similar nivel

de conocimientos y de experiencia, por lo que también se denomina revisión entre iguales. Se define como “aquel proceso de evaluación donde los individuos juzgan la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de un nivel similar” (Crespo, 2005).

Revisión de pares en una estrategia didáctica de filosofía

La estrategia de aprendizaje fue aplicada a alumnos del quinto semestre del CCH. Consistió en la narración de tres relatos de la tradición griega que hablan directa o indirectamente acerca de algún aspecto que caracteriza a la filosofía. En el mito del laberinto del Minotauro, se reflexionó acerca de la mente y el pensamiento; en el relato de Sócrates y el oráculo, se discutió acerca de los conceptos de sabiduría e ignorancia; mientras que en la “Alegoría de la caverna”, se deliberó acerca del estado de esclavitud de la ignorancia. Después de cada relato los alumnos realizaron una reflexión libre de las temáticas abordadas, la cual fue desarrollada en su diario de clase. Al final de los tres relatos, se les encargó una pequeña lectura del apartado “El saber filosófico”, del libro de la filósofa y educadora española Adela Cortina. Posteriormente, elaboraron un mapa conceptual de la lectura.

Reunido el conjunto de las tareas, los alumnos, organizados en equipos de trabajo, realizaron una reflexión escrita sobre una pregunta: ¿qué es filosofía? Para orientar su reflexión general se plantearon también las siguientes preguntas: ¿por qué la filosofía puede considerarse como un viaje del pensamiento?,

¿para qué nos puede servir la filosofía en nuestra vida cotidiana?, ¿cómo nos puede ayudar la filosofía a tomar decisiones?, ¿cuáles son los conceptos más importantes de la filosofía?

Se les solicitó que fundamentaran su reflexión a partir de las temáticas, conceptos y ejemplos vistos en cada relato, así como en las principales ideas de la lectura del texto de Adela Cortina. Los alumnos se apoyaron en sus diarios de clase y en los mapas conceptuales de todos los integrantes del equipo. La extensión del trabajo osciló entre cinco a siete cuartillas.

A cada equipo de trabajo se le entregó y explicó una rúbrica basada en los siguientes criterios: redacción, ortografía, organización, claridad expositiva, coherencia, completud, manejo de algunos conceptos de los tres relatos, manejo de algunas ideas del texto de Adela Cortina, opiniones y postura del equipo con relación a la temática.

La estrategia de evaluación que se aplicó consistió en la revisión de pares de las reflexiones realizadas. La dinámica fue la siguiente: cada equipo intercambió su reflexión con otro equipo, los integrantes de cada equipo leyeron la reflexión asignada y contestaron el siguiente cuestionario: ¿en el texto se refleja un esfuerzo de redacción, organización y claridad de las ideas?, ¿el texto parece ser la suma de resúmenes y notas?, ¿hay una coherencia interna o no se entiende el sentido de lo escrito?, ¿hay frases o ideas cortadas?, ¿el texto es fácil de leer y tiene claridad?, ¿el texto es aportativo?, ¿se mencionan y analizan algunos conceptos de los tres relatos

trabajados?, ¿se mencionan y analizan algunos conceptos del texto de filosofía?, ¿se reflejan las opiniones y postura de los integrantes del equipo? Finalmente, se les pidió realizar un comentario general.

Posteriormente, en sesión grupal los integrantes de cada equipo se juntaron para compartir sus respuestas y dar su opinión escrita del trabajo revisado. En la siguiente sesión un representante de cada equipo compartió su cuestionario de evaluación y su opinión general sobre la reflexión evaluada, al final de la sesión cada equipo intercambió su evaluación escrita y los cuestionarios individuales, de tal manera que todos los equipos tuvieron una coevaluación de su reflexión escrita.

En la sesión final realicé un comentario sobre el trabajo escrito de cada equipo y di algunos consejos de redacción, coherencia, manejo de conceptos, desarrollo de ideas y argumentación a todo el grupo. Con ambas evaluaciones cada equipo realizó las correcciones pertinentes a su reflexión escrita y trató de mejorar su versión final, que fue entregada una semana después.

En la revisión final de los trabajos escritos pude apreciar una mejora significativa de sus textos, en algunos casos los equipos casi lo rehicieron por completo. Los alumnos comprendieron que la escritura es un oficio delicado que precisa de revisión y adecuación, pero también que la disciplina y la revisión de pares puede lograr mejores resultados. Al final, un texto siempre es perfectible.

Al principio de la evaluación los alumnos se mostraron entusiasmados de poder leer un trabajo de otro equipo y de compararlo con el suyo, pero después comprendieron que era una gran responsabilidad evaluar a sus



compañeros porque de ello dependía en gran medida la mejora de su trabajo final, que iba a ser calificado por su profesora, así que su evaluación tendría consecuencias prácticas para el resto de sus compañeros. Esta responsabilidad hizo que los equipos leyeran con atención el trabajo asignado, respondieran seriamente el cuestionario y emitieran siempre un comentario cuidadoso y propositivo.

Esta estrategia evaluativa también impactó notoriamente en la disposición de mis alumnos. Ya que durante la retroalimentación, el equipo evaluado ponía mucha atención y tomaba notas, mientras que los evaluadores se esforzaban por hacer sus críticas de forma fraterna y con compañerismo, porque sabían que ellos también serían evaluados en algún momento. De esta manera, los alumnos también comprendieron que la crítica no tiene que ser un factor negativo y que la evaluación es una herramienta útil para mejorar su aprendizaje.

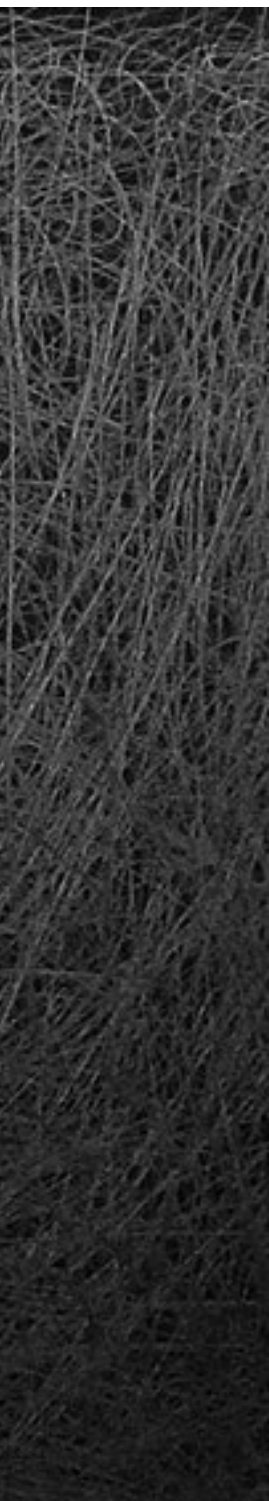
Referencias

- Alcón, M. y Menéndez, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. En *Observar*. España: Universidad del País Vasco.
- Bravo A. y Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. En *Psicothema*. España: Universidad de Oviedo.
- Camps, V. (2017). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cappelletti, I. (Coord.) (2004). Relato de una experiencia de la evaluación como proceso. En *Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2008). "Revisión entre pares en la formación del posgrado". En *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- CCH. (1979). La Evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Documenta*. México: CCH-UNAM. Recuperado de http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/226/Documenta1_Art23_1472011987.pdf.
- Coll, C. y E. Martín E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. España: Universidad de Oviedo.
- Crespo, R. M., y J. Villena. (2005). Revisión entre pares como instrumento de aprendizaje. Una experiencia práctica. En *Serie de innovación docente*. España: Universidad Carlos III de Madrid.
- Díaz Barriga, A. (2005). "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros". Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora. Recuperado de: http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cniz2005.pdf.
- Goldoni, C. (1996). "El diario de clase...un diario para la vida". En *ABRA*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Góngora, G. (2019). *Filosofar en el aula. Una aproximación hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*. México: UNAM-CCH.
- Martínez, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. En *Avances en Medición*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, M. A. (2020), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha imanta en la Diana*. España: Narcea.
- Saúl, A. M. (2004). Evaluación del aprendizaje. En *Evaluación Educativa. Fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



El reto de enseñar Lógica en el Colegio de Ciencias y Humanidades

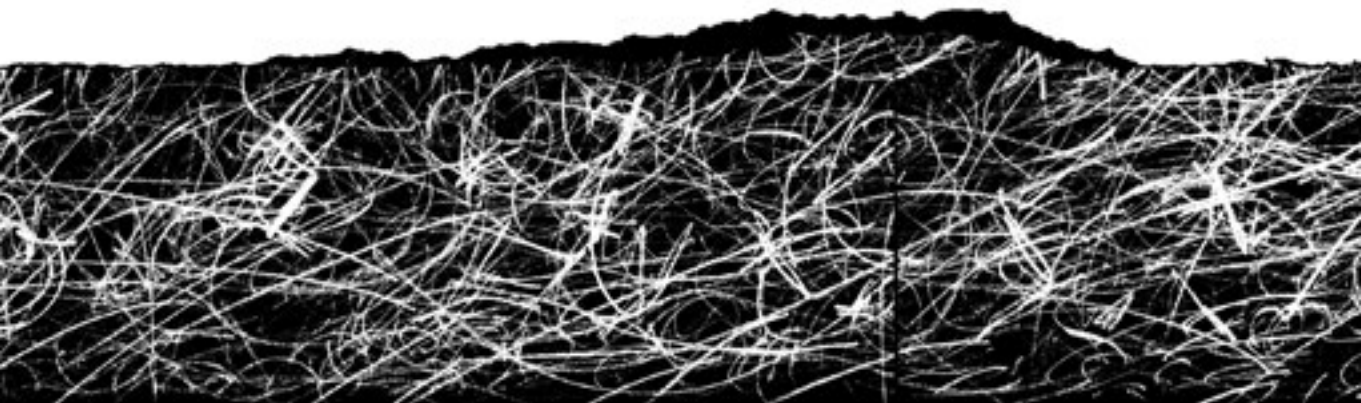
Algunas ideas creativas para
la enseñanza de conectivas lógicas



Rinette Goletto
rinettegoletto@gmail.com

El docente de Filosofía del CCH se encuentra frente a varias disyuntivas al plantearse los diversos modos de abordar la unidad del programa correspondiente a la argumentación y a la lógica. También se ha percatado cómo los contenidos de la lógica formal han disminuido significativamente hasta casi desaparecer del todo. Sin embargo, gracias a la generosa flexibilidad que resalta en la última revisión (CCH, 2016), y que está justificada en la naturaleza compleja y particular de la disciplina, hay la posibilidad de que los profesores, desde sus muy diversos apegos teóricos y objetivos educativos, encuentren la necesidad de abordar uno o más temas que acompañen y den soporte a los de la lógica informal.

Dice en el programa indicativo del CCH que “lo fundamental son los propósitos y los aprendizajes, de modo que los contenidos temáticos son orientaciones para que cada docente o grupo de trabajo se concentre en el logro de los mismos” (CCH, 2016, p. 5). Para algunos docentes de filosofía con los que aquí se coincide, las muy valiosas teorías de la argumentación no pueden prescindir de una demostración de los principios de la lógica clásica, así como de las operaciones formales de la lógica proposicional, de otro modo la práctica argumentativa y la dialógica quedarían dependiendo de buenas intenciones y prácticas sociales que podrían verse empoderadas por la demostración y el análisis estructural que proporciona la formalidad.



Si bien nociones como la de contradicción pueden ser esbozadas en la práctica argumentativa en lenguaje natural, existen otras como inferencia, necesidad lógica, consistencia e implicación (por mencionar algunas), que son difíciles de percibir a simple vista e imposibles de demostrar cuando nos acompaña el contenido. En cambio, una demostración formal va de ida y regreso, en el sentido en que abandona el contexto para volver a él con una convicción, la de que funciona o no la operación en entredicho.

En la práctica los estudiantes jóvenes evidencian la dificultad para saltar a la abstracción, una tendencia sostenida a volcarse en el contenido por sobre la estructura y varios malos entendidos sobre algunos términos como

el de contradicción o falacia. Sin saber si es una particularidad del centro en el que trabajo, me sorprende negativamente la creencia de que la conclusión es: “una opinión personal”. Veo también de forma recurrente la dificultad de distinguir entre lo afirmativo y lo verdadero, y mis primeros intentos por encontrar errores argumentativos simples en medios audiovisuales se convierten de inmediato en discusiones apasionadas e incontrolables sobre “la pena de muerte”, en lugar de las falacias o violaciones a los criterios de validez que el entrevistado pudiera haber cometido en el video que selecciono para dicho trabajo.

Resulta una duda más que legítima la de si la práctica en lógica formal hace de las

Resumen:

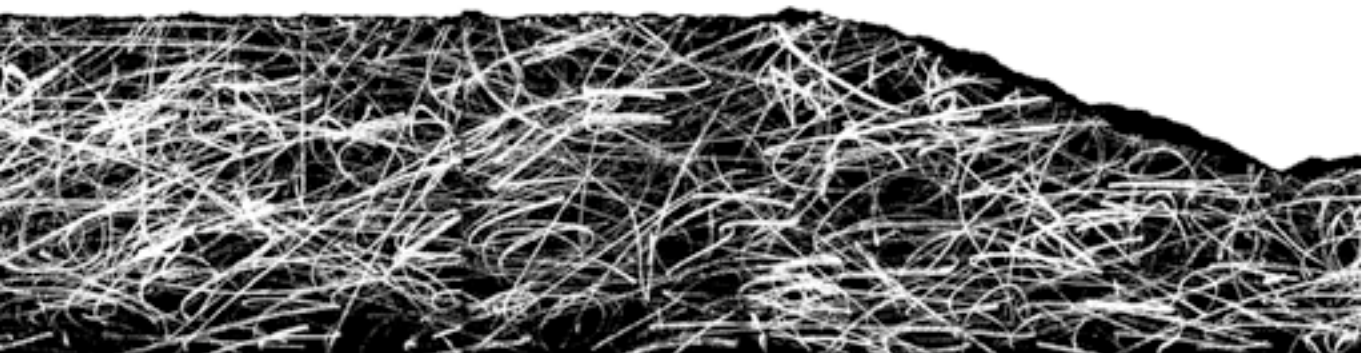
Este artículo tiene el objetivo de mostrar algunos recursos creativos para la enseñanza de la lógica en el bachillerato frente a la polémica sobre la relevancia de la lógica formal para este nivel educativo, así como las dificultades producto del manejo del tiempo y los requerimientos de abstracción de la disciplina. Para ello, se contextualiza el lugar que ocupa la lógica en el programa del CCH y los cambios recientes en el diseño curricular. Después, se dan atisbos metodológicos para pasar directo y con más énfasis a las estrategias que tienen el objetivo de inspirar a los profesores a emplear la creatividad en su trabajo en el aula.

Palabras clave: Didáctica de la lógica, aprendizaje significativo, conectivas lógicas, lógica formal, reconocimiento de patrones, estrategias lúdicas.

Abstract:

The objective of the article is to demonstrate creative resources for teaching Logic in high school, set against the controversy of the importance of formal Logic at this educational level. As well as the difficulties produced by the time management and the abstraction requirements of this discipline. To do this, Logic's place is contextualized in the CCH program and the recent changes in the curriculum. Then, some traces of methodology are given to then go straight and with more emphasis on the strategies which aim to inspire teachers to use creativity in their work in the classroom.

Keywords: Logic teaching, meaningful learning, logical connective, formal Logic, pattern recognition, ludic strategies.



personas buenos argumentadores, no lo sabemos de cierto, sin embargo lo que aquí se pretende sostener es que un conocimiento básico de ésta promueve, desde la demostración, actitudes del raciocinio que son deseables en las personas. A estas actitudes podríamos llamarles *virtudes epistémicas*¹, en el sentido de mecanismos confiables para la revisión de creencias; a final de cuentas buscamos que nuestros estudiantes procuren la coherencia, que sean cuidadosos al atribuir valores de verdad a sus juicios, que no caigan en contradicciones aún si éstas son poco evidentes, que sean capaces de inferir previniendo errores en las operaciones como confundir un condicional por un bicondicional o errando un *modus ponens*.

Una profesora que decide esto tendrá que hacer uso de toda su creatividad para, en el menor tiempo posible, conseguir la mayor disposición de los estudiantes y afianzar unos aprendizajes que resalten por su nivel de abstracción y su complejidad para hacerlos significativos, y así rebasar a lo que llamo la *paradoja de la enseñanza de la lógica*, es decir, promover el salto a un nivel superior de abstracción, sin perder el contexto que hace significativo el aprendizaje.

La base metodológica

Las teorías constructivistas, en especial las de Ausubel y Vigostsky, ya muy clásicas para nosotros, continúan sosteniendo el enfoque didáctico del modelo educativo del CCH, esto se reconoce por el empleo de términos como metacognición, aprendizaje significativo, y también por la atención a los procesos y al trabajo colaborativo. No exclusivamente por esta razón, sino por la coincidencia con los objetivos que conectan al pensamiento crítico y reflexivo, la autonomía y los muy encumbrados principios de Delors (1996), resultan conceptos de teoría educativa vigentes para guiar nuestro diseño didáctico.

Para la siguiente propuesta se destacan tres elementos de la teoría educativa: reconocimiento de patrones, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo; éstos soportan especialmente las actividades que se relatarán más adelante.

Rinette Goletto

Estudió Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 2010 comenzó a trabajar en el CCH del Colegio Madrid A.C. como docente de Lógica, Ética y Filosofía, donde desde hace seis años funge también como coordinadora académica del área de Filosofía. Está por concluir sus estudios de la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior (MADEMS-Filosofía) con una tesis sobre didáctica de la lógica. Desde 2017 pertenece a la mesa directiva de la Academia Mexicana de Lógica.

A menudo, cuando se enseña lógica, se asume que hay que partir de la enseñanza de las reglas que la gobiernan y pedir a los alumnos su aplicación en ejemplos dados. Se asume esto porque como profesores cargamos invariablemente prejuicios sobre nuestros alumnos y nuestras disciplinas. Uno de ellos versaría en que los alumnos del nivel medio superior son muy jóvenes para descubrir un conocimiento que no se les ha impartido. Un prejuicio sobre nuestra disciplina, y que es concomitante al anterior, sería decir que la lógica es demasiado abstracta y compleja y no puede enseñarse más que como un proceso de aplicación mecánica. Esto entra en contradicción con los profesores de

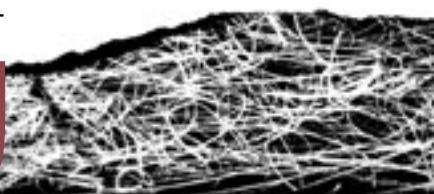
corte analítico que defendemos que la estructura lógica es aprehensible por la racionalidad y que en ello obtiene una de sus virtudes.

Se decía anteriormente que dar una definición de concepto es sensible a los profesores, que no están consolidadas las habilidades que refieren al pensamiento abstracto², en mi práctica me ha parecido particularmente interesante la dificultad que da acercar a los estudiantes a una definición de “concepto” que les sea asequible. Sin embargo, una de las funciones de la asignatura de Filosofía, entre otras materias de la Educación Media Superior, es precisamente fomentar esa transición. Si se acepta lo anterior sería errado admitir que son muy jóvenes para ello.

El reconocimiento de patrones es una de las habilidades que Bloom



¿Cuál es la respuesta a $\sqrt{(\text{perro})^2} = ?$, ¿cómo se sabe que era “perro”? ¿se ha trabajado ya antes con la raíz cuadrada y el perro? Si se sabía que la respuesta era “perro”, se tenía *insights* del problema. Es posible que nunca se haya expresado ese *insight* con palabras pero se sabe que $\sqrt{(x)^2} = x$, y $\sqrt{(4)^2} = 4$. La expresión del *insight* sería algo como: “La raíz cuadrada de algo al cuadrado es ese algo” A la inversa, se pudo aprender –de memoria– “la raíz cuadrada de una cantidad al cuadrado es esa cantidad”, y no saber cuál es la respuesta a $\sqrt{(\text{perro})^2} = ?$ (Bigge, 2007, p.129).



sitúa en la categoría de análisis, pero antes de él ya decían los teóricos de la Gestalt³ que reconocer un patrón implica el reconocimiento de una regla que se puede transferir a otros contextos.

La lógica, en varios de sus contenidos, nos permite emplear estrategias de reconocimientos de estructuras como la que se observa en la cita anterior, donde sean los alumnos los que identifiquen qué es lo que se mueve internamente, es decir, las relaciones lógicas, para luego encontrar coincidencias entre sus descubrimientos y los procedimientos de la disciplina. Una experiencia comprobada de esto radica en invertir el proceso en el que solemos enseñar los silogismos, es decir, no empezar más por decirles a los estudiantes cuál es la estructura del silogismo válido mediante las figuras y formas, en su lugar, mostrarles tantos más silogismos sean posibles y pedirles que encuentren coincidencias y divergencias entre ellos, que los agrupen y que encuentren una manera de explicar qué los hace semejantes, inclusive es posible y satisfactorio pedirles que a esos conjuntos les asignen nombres de personas que idealmente serán análogos a Barbara, Celarent, Darii, Ferio⁴, etcétera. Llega a ser sorprendente lo que los jóvenes pueden acercarse por sí mismos al descubrimiento de lo que es relevante en un argumento de esta naturaleza.

A estas fechas resulta agotador reiterar la superioridad de otros tipos de aprendizaje frente al tradicional memorístico, sin embargo, a la didáctica de la lógica han llegado lentamente las propuestas de aplicación que no

se sostengan ello⁵. Por esto considero de mayor relevancia mostrar estrategias que abran la posibilidad de otras metodologías en lugar de reiterar lo que los teóricos han defendido ya en bastedad⁶. Sobre decir que si el estudiante es descubridor de un contenido de aprendizaje la posibilidad de que éste se vuelva significativo para ella es mayor, así como de transferir el aprendizaje a otros contextos de resolución de problemas (Ausubel, 1976).

Tres actividades para la enseñanza de conectivas lógicas (o una secuencia didáctica esbozada⁷)

Reconocimiento de las conectivas mediante el juego con Pruebas de Wason

Peter Wason utilizó estas pruebas para demostrar que si bien las personas somos capaces de la resolución de pruebas lógicas gracias a nuestra lógica natural⁸, logramos superar el reto siempre y cuando se encuentre aterrizado en un contexto social común y corriente, mientras que el mismo reto lógico en un contexto de mayor abstracción aumenta su dificultad terriblemente para las personas.

La prueba consiste en establecer una regla en la forma de un condicional, al tiempo que se muestran cuatro tarjetas con información distinta de cada lado que corresponden a proposiciones del siguiente tipo: X, Y, $\neg X$ y $\neg Y$ (en orden variable), y tienen la afirmación o la negación del otro enunciado en la otra cara. La tarea es indicar aquellas tarjetas que sea absolutamente preciso voltear para detectar posibles

violaciones de la norma y abstenerse de indicar aquellas que resultaría

irrelevante voltear. Pongamos que las tarjetas son éstas:

Bebió
cerveza

Bebió
refresco

Tiene 26
años

Tiene 18
años

Y que la condición es: “si alguien es menor de edad, no debe beber alcohol”. Por lo general, las personas no tienen dificultad alguna en marcar las tarjetas 1 y 4, sin embargo, en ejemplos como el que sigue, donde no hay

un contexto social del cual anclarse, la misma operación lógica aumenta de complejidad, como cuando establecemos la regla: “Si la tarjeta tiene un número par no debe tener el color azul en la otra cara”.

2

1

rojo

azul



Igual que en el ejemplo anterior, las tarjetas equivalen a p , $\neg p$, $\neg q$ y q , en el orden respectivo. Para este punto no es necesario que los alumnos cuenten con las bases del lenguaje proposicional, sin embargo, se puede ir introduciendo al tiempo que se analizan los ejemplos.

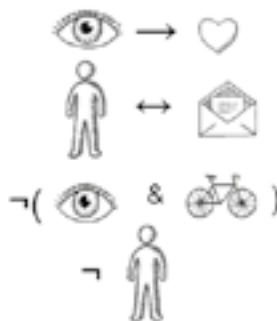
Las pruebas de Wason son mencionadas y estudiadas por los teóricos⁹, sin embargo la propuesta aquí es sacar provecho didáctico de ellas. En la transición entre el lenguaje natural y el simbólico es fundamental no perder la relación de representación de uno sobre el otro o los estudiantes acabarán perdiendo el sentido absoluto y mecanizando operaciones. La idea sería presentarles inicialmente algunos ejemplos situados en contexto, luego pasar a uno de carácter más abstracto por ejemplo con colores, letras, números, etcétera. En cuanto se percaten de la dificultad, volver a los ejemplos iniciales para encontrar el patrón, incluso es posible sugerirle a los alumnos buscar un modo gráfico de representar la relación entre la regla y las cartas¹⁰. En mi experiencia, cuando se pide a los estudiantes revelar el proceso de metacognición mediante la construcción de simbología propia, es sorprendente lo que algunos de ellos se acercan a representar adecuadamente lo que se solicita¹¹. Pasado esto, se puede introducir la simbología de la lógica formal, inclusive si se empieza con el condicional y no con alguna conectiva aparentemente más sencilla. Conforme se estudien otros ejemplos se hará naturalmente necesario mostrar la tabla de verdad de la negación y el condicional.

Cuéntame el chisme

En cuanto los elementos básicos de traducción hayan sido presentados a los alumnos, es posible aprovechar su afinidad a lo visual y en especial al lenguaje expresivo de las imágenes digitales como emojis, clipart, íconos, etcétera. Podría pensarse que la noción de proposición para este punto ya está establecida y asociada a las letras que representan las variables en el lenguaje artificial, y normalmente aquí abandonaríamos todo contenido para enfocarnos en la estructura, sin embargo, se ofreció anteriormente un proceso de ida y vuelta

Cuando se pide a los estudiantes revelar el proceso de metacognición mediante la construcción de simbología propia, es sorprendente lo que algunos de ellos se acercan a representar adecuadamente lo que se solicita.

hacia lo abstracto o la forma y de regreso. Se sugirió anteriormente que el objetivo final está centrado en lo actitudinal y en ofrecer a los alumnos herramientas pertinentes para sus reflexiones cotidianas, por lo que a mi juicio está desestimado para un curso inicial de lógica en el bachillerato llegar a un punto donde no se trabaje más con el contexto. De este modo sugiero ejercicios como el que sigue:



Este tipo de construcción puede servir para jugar con la traducción pero también para la introducción de reglas. En una primera etapa, “Cuéntame el chisme” se trata de construir una narración que respete la función de las conectivas. Los estudiantes conociendo exclusivamente qué representa en el lenguaje natural cada conectiva y la estructura de las proposiciones atómicas y diádicas pueden construir historias como:

Si lo veo entonces podríamos ser amigos. Sí y sólo sí él es un buen tipo entonces se comunicará conmigo. No es cierto que lo vi y se fue en su bicicleta. Él no es un buen tipo.

Comparando las historias y cuestionando lo antinatural de las expresiones, podemos retar a los estudiantes a redactarlas de nuevo, de una forma ya sea literaria o coloquial pero preservando la relación lógica de los enunciados para tener algo como:

Pensé que si lo veía una vez más podría conocerlo mejor. Sí y sólo sí él resultaba un buen tipo sería capaz de entablar una sana comunicación conmigo. Sería mentira decir que lo vi una vez más y que se fue de inmediato. Al final resultó no ser un buen tipo.

La divergencia de historias revela a los alumnos la necesidad de acordar un lenguaje en común para comprender los razonamientos de los demás. Y el reconocimiento de la estructura pese a las narrativas variables, pone de manifiesto la función de los operadores lógicos. También podemos invertir el proceso proponiendo a los estudiantes un párrafo y dándoles libertad para representar las proposiciones con sus propios íconos. Incluso es posible permitir el uso de símbolos abstractos y animarles a contar un secreto. Si exhibimos en

las paredes del aula la colección de secretos seríamos capaces de apreciar relaciones lógicas sin invadir en el contenido personal. De esto extraemos de forma análoga uno de los valores del lenguaje artificial a saber, el análisis de la estructura más allá de su contenido.

Para la siguiente etapa de la actividad conviene usar un lenguaje común, asignando previamente proposiciones a los símbolos, ya que otro de los objetivos es comprender las ventajas del lenguaje artificial como aquello que es comprensible para la racionalidad por encima de los lenguajes naturales, y de este modo nos encaminamos a ello, por ejemplo:



Conocía a alguien



Creo que me enamoré



Me escribió un poema



Pensé que era una persona inteligente



Nos fuimos de viaje

Con el lenguaje en común se puede comenzar con elementos de consistencia, tautología y contradicción, y seguir tan lejos como las ambiciones del curso lo permitan; extrayendo inferencias válidas, aplicando reglas de equivalencia, incluso en el análisis de argumentos completos.

La idea es que al pasar de los íconos a las letras, la comprensión básica de su representación en tanto proposiciones será más natural

y el vacío que puede darse al perder la conexión quedaría anulado con mayor facilidad.

¿En qué mundo vivimos? (EQMV) Un juego para el aprendizaje de conectivas lógicas¹²

Este juego está inspirado en la carrera científica que las naciones, las universidades y las corporaciones mantienen en todo el mundo en pos de nuevos conocimientos. Se puede percibir que el objetivo de la comunidad científica mundial es describir el “mundo real” y encontrar sus “leyes naturales” antes de que lo haga la competencia; porque eso les permitirá dar solución a algunos problemas de la humanidad, desarrollar nuevos inventos y en consecuencia obtener beneficios de su investigación. Para esto es indispensable realizar los experimentos cruciales, es decir, aquellos que arrojen la mayor cantidad de información relevante sobre cada fenómeno investigado y con el menor gasto de tiempo, dinero y esfuerzo. Naturalmente un experimento que arroje resultados que ya se conocían antes o que, por cualquier circunstancia, sean irrelevantes resulta costoso e inútil. Esto implica que el buen científico debe diseñar cuidadosamente su plan de investigación, planteando para eso las preguntas adecuadas, pues aunque eso no le asegure el éxito, aumentan sus posibilidades de alcanzarlo.

Definimos el mundo real¹³, en términos lógicos, como una secuencia de proposiciones cuyo valor de verdad está determinado. De estos valores, el ser humano conoce algunos, otros se encuentran en la categoría de hipótesis y otros más son incógnitos.

Así se ve un mundo completo:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
| v | f | v | v | v | f | f | v | f | v | f | f | f | v | v | v | f | f | f | f | f | v | v | f | v | v |

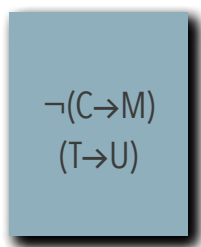
Pero lo que nosotros sabemos del mundo es más o menos así:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
| | | | v | | | | | f | | f | | | | | | | f | | | f | v | v | | | |

Cada equipo representa a un país que constituye una potencia científica (aunque podría jugarse también con nombres de universidades



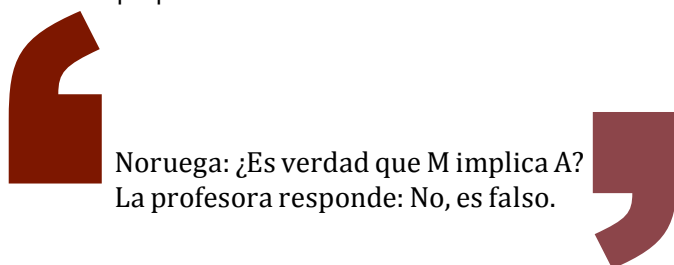
o corporaciones). La partida comienza cuando el profesor suministra a cada participante o equipo algo de información previa y que es al mismo tiempo privada. Esta información se equipara con los adelantos científicos que dicho país (universidad o corporación) ha alcanzado y que se toman como verdad irrefutable. La información que recibe cada equipo en un sobre con la leyenda “confidencial”, se ve del siguiente modo.



El equipo que tiene esta información sabe del mundo que:

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
| | | v | | | | | | | | | | f | | | | | | | | | | | | | |

En el desarrollo de cada partida, los jugadores realizan por turnos una pregunta al profesor. Las preguntas que pueden hacer se refieren al valor de verdad que tiene en el mundo buscado algún enunciado binomial, formado por dos proposiciones de su elección unidos por el operador lógico que se haya seleccionado antes de iniciar la partida. A cada pregunta, sólo se responde si la proposición molecular demandada es verdadera o falsa:



Gana el juego el primer país que logre tener todos los valores de verdad correctos, es decir, que nos pueda informar cómo es el mundo en el que vivimos.

Con este juego se pretende que el estudiante pueda entender la utilidad de las conectivas lógicas en la descripción del conocimiento

acumulado y de la relación entre éste y el conocimiento perseguido. También se espera que comience a obtener consecuencias de los valores que arrojan sus tablas de verdad. La dificultad del juego consiste en utilizar las relaciones expresadas mediante conectivas lógicas para determinar el valor de verdad de algunas de las proposiciones atómicas incógnitas, cuando se conoce el valor de verdad de la proposición molecular de que forman parte.

En el trasfondo del juego está aprender qué preguntas arrojan más información que otras y eso guarda un descubrimiento importante sobre la naturaleza del operador lógico en cuestión. Sin la necesidad de mencionar el *modus ponens* o sus falacias, los alumnos que lleguen a reconocer el patrón para acertar estarán sin saberlo evitando la falacia y realizando la deducción correcta, de ahí se está ya a un paso de comenzar a trabajar con reglas de deducción.

Algunos comentarios sobre la aplicación de esta estrategia

EQMV fue piloteado y puesto en práctica en un bachillerato incorporado al CCH de características particulares. El Colegio Madrid A.C. de la Ciudad de México, es una institución con 78 años de antigüedad y con una historia que proviene del exilio español en México tras la guerra civil. Esto resulta relevante, pues el contexto procura desde sus inicios una formación científica y humanística muy acorde con las nociones de pensamiento crítico, además de una serie de valores que acercan a los estudiantes a una fuerte sensibilidad social y a una mente inquisitiva. En este contexto donde se usaron pruebas de Wason como test de control, jugar EQMV arrojó un 41.6% de éxito en la transferencia del aprendizaje en una muestra de 84 estudiantes, este dato equivale a aquellos alumnos que mejoraron sus resultados

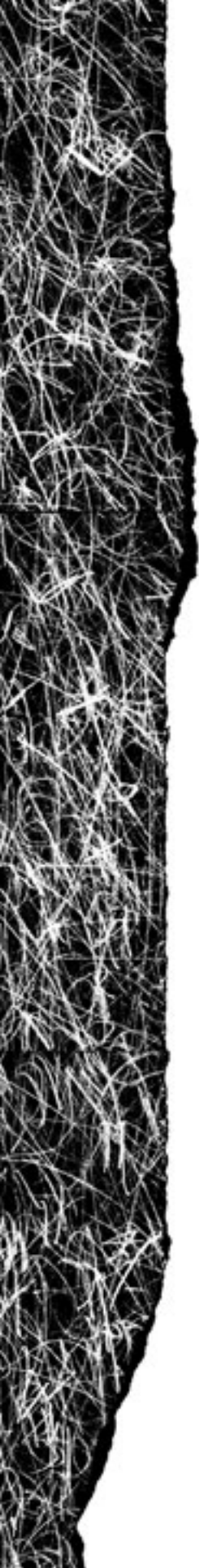
en pruebas de Wason tras practicar el uso de conectivas con tres partidas de EQMV. Pero más allá de esto, los resultados cualitativos destacan la motivación de los alumnos al involucrarse activamente en las partidas y en que la percepción de la comprensión de las operaciones implicadas aumentó.

Conclusiones

La enseñanza de la lógica lucha constantemente por un lugar en la currícula de la Educación Media Superior, los múltiples contenidos de esta disciplina entran en disputa entre los mismos miembros del gremio y más aún entre las comisiones responsables del diseño curricular. Su valor se puede sostener desde el pensamiento griego y medieval hasta las necesidades actuales de una ciudadanía crítica en la interrelación entre virtudes morales y epistémicas (o bien entre aprendizajes declarativos y actitudinales). Los modos de enseñarla no resultan triviales a esta discusión, pues de estos deviene el enfoque que la establezca como más o menos necesaria para la formación académica y social de las personas. Desde esta perspectiva es una tarea prominente para los docentes actuales de lógica emplear no sólo el raciocinio y la excelencia académica, sino toda la creatividad de la que somos capaces para aprovechar los cortos tiempos asignados en el aula, potenciar el uso de las herramientas lógicas, transmitir honestamente los alcances de la materia y demostrar las virtudes de la claridad y el orden del pensamiento. Lo que aquí se presentó son algunos caminos de exploración que se espera sean inspiradores para algunos docentes.

Notas

1. El filósofo cubano Ernesto Sosa (1992) define la virtud intelectual o epistémica como: "una cualidad que tiende a ayudarnos a maximizar nuestro superávit de verdad sobre error (...) cuyo



- fin es lograr una relación apropiada con la verdad" en su texto *Conocimiento y virtud intelectual*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas/UNAM-FCE.
2. Entiendo para estos fines el pensamiento abstracto de manera simple, como estrategia de identificación de componentes clave. Para este tema se puede revisar: Juan, y Garza. (2000). *Rudimentos para una teoría de la abstracción en el modelo COL. ERGO-Universidad Veracruzana*, 22–23, 75–89. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/38325/2008222375-89.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 3. La teoría de la Gestalt proveniente de la psicología constituyó el paradigma de aprendizaje opuesto al conductismo a principios del Siglo XX, y de ahí surgen las familias cognoscitivistas del aprendizaje de la que deviene más tarde el constructivismo pedagógico.
 4. Siempre me ha parecido muy sintomático conocer a varios adultos que aprendieron de forma memorística los silogismos y que pueden recitar la lista completa de nombres sin tener noción alguna de su significado o función.
 5. También hoy en día hemos podido matizar la negación total a ello, sosteniendo que la memoria es una habilidad necesaria para la mayoría de las disciplinas y si bien, el aprendizaje no la puede tener como recurso preferencial sí es necesario ejercitarla como una habilidad más entre muchas otras.
 6. A saber, la importancia del aprendizaje significativo, la transferencia del aprendizaje o la metacognición.
 7. Por cuestiones de espacio se optó aquí por narrar las experiencias didácticas en lugar de ofrecer secuencias en todo el rigor.
 8. Sigo aquí la definición de Palau (2014) de *Lógica natural* como lógica del lenguaje y actuar cotidiano que es previa a la construcción teórica en tanto ciencia de la lógica. Comúnmente se le conoce también como lógica del sentido común.
 9. Por ejemplo en: Almor, A. y Sloman, S. A. (2000). "Reasoning versus text processing in the Wason selection task a nondeontic perspective on perspective effects". *Memory & Cognition*, 28, 1060-1069.
 10. En: Baggini y Stangroom, *Pienso luego existo. El libro esencial de juegos filosóficos*. Buenos Aires: Paidós, pp. 37 a 42. Se ofrece un protocolo de análisis de las cartas pero no incluye el paso de meta cognición que aquí se agrega.
 11. La recomendación en estos casos es que los hallazgos de los estudiantes que trabajen en pequeños grupos o individualmente sean compartidos con el grupo.
 12. Por cuestiones de espacio se ha abreviado ampliamente la descripción y análisis del juego y es probable que no sea fácil de imaginar cómo ocurre en lo real, así como vislumbrar todas sus posibilidades didácticas y lo que subyace a la dinámica, sin embargo una descripción detallada que incluye los elementos para la elaboración del material didáctico y la justificación teórica se encuentra en: shorturl.at/jrDH6.
 13. Son mundos posibles aquellos mundos alternativos en los cuales cabe pensar la posibilidad en términos de consistencia lógica. El mundo real es entonces, el mundo posible que es éste. En realidad lo que se construye para el juego es un mundo posible y se juega a que es el nuestro. Para la definición de mundos posibles ver Diccionario Akal de filosofía, (2004), en la entrada "Mundos posibles" p. 691.

Referencias

Ausubel, David P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bigge, Morris L, (2007). *Teorías del Aprendizaje para maestros*, México: Trillas.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio Área Histórico Social Filosofía I-II. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILO_SOFIA_I_II.pdf.

Goletto, R. (2013) *¿En qué mundo vivimos? Un juego didáctico para la enseñanza de conceptos básicos de la materia de Lógica* (Tesis de licenciatura). UNAM, CDMX. Recuperado en: shorturl.at/jrDH6.

Palau, G. (2014). *Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: <https://goo.gl/5dihNy>.

Wason, P. C. & Shapiro D. (1971). "Natural and contrived experience in a reasoning problem. Quarterly Journal of Experimental Psychology". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. University College London. 23, 63-71.

Texto recibido: 31 de octubre de 2019
Texto aprobado: 3 de diciembre de 2019

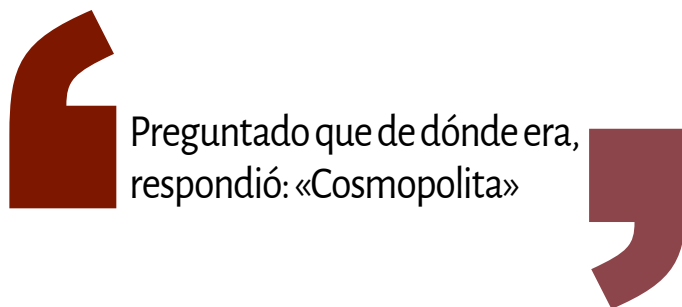
Cosmopolitismo, migración y dignidad humana

Damián Bravo Zamora
damianbravo@filos.unam.mx



Damián Bravo Zamora

Estudió una licenciatura en Filosofía y una maestría en Filosofía de la Ciencia en la UNAM. Obtuvo su doctorado en Filosofía en el Trinity College de Dublín, Irlanda. Ha realizado estancias de investigación en universidades de Alemania, y una estancia postdoctoral en la UAM-Cuajimalpa. Actualmente desempeña sus labores docentes en la UNAM y en la Universidad Anáhuac México.



Preguntado que de dónde era, respondió: «Cosmopolita»

Diógenes Laercio acerca de Diógenes de Sinope, alias *el Perro Diógenes Laercio*, 1987, p. 144.

Resumen:

En este texto presento algunos aspectos esenciales del debate contemporáneo en torno al derecho de los Estados-nación a controlar su flujo migratorio, y en particular, al derecho de los gobiernos a cerrar discretionalmente sus fronteras a migrantes pacíficos. Concentrándome en las propuestas del filósofo David Miller en su más reciente libro (*Strangers in our Midst*, 2016), presento su argumentación a favor de tal derecho dependiendo de la distinción que él traza entre “cosmopolitismo fuerte” y “cosmopolitismo débil”. Defiendo la idea de que, si lográsemos caracterizar incluso el cosmopolitismo débil a la Miller, como requiriendo que cualquier política migratoria, deba estar justificada ante los y las migrantes —un requerimiento a propósito del cual, sugiero, la propuesta de Miller es ambigua—, de ello se desprendería que tal política debe ser compatible con el respeto a la dignidad humana de los y las migrantes. Si bien este requerimiento no resuelve el debate contemporáneo a favor de la propuesta de fronteras abiertas, sí nos ayuda a comprender que los Estados-nación deben contar con una justificación tal antes de concebirse a sí mismos como reclamando el monopolio del uso legítimo de la violencia.

Palabras clave: Cosmopolitismo, Ética de la Migración, fronteras abiertas, David Miller.

Abstract:

This article presents some central aspects of the contemporary debate regarding the alleged right of nation-states to control human migration across their borders, and particularly regarding the alleged right of the governments of nation-states to close their borders to peaceful migrants at their discretion. Focusing on the proposals by philosopher David Miller in his most recent book (*Strangers in Our Midst*, 2016), I present his argument in favor of the right of nation-states to close their borders as depending on the distinction he traces between ‘strong cosmopolitanism’ and ‘weak cosmopolitanism’. Defending the view that, if we characterize even the ‘weak’ cosmopolitanism à la Miller as requiring that any migration policy must be justified facing the migrants themselves—a requirement regarding which Miller’s proposal is, I suggest, ambiguous—. Then that might be enough to argue that any migration policy must be compatible with respect for the migrants’ human dignity. Whereas this requirement does not conclusively decide the contemporary debate in favor of the open borders’ proposal, it does, however, help us understand that nation-states must have a justification if they want to conceive of themselves as claiming the monopoly of the legitimate use of violence.

Keywords: Cosmopolitanism, Ethics of Immigration, open borders, David Miller.

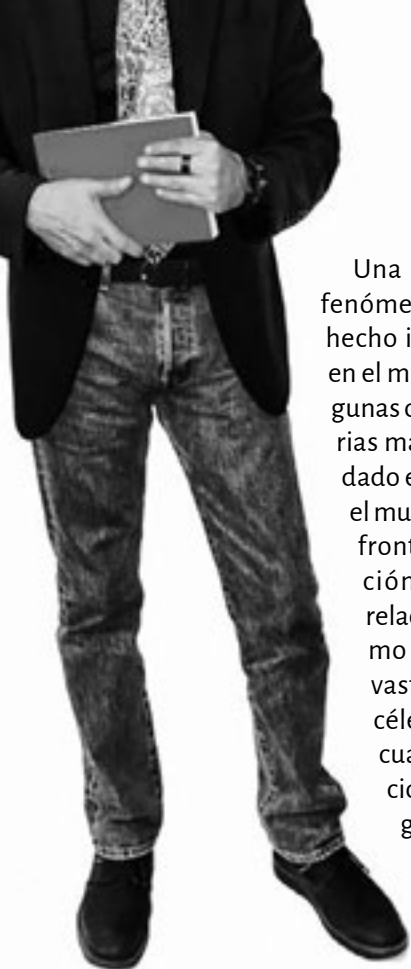


Introducción: La migración como problema filosófico de la Modernidad

Estamos acostumbrados a ver el fenómeno de la migración como un problema político y económico del mundo contemporáneo. Sabemos, por ejemplo, que en las naciones ricas, democráticas y occidentales, las distintas fuerzas políticas debaten el tema vehementemente y son forzadas a tomar posición al respecto. El actual resurgimiento de la extrema derecha en Europa y Estados Unidos es, en buena medida, una reacción al fenómeno de la migración: es lo que

pasa cuando la otredad de un grupo minoritario y vulnerable es redituable en términos políticos, pues siempre hay facciones de la sociedad dispuestas a explotar esa otredad de forma más bien impune, convirtiendo a esos grupos minoritarios en el chivo expiatorio de los problemas de la mayoría.

Recientemente, además, hemos visto cómo el fenómeno de la migración se convierte en un problema político apremiante en naciones no tan ricas, ni tan democráticas, ni tan occidentales, como México. Desde luego, México, al igual que otras naciones de la periferia global, lleva largo tiempo concibiéndose a sí mismo como un país emisor de migrantes, a través de su extensa frontera Norte, y por lo tanto como involucrado en el tema de la migración (las remesas de migrantes mexicanos en Estados Unidos son parte fundamental de la economía mexicana). No obstante, desde hace unos años, México recibe miles de migrantes, caravanas de ellos, a través de su estrecha frontera Sur, y esto lo ha obligado a concebirse a sí mismo también como un país *receptor* de migrantes. Ciertamente, estos migrantes no quieren quedarse en México —un país que conciben, con razón, como tan peligroso o más que sus países de origen—, sino transitar por éste en busca de una vida digna en Estados Unidos. Las dimensiones políticas y económicas de este fenómeno transnacional se tornan evidentes al constatar que, recientemente, el gobierno de México ha sido prácticamente obligado a adoptar estrictas medidas de control de flujo migratorio en su frontera Sur en respuesta a la amenaza, por parte del gobierno de Estados Unidos, de imponer aranceles a productos mexicanos si el flujo migratorio no decrecía drásticamente e inmediatamente.



Una faceta extrema del fenómeno migratorio se ha hecho igualmente presente en el mundo globalizado. Algunas de las crisis humanitarias más atroces que se han dado en los últimos años en el mundo están situadas en fronteras de Estados-nación y estrechamente relacionadas con ellas, como lo han mostrado devastadoras y tristemente célebres fotografías, las cuales han sido reproducidas millones de veces gracias a las condiciones tecnológicas propias de nuestro tiempo. Tengo en mente fotografías como

Alan Kurdi, en las costas de Turquía en 2015 (Nilüfer Demir/Reuters), y la de la niña salvadoreña Valeria Martínez Ávalos y su padre Óscar Alberto Martínez Ramírez en el Río Bravo en 2019 (Julia Le Duc/AP).

En este ensayo me propongo argumentar que el fenómeno de la migración no sólo plantea problemas políticos, económicos y humanitarios circunstanciales del mundo globalizado, sino que, además, representa un problema filosófico-conceptual de la Modernidad, entendida en sentido amplio. En una de sus formulaciones clásicas, el

problema de la autoridad política en la Modernidad se ha planteado como el problema de encontrar una justificación, si es que la hay, para el uso de la fuerza y de los mecanismos coercitivos del Estado que sean compatibles con el mayor respeto y protección posibles de las libertades de los individuos que conforman la comunidad política. En ocasiones, esta pregunta para la justificación de la autoridad política se ha respondido diciendo que el Estado no puede cumplir con su función fundamental, la de otorgar seguridad a sus ciudadanos, si no se le otorga un poder absoluto en su margen de acción (Hobbes, 1994).

La tradición liberal en filosofía política argumenta, por el contrario, que el margen de acción del Estado puede y debe ser acotado en diversos ámbitos. En qué ámbitos y en qué grado ha de ser acotado este margen de acción, es algo acerca de lo cual la tradición democrático-liberal presenta un amplio espectro de propuestas. Pero en todos los casos, estas propuestas pretenden delimitar el alcance del poder del Estado de manera tal que sean garantizadas y respetadas el mayor número de libertades, y en mayor grado para los miembros de la comunidad política, considerados todos ellos como iguales ante la ley (Kymlicka, 2002, pp.3-5). Tomando prestadas las célebres palabras de Max Weber (Weber, 1946, pp.4), diríamos que si el Estado ha de tener el monopolio del uso de la violencia o del poder (*Gewalt*, concepto alemán que quiere decir ambas cosas), entonces tal uso ha de ser *legítimo*. Y tal uso ha de ser legítimo, según la tradición democráti-

El Estado no puede cumplir con su función fundamental, la de otorgar seguridad a sus ciudadanos, si no se le otorga un poder absoluto en su margen de acción.

co-liberal, siempre y cuando las libertades individuales sean respetadas y garantizadas para todos los miembros de la comunidad política. Sinteticemos, pues, el pensamiento democrático-liberal con el lema “¡No a la coerción sin justificación!”

¿Por qué el fenómeno migratorio representaría un problema para esta tradición de pensamiento político? A nuestro juicio por dos razones fundamentales y estrechamente relacionadas. Quizá sería más apropiado decir que se trata de dos facetas del mismo problema. La primera de ellas es que las restricciones a la migración —policías fronterizas, muros fronterizos, denegación o costos excesivos de visados, etc.— son un tipo de restricciones a la libertad de los individuos; a saber, son restricciones a la libertad de movimiento. Al ser un tipo de restricciones a la libertad, necesitan, de acuerdo con el lema del liberalismo democrático, una *justificación*. Pero inmediatamente surge la segunda faceta del problema, una faceta que demuestra que este problema es propio de nuestro tiempo y que difícilmente será respondido dentro de los límites conceptuales de la filosofía política de la Modernidad clásica.

En efecto, una de las presuposiciones básicas de la filosofía y de la praxis políticas de la Modernidad es que, una vez que la comunidad política y su forma de gobierno están ya constituidas, las acciones que lleve a cabo dicho gobierno deben justificarse ante los miembros de la comunidad política. Es decir, toda acción (y por ende toda coerción) llevada a cabo por la entidad dotada de poder político debe estar justificada ante los ciudadanos que constituyen la *polis*. Las acciones del gobierno mexicano, por ejemplo, deben justificarse ante los ciudadanos mexicanos; las del gobierno estadounidense, ante los ciudadanos estadounidenses. Pero la naturaleza misma del fenómeno migratorio parece sugerir que,

precisamente, esta presuposición debe desecharse, o por lo menos ser puesta en cuestión. Pues, en efecto, los migrantes son precisamente aquellos que *no son (todavía) miembros* de la comunidad política.

Hay, pues, al menos dos preguntas específicamente filosóficas que surgen a partir del fenómeno migratorio: 1) ¿qué justificación puede darse, si es que la hay, para el derecho de los Estados-nación contemporáneos a ejercer coacción sobre migrantes transnacionales, habida cuenta de que prohibirles el paso a través de sus fronteras implica una restricción a su movimiento, y de que los Estados-nación contemporáneos, al ser democráticos y liberales, presumen tener una justificación para todo uso de la fuerza?; 2) ¿a quiénes se les debe dicha justificación—es decir, ante quienes debe ser presentada esta justificación: sólo ante los ciudadanos que ya conforman la comunidad política en cuestión, o también se les debe una justificación a los migrantes mismos?

Por un lado, parecería que sólo desde posiciones políticas en extremo excluyentes (xenofobia, nacionalismos fuertes, racismos de estado explícitos, etc.) podría afirmarse que tal práctica —el cierre de las fronteras, o en todo caso el control discrecional de los flujos





migratorios por parte de los gobiernos— no necesita de justificación alguna o, si la necesita, sólo debe darse ante quienes ya son miembros de la comunidad política en cuestión. Sin embargo, en un mundo en el que se valora el discurso de los derechos humanos universales e inalienables, en el que existen marcos jurídicos e instituciones internacionales de todo tipo, y en el que las economías de los países y las regiones están cada vez más interconectadas, de forma que las comunidades políticas de distintas partes del planeta tienen cada vez más responsabilidad por sus situaciones respectivas—cambio climático, producción de bienes bajo distintas condiciones laborales según el país en que se trabaje, entre otros—; en un mundo así, sostenemos, es difícil recurrir a posiciones tan extremas como las que acabamos de men-

“
Del año 2000 al 2017, más de 7000 personas murieron cerca de la frontera entre México y Estados Unidos.
”

cionar y calificar de excluyentistas.

Por otro lado, algunos filósofos contemporáneos consideran que sí es posible argumentar a favor del derecho de los Estados-nación contemporáneos de cerrar sus fronteras y, notablemente, argumentan que tales razones no necesariamente emergen de posiciones excluyentes extremas.

¿Se puede justificar el derecho de los Estados a cerrar sus fronteras?

Tomemos como punto de partida la constatación empírica de que, en el mundo actual, millones de seres humanos viven en situaciones de pobreza y violencia tales que sienten la necesidad de emigrar de sus lugares de origen y tienen, por lo tanto, un interés fundamental en ser aceptados en territorios y comunidades políticas en donde las oportunidades económicas y sociales les permitan vivir una vida digna. Como hemos señalado en la Introducción, en los últimos años, la gravedad de los problemas asociados al fenómeno migratorio, ocasionados en buena medida por los impedimentos para cruzar las fronteras de los Estados-nación que los y las migrantes encuentran a su paso, se ha vuelto prácticamente imposible de ignorar, pues ha sido retratada y reproducida millones de veces, gracias a las condiciones tecnológicas propias de la globalización. El fenómeno migratorio transnacional, no obstante, dista de ser nuevo, y lo mismo puede decirse de la gravedad de los problemas asociados a él. Por dar sólo un ejemplo, de acuerdo con datos de la Patrulla Fronteriza de los Estados Unidos, del año 2000 al 2017, más de 7000 personas murieron cerca de la frontera entre México y Estados Unidos (U.S. Customs and Border Protection, U.S. Border Patrol Southwest Sectors, 2018).

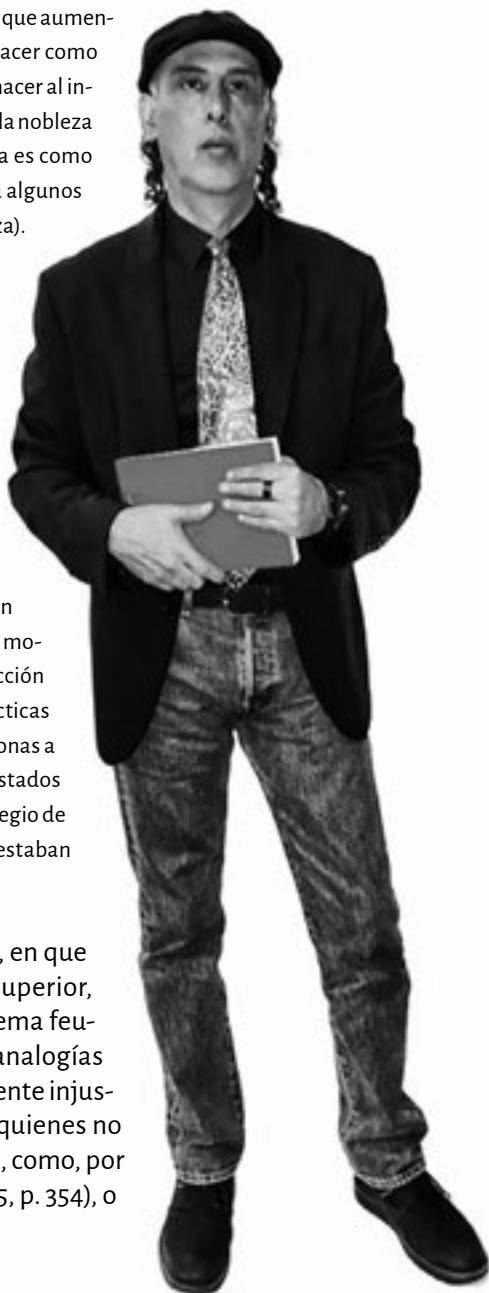
La posición crítica ante el sistema actual—un sistema que, para efectos del presente ensayo, estará caracterizado por el hecho de que el control del flujo migratorio es un problema cuya solución es dejada enteramente a la discreción de los gobiernos de los Estados-nación— ha sido expuesta de forma quizá inigualablemente clara por el filósofo estadounidense, radicado en Canadá, Joseph H. Carens. El argumento

de Carens es particularmente convincente, por sus dos premisas fundamentales: el liberalismo político y la adopción del *ideal* de igualdad global de oportunidades (políticas, económicas, sociales). A partir de estas dos premisas, Carens traza la siguiente analogía entre el sistema actual y el sistema feudal:

En muchos sentidos, la ciudadanía en las democracias occidentales es el equivalente moderno del privilegio de clase feudal—un estatus heredado que aumenta enormemente las oportunidades en la vida de una persona. Nacer como ciudadano de un Estado rico en Europa o Norte América es como nacer al interior de la nobleza (aunque algunos de nosotros pertenezcamos a la nobleza menor). Nacer como ciudadano en un país pobre de Asia o África es como nacer al interior del campesinado en la Edad Media (aunque haya algunos campesinos ricos, y algunos campesinos logren entrar en la nobleza). Al igual que los privilegios feudales adquiridos al nacer, las disposiciones sociales contemporáneas no sólo conceden grandes ventajas basándose en el nacimiento, sino que también afianzan estas ventajas al restringir legalmente la movilidad, dificultando que aquellos que han nacido en una posición social desventajosa superen esa desventaja de alguna manera, sin importar qué tan talentosos sean, ni qué tan arduamente trabajen. Al igual que sucede con las prácticas feudales, es difícil justificar estas disposiciones sociales contemporáneas cuando se las examina detenidamente.

Los reformadores en la Edad Media tardía criticaron la manera en que el feudalismo restringía la libertad, incluyendo la libertad de moverse de un lugar a otro en busca de una vida mejor—una restricción que era crucial para el mantenimiento del sistema feudal. Las prácticas modernas de control estatal sobre las fronteras sujetan a las personas a la tierra natal casi con la misma eficacia. Limitar la entrada a los estados ricos democráticos es un mecanismo crucial para proteger el privilegio de nacimiento. Si las prácticas feudales que protegían los privilegios estaban mal, ¿qué justifica las prácticas modernas?” (Carens, 2013, p. 226).

La fuerza del argumento de Carens radica, por supuesto, en que los defensores del sistema actual tienden a considerarlo superior, tanto más respetuoso de las libertades individuales, al sistema feudal. Esta estrategia argumentativa, consistente en trazar analogías entre el sistema actual y sistemas que consideramos claramente injustos, ha encontrado eco en otros autores contemporáneos, quienes no han dudado en sugerir analogías igualmente perturbadoras, como, por ejemplo, entre el sistema actual y el esclavismo (Bader, 2005, p. 354), o



entre el sistema actual y el apartheid de Sudáfrica (Pritchett, 2006, p. 79).

No obstante, hay pensadores que consideran que, a pesar de lo anterior, es posible encontrar una justificación moral al derecho de los Estados a cerrar sus fronteras. Vale la pena destacar dos líneas argumentativas. De acuerdo con una de ellas, el derecho de los Estados-nación contemporáneos a cerrar sus fronteras emana de la libertad de asociación (Wellmann, 2008, pp. 109-141). Como punto de partida, se asume que valoramos la libertad de asociación tanto en nuestras vidas privadas como en la vida pública. Por lo menos aquellas personas que creen que una persona debe poder casarse con la persona que ha elegido para compartir el resto de su vida, por ejemplo, asumen que la libertad de asociación es un valor fundamental. Lo mismo quienes creen que todo individuo debe gozar del derecho de reunirse y asociarse con cualquier otro individuo. Así, pues —se argumenta—, podemos dar por sentado que valoramos la libertad de asociación.

Pero la libertad de asociarse con quien uno quiere asociarse trae consigo la libertad de *no* asociarse con quien uno *no* quiere asociarse. Nadie puede obligarme a casarme con quien yo no quiero, y nadie puede obligar a un grupo de lectura de novelas de García Márquez a aceptar a un entusiasta lector de Vargas Llosa. Por lo tanto —concluye el argumento— nadie ni nada puede obligar a una comunidad política (en este caso un Estado-nación contemporáneo) a aceptar como miembro

a ningún individuo: por drástico que suene, la libertad de asociación trae consigo el derecho a excluir. La segunda línea argumentativa a favor del derecho de los Estados a cerrar sus fronteras (Miller, 2016: *passim*) se basa en una idea relacionada: el concepto de *autodeterminación*. Se asume que valoramos el derecho de las comunidades políticas a determinarse a sí mismas y que las invasiones, las intervenciones, las anexiones entre países autónomos son, en principio, injustificadas, y que sólo pueden llevarse a cabo en casos extremos, bajo consensos, y en ninguna circunstancia sin una justificación moral poderosa.

De igual forma podemos no estar de acuerdo con movimientos secesionistas, como el de los catalanes en España, el de los quebequeses en Canadá, o el de los escoceses en Reino Unido; no obstante, somos intelectualmente capaces de comprender que quienes enarbolan estas causas ven a estas comunidades políticas como constituyendo (id)entidades socio-político-culturales particulares y que consideran que están moralmente justificadas en la pretensión de determinar por sí mismas su forma de gobierno.

Ahora bien, se argumenta que a partir de la idea de autodeterminación se puede justificar el derecho de los Estados a cerrar sus fronteras. Los Estados deben poder disponer de esta herramienta —el control del flujo de personas en las fronteras— para poder proporcionar bienes y servicios a sus ciudadanos. Por ejemplo, si el Estado decide ser un Estado de bienestar, y sólo puede



lograr esto controlando el flujo migratorio, *debe poder* hacerlo. Además, la comunidad política *debe poder* controlar su forma y tamaño, así como su futuro: controlar la pertenencia al grupo es importante, porque los nuevos miembros decidirán el futuro (político, cultural) de la comunidad.

No obstante, con respecto al primer punto, puede decirse que la mera libertad de asociación no genera un derecho territorial a los grupos, como bien ha argumentado la filósofa Sarah Fine. Tú y yo tenemos el derecho de reunirnos todos los días, si así lo queremos, en un parque para leer y comentar las novelas de García Márquez; también tenemos el derecho de invitar a nuestro grupo y a nuestras reuniones a otros entusiastas lectores de *Gabo*, así como de no admitir, si no queremos, a los entusiastas lectores de Vargas Llosa. Pero esto no nos da absolutamente ningún derecho territorial sobre el parque en el que nos gusta reunirnos. No tenemos derecho a prohibirle la entrada al parque a nadie. (Cf. Fine, 2010, pp. 338-356). Esta crítica de Fine es sumamente importante, en especial si tomamos en cuenta que la relación de las comunidades políticas actuales con sus territorios surgió de un proceso que puede ser calificado de todo *excepto* de moralmente justificado (pues incluye conquistas, colonizaciones, desplazamientos violentos de comunidades originarias, guerras, anexiones, entre otros).

El segundo argumento para defender el derecho de los Estados a cerrar sus fronteras plantea conflictos importantes entre valores. Por un lado, al menos para quienes no son anarquistas, la existencia del Estado está justificada por la necesidad de tener una entidad

que brinde seguridad a la comunidad política; además, para todos aquellos que creen que la existencia de un Estado de bienestar está justificada, el control de la forma y el tamaño de la comunidad política puede presentárseles como una herramienta fundamental para lograr el bienestar social deseado. Estas objeciones a la propuesta de *fronteras abiertas* no pueden desecharse tan fácilmente.

Para quienes no son anarquistas, la existencia del Estado está justificada por la necesidad de tener una entidad que brinde seguridad a la comunidad política.

Por otro lado, podría argumentarse que la situación de necesidad y pobreza, de destitución y de terror ante la violencia, en que se encuentran las personas que de hecho emigran, es tal que debe ser considerada *más importante*, o al menos *más apremiante*, que el valor que le otorguemos a la autodeterminación. Sarah Fine ha argumentado en este sentido, aduciendo que en ocasiones hay intereses que compiten, y que, en casos como el de la migración en un mundo tan desigual y violento como el mundo actual, habría que darles prioridad a los intereses de las personas en situación de destitución y peligro: ¿Acaso no es claro que los intereses de quienes emigran por necesidad deben ser considerados como prioritarios? Ante tal pregunta, el filósofo David Miller, defensor del derecho de los Estados-nación a cerrar sus fronteras, ha respondido de la siguiente manera:

Nótese, no obstante, la perspectiva desde la cual se hace esta pregunta. Se asume implícitamente un compromiso cosmopolita fuerte en el cual se les da un mismo peso a los intereses cuando



entran en conflicto, independientemente de a quién pertenecen tales intereses. En contraste, si asumimos que tenemos obligaciones especiales hacia nuestros compatriotas, entonces lo único que se necesita hacer en tales casos es darles una consideración adecuada a las exigencias del posible inmigrante, de acuerdo con el principio cosmopolita débil que defendimos [anteriormente]. No tenemos que darle a la exigencia de la inmigrante el mismo peso que le damos a la exigencia de nuestros compatriotas (ella, claro está, tendrá exigencias especiales para sus compatriotas). [...] Lo que la justicia requiere es que el interés que una inmigrante en particular (o un grupo de inmigrantes) tiene en entrar sea evaluado y sopesado con relación a los intereses en la autodeterminación que tienen los ciudadanos, pero en este proceso de ponderación es permisible un cierto grado de parcialidad hacia los compatriotas. (Miller, 2016: 71).

Como puede verse, esta respuesta de David Miller depende de la distinción que traza entre un cosmopolitismo “fuerte” y un cosmopolitismo “débil”. Ambos cosmopolitismos comparten el ideal general de que hay que tratar a todos los individuos humanos, no importando a qué

nación pertenezcan, con la misma dignidad moral. No obstante, el cosmopolita “fuerte” caracterizado por Miller, interpretaría este ideal implicando que en la práctica los gobiernos de los Estados-nación deben dar igual peso a los individuos que no pertenecen a la comunidad política que a aquellos que sí pertenecen: los intereses de los extranjeros cuentan tanto como los de los ciudadanos. Esto es lo que le parece demasiado fuerte a Miller. Según el cosmopolitismo “débil” que él defiende, el gobierno del Estado-nación sólo estaría obligado a sopesar y a evaluar los intereses de la persona *inmigrante-en-potencia*, y a darle una respuesta.

Es importante detenerse en este último punto. Ciertamente, Miller deja en claro que el Estado-nación le debe dar una respuesta a la persona que pretende entrar en su territorio, pero hay una cierta ambigüedad con respecto a *qué tipo de respuesta* el Estado estaría obligado a dar. A veces, Miller nos dice que esta respuesta es simplemente eso, una respuesta, decir *algo*: “no tengo exactamente que *justificarme* ante tal persona, pero necesito decirle algo” (Miller, 2016, p. 37). No obstante, en ocasiones el cosmopolitismo “débil” de Miller parece abrir levemente la puerta al ámbito de las justificaciones, pues, discutiendo el caso específico de los solicitantes de asilo político, enuncia su posición de la siguiente manera:

De acuerdo con la premisa cosmopolita débil, rechazar tal petición [de asilo] sin darle *razones relevantes* para el rechazo es ser irrespetuosos con la persona que hace la petición. Es tratarla como si fuese insignificante desde el punto de vista moral. Esto vale también para la selección de inmigrantes a partir de un grupo de solicitantes en espera. No es suficiente con aducir las razones generales a favor de los controles migratorios. Si se le va a dar permiso de entrada a John, pero se le va a negar a Jaime, hay que darle a este último las

razones relevantes de este trato desigual. (Miller, 2016, p. 105, énfasis mío).

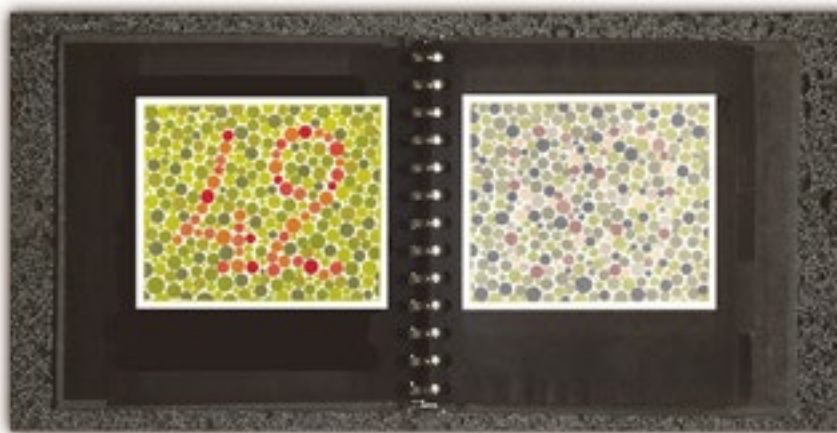
Desde luego, dado que el cosmopolitismo de Miller se autodefine como “débil”, no debe sorprendernos que estas *razones relevantes* que Miller tiene en mente “deban ser relativas a los legítimos intereses del Estado mismo” (Miller, 2016, p. 105). Es decir, parece que el gobierno en turno del Estado estaría obligado sólo a decir cuáles son *sus* legítimas razones para justificar la política migratoria que ha decidido adoptar. Aún así, cabría preguntar: ¿Cómo debemos entender este requerimiento del “cosmopolitismo débil” propuesto por Miller? ¿Cualquier cosa valdría como una razón legítima para adoptar una u otra política migratoria? Si bajo ese “algo” que requiere el cosmopolitismo “débil” pudiésemos entender *cualquier cosa*, el cosmopolitismo débil resultaría bastante difícil de identificar, pues, en efecto, cualquier cosa, incluso un insulto, cumple cabalmente con el requisito de ser un *decir algo*. Pero si ese algo que hay que decirle a la persona migrante no es cualquier cosa, sino una razón legítima —ciertamente, relativa a los intereses del Estado, pero *razón legítima* al fin— quizá se impondrían algunos límites a lo que cabe decir al justificar una política migratoria. Exploremos esta posibilidad.

Justificaciones y dignidad humana

Si el requerimiento es simplemente *decir algo*, *cualquier cosa*, a la persona migrante, ello es compatible con decirle algo que ella misma considere inaceptable, incluso insultante. Miller parece rechazar

abiertamente esta opción, pues en el último pasaje que hemos citado censura el “ser irrespetuosos” con la persona migrante, “tratarla como insignificante desde el punto de vista moral”. No obstante, Miller es consciente de que su propuesta es compatible con dar una respuesta que no sea favorable a los intereses de la persona migrante. Incluso en situaciones sumamente graves y apremiantes, como aquellas que generalmente provocan la petición de asilo político:

[Puede darse el caso] de que haya algunos refugiados de los cuales ningún Estado quiera hacerse cargo: que cada Estado receptor sincera y razonablemente crea que ha hecho lo suficiente para liberarse de su parte de la responsabilidad, tomando en cuenta el costo de aceptar refugiados. Aquí estamos ante un *trágico conflicto de valores*: por un lado, personas que podrían resultar seriamente dañadas por la persecución que sufren; por otro lado, comunidades políticas limitadas que son capaces de mantener una democracia y de alcanzar un nivel moderado de justicia social, pero que para ello necesitan cerrarse. [...] Por supuesto, podemos tener la esperanza de que [este conflicto de valores] no surja, porque el número de gente con derecho a pedir asilo fuese lo suficientemente



pequeño como para que un sistema justo de reparto de las responsabilidades [entre los estados] pueda darles cabida a todos. Pero supongamos que esta esperanza carece de fundamento: entonces es mejor decir honestamente que no cualquiera puede ser rescatada, tal como en los otros casos en los que los derechos humanos están en riesgo –conflictos que requieren intervención humanitaria, por ejemplo– quizá tendremos que admitir que hay una brecha entre los derechos de quienes son vulnerables y las obligaciones de aquellos que podrían protegerlos. (Miller, 2016, p. 93, énfasis mío).

La referencia al conflicto trágico es elocuente. La subjetividad trágica es la subjetividad desgarrada, la individualidad avasallada por la necesidad (*Aváγκη Ananké*). Como la de Agamenón, quien tiene que decidir entre sacrificar a su hija Ifigenia para poder zarpar hacia Troya, o bien salvar a su hija, desobedeciendo a la diosa Artemisa, deteniendo los ejércitos y echando por la borda el proyecto de participar en la guerra². O, más pertinente aún, la subjetividad desgarrada del rey Pelasgo, quien tiene que decidir entre dar refugio a las hijas de Dánao, perseguidas por sus primos –quienes pretenden obligarlas a casarse con ellos–, y por lo tanto entrar en guerra con Egipto, o desdeñar a las suplicantes, ignorando así todo principio de justicia y hospitalidad³. Pero quizás esta referencia al conflicto trágico, si bien elocuente, no sea del todo acertada. Miller se plantea una situación en la que los Estados “no quieren” hacerse cargo (“*no state is willing to take responsibility*”). Y *no querer* responsabilizarse por algo, desde luego, no es lo mismo que *no poder* hacerlo.

En cualquier caso, quizá la falta de claridad por parte de Miller con respecto a si lo que se le debe a la persona migrante es o no una *justificación* no sea del todo inexplicable. De que Miller es poco claro a este respecto, no debe quedarnos la menor duda: como hemos visto, él dice explícitamente que no se le debe una justificación a la persona migrante, pero también nos dice que hay que decirle *algo*, y que ese algo deben ser *razones legítimas*. Ahora bien, ¿qué son razones legítimas, sino una justificación? Esta reticencia por parte de Miller a hablar de que se le debe una *justificación* a la persona migrante quizá se deba a que no pocos filósofos han explorado la idea de que, una vez que se trata a una persona como alguien a quien se le debe una justificación –una vez que se trata a esa persona como teniendo un *derecho a la justificación*, diría el filósofo contemporáneo Rainer Forst (Forst, 2014: *passim*)–, damos por sentado que esa persona tiene la misma dignidad que nosotros, al menos en tanto seres racionales que entran al juego de dar y pedir razones.

No es que la simple lógica nos permita descartar propuestas (o políticas) insultantes, incompatibles con la dignidad del co-razonador o co-razonadora. Se trata más bien de un ejercicio de congruencia, de tratar de no caer en lo que Karl-Otto Apel habría llamado una *contradicción performativa*: la de tratar a alguien con la suficiente dignidad como para ofrecerle justificaciones de las políticas que adoptamos y que la o lo afectan, pero asumir que esas políticas pueden ser incompatibles con su dignidad. Esta es una idea con una larga tradición en la filosofía occidental, y pueden encontrarse defensas de ella en las obras de autores tan disímiles como Bartolomé de

el cierre de las fronteras, podrá caracterizarse como usos del poder y la violencia.

las Casas e Immanuel Kant. Quisiera concluir este ensayo citando a un autor contemporáneo, Kwame Anthony Appiah, quien en su texto *Cosmopolitismo* la formula de la siguiente manera:

Esto es lo que pasa cuando empiezas a dar razones. Al enfrentarte, en particular, a una audiencia que incluye a algunos de los que según tú no importan, tienes que explicarles, incluso a ellos, por qué les vas a hacer algo que no te gustaría que te hicieran a ti. Una vez que comienzas a defender a tu nación (o a tu raza, o a tu tribu) vas a tener que explicar por qué, en realidad, lo mejor para todos es que tu gente se imponga sobre las demás, incluso sobre aquellas personas de quienes abusas. [...] Una vez que comienzas a ofrecer razones, no obstante, el razonar mismo por lo general te conducirá a una especie de universalidad. Una razón es el ofrecimiento de un fundamento para pensar, sentir o hacer algo. Y no es una razón para mí, a menos de que también lo sea para ti. Si alguien piensa realmente que algún grupo de personas no importa en absoluto, supondrá que esas personas están fuera del círculo de aquellos a quienes se les debe dar justificaciones. (Appiah, 2007, pp. 152-3)

Es decir, una vez que nos involucramos en una práctica argumentativa con alguien, una vez que tratamos a esa persona como alguien a quien se le debe una justificación sobre algo (sea una creencia o una acción), no se le puede decir *cualquier cosa*, al menos mientras queramos ser congruentes con las presuposiciones de la práctica argumentativa misma: en especial, no se le puede decir algo insultante, algo incompatible con su dignidad humana. De esta forma, si pudiésemos orillar incluso a los defensores de un cosmopolitismo “débil” à la Miller a decir que lo que se les debe a los y las migrantes es una *justificación* (y no sólo “decirles algo”), quizá podríamos coincidir en que,

desde la filosofía, tenemos las herramientas para elucidar los principios regulatorios de políticas migratorias mucho más acordes con la dignidad humana que las que tenemos en nuestros días.

Conclusión

Hemos visto que la pregunta por la justificación del presunto derecho de los Estados-nación contemporáneos a cerrar sus fronteras a migrantes es un problema filosófico del mundo contemporáneo, no simplemente un problema político, económico o social-circunstancial. En este breve ensayo no he argumentado concluyentemente a favor ni en contra de este presunto derecho. Pero he argumentado que, si se presupone que tal derecho necesita una justificación y que el *ejercicio* de tal derecho debe venir acompañado, en cada caso, igualmente de una justificación que pueda ser presentada ante los y las migrantes, entonces tal derecho y ejercicio deben ser compatibles con el respeto a la dignidad de los y las migrantes.

Esto no excluye la posibilidad de que los Estados-nación tengan, en efecto, derecho a controlar los flujos migratorios (y por tanto que tengan derecho a cerrar sus fronteras). Pero espero haber contribuido a poner el peso de la prueba del lado de las instituciones que reclaman el monopolio del uso de la violencia (es decir, del lado de los Estados-nación): si van a controlar el flujo migratorio, y, en dado caso, si van a cerrar sus fronteras a migrantes pacíficos que sólo buscan mejorar sus condiciones de vida, deben contar con una justificación para ello; una justificación que, como toda otra, debe ser compatible con el respeto a la dignidad de los y las migrantes. Si no se cuenta con tal justificación, entonces el control del flujo migratorio, y en particular el cierre de las

fronteras, podrán ciertamente caracterizarse como usos del poder y la violencia, pero no como usos *legítimos*⁴.

Notas

1. Un filósofo contemporáneo, al discutir el tema de la coerción en las fronteras, resume correctamente este punto: “Dado que la coerción siempre invade la autonomía, [...] tanto el liberalismo como la teoría democrática comparten la idea de que las prácticas de coerción estatal —es decir, prácticas que convierten a las personas en sujetos de coerción— deben, o bien ser eliminadas, o bien recibir una justificación que sea consistente con el ideal de la autonomía.” (Abizadeh 2008: 40).
2. Esquilo nos representa a Agamenón ante su dilema lamentándose de la siguiente manera: “Grave destino lleva consigo el no obedecer, pero grave también si doy muerte a mi hija —la alegría de mi casa— y mancho mis manos de padre con el chorro de sangre al degollar a la doncella junto al altar” (Esquilo, Agamenón, vv. 205-211). Sófocles puntualiza que Agamenón no tenía opción: el sacrificio habría tenido lugar “porque no había otro medio de liberación para el ejército, ni para volver a casa ni hacia Ilión” (palabras de Electra en defensa de su padre Agamenón, en Electra, vv. 573-74).
3. Esquilo, Las Suplicantes: “Mas no puedo ayudaros sin perjuicio, pero tampoco es prudente lo contrario, es decir, despreciar vuestras súplicas. Estoy lleno de dudas, y el corazón, de miedo, me atenaza de si obrar o no obrar y hacer una elección de mi destino” (vv. 376-381).
4. Versiones previas de este ensayo fueron presentadas en el V. Congreso Iberoamericano de Filosofía y en el XXXI Coloquio Nacional del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, ambos celebrados en la Ciudad de México en 2019 y en instalaciones de la UNAM. Agradezco a los participantes de ambos eventos por sus valiosos comentarios, así como a los dos lectores anónimos de Murmullos Filosóficos por haber hecho sugerencias importantes que, espero, resultaron en una versión final mejorada del presente ensayo.

Bibliografía

- Abizadeh, A. (2008) “Democratic Theory and Border Coercion. No Right to Unilaterally Control Your Own Borders”. En *Political Theory*, 36 (1): 37-75.
- Appiah, K. A. (2006) *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. London and New York: W.W. Norton & Company
- Bader, V. (2005). “The Ethics of Immigration”. En *Constellations*, 12 (3): 331-361.
- Carens, J. H. (2013). *The Ethics of Immigration*. Oxford: University Press.
- Esquilo (1982). *Agamenón y Las Suplicantes*. En *Tragedias*, traducción de B. Perea. Madrid: Gredos.
- Forst, R. (2014) *The Right to Justification*. Traducción del alemán al inglés por Jeffrey Flynn, New York: Columbia University Press.
- Fine, S. (2010). “Freedom of Association is not the Answer”. En *Ethics* 120: 330-356.
- García Gual, C. y Diógenes L. (2014). *La secta del perro/Vida de los filósofos cínicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobbes, T. (1994) *Leviathan*, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. 2^{da} edición. Oxford: University Press.
- Miller, D. (2016). *Strangers in Our Midst: The Political Philosophy of Immigration*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Pritchett, L. (2006). *Let their People Come. Breaking the Gridlock on Global Labor Mobility*, Washington, DC: Center for Global Development.
- Sófocles (1982). Electra. En *Tragedias*. Traducción de A. Alamillo, Madrid: Gredos.
- U.S. Customs and Border Protection, U.S. Border Patrol Southwest Sectors (2018), *Southwest Border Deaths by Fiscal Year, FY 1998-FY2018*. Recuperado de: <https://www.cbp.gov/sites/default/files/assets/documents/2019-Mar/bp-southwest-border-sector-deaths-fy1998-fy2018.pdf>.
- Weber, M. (1946) Politics as a Vocation. En *From Max Weber: Essays in Sociology*. Traducción del alemán al inglés de H. H. Gerth y C. Wright Mills. New York: Oxford University Press.
- Wellman, C. H. (2008). “Immigration and Freedom of Association”. En *Ethics*. 119 (1): 109-41.

Fernando Gallo

Diagrama. Precedido de evidencia
transconceptual





La mejor prueba de que ni la modernidad ni la posmodernidad existen como totalidades, o épocas, es justo la persistencia de ciertos proyectos que ponen en entredicho esos aparatosos cortes temporales. Hacer de la ausencia un espacio, el proyecto para hacer presente la lejanía del afuera, para quebrar el estado de ser identitario, tiende múltiples hebras que pueden seguirse desde Mallarmé y Matisse hasta nuestros días. Nunca como una obsesión que tuviese que ver con fondo espiritual, sí como un diagrama que es una variante sin original, sin pasado, siempre por delante, siempre por hacer.

Fernando Gallo ha entablado su trabajo más reciente en medio de esa maraña de líneas cruzadas, de esos conceptos rotos y abiertos, de esas técnicas desplazadas porque no tienen objeto. En su reciente exposición *Diagrama. Precedido de evidencia transconceptual* (V&S Gallery), tiende un puente –trans– que logra hacer de la ausencia una positividad, una fuerza que no admite símbolo y que no genera signo. Crea un espacio, la asignatura más escarpada. Transconceptual, es el nombre del puente trazado por Fernando Gallo. ¡Al fin, una buena nueva! ¡Es un artista, temido por "conceptual", quien busca sacarnos del ensimismamiento conceptual, de esa abigarrada monocromía estéril!

¿No es ya tiempo de reconocer que el trabajo para hacer de la ausencia un espacio sólo existe gracias al afuera y en el exterior? La interioridad mata, y el concepto ligado a la vida que resiste, aborrece las poses posmodernas, los jueguitos masturbatorios que travisten un mini-supermercado capitalista extractivo en una analogía estúpida, como si el arte fuese un mero divertimento.





Acaso la hierba es un recuento de diversos fragmentos vitales que son nostalgias, búsquedas con desencuentros y renacimientos, con la repetición al infinito del sujeto iconológico como forma

que si bien deriva en objeto de conocimiento plástico, se plasma *repetición de lo diferente* en silencio poético:

Obsesión visual por el silencio, que consigue al sonido de poesía.

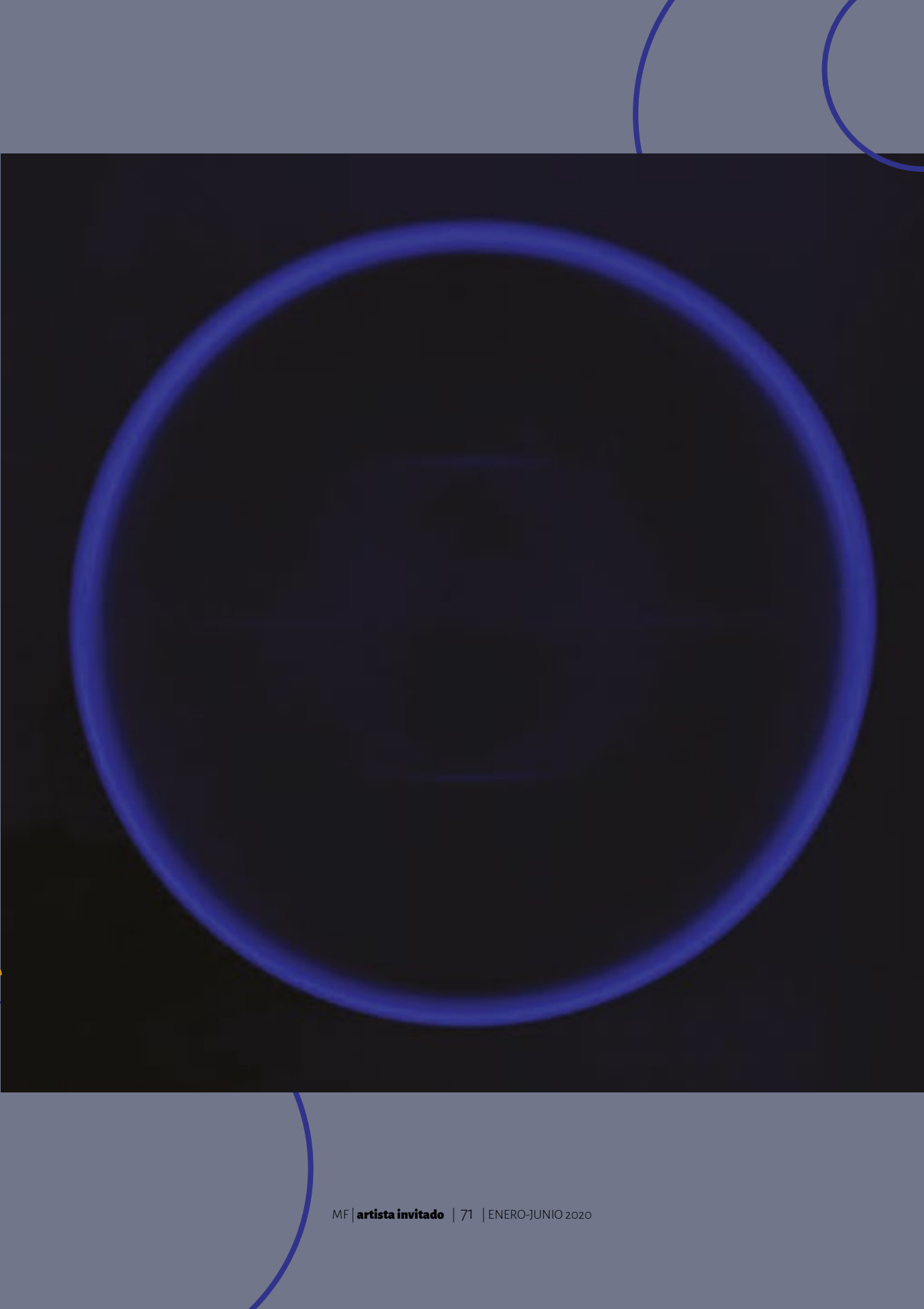
Acaso la hierba, sin decir, pues no se mira literal, es *silencio* que estructura espacios sin tiempo/ estados de luz en ruptura constante: es dilatada tensión entre la representación natural e inmutable de la naturaleza y la posibilidad artificial e infinita de la invención— abierta y cerrada a la vez destrucción formal del sujeto y de lo real.

Fernando Gallo/1992

+2..1..0..1..2-

MON AUG 20 2018





Escapar del ensimismamiento es la variante actual de la conversión de la ausencia en espacio. En la gran tradición que explora esa línea que atraviesa épocas, los diagramas de Fernando Gallo nos muestran una vía para seguir adelante.

Salvador Gallardo Cabrera, Ciudad de México, 2017.



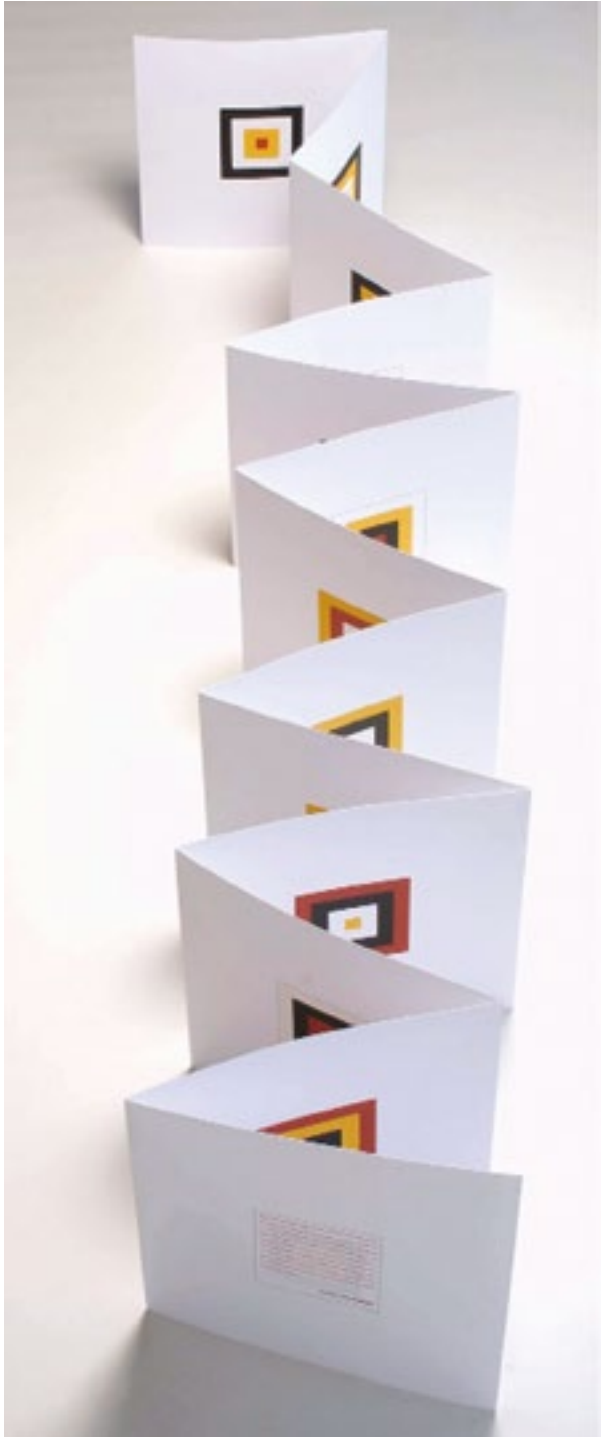


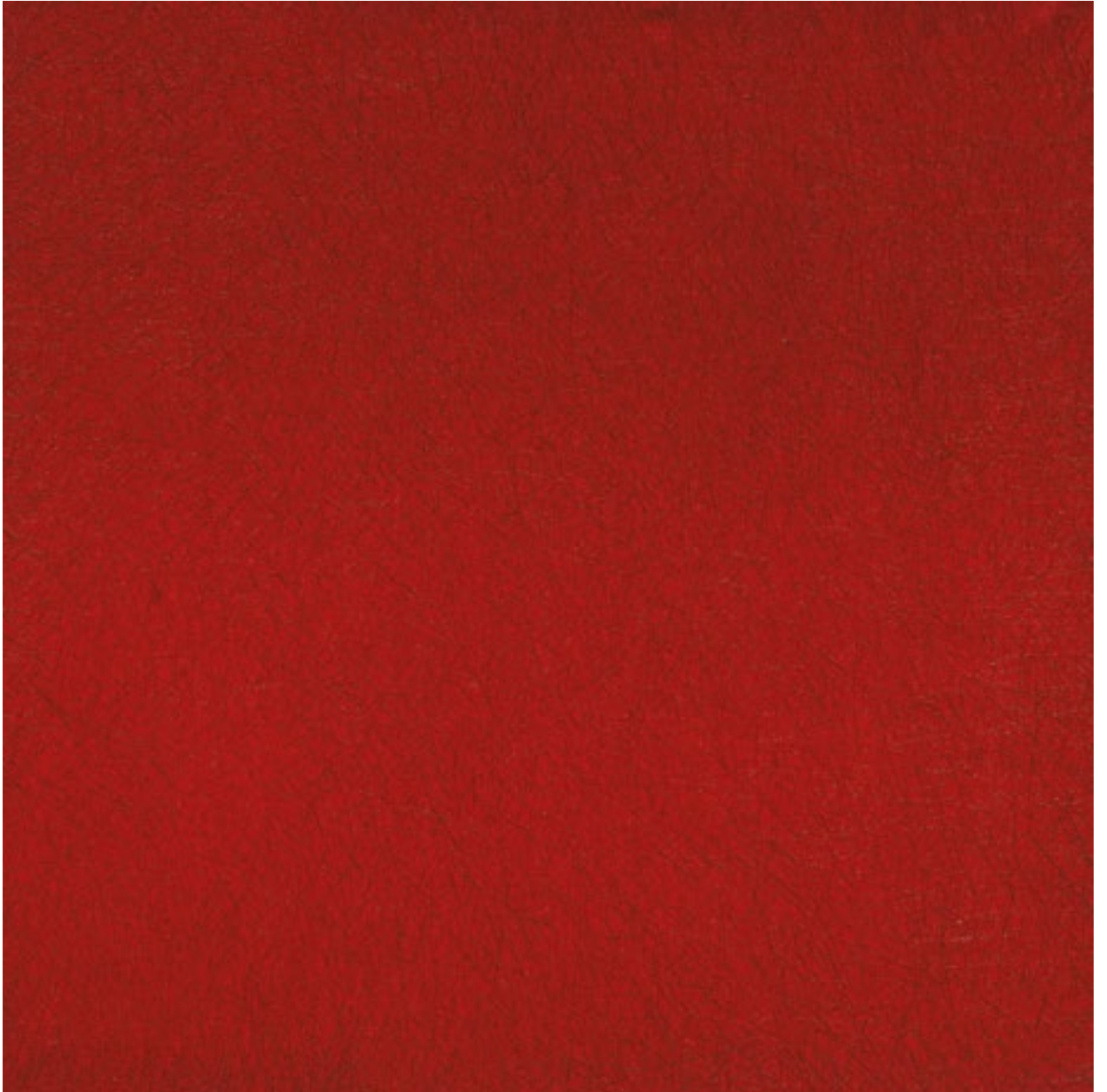






Fig. 10. 13x4 grid of icons





El inicio

Julio de 1968

Jorge A. Villamil Rivas
joalvillamil@yahoo.com.mx

e

sa tarde marchamos por la avenida del Niño Perdido rumbo a la Alameda Central. La fecha, verdaderamente importante: julio 26, y el año: 1968.

Tales día y mes, invitaban a conmemorar y manifestar solidaridad con la Revolución Cubana... ¿Cómo no se habría de celebrar el aniversario del triunfo de aquellos legendarios guerrilleros de la Sierra Maestra que echaron a patadas a Fulgencio Batista, el corrupto dictador?

Más aún, cuando el mismo imperialismo yanqui, que patrocinó la contrarrevolución y confrontó a las milicias de Fidel, el *Che* y Camilo, intentaba ahora un agresivo bloqueo económico y político contra la enhiesta isla; a la vez en el continente asiático, en Vietnam, masacraba a los seguidores de las milicias del Viet Cong, encabezadas por Ho Chi Min. Otra gran leyenda guerrillera.

Días de esperanza revolucionaria. Días siniestros de la guerra fría. Pocos meses antes, Ernesto el *Che* Guevara, en su mensaje a la Conferencia Tricontinental¹ en 1966: había convocado a “Crear dos, tres... muchos Vietnam...”

Este dramático llamado daba base para suponer que se haría verdaderamente efectiva la solidaridad requerida por el indoblegable pueblo oriental. Los revolucionarios del mundo no debían quedar cruzados de brazos ante la ofensiva militar imperialista más agresiva y alevosa que se realizaba desde la Segunda Guerra Mundial.

Así pues, los estudiantes universitarios alentados por compañeros militantes de corrientes revolucionarias, marchábamos a la Alameda, airosos y con muchas nubes románticas en la cabeza.

Como era y es habitual, en los encuentros de la izquierda de todo el mundo (es decir, no solamente en México se ve caer la lluvia) durante la realización del mitin libertario con que concluía la marcha, habría de asomar la fealdad de la intolerancia. En pleno acto conmemorativo, entre discurso y discurso, las discrepancias que entonces sostenían los distintos grupos políticos estudiantiles afloraron, y por quítame de aquí esa pajas, comenzaron a discutir. Como siempre.

Ante micrófonos y bocinas portátiles, de uso común en aquel entonces, los líderes discutían a voz en cuello: lo mismo trosquistas, comunistas, maoístas, guevaristas y demás, interrumpían constantemente a los oradores para abuchearlos, interpelarlos y también, de vez en cuando, ¿por qué no?, aplaudirlos. A gritos tirios y troyanos demandaban que se diera voz a representantes de las diferentes corrientes. A la buena y a la brava, todos querían intervenir. Todos querían dar la luz.

En esas estábamos cuando, de repente, el mundo se movió. Hubo un giro inesperado, un tropel de estudiantes politécnicos perseguido por granaderos se acercaba corriendo al mitin... Los sorprendidos asambleístas pensamos que se trataba de una provocación, pero de inmediato nos percatamos que no se trataba de eso, pues los granaderos venían persiguiendo a los guindas.

Semanas después, muchos preguntábamos acerca de lo ocurrido aquella tarde: ¿se trató de un ataque represivo común y corriente?, ¿fue, esa opresiva acción, el inicio de un plan de confrontación?, ¿eran patadas encubiertas de la oculta carrera presidencial?... ¿qué fue lo que pasó?

Nueva historia comenzaba a escribirse en la capital y pronto el país conocería sus efectos.

Jorge A. Villamil Rivas

Realizó sus estudios de licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y estudió la maestría en Filosofía de 1996 a 2000. Es profesor jubilado Titular “C” de Tiempo Completo del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco de la UNAM, de 1973 hasta 2019. Ha sido Consejero Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México en el período de 1988 a 1993. Ha impartido numerosas ponencias y conferencias y publicado libros, ensayos y materiales de estudio entre los que destacan *Ensayos filosóficos*, *Clásicos de la Filosofía*, *Introducción a la Filosofía*, editados por la UNAM y la SEP. Así como su libro *El Movimiento Estudiantil de 1968* (Editorial Claves Latinoamericanas, 1995). El profesor Jorge Villamil Rivas también ha sido articulista del Diario *Uno Más Uno* de 1984 a 2003 y del Semanario *Cómo* de 1988 a 2001. Fue miembro de la dirección fundadora de la Preparatoria Popular de 1968 a 1972.

Tres días antes, el 23 de julio, una trifulca por naderías en la Ciudadela enfrentó a estudiantes de una vocacional del Instituto Politécnico Nacional por un lado, y preparatorianos de una escuela privada² del rumbo por el otro. El pleito ya tenía buen rato de haber terminado cuando, de repente, una tardía pero violenta incursión de granaderos desató nueva refriega.

Los uniformados llegaron al lugar de los hechos con una o dos horas de retraso. Irrumpieron en las inmediaciones cuando estaban ya calmadas las hostilidades. La falta de claridad sobre su misión de apaciguar a jóvenes pleitistas, que, por cierto, ya no estaban en el lugar, hizo que la emprendieran a golpes contra los alumnos de la Vocacional 5, que salían de clases. Una injustificada e inesperada persecución y golpiza se dio inclusive en el interior mismo de la escuela.

Y otras preguntas: ¿Fue confusión?, ¿una provocación?...

La grosera y alocada actuación policiaca indujo a los jóvenes del Politécnico a convocar a una protesta pública que se llevaría a cabo el día 26. Precisamente el 26... Ese mitin, acordaron los organizadores, se efectuaría de modo independiente y en un rumbo distinto al del aniversario cubano. La concentración se realizaría en el Casco de Santo Tomás, en instalaciones del Instituto. Pero el día señalado, los estudiantes no deseaban reclamar en uno de sus espacios escolares, demandaban castigo a



los culpables de la represión y con ello, la renuncia de los jefes policiacos responsables del supuesto *error* o *exceso*, pero querían hacerlo en la plaza mayor, en el Zócalo de la ciudad. Pretendían ejercer plenamente un derecho democrático consagrado en la Constitución, el derecho a manifestarse³...

Y al grito: ¡Zócalo! ¡Zócalo!" hacia allá emprendieron el camino.

La multitud politécnica, acompañada de algunos maestros, padres de familia y contingentes universitarios, decidió marchar a lo largo de la avenida de los varios nombres: San Cosme, Puente de Alvarado y avenida Hidalgo, para doblar en San Juan de Letrán y entrar por la calle de Madero a la plaza central. Pasarían por el lado norte de la Alameda. En el sur nos concentrábamos los universitarios y militantes de las izquierdas. Así pues no había riesgo de una posible provocación. Sólo que manifestarse para protestar contra del gobierno o incluso alguna autoridad menor, y sobre todo, hacerlo en la explanada mayor, al margen de actos y permisos oficiales estaba prohibido a los ciudadanos.

Y sucedió lo que se temía: los granaderos aguardaban en las calles transversales de Gante, Filomeno Mata y Motolinía, para impedir, si era el caso (como lo fue), el acceso de manifestantes no autorizados al Zócalo. Los jóvenes que intentaron pasar y evadir el cerco, aquellos estudiantes indignados que querían externar su protesta,

fueron alevosamente, impedidos de hacerlo. Palos, cachiporras, aprehensiones...

Mientras tanto, en el lado sur de la Alameda, en el Hemiciclo a Juárez, la azarosa reunión de los militantes del mitin pro-Cuba continuaba en medio de las consabidas discusiones. En pleno discurso de algún fogoso orador, de pronto, se oyeron gritos que primero alertaban desde lejos y muy pronto llegaron al mitin. Corriendo hacia nosotros, grupos desprendidos de la marcha guinda y blanco se acercaban pidiendo solidaridad, los perseguían granaderos.

La trifulca estalló, creció, se generalizó y se expandió por todo el rumbo. Tanto se extendió que, bien a bien, nunca se supo cómo fue que ocurrió lo que ocurrió.

Un hecho sorprendente es que muy pocos minutos después de los primeros encontronazos en la Alameda, la violencia entre granaderos y estudiantes universitarios de las prepas del centro⁴ cercanas a la catedral, y de vocacionales politécnicas, ubicadas en rumbos céntricos, se desató. Varias escuelas de pronto se hallaron envueltas también en persecuciones y golpizas de granaderos, y con ello se provocaban verdaderas batallas en prácticamente todo el centro y colonias aledañas.

Así nació, en las calles del centro, en las escuelas de educación media y superior, el que sería el movimiento estudiantil de 1968. Recuerdo, como en un tiempo



nebuloso, algunos momentos de aquella tarde del inicio. Atardecer nublado, que con algunas señales anunciaba un futuro inmediato lleno de acontecimientos, de sucesos trascendentales y presagios de brutalidad.

Y pensar que estuve allí, en el mitin de la Alameda. Confieso que lo pasaba bien y en plena diversión por los alegatos izquierdistas, por los dimes y diretes de los discutidores, aunque ciertamente con algo de desánimo político.

Pude ver al cuerpo de jefes policiacos que venían poco atrás de los perseguidos y al frente de los perseguidores. Algo querían decir, intentaron, pero ya era tarde para dialogar, y la estrategia oficial estaba equivocada primero habían operado los palos y lo que ahora vendrían a decir seguramente eran amenazas. Ni modo, a correr.

Ese día, por alguna razón que no consigo recordar, vestía de traje y corbata, pero ya era inusual para mí esa vestimenta desde algunos meses atrás cuando dejé mi último trabajo. Y, lo que son las cosas, impresionado como quedé al poco rato de correr, me detuve

La trifulca estalló, creció, se generalizó y se expandió por todo el rumbo.

sin notar lo cerca que estaban tres o cuatro de los policías golpeadores. Paralizado ante la sorpresa, solo tuve el acierto de gesticular como si fuera un trabajador sorprendido que camina por ahí y ante los hechos, se pregunta: ¿qué pasa?, ¿qué pasa? Los uniformados me vieron feo, pero supongo que por el atuendo no me consideraron golpeable. Y como pude me alejé.

Los días siguientes desde temprano, las facultades del ala humanista y social de la Universidad parecían hormigueros en plena agitación. En cada escuela se comentaba, se discutía y se convocaba a discutir en asambleas. Confirmé después que lo mismo ocurría en las escuelas del IPN, en la Normal, y en la escuela de agricultura de Chapingo. Asimismo, llegaban noticias de movilizaciones en universidades de varios estados de la república. En todas partes se llamaba a la organización estudiantil, a la resistencia civil.

Lo grave era que las zacapelas continuaban y crecían en los alrededores de los centros escolares ubicados en el barrio universitario de la capital; los choques subían de tono y las acciones de la autoridad se cargaban de violencia. Los universitarios se refugiaban en las prepas y montaban barricadas a su alrededor, los politécnicos hacían lo propio en las vocacionales.

Fue en una de esas batallas cuando hicieron su aparición los soldados del ejército nacional. Con montaje escandalosamente desproporcionado la tropa acorraló a muchos estudiantes en el interior de sus escuelas. Y en la noche del 29 de julio tomaron por asalto, armas en mano, tanques ligeros y bayoneta calada, diversos centros escolares principalmente las instalaciones de la Preparatoria 3, en San

En medio de discusiones intensas proponían promover y estallar la huelga en todas las universidades del país, la formación de una coordinación del movimiento y concretaban la propuesta de constituir un Consejo Nacional de Huelga.

Ildefonso. La toma militar de este plantel significó uno de los peores momentos de todo el largo conflicto. Dispararon contra las puertas del plantel con un arma insólita. Una bazuca.

Y esa fue la noche del bazucazo...

Mientras desalojos y ocupaciones se ejecutaban en el centro, en algún salón de la Facultad de Filosofía (si es que recuerdo bien la ubicación), reunidos representantes de las asambleas de distintas escuelas de la UNAM, el IPN, la Normal, Chapingo, Preparatoria Popular, incluso delegados de Puebla, Morelos, Guerrero... entre otros, en medio de discusiones intensas proponían promover y estallar la huelga en todas las universidades del país, la formación de una coordinación del movimiento y concretaban la propuesta de constituir un Consejo Nacional de Huelga.

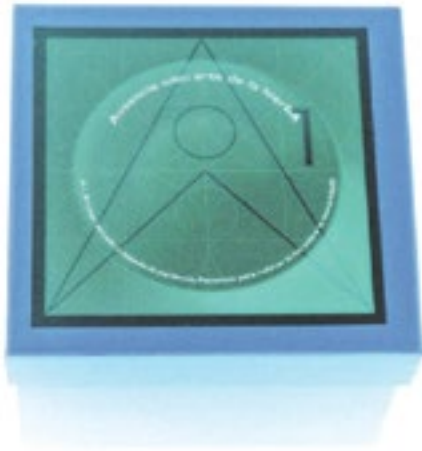
Así, de la nada, y así de pronto, la represión creció y creció; el movimiento creció y creció...

La vorágine ya no se detendría hasta el baño de sangre... sangre ciudadana.

Tlatelolco.

Notas

- 1 Conferencia de organizaciones anti-imperialistas de África Asia y América latina.
- 2 Preparatoria Isaac Ochoterena.
- 3 Hoy en siglo XXI en que con toda facilidad se cierran avenidas, se toman instalaciones, se cierran carreteras, se cometen todo tipo de abusos, es muy difícil imaginar una prohibición de esa naturaleza.
- 4 La 2, la 3 y la 7.





Tanques en la plaza

27 agosto de 1968

Jorge A. Villamil Rivas
joalvillamil@yahoo.com.mx

Bullicio, canciones, rumores, sonrisas, pláticas...
—¿Cuántos manifestantes crees que hayan sido?
—Posiblemente un millón.
—¿Y cuántos crees que se queden toda la noche?
—Cuatro o cinco mil...

La Plaza de la Constitución, por vez primera en muchos años, era ocupada libremente por civiles en protesta. Eran estudiantes quienes habían logrado hacerlo.

El edificio de la Catedral, iluminado con sus luces de gala, servía de marco imponente y mudo testigo de lo que allí ocurría. Los muros del palacio gritaban a través de letreros recientemente pintarrajeados: “Asesinos, Asesinos”.

—¡Esta es una verdadera ocupación!...
Jamás se había visto...
—El propio gobierno se lo buscó.

Sonaron las once de la noche. Sobre la plaza se distinguían pequeños campamentos donde grupos de jóvenes envueltos en cobijas, alrededor de débiles fogatas y acompañados de guitarras, cantaban “sus composiciones”, que no eran sino viejas canciones con letra renovada para aludir a los mil hechos ocurridos en esos días de agosto:

*Violaron la autonomía
al estilo americano
hay que romperles la madre
al estilo mexicano¹*

El frío en aquellas horas comenzaba a calar profundamente. Algunos de los jóvenes acampados, con ingenua despreocupación, habían olvidado en sus casas el suéter o la chamarra y tiritaban en mangas de camisa buscando con qué cubrirse. Otros, por el contrario habían llevado ponchos y cobijas. En algunos campamentos los dormitorios improvisados comenzaban a poblarse.

Algo raro, sin embargo, ocurría en los alrededores, cientos de uniformados se veían pasar a lo lejos como para rodear la plaza. Algunos rumores y muchas voces, insistían:

—Hay un montón de tanques, allí en
Aquiles Serdán.
—Sí... Y también en Anillo de
Circunvalación.
—¿Tú crees que ataquen...?
—No, no estamos haciendo nada malo.

El núcleo dirigente ordenó que cada grupo enviara un pequeño contingente para caminar alrededor de los campamentos y así demostrar

lo pacífico de la protesta. Con alegría se respondió, y los jóvenes tomados de la mano comenzaron a cantar otra vez, caminando ahora en torno de la plaza y de los demás camaradas que ocupaban el centro.

Las calles que desembocan hacia la gran explanada se fueron cubriendo poco a poco de uniformados, toda clase de uniformados. La entrada y la salida quedaron bloqueadas...

—¿Ya viste cuántos “tamarindos”²
hay allí?
—Deja los “tamarindos”, atrás están los
granaderos...
—¡Y el ejército...!
—Sí pero nada más están cuidando.

La noche se veía sonriente, la luna se ocultaba por pequeños ratos detrás de alguna nubecilla. La ciudad ya dormía, los minutos transcurrían: Para los acampados, el tiempo pasaba en medio de canciones, tamales y café, detrás del muro de “tamarindos”, en medio de órdenes y preparativos. La actividad era intensa, camiones con refuerzos policiacos constantemente buscaban su ubicación. Los gestos de los uniformados: hoscos, preocupados, contrastaban con los sonrientes y bromistas de los jóvenes, los no uniformados.

Canciones, bullicio, sonrisas, plática....

—Oye ¿a qué hora toca mi guardia?
—Sí, tú, ya di cómo van a ser las guardias.
—Bueno, bueno, les voy a decir...
Nada más dejen de cantar.

A pesar de frases tranquilizantes, que aparentaban indiferencia, en el ambiente se comenzaba a sentir preocupación.

La proximidad de las fiestas patrias daba por consecuencia que los vetustos edificios que rodean la plaza se mostraban completamente

iluminados. No obstante, la claridad era limitada, aunque había la suficiente luz para poder leer esas canciones que toda lucha popular engendra. Algún grupo cantaba:

*Cuando el pueblo se levante
por pan libertad y tierra
temblarán los poderosos
de la costa hasta la sierra*

Y otro entonaba burlesco, la parodia compuesta por los Nakos³:

*Papá, papá, ayer cuando jugaba
pregunté a un hombre que golpeaba.
¿Qué es usted?
Y dijo: un granadero.
Papá, papá ¿qué cosa es un granadero?*

Así era el panorama: detrás de las alegres sonrisas y de la ostensible camaradería, se sentía, se vivía un profundo y estremecedor sentido cívico, la juventud enseñaba al mundo un rostro viril y honrado... Ingenuo, tal vez.

Una voz muy amplificada retumbó de pronto en aquel sitio y provocó el inmediato silencio de los jóvenes quienes se miraron entre sí, asombrados y nerviosamente sonrientes. La extrañeza, el desconcierto, el miedo, todo a la vez, produjo sonrisas. Era una voz bien timbrada, ordenante, militar. Su procedencia fue objeto inevitable de atención, pues por todas partes se escuchaba con la misma intensidad. Era que las bocinas estaban colocadas con eficaz estrategia en los postes de la plaza. Las palabras resultaron cónicas ante los oídos de los jóvenes:

“Señores, su atención por favor: Se les ha permitido hacer su manifestación y su mitin. Ya han permanecido más de lo suficiente. Están ustedes violando el artículo IX de la Constitución...”

Al llegar la voz a esta última frase un generalizado, poderoso y significativo barullo, acompañado de insistentes silbidos, inundó el espacio. Algunos gritos revelaron el sentir de la multitud:

—¡Ustedes son quienes la violan!
—¡Para esto sí sacan la Constitución!
—¡Farsantes! ¡Asesinos...!
—¡Sólo la usan para su conveniencia!

La voz terminó con la advertencia de que los manifestantes se retiraran porque la plaza estaba perfectamente rodeada por las fuerzas de seguridad y...

Entre los jóvenes cundió el desconcierto. Unos se limitaron a sonreír, otros buscaban sin éxito alguna manera de protegerse mientras la mayoría, con gritos ordenaba sin éxito: ¡Siéntense... Siéntense!

Algunos dirigentes comenzaron a circular entre los campamentos con pequeños magnavoces para instruir que no se presentara la violencia, que tan sólo se ofreciera una resistencia pacífica y que se actuara, ante todo, con entereza y evitando provocaciones.

El grito de “Siéntense” obtuvo, al fin relativo éxito y las multitudes comenzaron nuevamente a cantar. Sin embargo, los magnavoces



oficiales repitieron el primer aviso añadiendo en tono amenazador:

“Tienen dos minutos para desalojar...”

Pero esos dos minutos no transcurrieron jamás. No había terminado aún la amenaza cuando simultáneamente, en ambos lados del Palacio Nacional, hicieron su aparición cientos de soldados armados, con la bayoneta calada y en actitud de reto. Detrás de ellos los cuerpos policíacos se distinguían por el uniforme azul y por un escudo protector semejante a los que usaron, allá en la edad media, los heroicos caballeros andantes. El apoyo principal de estas fuerzas del orden en la supuesta guerra que venían a librar, eran los pequeños tanques de asalto con sus relucientes y bien aceitadas ametralladoras.

Los otros “combatientes” los estudiantes, armados hasta los dientes con cobijas, guitarras, cacerolas y cacharros, se limitaron una vez más a reiniciar los cantos:

*Yo quiero que a mí me entierren.
Como a revolucionario.
Envuelto en bandera roja.
Y con mi fusil al lado.*

Y los gritos: ¡Siéntense, Siéntense! Volvieron a escucharse, pero ya no fueron atendidos. Los combatientes del ejército marchaban de modo inexorable, empujando con la culata del fusil a los rezagados y destrozando los restos de los improvisados campamentos.

El ulular de las sirenas proveniente de los carro-tanque dejaba adivinar la intención de asustar, de intimidar al máximo. Las risas de burla de quienes mostraban una mirada que se antojaba siniestra, se repetían incesantes en el rostro de los soldados. Pero la intimidación no resultó del todo. Al escándalo de las sirenas se

opuso el escándalo de las gargantas, solo que los gritos juveniles ya no fueron iguales, ahora con lágrimas de rabia y de impotencia en los ojos dejaban escapar las frases:

*¡México, libertad!
¡México, libertad!*

Pero estas frases, fuera de la plaza, nadie las oyó.

El “orden y la seguridad” avanzaban inflexibles. Desde el centro del Zócalo, los camiones escolares que habían acompañado a la manifestación, emprendieron la fuga. Los tanques, o uno de ellos cuando menos, se abalanzó detrás del último camión, era del IPN y se arrojó contra él para sumirle la parte trasera, los estudiantes redoblaron sus gritos:

*¡México, libertad!
¡México, libertad!*

La plaza vibraba con el estruendo de aquellas voces. Y así se inició la retirada de los civiles, el heroísmo o algo parecido deslumbraba pero no podía combatir; si un grupo se resistía a los soldados era sometido con las culatas o bien, contenidos por los propios compañeros que gritaban desesperados:

*¡No provoquen!
¡No acepten la provocación!*

Y los soldados marchaban con el arma empujada al lado de los carros blindados que cubrían la operación. La línea divisoria entre la tropa y los estudiantes comenzó a delimitarse perfectamente cuando un grupo de estudiantes de Medicina, reconocibles por su bata blanca, entrelazaron sus manos formando una cadena humana que se colocó entre los estudiantes y los soldados. Su objetivo: impedir

que los jóvenes desesperados por la rabia, por la pasión, se arrojaron contra las resplandecientes pero agresivas bayonetas. El respeto al uniforme blanco no se hizo esperar, detrás del cordón los jóvenes, sin violencia, lloraron una vez más apelando ahora al himno nacional.

*Patria, patria tus hijos te juran
Exhalar en tus aras su aliento
Si el clarín con su bélico acento
Los convoca a lidiar con valor*

Pero la soldadesca avanzó inflexible una vez más. El cordón de médicos se vio en peligro: por un lado los jóvenes no querían retroceder, por el otro, los rostros amenazantes, cada vez más cerca, dejaban sentir un oculto rencor contra quienes cantaban el Himno Nacional sin estar en alguna mitómana ceremonia.

En las calles de Madero ocurrió la primera desbandada. Fue precisamente después de un ulular desesperante en el que los tanques inclementes se arrojaron sobre los “puntos blancos” (que así suelen llamar en lenguaje castrense a quienes están desarmados). Más tarde se dijo que en esta embestida un estudiante quedó para siempre, mientras otros probaron el filo de las bayonetas.

La popular avenida, San Juan de Letrán, se convirtió en breve escenario para un “mitin relámpago”, mientras la tropa, a escasos metros de distancia, se había detenido por orden militar, tal vez para observar y valorar la situación o para definir su estrategia.

No había remedio: los estudiantes debían huir, las víctimas eran muchas y ni siquiera se contaba con medios defensivos, pero antes de emprender la retirada alguien entonó del himno un canto más:

*Antes patria, que inermes tus hijos
bajo el yugo su cuello dobleguen,*

*tus campiñas con sangre se rieguen,
sobre sangre se estampe su pie*

Y otros coros juveniles gritaban viejas consignas con renovada y apasionada voz:

**¡El fascismo no pasará!
¡El fascismo no pasará!**

Pero mientras los colegiales combatían con ideales, (la Historia, la Sociología, la Filosofía, el Derecho...) los estrategas, que al mando de aquellas columnas castrenses mostraban sus dotes, habían ordenado que algunos pelotones cercaran, por las calles transversales, a quienes con sus cantos aparentemente los ofendían. Alguien descubrió casi en los últimos momentos la trampa que se cerraba y dio la voz de alarma. En unos cuantos segundos el Palacio de las Bellas Artes, el parque hermoso de la Alameda, la calle aristocrática de la ciudad y el monumento dedicado a don Benito Juárez, se convirtieron en testigos de una frenética persecución pletórica de golpes de culata, puntapiés, ulular de sirenas de tanque, y sangre, pero sangre que no era de granaderos ni soldados.

En la mañana del día siguiente, mientras la mayoría de los antes fugitivos dormía en los pasillos y salones de la Universidad, algunos estudiantes leían en los periódicos:

“Las juventudes canallas agravian a México”

Notas

- 1 Con música de “La cárcel de Cananea”.
- 2 Agentes de tránsito. Vestían uniformes café y beige.
- 3 Los Nakos es una agrupación musical generalmente a dueto dirigido, porque se ganó la representación de los estudiantes en el arte de parodiar hechos y personajes.

Tiempos actuales:

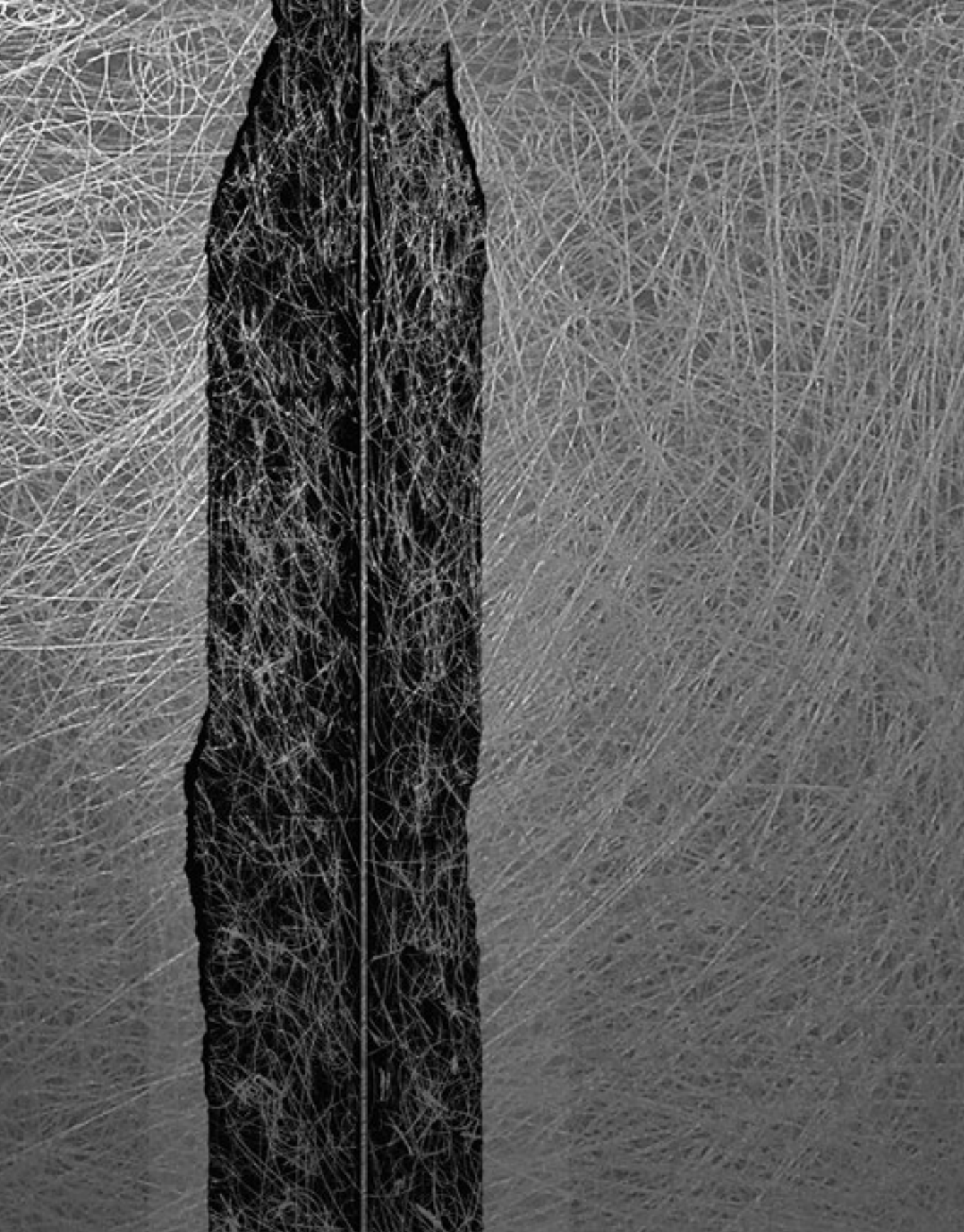
Democracia y Liberalismo

Rigel Escuadra Ayala

Actualmente, la mayoría de los países han incorporado la concepción de Estado a su sociedad y adoptado un modelo político democrático, lo que ha provocado que la democracia se vanaglorie como el ideal de un pueblo dotado de gobierno. Hablamos, pues, de Democracias, algunas con sus diferentes matices (constitucional, directa, representativa, etc.) que se rigen por principios comunes: la regla de la mayoría, es decir, las decisiones son tomadas por lo que elige la mayoría de los ciudadanos o representantes de los mismos. Se tiene al voto y a la representatividad como armas primordiales con las que la democracia se defiende ante otras formas de gobierno.

Aprendí en la escuela, hace años, qué era la democracia, la creí magnífica como modelo de gobierno. Sin embargo, recientemente se me develó un gran problema con el ejercicio de ésta: ¿qué problema hay con este sistema que nos ha permitido salir del autoritarismo?, ¿qué problema hay con la voz de la mayoría?, ¿hay algún problema con que los representantes del pueblo tomen las decisiones, siendo éstos portavoces de lo que su pueblo exige? Y, una de las preguntas que considero clave: ¿las leyes garantizan el bien de la sociedad por el hecho de haber sido tomadas por la mayoría?

Sería bastante complejo enfocarnos en su historia, su funcionamiento y sus magnitudes internacionales, por lo que en esta disertación se acotará a la comparación de este modelo con otro más reciente, el Liberalismo Político de Johns Rawls, con el fin de determinar si garantiza las libertades de todos los ciudadanos.



Rigel Escuadra Ayala

Estudiante de sexto semestre del CCH plantel Sur. Hizo sus estudios de secundaria en Iniciación Universitaria de la ENP 2. Ingresó al plantel Sur en el año 2017. Desde el primer semestre se integró a dos talleres culturales: "Teatro sin Límites" de la profesora Cynthia Guadarrama, donde desarrolla la escritura, el montaje y la presentación de algunas obras de teatro; *La Sonate de la Nuit* del profesor Víctor H. Méndez, grupo coral que ha dirigido junto con él durante los dos últimos años. La escritura se ha vuelto una de sus fortalezas con la que sustenta sus trabajos. En el Colegio, su buen aprovechamiento en las materias de lectoescritura lo ha llevado a colaborar tanto en el contenido como en la elaboración de la revista *Imaginatta*. Mucho tiempo quiso estudiar Letras Hispánicas, pero ha decidido estudiar la carrera de Literatura Dramática y Teatro para poder integrar sus tres pasiones: música, escritura y teatro.

Democracia y Liberalismo son modelos que, aunque confluyen en algunos aspectos, difieren en otros. Su disyunción es grave, pues uno de los argumentos de *la razón pública* socava directamente una de las grandes bases de la democracia. Lo mismo pasa a la inversa y por ello, obligadamente, solo una puede quedar en pie (es una sentencia precipitada, pues podrían quedar las dos si se llega a la resolución de sus diferencias).

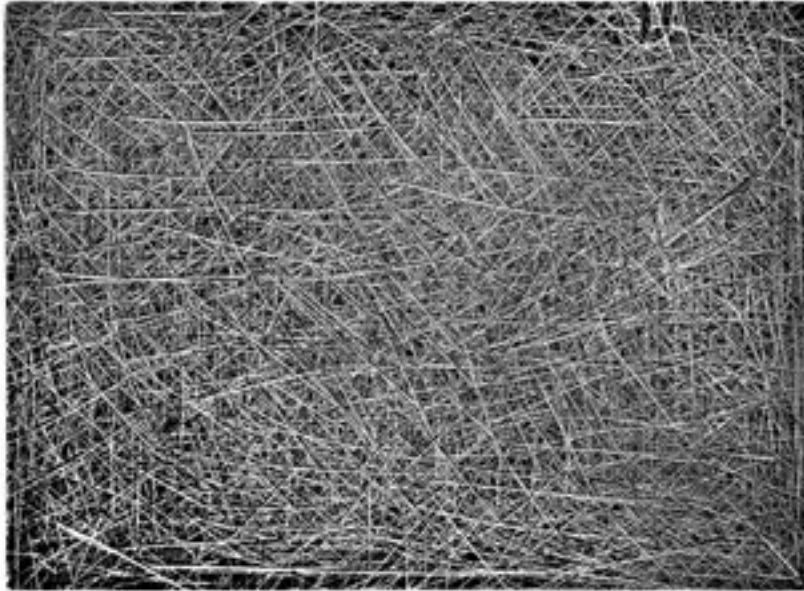
En esta confrontación, creo conveniente la teoría de la razón pública como modelo político sobre la democracia, aunque tengo algunas objeciones, por supuesto, mismas que Habermas ha expuesto como crítica a la teoría de Rawls.

¿A qué me refiero con esta disyunción y por qué la califico de grave? Por un lado, la democracia es, en todas sus variables, un modelo en el que se tiene derecho al voto y mediante este, se puede emitir una elección; se rige por las mayorías y estas son capaces de otorgar derechos al votar por ellos. Por el otro, el liberalismo político establece que la elección se debe dar basándose en una perspectiva de derechos humanos sin darle peso a lo que la mayoría quiera, o sea, una decisión para todos pero haciendo caso omiso a lo que quieren todos; se rige por derechos inherentes que tenemos todos y estos se garantizan por sí mismos. Por lo tanto, hay una contradicción en cuanto al mecanismo funcional de ambas teorías y eso es grave.

Por ejemplo, en mi experiencia personal, elegir el platillo que se nos daría a los niños de la primaria en un convivio de Navidad resultaba difícil. En este caso, se podía hacer una votación democrática sobre qué queríamos comer ese día; algunos dirían pizza o hamburguesas, pero se compraría lo que la mayoría eligiera. En el otro extremo, ¿qué dirá la razón pública? Diría que efectivamente los niños tienen derecho a la buena alimentación, sin embargo, esto no resuelve qué se servirá en el convivio.

Para resolverlo, Rawls establece que las decisiones deben tomarse conforme las evidencias y la ciencia —y, entre otras cosas, no pueden tener sesgos religiosos, ni de doctrinas morales o filosóficas. Se conoce como *Velo de la Ignorancia*—. Lo que se serviría se elegiría desde un punto de vista nutricional y sería saludable, lo cual habría sido bueno para nosotros, y es un punto a favor de la razón pública. Pero, ¿en serio niños de primaria van a elegir comer sano a disfrutar una pizza? Aquél convivio así lo hicimos, puesto que en esos años se dieron reformas en materia de venta y consumo de comida chatarra en las escuelas, pero de haber tenido la oportunidad, hubiese elegido pizza y refresco.

Este es un ejemplo de las diferencias de los modelos. Es fácil divisar la problemática de conseguir un completo velo de la ignorancia, misma que advirtieron los principales críticos de Rawls, con los que, en este caso, concuerdo. ¿Ese es todo el problema que veo?



Hay casos más graves en los que interviene la representatividad democrática y es escandalosa su problematización. El problema de la representación que veo es que, aunque México y otros Estados son naciones laicas, libres, paritarias, entre otras características, en el caso de nuestro país hay sesgos en las deliberaciones de nuestros representantes, pues en reiteradas ocasiones se legisla a partir de lo que se cree conveniente con base a su moral, creencias, valores, etcétera.

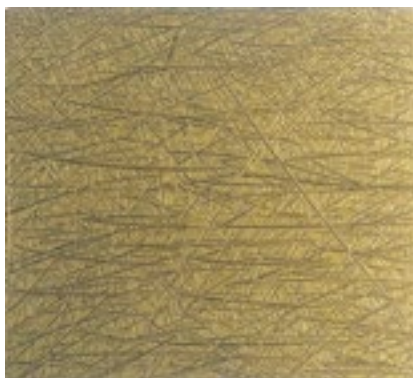
Tal es el caso de propuestas de ley que generan polémica, las cuales han sido rechazadas por dichos motivos, como el aborto, la legalización de la marihuana y el matrimonio igualitario que será discutido a continuación (sin olvidar que existen muchos otros temas igual de delicados de los cuales hace falta legislar).

Uno de los últimos estados de la República Mexicana en rechazar el establecimiento del marco jurídico del matrimonio igualitario fue Yucatán, un caso muy sonado por ser la segunda ocasión en que se desechaba la propuesta (ambas por mayoría de votos). Ahora, desde un

punto de vista democrático, está bien que haya sido así. Si los representantes de la sociedad consideran que sus representados no quieren que se apruebe dicha ley, está respetando el principio de beneficio a la mayoría. Además se llevaron a cabo votaciones legales en el congreso. Así, como dicta la norma, se tomó una decisión por mayoría y para la mayoría en función de lo que quiere la mayoría.

Este es el meollo del asunto: si todo humano por ser humano tiene el derecho al trámite de matrimonio, ¿por qué se contradicen entre ellas la Declaración Universal de los Derechos Humanos (a la que apela Rawls) y la Constitución Política del Estado de Yucatán al prohibir este derecho a un determinado grupo de personas? Se está privando un derecho universal, argumentando que la orientación sexual de un individuo es razón suficiente para hacerlo ¿Por qué es legal discriminar según la democracia? ¿Por qué en Yucatán se puede privar un derecho y en otros lugares no?

Problemas adyacentes surgen: la presencia del llamado Frente Nacional por la Familia es



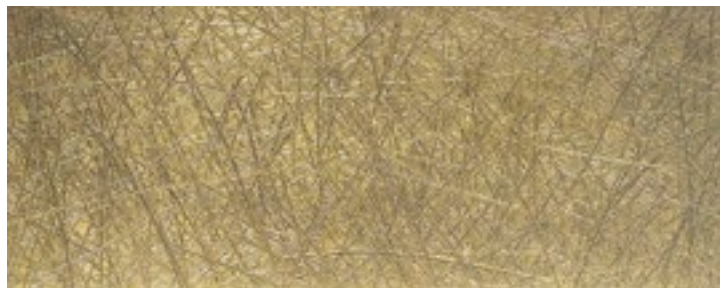
evidencia de que estas decisiones tuvieron tintes religiosos, pues dicha organización es fundamentalmente religiosa. Seguramente habrán estado presentes otras razones basadas en creencias personales, morales, e incluso algunas menos deseables como machismo u homofobia, contravalores que se necesitan erradicar. Por ello, se puede concluir que el velo de la ignorancia de Rawls no estuvo presente. Se puede traducir como empatía, lo que significaría que la sociedad tampoco es empática ante la pluralidad de pensamientos y en consecuencia tampoco existe la tolerancia.

¿Qué hubiera pasado si dicha propuesta de ley se hubiera abordado con la perspectiva de Rawls? Indiscutiblemente hoy Yucatán se uniría a la lista de los 17 estados que aprueban el matrimonio igualitario.

Pienso que el liberalismo político ofrece una mejor política de gobernación, ya que ve por los derechos innatos de todos y no los deja a consideración, pone en el centro la justicia

y derechos como la igualdad y la libertad del ser humano. Además, exhorta al desarrollo de una sociedad más empática y tolerante en el que todos tienen voz, incluso perteneciendo a una minoría; las minorías no son reguladas por mayorías y por tanto no hay imposición de pensamientos o doctrinas, simplemente se vela por los derechos universales aceptando la pluralidad.

No obstante, todo ha de tener sus objeciones. Este modelo que pareciera destronar a la democracia, también tiene críticas válidas. Entre ellas, la imposibilidad práctica de conseguir total empatía, o en otras palabras, la utopía que resulta apropiarse del velo de la ignorancia; además de que, como Habermas contraargumenta, no podemos emitir un juicio simplemente con el ejercicio del velo, a veces requerimos de las ideas comprensivas que Rawls descarta (moral, filosofía y religión). Aunque es muy difícil definir si es la correcta para la vida política.





Observamos también que existen casos en los que entran en conflicto algunos derechos entre sí. Aunque Rawls defiende los derechos universales y exhorta a los sujetos políticos a ejercer la razón pública, Habermas afirma que esta teoría no es suficiente para asegurar los derechos principales del liberalismo; no se garantiza la igualdad entre las personas, por ejemplo, en materia de género.

Dentro de algunas objeciones un tanto personales, considero que el liberalismo, al pretender abrir la puerta de la pluralidad, podría causar lo contrario si la sociedad no acostumbra practicar la tolerancia y la empatía, será trabajoso que acepte un mundo de múltiples ideas. Además, creo que la teoría tiene un pequeño recoveco en el que podría engendrarse una especie de autoritarismo “noble”, debido a que rechaza la intervención de doctrinas de pensamiento en la vida política, y por ello, tampoco es del todo liberal ni permite la total libertad pues es excluyente por necesidad.

Por último, creo que la libertad que se ha otorgado a las generaciones más actuales desde la mitad del siglo XX (como la liberación sexual de la mujer), exigen un modelo político que permita todas estas nuevas formas de vida, obviamente, sin virar hacia el libertinaje. Los tiempos van cambiando, la sociedad los hace cambiar, por ello, todo tipo de modelos también lo hacen. La retroalimentación del

sistema es contingente: en la medida en la que una sociedad haga cambiar un sistema, este repercutirá en las generaciones venideras. Por ello, hoy como sociedad, hay que dedicarnos a la búsqueda del mejor sistema, en este caso, político, para mejorar como sociedad. Ya sea conservar la democracia o adoptar el liberalismo, incluso, buscar uno nuevo.

Cibergrafía

Rodríguez B, K. *Democracia y tipos de Democracia*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <http://eprints.uanl.mx/8477/1/Documento2.pdf>.

Rodríguez, O. “FNF ‘agradece’ al Congreso de Yucatán por rechazar matrimonio igualitario”. *La Jornada Maya*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <https://www.lajornadamaya.mx/2019-07-24/FNF--agradece--al-Congreso-de-Yucatan-por-rechazar-matrimonio-igualitario>.

Comunicador La Verdad. “Buscan por tercera ocasión que el matrimonio igualitario sea aprobado en Yucatán”. *La Verdad*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020 de <https://laverdadnoticias.com/yucatan/Buscan-por-tercera-ocasion-que-el-matrimonio-igualitario-sea-aprobado-en-Yucatan-20191128-0082.html>.



Gustavo Ortiz Millán
gmomillan@gmail.com

Sin lugar a dudas, Marta Lamas es un referente en la lucha por los derechos de las mujeres en México, particularmente en la lucha por la despenalización del aborto.



Marta Lamas,
**La interrupción
legal del embarazo.**
El caso de la Ciudad de México¹

Desde principios de la década de 1970, ha participado activamente en el movimiento feminista: colaboró con la histórica revista *fem*, dirigida por Alaíde Foppa, fundó el suplemento feminista *Doble Jornada*, y posteriormente fundó *Debate feminista*, revista que dirigió por 25 años. También ha sido una activa creadora de organizaciones no gubernamentales: fue cofundadora y directora del Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). Posteriormente, Lamas fue cofundadora del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, un instituto cuyo objetivo es formar líderes sociales con perspectiva de género. Lamas también es autora de más de una docena de libros en torno a cuestiones de género y de feminismo. Buena parte de su labor en estas empresas ha estado encaminada a la despenalización del aborto en México, de modo que habrá pocas personas que se encuentren en una mejor posición para narrar cómo se llegó a la despenalización del aborto en la Ciudad de México en 2007.

La tipificación del aborto, como un delito en la legislación mexicana, data de 1871, cuando se promulga el Código Penal para el Distrito Federal, también llamado Código Martínez de Castro, en honor al abogado liberal que lo redactó, a petición del presidente Benito Juárez. Es curioso que hayan sido los liberales —tradicionalmente preocupados por la protección de la autonomía personal y de los derechos individuales— quienes hayan decidido penalizar la interrupción del embarazo. Tal vez esta postura sea una herencia del derecho canónico, así como una herencia de una actitud patriarcal que veía a la mujer subordinada al control masculino —finalmente el aborto es una forma de dominación patriarcal sobre el cuerpo de las mujeres—, pero es posible que también haya habido razones de política poblacional detrás de la prohibición —a fin de cuentas México había perdido hacía poco tiempo la mitad de su territorio porque estaba mayormente despoblado.

Aunque pudiera pensarse que la lucha por la despenalización del aborto es un fenómeno reciente en la historia de México, fue en la década de 1930 cuando se hicieron los primeros reclamos formales para despenalizarlo. Sin embargo, no fue sino hasta los años 70, con la segunda ola del feminismo, que los movimientos de mujeres empezaron a organizarse en torno a cuatro puntos fundamentales: 1) maternidad voluntaria, que implica el derecho a la educación sexual, al uso de anticonceptivos y lo que

la tipificación del aborto, como un delito en la legislación mexicana, data de 1871.

Gustavo Ortiz Millán

Es investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Es doctor en filosofía por Columbia University en Nueva York. Ha enseñado filosofía en Columbia University, New York University, Brooklyn College, el CIDE y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. También ha sido investigador visitante en la Universidad de California en Berkeley y en la Universidad de Duke, en Carolina del Norte. Es autor de los libros *La moralidad del aborto (Siglo XXI, 2009)*, *Aborto, democracia y empoderamiento (Fontamara, 2014)*; es compilador y editor de varios libros, el más reciente de los cuales es *Mind, Language, and Morality (Routledge, 2018)*. Asimismo, es autor de más de 50 artículos y capítulos en libros colectivos.

será desde entonces una de las más notables banderas del movimiento, el aborto libre y gratuito; 2) acabar con la violencia sexual contra la mujer; 3) acabar con la discriminación hacia la mujer en todos los ámbitos; y 4) derecho a la libre opción sexual. Hoy, muchos reclamos siguen tan vigentes como en ese entonces.

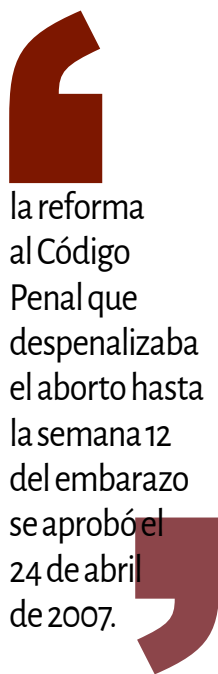
Sin embargo, el feminismo mexicano de la década de 1970 estaba más cerca de la retórica revolucionaria y marxista que del discurso democrático y de derechos, que muchas veían como “derechos burgueses” y un mecanismo más de control de la sociedad capitalista, particularmente sobre las mujeres. El feminismo desconfiaba de cualquier acercamiento al gobierno o a los partidos políticos –en ese momento con muy poca fuerza política, dado que México vivía bajo un régimen de partido casi único–, y a ello se debe que las organizaciones feministas activas en ese momento se hayan rehusado a participar en la conferencia

mundial por el Año Internacional de la Mujer, que organizó la ONU y el gobierno mexicano en la Ciudad de México en 1975.

Para fines de los años 80, con la apertura democrática del país, la retórica del feminismo fue cambiando para adoptar el discurso democrático y de derechos humanos. Las organizaciones feministas se fueron acercando más a los partidos políticos y muchas feministas se integraron a los cuadros de los partidos, particularmente del PRD. Aunque cabe mencionar que, hasta ese momento, la izquierda mexicana había tenido una actitud de desconfianza frente al feminismo, al que veían como un “agente del imperialismo yanqui”, y consideraban su lucha por la despenalización del aborto como una forma de malthusianismo (aunque hay que decir que, en 1980, el Partido Comunista Mexicano llevaría al congreso la propuesta feminista de despenalización del aborto).

La década siguiente verá cómo la protesta callejera va dando paso a organizaciones feministas que tienen propósitos específicos en la lucha por los derechos de las mujeres. En 1992, Marta Lamas, Patricia Mercado, Sara Sefchovich, María Consuelo Mejía y Lucero González deciden crear el GIRE, una organización concebida para difundir información científica y laica sobre el aborto en México, y también dedicada a defender jurídicamente a mujeres cuyos derechos han sido violados, específicamente mujeres que se encuentran en prisión por el delito de aborto. En 1993, María Consuelo Mejía funda Católicas por el Derecho a Decidir (CDD), bajo los auspicios de la organización estadounidense Catholics for Choice. CDD se ha abocado a difundir información, desde una postura católica liberal, sobre el aborto y sobre las actitudes de los mexicanos católicos en torno al aborto. Unos años más tarde, en 1998, surge Equidad de Género, fundada por Patricia Mercado, Marta Lamas y Estela Suárez. Equidad es una organización dedicada a impulsar la participación de las mujeres en la política, siempre con una perspectiva de género. Es una organización que trabaja principalmente en los estados.

Para la primera década del siglo XXI, estas organizaciones, junto con Ipas y el Population Council —y bajo cierta presión de organizaciones de EUA que de algún modo las apoyaban económicamente—, deciden unirse para crear la Alianza Nacional por el Derecho a Decidir (ANDAR). Esta Alianza coordina el trabajo de las cinco organizaciones, siempre con el objetivo de alcanzar la despenalización del aborto en el país.



la reforma al Código Penal que despenalizaba el aborto hasta la semana 12 del embarazo se aprobó el 24 de abril de 2007.

Para ese momento empiezan a darse algunos cambios legislativos en la Ciudad de México. El Código Penal local no contemplaba algunas de las causales que sí incluían otros códigos penales en los estados (violación, malformaciones genéticas o congénitas y riesgo de la vida de la madre). Así, en 2000 se aprueba la llamada “Ley Robles”, que homologaba las causales de aborto en la ciudad con las causales mayormente aceptadas en los estados. Aunque el PAN promovió una acción de inconstitucionalidad en contra de la ley, la Suprema Corte de Justicia la Nación (SJCJN) convalidó la ley. En 2003 se reformuló en el Código Penal el delito de aborto, de modo que éste dejaba de ser un delito bajo las causales ya mencionadas.

Sin duda alguna, el cambio más significativo en torno al aborto en México se dio en 2007. Después de unas elecciones muy cuestionadas en las que Felipe Calderón ganó la presidencia del país, se dio una rivalidad entre el gobierno federal y el local, que no reconocía la legitimidad de Calderón. Cuando en marzo de 2007 un diputado del PRI propone a la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) la despenalización del aborto electivo, el PRD, que tenía no sólo la jefatura de gobierno, sino también la mayoría en la ALDF, decidió apoyar la iniciativa, tal vez como una forma de tomar distancia del gobierno federal. Finalmente la reforma al Código Penal que despenalizaba el aborto hasta la semana 12 del embarazo se aprobó el 24 de abril de 2007, con 46 votos a favor, 19 en contra y una abstención.

Poco tiempo después, el gobierno federal, a través de la Procuraduría General de la República y de la Comisión Nacional de los Derechos

Humanos interponen una demanda de inconstitucionalidad en contra de la reforma, bajo el argumento de que constituye una violación del derecho a la vida del concebido no nacido. La SCJN analiza el caso y, por primera vez en su historia, se hacen audiencias públicas para escuchar los argumentos a favor y en contra. En agosto de 2008, con ocho votos a favor y tres en contra, la SCJN avala la reforma al Código Penal en materia de aborto.

Si bien mucha gente pensó en ese momento que otros estados pasarían reformas similares despenalizando el aborto, lo que sucedió fue exactamente lo contrario. La Corte había mandado el mensaje de que los estados eran libres para legislar en materia de aborto, y al mismo tiempo afirmó que la Constitución federal no protegía el derecho a la vida. Así, poco después de la decisión de la Corte, los congresos de 20 estados modificaron sus constituciones para introducir el reconocimiento del derecho a la vida “desde el momento de la concepción y hasta la muerte natural”. En la práctica esto no cambiaba la situación jurídica del aborto, dado que éste ya estaba penalizado en los códigos penales estatales, sin embargo, ponía un candado para posibles futuras iniciativas que buscaran despenalizar el aborto. Cabe mencionar que estas modificaciones en las legislaciones estatales fueron avaladas con los votos de muchos legisladores de partidos de izquierda.

En la práctica, algunos estados persiguieron con mayor celo y encarcelaron a mujeres que hubieran abortado. Al día de hoy, se calcula que hay más de 200 mujeres en la cárcel en nuestro país enjuiciadas por el delito de aborto.

En la Ciudad de México, el programa de Interrupción Legal del Embarazo (ILE) entró en funcionamiento inmediatamente después de publicada la reforma. Desde entonces, ha sido uno de los programas estrella en materia de salud del gobierno de la ciudad. En promedio, se practican unas 18 mil ILEs anualmente, y desde que entró en funcionamiento el número de muertes



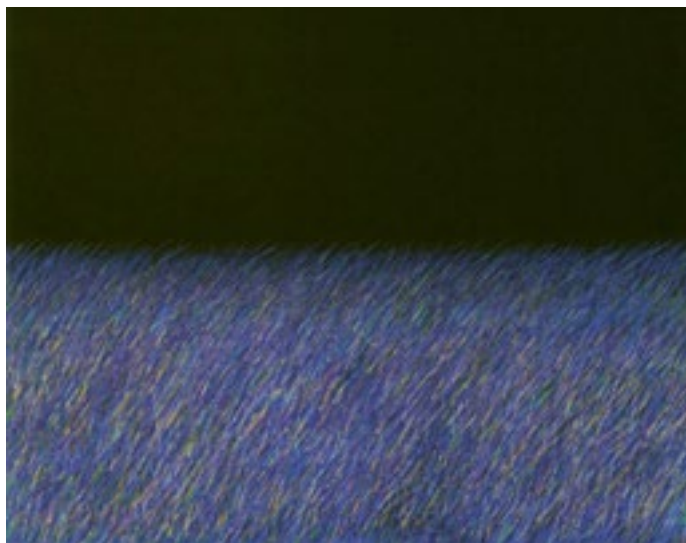
maternas por aborto inseguro casi desapareció (sólo se reporta un caso de una mujer que murió por un aborto que no se debió de haber practicado y en el que se suspendió al médico). Es un procedimiento que se ofrece tanto en clínicas públicas, especialmente designadas por la Secretaría de Salud, como en clínicas privadas. De 2007 a la fecha, la actitud de la población en torno al aborto ha cambiado dramáticamente. Según datos del Population Council, si en 2007, sólo 38.4% la apoyaba; tres años después de la despenalización, en 2010, 73% la apoyaba y 82.8% pensaba que debería extenderse al resto del país (esto contrasta con encuestas a nivel nacional, como la del Pew Research Center de 2014, según la cual el 67% de la población mexicana dice que el aborto no debería legalizarse).

Lamas cuenta toda la historia que condujo a la despenalización del aborto en la Ciudad de México, así como algunos aspectos del programa de ILE. Cuenta también cómo se han dado las confrontaciones ideológico-políticas —las llamadas “guerras culturales”— en torno al aborto, cuál ha sido el papel que han tenido las organizaciones ciudadanas, y finalmente hace un balance y un recuento de los desafíos a futuro.

La lectura del libro de Lamas nos deja en claro que la reforma fue, sin duda alguna, resultado de la lucha del movimiento feminista, pero también fue posible gracias a una conjunción de diversos factores: había una comunidad política que se unió en torno al proyecto de despenalización del aborto (incluyendo el PRD, pero también otros partidos políticos de centro-izquierda, la oficina del Jefe de

Gobierno, Marcelo Ebrard, la Secretaría de Salud del Gobierno del Distrito Federal (GDF), y la Comisión de Derechos Humanos de la ciudad).

Otros miembros de la sociedad civil también participaron en los debates públicos y foros, algunos organizados por los medios de comunicación y por las universidades públicas en la ciudad: en ellos participaron artistas, intelectuales, expertos en bioética, periodistas, expertos constitucionales, médicos y líderes de opinión. Muchas mujeres también participaron en estos foros. La comunidad política, las organizaciones no gubernamentales de derechos de las mujeres y una sociedad civil activa y politizada se unieron para apoyar la reforma de la ley que penalizaba el aborto. Esto fue evidente en las grandes manifestaciones, donde miles de personas mostraron su apoyo a la reforma. Lo que ocurrió en la ciudad de México en 2007 fue en gran parte resultado de la confluencia de estos factores. Parece difícil que esta alineación de estrellas se repita en otros estados del país, y esto nos deja con la interrogante de cómo se puede lograr ahí la despenalización.



La despenalización del aborto en la Ciudad de México en 2007 marcó un hito en la historia del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en este país. El libro de Lamas nos ayuda a entender cómo fue que eso pasó. Sin embargo, el escenario político ha cambiado muy rápidamente desde que

Actualmente hay al menos cuatro proyectos de ley en el Congreso federal para reformar el Código Penal.

Lamas escribió su libro, pero creo que nos puede dar algunas claves. López Obrador ganó las elecciones presidenciales en 2018 y habría que preguntarse cómo pueden cambiar las leyes sobre el aborto en esta nueva administración. Veo tres vías:

1) Mediante una modificación del Código Penal Federal, que facilitaría la enmienda de los códigos penales estatales sobre el aborto. Actualmente hay al menos cuatro proyectos de ley en el Congreso federal para reformar el Código Penal, presentados entre 2018 y 2019. Otra opción sería la modificación de los códigos penales locales (se han presentado proyectos de ley en diez estados), o la creación de un código penal único para todo el país: esta última opción facilitaría la búsqueda de justicia en un país dominado por el crimen y la impunidad, pero muchos rechazan esta opción precisamente porque la ven como una forma de legalizar el aborto. Sin embargo, puede ser difícil que pasen estos proyectos de ley ya que la mayoría de los congresos estatales todavía están dominados por políticos conservadores o por políticos de izquierda que temen la reacción de la Iglesia católica o de sus electores, que son moralmente conservadores.

2) Algún tipo de enmienda constitucional que reconozca explícitamente el derecho de

las mujeres a abortar. Sin embargo, dicha enmienda tendría que ser aprobada por 17 congresos estatales para que surta efecto, lo que en el contexto actual, parece poco probable. De hecho, Porfirio Muñoz Ledo, en ese momento presidente de la Cámara de Diputados y miembro de Morena, propuso despenalizar el aborto cuando se presentó y aprobó una ley de paridad de género en mayo de 2019, pero no se incluyó en la versión final del proyecto de ley

“por falta de apoyo generalizado”.

3) Las leyes de aborto tendrían que modificarse estado por estado. De hecho, Oaxaca despenalizó el aborto electivo para el primer trimestre del embarazo en septiembre de 2019. Se han presentado proyectos de ley similares en otros congresos estatales, pero hay pocas probabilidades de que se conviertan en ley.

El libro de Marta Lamas es un texto indispensable para cualquiera que quiera entender los avances del movimiento feminista, la situación de los derechos de las mujeres en México, y en particular la lucha por la despenalización del aborto en México, todo lo que se ha avanzado y lo que falta por avanzar. Como he dicho, nos da claves para ver hacia delante y planear cómo se pueden lograr avances similares no sólo en otros estados, sino también en otros países de América Latina, en donde las mujeres también están luchando por el reconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos. Una pieza central de ese reconocimiento es la despenalización del aborto.

Nota

¹ Reseña al libro de Lamas, Marta (2017). *La interrupción legal del embarazo. El caso de la Ciudad de México*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional Autónoma de México.

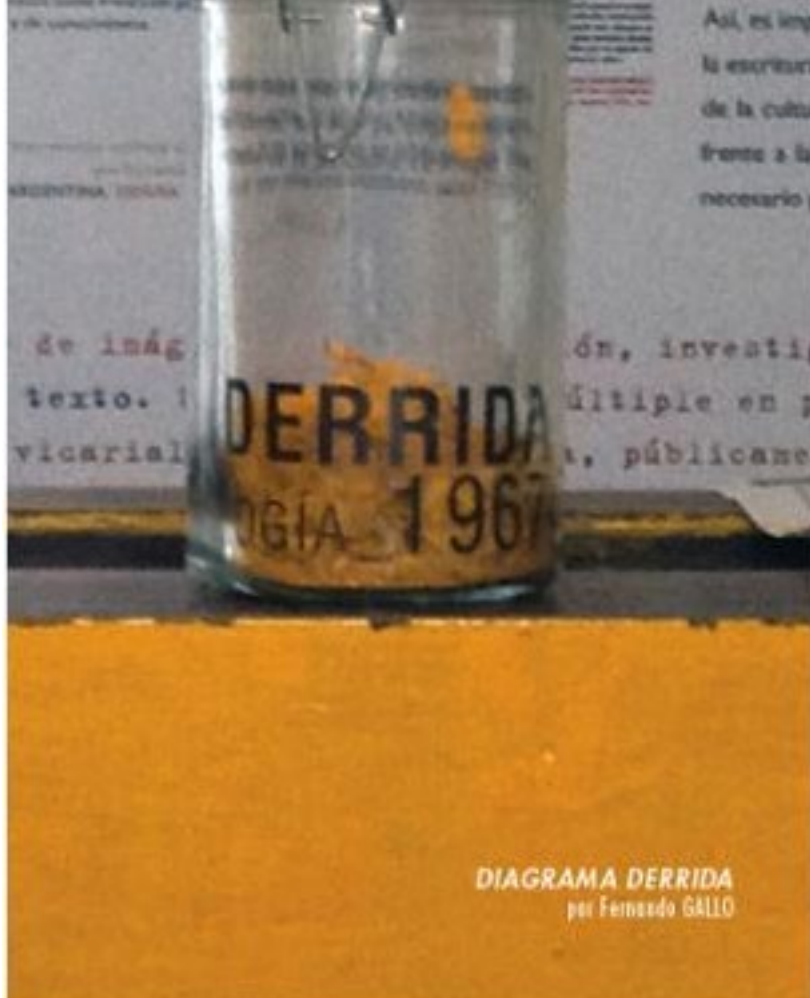


DIAGRAMA DERRIDA
por Fernando GALLO

Ecofeminismo y Filosofía

Femenino-Masculino.

Pensar la mismidad alteridad desde la ética de Lizbeth Sagols¹

Roberto Rafael Arteaga Mackinney
12robertoarteaga@gmail.com

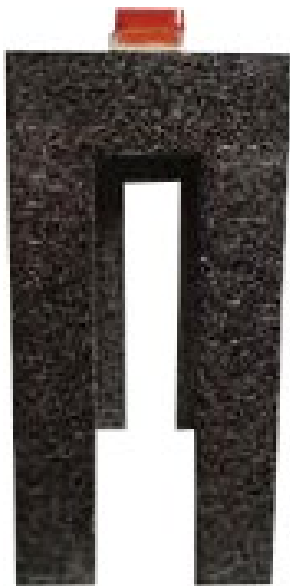
Con la publicación de *Femenino-Masculino. Pensar la mismidad alteridad desde la ética*², Lizbeth Sagols nos muestra que se puede proponer algo importante en tiempos de crisis cuando apremia responder a la cuestión de la identidad, “¿qué hacer con la alteridad que somos?”, al tiempo que invita a sus lectores a leer de manera más cuidadosa y reflexiva ponderando atentamente algunas cuestiones centrales de la ética sistemática contemporánea; cuestiones que apuntan a tener una prioridad en el porvenir. Señala Sagols que su perspectiva de análisis es fundamentalmente ética, “entendemos por ética la responsabilidad ante las potencias o posibilidades con las que contamos en tanto humanos y la necesidad de autoconstruirnos a partir de éstas, más allá del sexo-género que decidimos asumir, representar o deconstruir” (p. 13). De manera que nos presenta una reflexión crítica radical al problema de una hiperseparación entre lo femenino y lo masculino, hiperseparación o “dualismo” establecido en la tradición filosófica occidental en distintos niveles, y que finalmente determinó la forma en como nos concebíamos ontológicamente (e ideológicamente, patriarcalo/feminismo) y que justificaba el dominio del agente racional masculino (hombres) sobre el paciente sujeto femenino (naturaleza, mujeres).

Al contrario, la revisión del problema mismidad-alteridad, desde la ética que propone Lizbeth Sagols, quiere ser parte de una argumentación filosófica en favor de una identidad no esquematizada, que partiendo del reconocimiento de la igualdad cualificada y dialéctica entre hombres y mujeres, permita la valoración ética del sentido de la vida y de la dignidad de lo que “no es aún” o es “de otra manera”, en otras palabras, la alteridad. Y permita la construcción de una actitud atenta, receptiva e inclusiva, más allá de los planteamientos dualistas desde la eco-ética feminista, para así abordar los problemas de la relación con nosotros mismos en tanto simultáneamente femeninos y masculinos, la relación naturaleza,



Roberto Rafael Arteaga Mackinney

Doctor en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Recibió las distinciones *Norman Sverdling* por la Mejor tesis de Maestría en Filosofía (2006-2007). Medalla y Diploma: “Mejores tesis del Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía 2006-2007”. CEP-UNAM. Es Profesor Interino de la Facultad de Filosofía y Letras y Profesor Titular de Medio Tiempo definitivo de las asignaturas de Filosofía I y II, en el CCH, plantel Sur, UNAM. Autor del libro *Los principios de la justicia de John Rawls. Derivación, prioridad y crítica* (2012). Ha publicado diversas traducciones, entre las que destacan: *La Política Filosófica de Jean Jacques Rousseau* de Simone Goyard-Fabre. Traducción en colaboración con Lizbeth Sagols. S. Editorial Áfinita, México, 2008. *La politique philosophique de J.-J. Rousseau*



PUF, Paris, 1976. Y *Las relaciones deliciosas* (novela). Andreas Satikos. Editorial Océano, Colección El día siguiente, México, 2001. Traducción del inglés. Asimismo, ha publicado artículos académicos arbitrados como "Justicia fiscal, ¿carga, obligación o donación?". *Revista Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas / International Journal of Applied Ethics*. Número 4, Madrid, España.

la humanidad y de la compleja identidad de las personas de manera mucho más sensible e inteligente que las posturas ancladas en el discurso tradicional falocéntrico o, por el contrario, en el de su reiterada denuncia.

Para ello Lizbeth Sagols analiza, con agudeza y paciencia, dos distintos planteamientos filosóficos actuales sobre lo femenino y lo masculino: una concepción que parte de la tradición cartesiana, central para la historia de la filosofía occidental, y otra, una concepción transformadora, que recuperando aportaciones recientes de la reflexión ecofeminista y planteamientos de la ética del cuidado, avanza propuestas radicales. En su cuidadosa lectura, Sagols incorpora otras aportaciones críticas feministas de primera mano (Catherine Chalié, Élisabeth Badinter, Françoise Héritier, Karen Warren, Alicia Puleo, entre otras), con lo que nos ofrece una serie de tesis originales, claramente construidas y argumentadas, para la formación de una identidad abierta, capaz de manejar su polaridad interna. En su estudio la autora no se limita a exponer la un tanto impenetrable propuesta ontológica del filósofo Emmanuel Lévinas y la de la filósofa ecofeminista Val Plumwood, sino que recupera un ejercicio de lectura paciente y perspicua que permiten una reconstrucción de los planteamientos a partir de un

cuidadoso recorrido argumentativo y bien reflexionado, además de fructífero.

Sagols aborda sistemáticamente distintos ejes interconectados entre sí: el eje del sí mismo y lo otro, el de la identidad y la diferencia, el de la subjetividad y la alteridad, el de la racionalidad masculina y la receptividad femenina, el de la fertilidad y el éxtasis erótico levinasiano, así como la nueva cultura liberadora de Plumwood; aborda tópicos como los sexo-géneros hombre y mujer, la razón directiva patriarcal frente la naturaleza abierta y receptiva (emociones, sentimientos, el deseo, el saber ser y estar, la fertilidad de la paternidad, el vacío que representa la alteridad, la fecundidad compartida). En suma, incide críticamente, por una parte, sobre algunas ideas generadas a lo largo de la historia patriarcal en relación con el agente dominante y el sujeto dominado y, por la otra, nos señala lo que atisba de una nueva cultura, liberadora integradora y no dualista, una ética por construir.

Proponiendo una original comparación, Lizbeth Sagols retoma dos singulares propuestas que en su momento se presentaron como tesis de ruptura: por una parte, la del filósofo fenomenólogo lituano francés perteneciente a la tradición judía, Emmanuel Lévinas (1906-1995); por la otra, a la filósofa australiana crítica del eco-feminismo utópico y del feminismo de la diferencia, Val Plumwood (1939-2008), quien se sitúa en las antípodas del antropocentrismo patriarcal falocrático y elabora la crítica de lo

que ella denomina “*The standpoint of mastery*” (“la perspectiva del dominador”), un conjunto de puntos de vista del yo y su relación con el otro asociado con el sexismo, el racismo, el capitalismo, el colonialismo y la dominación de la naturaleza.

Después de revisar los planteamientos ofrecidos por Lévinas en [*Totalidad e infinito* (1961), *Otro modo de ser o más allá de la esencia* (1990)] y de Plumwood [*Feminism and the Mastery of Nature* (1993), *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason* (2002)], Sagols se propone analizar las propuestas e ir más allá de la disociación que encuentra en sus formulaciones. Una de sus aportaciones señala que “hubiéramos perdido una riqueza teórica invaluable si sólo hubiéramos visto a estos pensadores desde los esquemas del patriarcado y el feminismo. Ellos obligan al lector atento a trascender estas barreras” (p. 92).

Pero después de reconocer innegables aciertos y aportaciones de estos filósofos, Sagols encuentra que, a pesar del esfuerzo de pensar al *Otro* de otro modo, Lévinas y Plumwood permanecen anclados en la disociación y, con ello, masculino y femenino (“fuerzas básicas”) permanecen al final irreconciliablemente enfrentadas; en consecuencia, hombres y mujeres se presentan como géneros enfrentados: como “misterio” o “enemigo”, en una relación jerárquica “dominador-dominada” que justamente nos indica el reto de pensar en verdad la interacción femenino/masculino en nosotros para poder relacionarnos con el otro. Sagols señala, por

una parte, que la idea de receptividad de Lévinas no logra generar una idea de razón que sea menos condenatoria del egoísmo y el placer, y que permita trascender la idea culpable de la autoabnegación que excluye a la mujer de la ética y condena a la masculinidad del hombre a ejercer el dominio; y por la otra, Plumwood, con su idea feminista de lo femenino plantea el relegamiento del hombre de la construcción de una ética ambientalista, al adoptar la postura característica de la ética del cuidado como asistencia y a adoptar ideológicamente la posición del cuidado ambientalista como atributo esencial de la mujer.

En el fondo, Sagols encuentra que la filosofía de Lévinas se ubica dentro de la fenomenología como producto de una larga tradición de filosofía androcéntrica cuyo sujeto “atípico” de reflexión privilegiada, la alteridad, es reconocido como el Otro, de ahí su propuesta caracterizada como la de un filósofo de la alteridad. El sujeto levinasiano de entrada es racional y egoísta, y conlleva los rasgos



Masculino y femenino (“fuerzas básicas”) permanecen al final irreconciliablemente enfrentadas; en consecuencia, hombres y mujeres se presentan como géneros enfrentados: como “misterio” o “enemigo”, en una relación jerárquica “dominador-dominada”.

definitorios del sujeto de Descartes y Husserl: un sujeto escindido que no está en interacción permanente con el otro más que saliendo de sí mismo, por lo que la alteridad si bien existe y es determinante es externa, absoluta, el Otro es un no lugar, es algo ajeno; no hay un autoreconocimiento en el Otro, hay un esfuerzo por



reconocer al Otro pero desde fuera de mí, volcado por completo en el vulnerable y la víctima.

Esta conceptualización, señala la autora, conlleva una peculiar idea de amor al Otro que “reconoce el vacío en lo femenino y por ello lo incorpora” porque le permite ser fértil: la paternidad masculina permite al hombre trascender en el Otro. Hombre y mujer viven la “hondura de lo femenino” y esto conduce al hombre a la ética, a descubrir un algo más allá de sí, la responsabilidad, a trascender la endogamia, y reconocer que el Otro no se puede asimilar al yo, es un “no lugar”. Pero una vez que el hombre tiene al tercero, al hijo, la ética se instala ahí paternalistamente, atendiendo al vulnerable, a la víctima, al crío. Ya no reconoce el vacío que le es propio, parece que la necesidad es del Otro y no de sí mismo. Todo esto desde la razón masculina que permite ser

una guía, una directiva racional. La existencia de la mujer es, por el contrario, considerada pre-ética, alteridad que es carencia y vacío, y solo le corresponde proteger al hijo, pero no guiarlo.

Por su parte, Val Plumwood cuestiona radicalmente al sujeto dominador al proporcionar una manera para evitar el reduccionismo jerárquico, privilegiado en el colonialismo del hombre blanco, basado en un modelo de opresión unitaria y sustituyéndolo por una concepción de opresiones múltiples, intersecantes y entrelazadas y de identidades fracturadas³. Para Plumwood es determinante ir más allá de la tradicional idea occidental de sujeto lockeano, centrada en el egoísmo solipsista del amo-propietario y el altruismo abnegado de la compasión. Para ella, el sujeto no es una entidad independiente, ni es soberano o amo, ni está aislado, sino que el sujeto aparece conformado por el conjunto de sus relaciones, no está enfrentado a otro absoluto y no tiene que colocarse en una asimetría frente a este Otro. El sujeto es *identidad relativa*, ya está abierto, ya está en relación. El sujeto es interdependiente y transpersonal. Para ella la alteridad es relativa e interna, llevamos al Otro dentro, e implica la relación con lo Otro: la actividad racional masculina y la tierra o la naturaleza.

Frente a la imagen de lo femenino de Lévinas, argumenta Sagols recuperando a Plumwood, las mujeres no viven maternidad como pasividad inerte ante la naturaleza, sino que deciden sobre su fertilidad, cuerpo y agencia no tienen por qué separarse. Hay decisión,

pero además el cuerpo manifiesta algo por sí mismos (“el cuerpo hace yo”, decía Nietzsche), no es tampoco un mero objeto de nuestras decisiones. Y naturaleza y actividad tampoco tienen porque estar separadas. Señala Sagols que Beauvoir rechazó la naturaleza porque la concebía como la Ilustración, la presenta como: una dimensión pasiva-inerte. La naturaleza, por el contrario, es para Plumwood acción e intención. Caracterizado así el “sujeto” femenino es un igual-diferente no un subordinado: “ambos sujetos (hombres y mujeres) son agentes, tienen necesidades y ambos pueden estar dispuestos a colaborar en el cuidado mutuo y del medio ambiente natural” (p. 41). Este planteamiento tiene importantes consecuencias para la relación entre lo femenino y lo masculino, el hombre y la mujer, la sensibilidad y la libertad en la ética.

Como podemos observar hay una distancia enorme entre ambas posiciones y su concepción del yo-otro y el egoísmo, para el cual, como lo ve Lévinas, la relación con el Otro se da en la exterioridad y no en la mismidad del yo, y solo reconoce una alteridad absoluta; mientras Plumwood, en su lucha contra el dualismo yo-otro y contra la síntesis de ambos en un altruismo abnegado, comprende la relación con el Otro como algo interno, y afirma su esencial relatividad, “el sujeto está de inicio relacionado aunque tiene la posibilidad de encerrarse en sí mismo. El sujeto lleva la alteridad en su mismidad” (p. 42).

Sagols encuentra que con este planteamiento aparecen grandes posibilidades para pensar de manera distinta “la unión de nuestras dimensiones básicas, así como los sexo-géneros y podemos suponer que en la ética habrá

aceptación de la doble presencia del egoísmo-altruismo, así como la aceptación de la razón, la sensibilidad y la libertad” (p. 41). En la nueva cultura propuesta por Plumwood, dice Sagols:

Debe haber democracia, igualdad-diferencia, debe reconocer que hombres y mujeres trabajan por la satisfacción de necesidades y deben mejorar los valores de cuidado colectivo y hacia la naturaleza, convivencia y comunicación, simpatía, amor, respeto, afectación, compasión, amistad, parentesco, gratitud, sensibilidad, reverencia, responsabilidad ante necesidades de los diferentes a nosotros, pero igual de agentes que nosotros. (p. 57).

El eros levinasiano y la “cultura libertadora de Plumwood” abordados en detalle permiten, incluso a pesar de sus conclusiones separatistas, esta peculiar manera de concebir la relación femenino-masculino. La receptividad hospitalaria femenina del “aún no ser” levinasiano, que permite la paternidad y la trascendencia puede quizá unirse con la propuesta de Plumwood, una razón democrática no falocéntrica, liberadora de toda forma de existencia social, desde una compleja perspectiva ecofeminista: “lo cual implica acceder a una comprensión del equilibrio tenso de contrarios e implica pensar desde la interdependencia y la independencia propia de todo lo real”, reuniendo los valores de lo público y lo privado. En la mejor tradición dialéctica clásica (heracliteana), incorporada a través de la recuperación de las lecciones de su maestro Eduardo Nicol, Lizbeth Sagols señala que debemos intentar ir más allá y ejercitar una

El “sujeto” femenino es un igual-diferente no un subordinado.



mirada de fondo que reconozca “una unidad dual o una dualidad unida como una mismidad-alteridad. Se trata de dos contrarios íntimamente unidos no desglosables de lo mismo y uno no es sino el envés del otro” (p. 97), y nos recuerda un texto africano citado por Elizabeth Badinter en *La ressemblance des sexes* que utiliza como epígrafe: “uno no es sino el gemelo del sexo opuesto del otro”.

Después de este contrastante recorrido Saggols concluye con “Lo femenino y lo masculino en la ética según Lévinas y Plumwood, podemos llegar a la humana igualdad-diferencia”. Puntualizo algunas de sus conclusiones del libro:

1. Ambos autores coinciden en que, para avanzar, tanto en la vida como en la teoría ética, era necesario integrar los principios o fuerzas básicas de lo femenino y lo masculino, lo emotivo-sensible-natural y lo racional-transformador exterior. No es posible seguir manteniendo una ética racionalista que favorezca el dominio e impida la liberación de todas las formas de existencia humanas. La ética debe pensar desde una perspectiva amplia sobre lo humano y sus diferencias.
2. Femenino y Masculino han de entenderse como fuerzas básicas relacionadas con las mujeres y los hombres concretos o con cualquier otro sexo-género. Se requiere atender a sus notas más generales como la *receptividad*, la relación cuidadosa con la naturaleza y con los otros, la atención a lo privado y el afán de descubrir el mundo externo abriendo nuestra razón y dejar una huella en él: un hijo, una obra, el cuidado de la naturaleza, la construcción de lo público.
3. Integrando femenino y masculino –gracias al deseo y la experiencia erótica, visualizamos el futuro. El sujeto-agente dinámico transformador de sí mismo y de lo real comprender la necesidad de *liberación* del predominio falocéntrico y también de cualquier tipo de ginocentrismo.
4. Lévinas y Plumwood conciben lo femenino y lo masculino como dos contrarios que se implican de manera mutua y que están en transformación, gracias a que, en el fondo, conciben los contrarios como *actividad*. Para Lévinas, lo femenino es *receptividad* y *deseo* del futuro, es una *pasividad* que gracias a que conlleva el “no ser aún” se transforma en *actividad*; lo masculino es razón que quiere salir de sí, es un principio *activo* dirigido al exterior, que en cuanto integra lo femenino y vive de

manera hospitalaria su propia *actividad*, genera en sí mismo algo nuevo: no sólo al hijo y la obra, sino su propio afán de trascendencia y de ética. Para Plumwood, lo femenino es cultivo de las relaciones humanas y de los humanos con la Naturaleza, es un principio *activo-inclusivo* que implica la fecundidad de la madre, pero considerando éste como un hecho cultural, vivido desde la actividad de la *decisión* y la lucha por estar en el mundo, por lo cual implica lo masculino. Y lo masculino en sí, más allá del mero dominio falocrático es construcción activa del espacio público y defensa de la justicia, la igualdad y la libertad.

5. Ambos filósofos admiten que el sujeto ético forma parte de algo superior que dota de sentido al dinamismo de su libertad: la trascendencia en el tiempo y la responsabilidad por el otro $\frac{3}{4}$ según Lévinas, y la colaboración con las necesidades de la Naturaleza que nos rodea, según Plumwood. Puede afirmarse que algo superior al sujeto-agente le da sentido, “le indica el ‘para qué’ de la vida”.
6. Leer a Lévinas y Plumwood nos enseña a trascender barreras ideológicas esquemáticas.
7. Un último aspecto que destaca Sagols es que lo femenino y lo masculino no sólo poseen características positivas sino también características poco deseables. Respecto a lo femenino: la *pasividad más pasiva* de todas (Lévinas) y la sumisión femenina (Plumwood); respecto a lo masculino: la enajenación de la razón

tecnológica que se satisface con sus propios productos y no ve qué tipo de mundo está construyendo (Lévinas) y, por supuesto, el dominio tradicional sobre los otros (Plumwood). Sagols ve una liga íntima entre ética y actividad y que mejor acto que ejercitar la potencia de salir de sí mismo hacia la *alteridad* interna y externa, pensando atentamente *pasividad* (lectura como un componente contrario de la praxis) pero indispensable de la *actividad*. La ética, concluye Lizbeth Sagols, ha de ver a hombres y mujeres como *activo-receptivos*, afanosos de fecundidad, disfrute y creatividad, como seres *relativos* y al mismo tiempo independientes, *seres* a los que quizá los distinga tan sólo, por

Ver a hombres y mujeres como activo-receptivos, afanosos de fecundidad, disfrute y creatividad, como seres relativos y al mismo tiempo independientes.

un lado, una mayor tendencia a los lazos comunitarios y con la naturaleza y, por el otro, un mayor énfasis en la individualidad y la defensa del mundo público, pero sin que esta diferencia haya de dar lugar a ámbitos separados y excluyentes.

Notas

- 1 Reseña al libro de Sagols, Lizbeth (2018) *Femenino-Masculino. Pensar la mismidad alteridad desde la ética*. México: FFYL-UNAM.
- 2 Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México 2018. Edición electrónica. Liga al sitio dentro del Repositorio de la FFL, y del que podrá ser descargado de manera gratuita en <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6892>.
- 3 Plumwood, Val. “Environmental Ethics and the Master Subject: A Reply to Janis Birkeland”. *The Trumpeter*, 13(4), 1996, pp. 193–196. Recuperado de <http://www.cep.unt.edu/Comment/Plumwood.html>.

Artista invitado

Murmullos Filosóficos tiene como artista invitado en este número a Fernando Gallo. Nacido en México en 1959 es empresario cultural, artista visual, escritor, editor y diseñador, es fundador y director de la empresa cultural Espolones Editores desde el año 2004, con sede en la Ciudad de México. Es miembro fundador de FISEC (Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación), con sede en Madrid, España. Desde 1984 ha participado en exposiciones en Argentina, Chile, España, Estados Unidos, México y Puerto Rico.

Editor en diversas editoriales españolas; registrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) para el Programa Nacional de Lectura. En 2010 diseñó el logotipo para Estrategar, considerado el mejor proyecto transdisciplinario de investigación en estrategias de comunicación del mundo. Ha diseñado y coordinado ediciones de arte, carteles, catálogos y libros de reconocidos artistas plásticos y poetas. Ha impartido los cursos Teoría de la luz y el color y Laboratorio hermenéutica de la imagen, así como talleres sobre electrografía en Argentina, España y México. Es autor de 15 libros de artista. Eventualmente diseña para Plaza y Valdés editores.

Índice de ilustraciones

Pág. 1. *Diagrama Uno*, 2011.
Pág. 2. *Hierba umbral*, 1991.
Pág. 4. *El Secreto*, 2017 (detalle).
Págs. 6-7, 10-11. *Partitura hierba*, 1985-2015.
Págs. 8-9, 12-13. *Maqueta Codex*, 1996.
Págs. 13, 21. *For Your Consideration*, 1998.
Pág. 15. *Portaobjetos*, 1998.
Pág. 18. *Diagrama Derrida*, 2016.
Pág. 25. *Diagrama Tres*, 2015 (detalle).
Pág. 33. *Diagrama Tres*, 2015.
Págs. 36-37. *Diagrama tres*, 2018 (detalle).
Págs. 38-39. *Diagrama negro #2*, 2018.

Págs. 40-41. *Diagrama Umbral A*, 2019.
Págs. 42-43. *Diagrama Umbral B*, 2019.
Pág. 44. *Acaso la hierba 2*, 1991.
Pág. 47, 50. *Diagrama umbral A*, 2019.
Pág. 51. *Annunciazione*, 2013.
Pág. 53, 55-56, 61. *Pretexto, Contexto, Postexto*, 1998.
Pág. 54, 57. *El predicador*, 2019.
Pág. 60. *Receptáculo vicarial por 20 minutos*, 2009.
Página 65. *Redención*, 2018.
Pág. 66. *Diagrama Proceso_A9*, 1998-2011.
Pág. 67. *Herbario (proyecto de estante)* 2000.
Pág. 68. Arriba, *Diagrama oro*, 2017. Abajo, *Receptáculo vicarial por 20 minutos*, 2009.
Pág. 69. *Concepto Acaso la hierba*, 1992-2018.
Pág. 70. Arriba, *Diagrama violeta*, 2018. Abajo, *Diagrama amarillo*, 2017.
Pág. 71. *Azul ausencia*, 2011.
Pág. 72. *Acaso la hierba*, 1991.
Pág. 73. *GalloCoatl*, 2018.
Pág. 74. *Diagrama de rosas para Mariana*, 2018.
Pág. 75. *Estudio Gallo con Diagramas*, 2018.
Pág. 76. *Anatomía del laberinto*, 2005.
Pág. 77. *Código Labyrinthos*, 2004.
Pág. 78. Arriba: *Diagrama negro*, 2009 (políptico). Abajo, *Diagrama rojo*, 2018.
Pág. 66. *Diagrama Proceso_A9*, 1998-2011.
Pág. 67. *Herbario (proyecto de estante)* 2000.
Pág. 79. *Estancia (prototipo)*. *Receptáculo de creación, documentación e investigación del Proceso_A9*, 1998-2009.
Pág. 81. *Devenir/reloj Proceso_A9*, 2011.
Pág. 82. *Estancia. Intervención vicarial. Capilla de Doña, Centro Cultural Santo Domingo, Oaxaca, México, 11.65 x 6.26 x 5 metros*. Documentación *Proceso_A9*, 1998-2011.
Págs. 84-85. *Receptáculos vicariales del Proceso_A9*, 2011.
Pág. 87. *Archivo Proceso_A9*, 1998-2011.
Págs. 90-91. *Diagrama de un beso*, 2020.
Pág. 93. *Diagrama uno*, 2011 (detalle).
Págs. 94 y 95. *El secreto o el código Mariana*, 2017.
Págs. 96 y 97. *Ausencia uno: arte de la hierba. Intervención vicarial. Estancia o receptáculo de ocultamiento: Playa Bacocho, Puerto Escondido, Oaxaca, México. Diciembre, 2002*. Documentación *Proceso_A9* (1998-2011).
Pág. 99. *Acaso la hierba*, 92.1.
Pág. 101. *Acaso la hierba renacentista*, 1991.
Pág. 102. *Acaso la hierba*, 92.2.
Págs. 104-108. *Diagrama Derrida*, 2016 (detalle).

MURMULLOS filosóficos

ÉTICA PRÁCTICA

Presentación

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Editorial

Dr. Jorge L. Gardea Pichardo

Artículos

Jesús Reyes Pérez

Consultoría Filosófica y cuidado de sí. La parresía un punto en común con Michael Foucault.

Axel J. Fernández

Empatía y práctica médica.

Enseñanza-Aprendizaje

Gema Góngora Jaramillo

La evaluación como componente fundamental para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Rinette Goletto

El reto de enseñar lógica en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Discusiones

Damián Bravo Zamora

Cosmopolitismo, migración y dignidad humana.

Artista invitado

Fernando Gallo

Testimonios

Jorge Villamil Rivas

El inicio.

Tanques en la plaza.

Nuestros alumnos

Rigel Escuadra Ayala

Tiempos actuales: Democracia y Liberalismo.

Reseñas

Gustavo Ortiz Millán

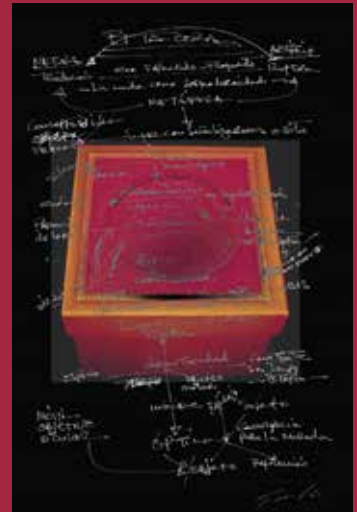
Marta Lamas, La interrupción legal del embarazo.

El caso de la Ciudad de México.

Roberto Arteaga Mackinney

Lizbeth Sagols, Ecofeminismo y filosofía.

Pensar la mismidad alteridad desde la ética.



Fernando Gallo. *Bitácora A9*.

