

Revista

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ

Vol. 1 | No. 2 | pp. 75-171 | julio-diciembre | 2014 | ISSN 2382-3410 | Medellín-Colombia

PRESENTACIÓN

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

Filosofía y Cultura Popular
Heiner Mercado Percia

A propósito del segundo congreso de filosofía
Carlos Cardona Quiceno

Filosofía y literatura: el río del tiempo de Fernando Vallejo
Andrés Alfredo Castrillón

Relación entre el concepto de verdad y el concepto de interpretación
José Wilmar Pino Montoya

Actores y espacios educativos: críticas y propuestas de Henry Giroux y Peter McLaren
Diana Melisa Paredes Oviedo

La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente
Santiago Vallejo Villa

Wittgenstein: lo místico en el Tractatus
Lina Marcela Cadavid Ramírez

El rey salomón: imagen trasgresora de leyes religiosas y civiles presente como crítica en el libro del cantar de los cantares
Adolfo Villadiego

Del poder en Michel Foucault a la producción de los cuatro discursos en Jacques lacan: más allá del principio del poder
Jhon Saldarriaga Flórez

El PIB colombiano en 2013: un análisis desde la perspectiva de la oferta y la demanda agregada
Carlos Mario Londoño Toro



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Fundación Universitaria Luis Amigó

Vol. 1, N°. 2 julio-diciembre de 2014

ISSN: 2382-3410

Rector General

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Vicerrector Académico

Pbro. Carlos Cardona Quiceno

Jefa Departamento de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Rodrigo Gómez Rojas

Traductor

Oscar Alberto Peláez Henao

Julius Plaza Mondejar

José Vicente Abad Olaya

Juan Fernando Yepes Mazo

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



Licencia Creative Commons Atribución- No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional.

Director de la revista

Fredy Fernández Márquez

Comité Científico

Ph. D. José Wilmar Pino Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Hamilton Fernández Vélez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Francisco Javier Carmona Romero. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Laura Elena Zapata Jiménez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Clara Inés Londoño Giraldo. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Olga Lucia Arboleda Álvarez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Comité Editorial

Ph. D. Jormaris Martínez Gómez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Victoria Blanquised Rivera. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Gustavo Antonio Cardona Echeverri. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Carlos Hernando Zapata Sepúlveda. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Esp. Elías Alexander Vallejo Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Para sus contribuciones

revista@funlam.edu.co

fredy.fernandezma@amigo.edu.co

Fundación Universitaria Luis Amigó.

Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Vol. 1, N° 2 julio-diciembre de 2014

La Revista *Fundación Universitaria Luis Amigó*, versión *digital*, se fundó en el 2013. Con periodicidad semestral, su objetivo es difundir, desde los ámbitos académico y científico, las investigaciones y reflexiones. Está dirigida a investigadores, catedráticos, estudiantes, profesionales y público en general. A partir de ahora, este órgano académico e informativo de la Funlam, desde su edición digital, seguirá comprometido con la producción de textos y la difusión de las ideas enmarcadas en un pensamiento humanístico, que respete la diversidad y permita la pluralidad de voces, en favor de la democratización del saber y las nuevas visiones del mundo.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto de los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se registrará conforme a lo descrito en: <http://creativecommons.org/>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

Filosofía y Cultura Popular

Philosophy and Popular Culture

Heiner Mercado Percia

A Propósito del Segundo Congreso de Filosofía

On the Second Philosophy Congress

Carlos Cardona Quiceno

85

Filosofía y literatura: el río del tiempo de Fernando Vallejo

Philosophy and literature: Fernando Vallejo's River of time

Andrés Alfredo Castrillón

88

Relación entre el concepto de verdad y el concepto de interpretación

Relationship between the concept of truth and the concept of interpretation

José Wilmar Pino Montoya

97

Actores y espacios educativos: críticas y propuestas de Henry Giroux y Peter McLaren

Educational actors and spaces: critics and proposals of Henry Giroux and Peter McLaren

Diana Melisa Paredes Oviedo

103

La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente

Pedagogy of otherness: a way of living and understand the current educational experience

Santiago Vallejo Villa

114

Wittgenstein: lo místico en el Tractatus

Wittgenstein: the mystic in tractatus

Lina Marcela Cadavid Ramírez

126

El rey salomón: imagen trasgresora de leyes religiosas y civiles presente como crítica en el libro del cantar de los cantares

King Solomon: a transgressed image of religious and civil laws present as criticism in the book of song of songs

Adolfo Villadiego

137

Del poder en Michel Foucault a la producción de los cuatro discursos en Jacques lacan: más allá del principio del poder

From power in Michel Foucault to the production of the four discourses in Jacques Lacan: beyond the principle of power

Jhon Saldarriaga Flórez

147

El PIB colombiano en 2013: un análisis desde la perspectiva de la oferta y la demanda agregada

Colombian gdp in 2013: an analysis from the perspective of aggregate supply and aggregate demand

Carlos Mario Londoño Toro

156

PRESENTACIÓN

Fredy Fernández Márquez*

La presente edición de la revista institucional Fundación Universitaria Luis Amigó, aborda temáticas diversas desde distintos puntos de vista, iniciando con un primer artículo cuyo referente es la relación que identifica el autor entre algunas obras –la saga del tiempo– del escritor colombiano Fernando Vallejo y el aforismo más referenciado y debatido del filósofo presocrático Heráclito que reza, «todo fluye», que tiene su amplitud en la expresión «no es posible bañarse dos veces en el mismo río», parafraseada a la vez por Vallejo aduciendo que «no volveremos a bañarnos en las aguas del mismo río».

Después de potenciar el primer artículo, el interés por abordar todas las temáticas de la revista se continúa con la propuesta del ejercicio de fundamentación sobre el problema de la verdad, desde la concepción hermenéutica gadameriana, abriendo un abanico de posibilidades para comprender la relación que hay entre el concepto de «verdad» y el ejercicio comprensivo de la interpretación, recurriéndose para ello a conceptos como el de apertura, propuesto por Heidegger y referenciado por otros filósofos posteriores a él. En este artículo, el lector estará o no de acuerdo con el autor en aceptar que la verdad –un concepto que también fundamentó Wittgenstein en el Tractatus– se construye con la interpretación y la comprensión de la incesante realidad.

En los dos artículos siguientes, podrá deleitarse leyendo dos propuestas interesantes y pertinentes para nuestros tiempos, relacionadas con el ámbito educativo. Ambas están enfocadas con dos miradas distintas, pero no distanciadas, más bien relacionadas entre sí. De un lado, la primera propuesta analiza el pensamiento pedagógico de Henry Giroux y Peter McLaren, quienes proponen una pedagogía crítica y revolucionaria, respectivamente; en la que juegan

* Director de la Revista Institucional. Doctorante en Filosofía: Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Investigador. Profesor Facultad Filosofía-Teología. Escuela de postgrados. Correos: fredy.fernandezma@amigo.edu.co, revista@funlam.edu.co.

papel decisivo los actores –profesores, estudiantes– y los espacios educativos, la escuela en su estructura; considerados entes transformadores activos y escenarios de choque entre los mismos actores, identificando allí una contradicción entre la escuela y la cultura predominante. De otro lado, la segunda propuesta, analiza la pedagogía de la alteridad, como posibilidad para habitar en el comprender de la experiencia educativa presente. Una alteridad en la que el individuo encuentre posibilidades de alternar sus ideas, sus voces, sus inquietudes, su discurso, sus acciones comunicativas con los otros, en aras de generar dinámicas educativo-formativas para sociedades mejores.

En la presente edición, lo místico también tiene su espacio. Es así como el pensamiento del filósofo Ludwig Wittgenstein es analizado desde este concepto, en el artículo que tiene precisamente por nombre, “Wittgenstein y lo místico en el Tractatus”. El tema de la mística ha sido abordado por una miríada de estudiosos que han tratado de encontrar en ella la explicación a muchos fenómenos que están más allá de nuestro alcance racional y sensorial. Aquí es analizado desde los pensamientos del filósofo vienés en correlación con los puntos de vista de otros autores.

Haciendo acopio de la pluralidad y transversalidad de los saberes, la presente edición permite el espacio también para el ámbito religioso, en la medida en que la Fundación Universitaria Luis Amigó cuenta con una Facultad de Teología. El artículo que sustenta el mencionado pluralismo hace referencia a la exégesis de uno de los libros del Antiguo Testamento: El Cantar de los cantares, interpretado desde un punto de vista crítico y contradictorio en el que se percibe al Rey Salomón como transgresor de la ley religiosa y civil.

Finalmente, la presente edición cierra los contenidos con dos artículos que proponen el tópico del poder, analizado desde dos autores contemporáneos franceses, los estructuralistas –aun cuando ellos mismos hayan rechazado el término– Michel Foucault y Jacques Lacan. ¿Qué tendrá de interesante y llamativo el poder que todos los seres humanos quieren tenerlo y hacer uso de él? Si leemos a personalidades como Hobbes, Locke, Maquiavelo, Rousseau, Luis XIV, Schopenhauer, Nietzsche, Freud, Derrida, Deleuze, entre otros, quizás lo comprendamos mejor.

Y un análisis sobre el PIB en Colombia, con perspectiva de la oferta y la demanda, desde el aumento del mismo con cierto sentido favorable al país, ello da a entender el desarrollo en este campo y cuál sería la intencionalidad para las generaciones venideras en el área de la inversión. Por el momento, la revista nos convoca a entender el concepto desde una interpretación foucaultiana-lacanianiana. Así como la oferta y la demanda, ya no desde el poder, sino desde la inversión.

Abordemos pues, apreciados lectores, los artículos que se proponen en la presente edición y ejercitemos nuestros conocimientos humanistas. Que la lectura de esta edición motive a sus editores a continuar el camino de nuevos saberes.

Editorial

Philosophy and Popular Culture FILOSOFÍA Y CULTURA POPULAR¹

Heiner Mercado Percia*

No quiero comenzar mi intervención con definiciones sobre qué es la filosofía, y menos aún, partir de una definición de “cultura” o “cultura popular”. Aunque el título de la conferencia así lo sugiera, quiero más bien, en lugar de ahondar en dichos conceptos, plantear la posibilidad de ver de otra manera lo que se conoce como “productos culturales” o productos de la “industria cultural”. Por “productos culturales” o productos de la “industria cultural”² me refiero, en principio, a aquellas películas, series de televisión, novelas, bandas o grupos musicales, *comics* y demás. En otras palabras, quiero que en este momento pensemos en la posibilidad de alejarnos un poco de la idea de que estas cosas que he mencionado son simples objetos de consumo o las vemos con el único fin de entretenernos.

Estoy planteando entonces que hay un fin, distinto al entretenerse, por el cual podemos ver una serie de televisión como *Seinfeld*, *Dr. House* o una animada como *Los Simpsons* o *South Park*. Es cierto que estas series nos divierten, nos hacen pasar un rato agradable, nos entretienen, pero también es cierto que algunas nos gustan más que otras o simplemente no nos gustan y las criticamos. Recuerdo que un sacerdote que escucha mi mamá en una emisora en Barranquilla decía lo malo que eran *Los Simpsons*. No se refería a la calidad de los aspectos técnicos de la serie sino a su carácter inmoral. Yo me preguntaba, por qué algo tan inofensivo –y divertido– podría no gustarle a alguien a tal punto de descalificarlo y censurarlo.

¹ Conferencia para el Segundo Congreso de Filosofía para Jóvenes: senderos e imaginarios juveniles contemporáneos. Corporación Universitaria Luis Amigó, Medellín, 23 de mayo de 2014.

* Magíster en Estudios Humanísticos y profesor de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Correo electrónico: hmercado@eafit.edu.co – heinermercado@gmail.com

² El término Industria cultural fue acuñado por la Escuela de Frankfurt en los años 40. En *Dialéctica de la ilustración*, Adorno y Horkheimer analizaron cómo el avance del capitalismo llevaba consigo el desarrollo de una cultura mercantilizada a través de los medios masivos de comunicación. Véase. Horkheimer, M., Chamorro, J., & In Tiedemann, R. (2007). *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal Ediciones.

En el 2004 el *New York Times* publicó un artículo en el que sugería que el número de entradas vendidas en distintos Estados para ver *La pasión de Cristo*, de Mel Gibson, y el documental *Fahrenheit 9/11*, de Michel Moore, representaba una oportunidad interesante para examinar la polarización política en los Estados Unidos³. Ambas películas fueron de gran éxito en taquilla reuniendo millones de dólares en solo un fin de semana. Pero los Estados en los que más se vendieron entradas para la película *Fahrenheit 9/11* son los mismos que tradicionalmente votan por el Partido Demócrata. Según Irwin & Gracia, ambas películas hicieron que se revitalizara la religión y la política como elementos de la cultura popular. En ese momento, se vendieron miles de libros sobre temas a favor y en contra de la guerra en Irak y sobre temas relacionados con críticas y apologías al cristianismo (2007, p. 1).

Luego de leer el artículo del *New York Times*, uno pensaría que efectivamente son nuestras ideologías las que nos inclinan a preferir y disfrutar una película como la de Mel Gibson y rechazar un documental como *Fahrenheit 9/11* o viceversa. Es decir, son nuestras convicciones políticas, morales o religiosas las que determinan el tipo de película que elegimos ver cada fin de semana en una sala de cine o alquilar para ver en casa. Esto contrasta con la idea de la Escuela de Frankfurt en la que los productos que generan industria cultural son los que estructuran nuestras formas de pensar. En un ensayo escrito en 1953, Adorno & Tiedemann (2009) señalaron que la televisión reproduce estereotipos y eslóganes que nos hacen creer, por ejemplo, que los extranjeros son sospechosos o que el éxito es lo más importante que se puede esperar de la vida y sólo se puede alcanzar imitando la manera en que actúan los héroes de las películas. Sugieren que la costumbre de ver televisión solo sirve para matar el tiempo libre y sin sentido.

Creo que la posición negativa de la Escuela de Frankfurt, que toma a los medios de comunicación y sus contenidos como instrumentos de masificación y homogeneización del hombre moderno⁴ si bien es importante reconocer su valor crítico, puede negar cualquier posibilidad, si se adopta como una única mirada válida, de apreciar algunos rasgos que servirían para comprender nuestra realidad.

Un proyecto llevado a cabo por Irwin & Gracia (2007), profesor de filosofía del Kings College, en Pensilvania, busca mostrar cómo series de televisión: *Seinfeld*, *Los Simpsons*, *South Park*, *Dr. House* o las canciones grupos musicales como Metallica o Radiohead son verdaderas provocaciones para la reflexión filosófica. Se defiende la idea de que en esos productos culturales se tratan también preguntas fundamentales de la filosofía, a saber, la naturaleza del bien y el mal, la libertad, la identidad personal, la naturaleza de la realidad, el sentido por la existencia, la política, la religión, etc. El profesor en mención, nos dice que salimos al encuentro con los otros y hablamos de la vida de los acontecimientos actuales, de la política y de la religión por medio de la cultura popular (p. 1).

³ Citado por Irwin & Gracia (2007), el artículo se puede encontrar en: <http://www.nytimes.com/2004/07/13/movies/two-americas-fahrenheit-passion-urban-moviegoers-for-anti-bush-documentary.html>

⁴ Véase Marcuse, M. (1993), *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Según Morris, T. & Morris, M. (2013), los mejores cómics de superhéroes, por ejemplo, además de ser muy entretenidos, nos muestran situaciones problemáticas que enfrentan también los seres humanos tales como las decisiones, la responsabilidad personal y social, la justicia, la delincuencia y el castigo, el pensamiento y las emociones humanas, la identidad personal, el alma, el concepto de destino, el sentido de nuestras vidas, la función de la fe, la importancia de la amistad, el significado verdadero del amor, la naturaleza de una familia, las virtudes, etc. (p. 16). El llamado de Irwin & Gracia es a aprovechar este tipo de material narrativo para encarar nuestros propios problemas, nuestras propias preguntas de una manera distinta, recordando que la filosofía misma nace en el seno de manifestaciones culturales como la tragedia, la comedia, los mitos o los banquetes.

Retomando lo anterior, *Los Simpsons* han llegado a ser tan importantes no solo para divertirnos los sábados por las tardes, sino porque pueden hacer de la filosofía algo atractivo, a pesar de la idea recurrente de los filósofos que ven en los medios y sus productos un peligro para el pensamiento autónomo y crítico. Curiosamente, hace unos años, Pinsky (2007) publicó un libro llamado *The Gospel according to The Simpsons, Bigger and Possibly Even Better!* Allí, este religioso, escritor y periodista norteamericano sustentó que, a pesar de las apariencias, las historias de la familia amarilla tienen un alto contenido moral. Y agrega que un análisis de los guiones de la famosa serie dio como resultado que muchos capítulos tenían algún contenido religioso o trataban temas morales. Contrario a lo que creían los conservadores y religiosos norteamericanos, las situaciones que viven estos personajes son de gran ayuda incluso para los sacerdotes en formación⁵.

Para terminar, creo que muchos de los productos culturales de gran calidad sirven para difundir la filosofía. La filosofía es el amor a la sabiduría; la tarea de los filósofos es buscar la sabiduría donde quiera se encuentre, incluso en la televisión. Irwin & Gracia (2007) tiene razón cuando dice que excluir la cultura popular del interés filosófico es descartar gran parte del arte y la cultura apreciada por las personas y agregaría a esto el hecho de que los medios no solo sirven para ser objeto de reflexión filosófica o para transmitir el pensamiento filosófico⁶, sino para propiciar, por medio de sus contenidos de entretenimiento, la reflexión misma en el ánimo de formar ciudadanos críticos y que no se niegue la posibilidad del pensamiento y la tolerancia. Hay entonces un recurso valioso para utilizarlos en las aulas de clase de secundaria y en la universidad misma.

⁵ Puede visitarse el sitio web personal de Minsky en: <http://markpinsky.com/>

⁶ Es importante tener en cuenta un hecho significativo como la filosofía en la televisión. La televisión francesa, por ejemplo, emitió unos 3.500 programas en los que aparecen filósofos explicando sus teorías entre 1951 y el final del siglo xx. Una interesante reflexión sobre este tema puede verse en Chaplin, T. (s.f). La filosofía en televisión: ¿un sueño imposible? [on line] http://www.macba.cat/uploads/TWM/TV_chaplin_cas.pdf

Referencias

Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad*. Madrid: Akal.

Irwin, W., & Gracia, J. J. E. (2007). *Philosophy and the interpretation of pop culture*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.

Pinsky, M. I. (2007). *The gospel according to the Simpsons: Bigger and possibly even better! Edition with a new afterword exploring South park, Family guy, and other animated TV shows*. Louisville, Ky: Westminster John Knox Press.

Morris, T. & Morris, M. (2013). *Los superhéroes y la filosofía: La verdad, la justicia y el modo socrático*. Barcelona: Blackie Books.

On the second Philosophy Congress

A PROPÓSITO DEL SEGUNDO CONGRESO DE FILOSOFÍA¹

Carlos Cardona Quiceno²

Es un placer dar la bienvenida a todos ustedes, a este «2º congreso de filosofía para Jóvenes», que bajo el lema “Senderos e imaginarios juveniles contemporáneos”, busca poner en perspectiva el quehacer del joven de los tiempos posmodernos y posibilitar una reflexión acerca de lo que significa vivir en esta época signada por el vértigo informativo, el imperio de la imagen y las dinámicas sociales supeditadas a las ambivalencias del consumo.

Se trata de proponer un rescate de la palabra del joven que le dé sentido a su vida en una sociedad que, a veces, pareciera negar la fuerza, el vigor y el coraje que pueden nacer del espíritu juvenil cuando está atravesado por una visión del mundo, derivada de una posición filosófica ante la vida.

Es por lo anterior que este congreso solo aspira a proponer una reestructuración de lo que pensamos, lo que sentimos y lo que somos (como sujeto de un tiempo y un espacio posmoderno), para, a partir de allí, darle sentido a la vida, a nuestras vidas y a la aventura de crecer, no solo socialmente, sino, además, de manera «racional», pues al decir de Kant “no se aprende a filosofar sino por el ejercicio y el uso que uno mismo hace de la propia razón”... y a eso es lo que aspira este espacio académico por medio de las diversas voces que nos acompañan, a proponer una manera de «ser» y «estar» en el mundo, de una forma racional, que no olvide la subjetividad y el impulso de los sueños juveniles. Sueños que,

nos permite[n] entender lo que sucede en la actualidad, en la era posmoderna. Es decir, comprender «la cosa y su contrario», la imagen del espejo a la inversa. La paradoja es una manera de comprender la posmodernidad, en las sociedades contemporáneas, pero también lo fue que a lo largo de los tiempos. Ejemplo de esto lo podemos encontrar en tiempos mesoamericanos en donde

¹ Saludo de bienvenida a los participantes del II Congreso de Filosofía por parte del Padre Vicerrector académico de la Funlam.

² Vicerrector Académico, Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ccardona@funlam.edu.co

el mercado era lugar de encuentros e intercambios, era también el lugar de la administración del poder. Asimismo, en los tiempos de Maquiavelo lo era en el pensamiento de la plaza pública, encontrábamos dicha lógica: el mercado (Maffesoli, 2000, p. 11).

Hoy los encuentros son posibles desde otra dimensión, las miradas han cambiado, verbigracia: la música, su vestir, el tatuaje, el piercing y, por supuesto, la esquina, allí se irradia vida hacia el eterno retorno, la danza de la vida juvenil, es la gracia del «ser», que vence la violencia, el hambre y los desencuentros de la tragedia. Joven significa vida, posibilidad, teatro, danza, risa, mundo, literatura. Joven de la familia, de la calle, de la esquina, del saber, del encuentro con el otro, del cosmos, de la naturaleza. El joven también es Filosofía como es en el día de hoy.

Referencias

Maffesoli, M. (2000). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.

ARTICLES
ARTÍCULOS

Philosophy and literature: Fernando Vallejo's River of time

FILOSOFÍA Y LITERATURA: EL RÍO DEL TIEMPO DE FERNANDO VALLEJO

Andrés Alfredo Castrillón¹

Resumen

El artículo se propone presentar la relación entre literatura y filosofía en la saga de Fernando Vallejo (1942) *El río del tiempo* (1985-1999) en atención a la sentencia de Heráclito que le sirve de epígrafe. De tal modo, desde las referencias a la sentencia, se relacionará en el discurso literario y filosófico la noción de devenir constante como un río en permanente movimiento, al que el narrador pone el recuerdo que rescata los momentos memorables de la aniquilación temporal.

Palabras clave

Literatura, Filosofía, Devenir, ironía, Heráclito.

Abstract

The article intends to show the relationship between literature and philosophy in Fernando Vallejo's saga (1942) *El río del tiempo* (1985-1999) considering the Heráclito's sentence which serves him as epigraph. In such a way, starting from references to sentence will be related to the literary and philosophical discourse the notion of constant becoming like a river in permanent movement, to which the narrator puts the remembrance that rescues the memorable moments of the temporal anihilation.

Keywords

Literature, philosophy, become, irony, Heraclitus.

¹ Magíster en Literatura Colombiana de la Universidad de Antioquia. Docente de la Facultad de Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, docente de cátedra del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Perteneció al grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica de la Fundación Universitaria Luis Amigó y al Grupo de Estudios Literarios GEL, Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: andrescastrillon1@gmail.com, andres.castrillonca@amigo.edu.co

Mientras Platón en su diálogo *Crátilo* o *Cratilo* alude a la posible procedencia de las palabras y dialoga con Hermógenes acerca de si estas son de inspiración divina o si hay alguien encargado de ellas —en cuyo caso sería el “nominador”, así como por ejemplo hay alguien encargado de hacer zapatos, el zapatero, o de dirigir los navíos, el capitán—, llegará a referirse a Heráclito de la siguiente manera: “en algún sitio dice Heráclito ‘todo se mueve y nada permanece’ y, comparando los seres con la corriente de un río, añade: ‘no podrías sumergirte dos veces en el mismo río’” (Platón, 1992, p. 397). Por su parte, Aristóteles en la *Metafísica* se refiere a la misma sentencia, que se conoce como fragmento 91 de los editados por Hermann Diels, del siguiente modo: “no es posible entrar dos veces en el mismo río” (Aristóteles, 1970, p.196). Una vez más alude al fragmento en el mismo texto al hablar de Platón y del cambio de las cosas sensibles, allí dice: “pues, habiéndose familiarizado desde joven con Crátilo y con las opiniones de Heráclito, según las cuales todas las cosas sensibles fluyen siempre y no hay ciencia acerca de ellas, sostuvo esta doctrina también más tarde” (Aristóteles, 1970, pp. 44-45). Si se atiende a la traducción más literal, como la que se encuentra en la versión de Fragmentos de los presocráticos de Kirk, Raven & Schofield, el fragmento diría: “aguas distintas fluyen sobre los que entran en los mismos ríos. Se esparce y... se juntan... se reúne y se separa... se acerca y se va” (1967, p. 277). En otra versión, este fragmento se traduce como: “no se puede sumergir dos veces en el mismo río. Las cosas se dispersan y se reúnen de nuevo, se aproximan y se alejan” (Miguez, 1984, p. 237). Esto indicaría algo así como: *A un mismo río entras y no entras, pues eres y no eres*; o como lo dice Vallejo en el epígrafe de la saga *El río del tiempo*: “no volveremos a bañarnos en las aguas del mismo río” (1999, p. 21), con el que ofrece la imagen del tiempo que pasa como un río caudaloso, irrepitable y en constante cambio.

En atención al epígrafe que Vallejo pone a su saga, este artículo presentará un panorama de la misma en procura de establecer una relación entre literatura y filosofía bajo la noción directriz del tiempo. La relación propuesta aquí, rebasa el plano de la interpretación filosófica y de una lectura literaria y procura, más bien, una correlación entre ambas.

Según Kirk & Raven cuando Heráclito habla del movimiento, se refiere a,

la imagen del río, según la interpretación platónica, aceptada y desarrollada por Aristóteles, Teofrasto y los doxógrafos, para recalcar la absoluta continuidad del cambio en cada cosa individual: todo está en flujo continuo como un río (1969, p. 255).

Por su parte, Platón lo toma en el sentido de aceptar que todo fluye, aunque posteriormente refutará en su diálogo el pensamiento de Heráclito asumido como *panta rhei*. Y Aristóteles lo interpreta en relación con los cambios que experimentan las cosas sensibles, pero que no percibimos. Por su parte, Vallejo pone el epígrafe para emplear la imagen del fluir del río, para luego valerse de ella y llegar incluso a contradecirla.

En la saga *El río del tiempo*, editada en 1999², se incluyen las cinco novelas que Fernando Vallejo había escrito con intervalos de algunos años entre ellas y que se editaron por separado, estas son: *Los días azules* (1985), *El fuego secreto* (1986), *Los caminos a Roma* (1988), *Años de indulgencia* (1989) y, por último *Entre fantasmas* (1993). En esta novela, el narrador anuncia el fin de la saga que termina con la misma imagen del principio: el niño que se da golpes contra

² El presente artículo hace referencia, en todas sus citas, a la edición de 1999.

el embaldosado porque el mundo no hace lo que él quiere, su voluntad. En cada una de las novelas se va construyendo la vivencia, el yo netamente literario, la existencia del protagonista que contradice todo lo que se le opone. Así, de niño arrojado a un mundo predeterminado pasa a la construcción de un joven iconoclasta, luego a la de un joven que se forma en su viaje por Europa, posteriormente se presenta un hombre que vive un primer exilio en Estados Unidos donde no halla la felicidad ni su papel en el mundo, para terminar como viejo en otro país extranjero, pero semejante al suyo en virtud del idioma.

¿Más, tiene alguna importancia el epígrafe en la obra de este escritor? Recordémoslo: *No volveremos a bañarnos en las aguas del mismo río*. Es como decir: no se repetirá nada de la vida, que fluye incesante sin detenerse. La imagen del río en constante cambio se asocia con la representación del personaje como una construcción narrativa caótica, que oscila entre el pasado de los hechos y el presente (nefasto) de la escritura. *El río* produce la imagen fluvial de lo que pasa y arrasa con todo sin detenerse; de lo que se llama comúnmente un genitivo que indica pertenencia al *tiempo*, que es el otro gran ámbito del libro y que refuerza la imagen incesante del río, pues el tiempo como el río no se detiene. El río del que se habla aquí se refiere a los ríos de Colombia que se desbordan o que por su fuerza caudalosa se llevan a cualquier incauto que se arriesgue a sumergirse en sus aguas. El tiempo tiene, por su parte, varias características: una, referida a la narración, pues la estructura del relato va de un punto inicial, el cronotopo idílico: su infancia y la finca de sus abuelos “Santa Anita”, a otro punto completamente indistinto, azaroso. Otra característica, remite al tiempo histórico que se manifiesta sobre todo en la alusión a la guerra bipartidista, y, finalmente, otra que remite al tiempo como aquel aniquilador del hombre, de su infancia, su juventud, su fuerza, su vigor y su belleza. De este modo, el protagonista tiene que enfrentarse con el Tiempo o, puesto que sabe de entrada que esa lucha está perdida, por lo menos buscar apropiarse de su existencia y de su temporalidad finita. No obstante, pese a esta interpretación del tiempo como algo que fluye incesantemente, el protagonista halla un punto de fuga representado en el recuerdo, que se da en el instante.

En varias ocasiones el narrador alude a Heráclito, por ejemplo, en un avanzado pasaje de *Los días azules*, relata una de las actividades que hacía cuando iba de paseo con sus familiares y amigos a un río, y luego de haber presentado a sus padres, abuelos, tíos, hermanos y demás personajes, es decir, luego de situarnos espacio temporalmente en Medellín y en su infancia, llega a decir del filósofo de Éfeso: “no se echa el anzuelo en el charco apacible donde el río de Heráclito está quieto y donde, desmintiendo al filósofo, cuantas veces quieran se pueden bañar las señoras, en camisón” (Vallejo, 1999, p. 130).

De una forma más explícita lo menciona en *El fuego secreto*, cuando alude a sus días de estudiante de filosofía en una universidad de Bogotá. El narrador sigue las enseñanzas del profesor y dice,

¿Fluyendo? Ésa es la palabra, la gran palabra de Heráclito: panta rhei, todo fluye. Fluye este libro que es remedo de la vida como fluye el río, potamos, donde me baño yo y se baña el hipopótamo, y juntos vamos pasando con las aguas cambiantes. La concisa expresión de Heráclito también subsiste en la famosa imagen del río, en cuyas mismas aguas jamás volveremos a bañarnos. ¿Bañarnos? Es demasiado. Ni siquiera acabamos de descender y ya el río ha cambiado: hundimos el pie y el río se va.

Amigo Heráclito, para mí que su frase se la dictaron los dioses, Dionisos, pienso yo, en una gran borrachera, porque usted no podía saber de qué estaba hablando. ¿Río el Nestos? ¿El Strimon? ¿El Alfeo? ¿O el Aqueloo, también llamado Aspropótamos? Hombre, éstos no son ríos: son riños, riachuelos. ¡Ríos los de Colombia! ¡Revuelcacaïmanes! Les echo el solo Cauca, y que no es de los más bravos, a todos los ríos juntos de la Hélade. Grecia no sabe lo que es un río. ¡Ríos los de mi tierra a los que no alcanza uno ni a meter la pata y ya se lo llevaron! Primero agarran al filósofo, lo emborrachan y lo revuelcan en un remolino, tras de lo cual lo conservan sumergido entre veinticuatro y cuarenta y ocho horas bien contadas, para sacarlo al cabo a flote, a la luz del cielo, kilómetros, pero kilómetros abajo en cualquier jungla zumbadora de mosquitos, en cualquier berenjenal, empanzurrado, inflado el pobre: aterrizo en él un gallinazo y lo desinfla con el pico. ¡Ésos sí que son ríos! (Vallejo, 1999, p. 286).

Aquí se entiende la sentencia de Heráclito al modo tradicional, según el sentido platónico que luego rescatará Aristóteles, el de *panta rhei*, que Heráclito no escribió. En esta medida solo parece una alusión satírica del filósofo. Pero en realidad, la sentencia de Heráclito se asocia con el propósito de la novela, el cual es presentar la permanencia en el devenir, esto es, el recuerdo que permanece, pese al tiempo que pasa incesante. Es un pensamiento que se vincula con una representación sensible, desafiando quizás el propósito de los fragmentos, pues en las citas no se separa lo material sensible de algo así como lo inmaterial, metafísico. No, ambas cosas se presentan juntas e incluso parece tener más importancia lo que se puede asir, lo material, lo que se vive, que un pensamiento abstracto.

De nuevo en *Años de indulgencia*, en un avanzado pasaje de la novela, mientras relata sus aventuras en los baños turcos de Nueva York a los que asiste con su hermano y su amigo Salvador, alude a Heráclito, pero esta vez refuta la sentencia del fluir constante, para presentar el punto de fuga, asumido como el recuerdo. Allí, el protagonista critica la eternidad y dice que todo cambia y retorna, y respecto a Heráclito indica lo siguiente,

para la eternidad nada está dicho, nada está escrito, todo cambia. Así diga Heráclito que no volveremos a bañarnos en las aguas del mismo río. Yo sé que sí. Tarde o temprano, es cuestión de esperar. Yo volveré de niño a bañarme en el Tonusco, entre señoras en camisón. El río volverá con sus remolinos y en él me volveré a bañar. En sus mismas aguas (Vallejo, 1999, p. 523).

El recuerdo se instaura como único elemento que se conserva de la fugacidad y voracidad del *Tiempo* y se representa bajo la figura del retorno o con la imagen del río con sus remolinos. Esta idea del movimiento circular, da a entender que la novela tiende a ser conservadora —reaccionaria—, puesto que parece que se desea perseverar en el pasado idílico de prosperidad o en el estatus quo de su mundo y se reconfirmaría con el fin de la saga que es el mismo fragmento inicial pese a la estructura del relato poco convencional. Pero la concepción del tiempo que se expresa en su devenir, cambio y retorno manifiesta la posibilidad de que la novela no sea reaccionaria, todo lo contrario.

Tanto el *tiempo*, visto en sentidos del relato, el histórico y el Tiempo como aniquilador, así como el río, consolidan los grandes caracteres del protagonista. Estas características le dan el peso psicológico y la identidad que se contraponen a lo tradicional. Ya el inicio de la saga lo demuestra; *Los días azules* da cuenta de la intención del narrador-protagonista de re-construcción de su propia existencia, lo que se aprecia desde el primer párrafo. Allí se dice,

¡Bum! ¡Bum! ¡Bum! La cabeza del niño, mi cabeza, rebotaba contra el embaldosado duro y frío del patio, contra la vasta tierra, el mundo, inmensa caja de resonancia de mi furia. ¿Tenía tres años? ¿Cuatro? No logro precisarlo. Lo que perdura en cambio, vívido, en mi recuerdo, es que el niño era yo, mi vago yo, fugaz fantasma que cruza de mi niñez a mi juventud, a mi vejez, camino de la muerte, y la dura frialdad del patio (Vallejo, 1999, p. 25).

El niño se enfrenta contra el mundo porque este no hace su voluntad, su cabeza se estrella contra el piso duro e impenetrable. Este es el primer recuerdo del narrador protagonista: su furia y su vago “yo”, que se consolida desde ese momento como el eje central del relato junto con la alusión del paso de la niñez a la vejez, esto es, de lo remoto perdido a lo cercano indeseado, “camino de la muerte”. En este pasaje hay que destacar la voz narrativa en primera persona, así como la noción temporal. El párrafo citado ofrece los elementos temporales del pasado, presente y futuro de ese vago “yo” narrador. La obra relata el paso de la niñez a la juventud, a la adultez y a la muerte, que se da en virtud de la dimensión temporal abierta en tres vertientes: *él fue, el será y el ahora*, y que son vistas desde el presente de la escritura. La historia se narra desde el recuerdo, porque ya todos los hechos sucedieron y, no obstante, la narración siempre remite a un ahora que indica el momento mismo de los hechos, es decir, el escritor nos lleva al instante en que los hechos acontecían, pero en ocasiones interrumpe el relato y nos trae a colación episodios posteriores, luego retoma de nuevo los hechos antecedentes y culmina en algún punto indistinto del relato. Esto constituye la primera característica del tiempo aludido con anterioridad, referida a la estructura del relato. No solo *Los días azules*, sino que toda la saga está trazada por una serie de prolepsis y analepsis (al futuro, al pasado o al presente) que le dan un carácter indeterminado al relato y lo asemeja, en apariencia, a la narración oral o a la conversación.

Esto se evidencia en *Los días* cuando el narrador introduce el presente de la escritura que contrasta con el relato que traía, al generar una ruptura con el tiempo cronológico y con la estructura narratológica tradicional. Además, ridiculiza las consultas con el siquiatra y rompe con el consenso que sugiere establecer una diferencia entre narrador, personaje y escritor empírico. Hasta el momento ha sido un niño que ha crecido en el ámbito familiar bajo la historia de brujas que le cuenta la abuela. Por este motivo, relata el narrador a sus familiares, desde el presente remoto del niño, que había visto a la bruja Domitila volando en plena noche y que ella se había “encumbrado” en lo alto del cielo. Luego, en el párrafo a continuación, relata,

de día, parado en la ventana mágica, empezaba mi show travesti. He aquí una descripción sucinta del personaje, subiendo de pies a cabeza: zapatos rojos de tacón alto en punta, medias caladas, falda rojo encendido, cinturón rojo, cartera roja, guantes rojos, collar rojo de perlas, sombrero de velo rojo. “¿Cómo es eso de collar rojo de perlas? Las perlas no son rojas”. “Ay doctor, así las recuerdo”. “Haga memoria, recuerde bien el color, que es importante”. “Rojo”. “¿Rojo suave?”. “No, fuerte”. “Pero, ¿cómo es que su mamá tenía ropa de color rojo?”. “¡Qué sé yo! A lo mejor entonces así se usaba”. O a lo mejor no era rojo sino violeta, pero en mi recuerdo no hay medias tintas: rojo fuerte. “¿Y qué edad tenía usted?”. “Dos o tres años, doctor”. Porque apenas si sabía hablar. (...) iba mañana, tarde y noche tras de mi mamá insistiendo, hasta que por fin entendió: le pedía que me prestara los zapatos, los guantes, el sombrero... “¿Y se los prestó?”. “Sí doctor”. Al psiquiatra, como al confesor, hay que decírselo todo. (...) Cierro los ojos y vuelvo, con la imaginación del recuerdo, a esa calle de Ricaurte, a mezclarme con los transeúntes de la hora, a mirar al niño vestido de rojo en su ventana.

"Ajá, a los dos años vestido de mujer, y, sin embargo, dice usted que no fue travesti". "No doctor, ni tampoco fui cura" (Vallejo, 1999, pp. 31-32).

En cuanto a la segunda característica del tiempo, el histórico, que es inmanente al de la estructura del relato e inseparable de la vivencia del protagonista que lucha contra el Tiempo aniquilador, tomemos el siguiente pasaje de *Los caminos a Roma*, en el que se alude a su aceptación en el Centro experimental donde va a estudiar cine y en el que se hace un recuento de varios genocidios e innumerable cantidad de muertes ocurridas en Colombia. Luego de salir de la embajada de Colombia en Roma con la carta de aceptación de este centro, el protagonista vislumbra lo que será su película, y dice,

saliendo de la embajada, por el piazzale Flaminio, como si me la estuvieran pasando en un proyector vi mi película: la que no necesitaba adaptar de ningún libro, la que no me tenía que escribir nadie, la mía, la única, la que llevaba adentro. En el lapso de un relámpago la vi completa, un instante de iluminación que abarcaría la hora y media que duraría y el siglo y medio que representa. Vi a Colombia: el genocidio del Dovio, el genocidio del Fresno, el genocidio del Líbano, el genocidio del Águila, el genocidio de Tuluá, el genocidio de Supía, el genocidio de Riosucio, el genocidio de Cajamarca, el genocidio de Sevilla, el genocidio de Anserma, el genocidio de Génova, el genocidio de Icononzo, el genocidio de Salento, el genocidio de Armero, el genocidio de Irra, el genocidio de Falan... Vi los decapitados. Decenas, centenas de cuerpos sin cabeza descalzos, camisas de manga corta y pantalones de dril (Vallejo, 1999, pp. 397-398).

Finalmente, tomaremos el inicio de la novela *Entre fantasmas* que dice, "vejez hijueputa que pesas más que teta caída de vieja, a las siete y veinte se desató el terremoto" (Vallejo, 1999, p. 555), como ejemplo de la referencia al Tiempo aniquilador.

La estructura narrativa que presenta Vallejo en sus obras desatiende, pues, a la lógica narrativa, a la dimensión del relato y al orden de la historia (Gómez Redondo, 1994, pp. 213-220). Es decir, el narrador-protagonista relata los sucesos que conciernen a su vida desde la infancia hasta la vejez, estructurados de tal modo que el relato de la historia pasada se interrumpe abruptamente en cualquier momento de la narración. Inmanente a esta forma de narrar está la caracterización del personaje que de manera súbita lanza diatribas e improperios contra lo institucional o la tradición. De esta forma, el peso psicológico del personaje se expresa en las críticas que hace, así como en las reflexiones en torno al tiempo, la muerte y la soledad, además de la postura inconstante que asume. La, en apariencia, inconstancia del personaje y del relato es la estructura que construye Vallejo para su obra al expresar su visión de mundo, a través de su narrador-protagonista, que le da el estilo característico. Esto está apoyado en el teórico literario Gómez Redondo en su libro *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, donde dice,

toda obra narrativa configura, pues, una estructura formal que, en sí, ha de ser portadora de una imagen del mundo. Este proceso no tiene por qué ser siempre premeditado, aunque esto sea lo habitual. (...) la simple acción de contar algo determina ya unas pautas en la presentación de esos hechos; con intencionalidad se eligen unos datos para ofrecerlos antes que otros, porque se considera que o son más importantes o los siguientes se entenderán mejor desde las perspectivas de los primeros (1994, p. 147).

En este sentido, el escritor configura una imagen de la realidad que quiere transmitir al lector. Así, la apariencia de inconstancia en los relatos de la obra de Vallejo se comprende en relación con la construcción narrativa que este hace, en atención al tema y propósito de su obra. Las anécdotas que cuenta y que tienen como punto central la vida del narrador-protagonista y su devenir temporal, son un ejemplo de la ficcionalidad (Gómez Redondo, 1994) que allí se representa. La visión de mundo y el relato están basados en momentos de su vida, que convierte en aventuras. Con ello, busca que su obra literaria se base en su vivencia y no en lugares comunes o en otras obras literarias. Esto es, evita a toda costa tener otro referente que no sea su vivencia, a diferencia de los escritores en tercera persona que relatan lo que hacen, piensan y les pasa a unos personajes que, en este sentido, no tiene voluntad. El escritor colombiano pone en su personaje algo así como un alter ego, al cual le da voluntad y libre decisión. Esto lo hace en atención a lo que descubre en su libro *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. Allí, en el último párrafo de la introducción, dice,

hasta hoy la crítica literaria ha estudiado a los escritores bajo el ángulo de su originalidad. Vamos a mirar el reverso de la medalla y a considerar la literatura como el reino de lo recibido, como el vasto mundo de la fórmula, del lugar común y del cliché. *El Quijote*, la obra cumbre de las letras españolas, es en parte un libro sobre otros libros. El ingenioso Hidalgo, enamorado de la palabra escrita, cabalga tras una quimera literaria. El ingenio de Cervantes descubrió que la literatura, más que en la vida, se inspira en la literatura (Vallejo, 2005, p. 29).

Y para representar lo aquí dicho leamos lo que escribe en *Entre fantasmas*, cuando critica la convención al aludir a su libro *El mensajero* (1991) sobre Barba Jacob; dice el narrador,

brujita niña: ¿Cuánto hace que no me ocupo de ti, que no te dedico ni una línea? Un libro entero. Un libro en que no apareces porque está dedicado a Barba Jacob con unidad de tema, lo cual es una bestialidad literaria porque ¿sacrificar tan hermoso animal por una convención manida? (Vallejo, 1999, p. 574).

Por tanto, la obra literaria de Vallejo no narra las desventuras de un nuevo Quijote, ni el crimen de otro Raskolnikov, como tampoco las grandes aventuras épicas, pues ya ha pasado el tiempo del héroe clásico. Aquella tiene como eje la vida del escritor que no es un tópico, ni un “lugar común” y permite mayor originalidad al momento de relatar alguna historia.

El concepto de tiempo puede ser concebido como temporalidad y ser asimilado con la historicidad del “ser ahí” que propone Heidegger (1995). La relación temporalidad-historicidad define la existencia y permanencia del hombre en el mundo. De ello que Heidegger diga que la relación del hombre con el mundo está mediada por su ser en el *mundo*, este estar manifiesta que en el discurrir cotidiano hay un estar inesencial, y no obstante, esta es la base para que el hombre actúe y sea histórico. Vallejo, conocedor de la filosofía de Heidegger, hace enfrentar a su personaje con el tiempo cotidiano y asumir su propia historicidad, existencia y temporalidad, como cuando el protagonista consolida su ‘yo’ en *El fuego secreto*, donde dice: “yo soy la única verdad, la única razón” y más adelante “el protagonista de mi propia vida empecé a ser yo” (1999, p. 181). La alusión a Heidegger en la saga permite constatar en parte esta afirmación.

Y si bien la mención al filósofo alemán es irónica, en el fondo hay una relación entre lo que dice Heidegger y lo que representa Vallejo (1999) en su novela con respecto a la temporalidad. En *El río del tiempo* esta concepción se refiere a un devenir que es remontado del presente al pasado, como hemos visto, pero alude a la posibilidad de sobrevivir ese constante fluir mediante el recuerdo que es propiciado por el instante y que, a su vez, hace que todo confluya de nuevo en un mismo punto. Instante que lo saca del fluir, de lo cotidiano, del sucederse de los ahora y la concepción vulgar del tiempo, pero en el que no puede permanecer, así como el ser ahí no puede persistir en el éxtasis. Confluye tanto el tiempo narrativo, como el histórico y el aniquilador, todo en la temporalidad y existencia encarnada en el protagonista. La siguiente cita de *Años de indulgencia*, nos posibilita concretar lo que hemos dicho,

como si el Tiempo bufón volviera en olas, con la cresta a tocarse la cola... Así me gusta a mí, que en su loca marejada me tape hasta la coronilla. Aunque hayan corrido los años y mi esplendor trocado en miseria, en esta fiesta de colombianos, en este barrio de Queens, en esta noche de invierno aprendo que lo que un día fue, algún otro volverá, así no sea más que por un solo, mísero instante (1999, pp. 530-531).

Esta imagen circular del Tiempo, como la cresta que se toca la cola, indica que el tiempo no obedece exclusivamente al sucederse de *ahoras*, sino que puede darse una apropiación de él por parte del protagonista. Indica con ello, además a manera de imagen, el bañarse en el devenir, en el cambio, que, no obstante, puede ser remontado del presente al pasado y revivir lo ya acontecido, incluso, permanecer en él. Esta comprensión del devenir que presenta el escritor colombiano no se reduce a una concepción cotidiana ni tampoco a una representación literaria, acaso encierra un aspecto filosófico que hay que desentrañar. Lo circular, la posibilidad del recuerdo motivado por el instante, servirá de referente para expresar la felicidad de la que no nos percatamos hasta que ha pasado.

El fin de la saga permitirá hacernos una idea de esto. El fin se corresponde con la culminación de la novela *Entre fantasmas*, en la que el narrador cuenta su vida en México y donde recuerda lo que fue su vida pasada y los seres queridos que ha perdido. Como si fuera un fin cíclico retorna al punto de partida, luego de haber recorrido un extenso camino, fin y principio que constituye el punto de fuga del sucederse de ahora, dice el narrador,

ni en los barcos de Ulises ni en los aviones nuestros que sólo llevan al mísero presente: en la escoba de una bruja. Sólo se puede emprender el retorno a los tiempos felices en la escoba de una bruja, volando entre gallinazos y globos encendidos sobre la limpidez del paisaje y siguiendo el río, pero a contra corriente, negándolo. Sólo así (Vallejo, 1999, p. 710).

Para terminar y apoyados en esta última cita, podemos concluir que,

En *El río del tiempo* este está íntimamente relacionado con el discurrir vivencial del narrador-protagonista y su estar en el mundo, con *su estar arrojado en el mundo*. El tiempo es tomado como devenir permanente, como algo que no es definitivo, ni cerrado, y que nunca es lo idéntico en el sentido de una igualdad absoluta. En este sentido el epígrafe de Heráclito también indica lo i-rrepetible, el cambio y la permanencia del tiempo como puro devenir. Pero

pese a este devenir, hay un constante punto de referencia en sus novelas, el tiempo idílico de su infancia con el cual inicia y termina la saga, y el cual será el referente a lo largo de su producción literaria posterior. Este cambio y permanencia merecen una atención mayor.

Así, mientras avanza la saga, se sucede el recuerdo de lo que es, fue y será y de su protagonista que se enristra contra el mundo que aún no hace su voluntad. Y mientras se agota este recuento escueto de las novelas del escritor colombiano en este texto, se desvanece nuestra vida, incesante, hacia la nada de la que venimos y a la que vamos, según dice Vallejo (1984) que lo leyó en Heidegger: “el hombre es un ser arrojado entre dos nadas la nada de la que viene y la nada hacia la que va” (p. 6). Lo que se nos ofrece es nuestra finitud que en cada caso nos va, como nos va la muerte que es sinónimo del Tiempo aniquilador que a todos nos iguala y que acaba nuestra temporalidad, nuestra existencia. Quizás logremos asir algún breve recuerdo antes de precipitarnos en esa nada que se nos abre, mientras el tiempo transcurre, antes de ‘despeñarnos’ en esa ausencia de finitud que sería la eternidad, mientras pasa la vida y fluye *el río del tiempo*.

Referencias

- Aristóteles. (1970). *Metafísica*. España: Gredos.
- Gómez Redondo, Fernando. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: Edaf.
- Heidegger, M. (1995). *Ser y tiempo*. Santafé de Bogotá: FCE.
- Kirk, G.S., Raven, J. E., Schofield, M. (1969). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
- Parménides, Heráclito. 1984. *Fragmentos*. (Traducción de José Antonio Miguez). Madrid: Orbis.
- Platón. (1992). *Crátilo o del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Vallejo, F. (1984). *El mensajero. La novela del hombre que se suicidó tres veces*. Medellín: Séptimo círculo.
- Vallejo, F. (1999). *El río del tiempo*. Bogotá: Alfaguara.
- Vallejo, Fernando. (2005). Logoi. *Una gramática del lenguaje literario*. México: FCE.

Relationship between the concept of truth and the concept of interpretation

RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE VERDAD Y EL CONCEPTO DE INTERPRETACIÓN

José Wilmar Pino Montoya*

Resumen

La filosofía hermenéutica de Gadamer está fundamentada en la teoría de una verdad interpretativa, ya que según este autor la verdad solo puede ser encontrada en la relación que se establece entre el ser como intérprete y la cosa o la realidad que este interpreta, de este modo, nace una nueva manera de acercarse al conocimiento bajo la premisa de que el problema de la verdad es un eminentemente interpretativo. En otras palabras, para el hombre, la realidad es verdadera en cuanto esta es interpretada por el ser en el estar ahí, de este modo, lo que el hombre dice de lo que conoce, es distinto de su opinión o es distinto de sí mismo. No habla de sí, sino del mundo en el que habita y esto es lo que hace que lo que diga de este no sea tenido como verdadero o falso.

Palabras clave

Hermenéutica, Verdad, Objetividad, Interpretación, Concepto.

Abstract

Hermeneutic thinking of Gadamer is based on the theory of an interpretative truth, since according to this author the truth can only be found in the relationship that is established between the self as a performer and the thing or the reality that the former interprets; in this way, a new way of approaching knowledge is conceived under the premise that the problem of truth is an eminently interpretive problem. In other words, for man reality is true when this is interpreted by the being in the being there, thus man says from what he knows, is different from his opinion or is other than himself. He does not speak of himself, but of the world in which he lives and this is what he does, that what he says on this is not taken as true or false.

Keywords

Hermeneutics, Truth, Objectivity, Interpretation, Concept.

* Filósofo Universidad de Antioquia. Doctor en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jose.pinomo@amigo.edu.co.

Introducción

El siguiente texto es el fruto de una serie de notas y de precisiones que con respecto al concepto de verdad e interpretación se ha realizado por un tiempo; en el que se reflexionó la relación entre estas dos categorías. Así que, haciendo un ejercicio hermenéutico de las notas tomadas nace el presente artículo, que si bien es una indagación exhaustiva del tema en cuestión, es el resultado de un trabajo académico, responsable y serio que puede ofrecer otros puntos de análisis sobre el problema que tradicionalmente se ha presentado entre el concepto de verdad y el de interpretación.

Filosofía hermenéutica según Gadamer

Sin duda alguna, la filosofía hermenéutica de Gadamer (2001) está fundamentada en la teoría de una conformidad interpretativa, ya que según este autor la realidad solo puede ser encontrada en la relación que se establece entre el ser como intérprete y la cosa que este interpreta, de este modo, la verdad gadameriana se convierte en un problema eminentemente interpretativo, en otras palabras, para Gadamer (2001) el mundo es verdadero en cuanto este es interpretado por el ser en el estar ahí, de este modo, lo que el intérprete dice es distinto de su opinión o es distinto de sí mismo. No habla de sí, sino de la realidad en la que habita y esto es lo que hace que lo que él interpreta del contexto, no sea tenido como efectivo o falso, de allí que toda interpretación que el intérprete haga del entorno no se pueda tener como auténtica. Con esta manera interpretativa de asumir el mundo, la filosofía hermenéutica de Gadamer plantea un modo distinto de ver la verdad,

es el reconocimiento de la experiencia de la verdad que se da fuera del método científico, tal cual es utilizado por las ciencias naturales, el que era propuesto bajo la categoría de la demostración y de la objetividad. El método es la herramienta a partir de la cual se busca demostrar y verificar algo en el objeto, con el cual se excluye toda intención del sujeto (Arroyave, 2002, p. 133)

Es entonces y como lo dice el mismo autor, que esta es una autenticidad que se libera ella misma de las inhibiciones ontológicas conferidas por el concepto científico de verdad, que pretende verificar y buscar su certeza y su conformidad a través del método científico, limitando todo a otro preguntar, manteniendo a la veracidad en el ámbito metafísico, prisioneros en el GRUD como instancia última, sin la posibilidad de ir más allá, preservándola y encerrada en un único y mismo discurso.

En este orden de ideas, la verdad interpretativa de Gadamer es una realidad que funciona de forma abierta en relación profunda con su sentido, en el que el sentido a la vez necesita interpretación, porque este no está construido de manera previa, es decir, no es un sentido asumido de manera histórica; por el contrario, requiere en sí mismo interpretación. Es así como, la conformidad gadameriana no existe como algo presente en la naturaleza que ha de desocultarse o hacerse patente mediante la utilización de algún método o algún proceso de

verificación, sino que su ser está en su manifestarse en la interpretación que hace el intérprete, teniendo el carácter, al igual que el ser, de acontecimiento, por ello, este tipo de propiedad interpretativa no se le puede connotar o describir o adjetivar con el término de ser objetiva o subjetiva. Esta verdad,

no está ante nosotros de manera inmediata, sino que acontece en la forma de relacionarnos con las cosas y en la manera que tienen ellas de interpelarnos (en este modelo de verdad) no se trata de buscar una correspondencia con la realidad, sino de entender la verdad con relación de posibilidades de ser y de actuar, que emergen en y por el significado del encuentro, de ese proceso transformador que se produce en la comprensión genuina y enriquecedora (López, s. f, párr. 3).

Con relación a este mismo argumento se puede acudir a las mismas palabras de Gadamer (2001) cuando afirma que,

toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y orientar su mirada a la cosa misma este dejarse determinar así por la cosa misma –es la tarea primera, constante y última– del –intérprete. Pues, lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aun a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias (p. 333).

Es así como, la conformidad interpretativa acuñada por Gadamer (2001) carece de definición, tal realidad, se articula con la verdad sugerida como “apertura” y responde al sentido de la verdad entendida como “evento”.

La verdad como apertura

Con relación a la verdad sugerida como apertura, es a Heidegger a quien se debe tal concepto, y que más tarde fue utilizado por otros autores, para resolver las dudas y las críticas hechas a la filosofía hermenéutica, de ser una teoría relativista y anti-intelectualista, esto en virtud de la creencia de algunos autores de corte positivista de acusar a la hermenéutica de ser una teoría que le falta significado objetivo, por no fundamentar su verdad en el método positivista, o no explicar su teoría y resultados a la luz de las apreciaciones de la metafísica. Al respecto dice Gadamer (2001) citando a Heidegger que el conocimiento no debe ser considerado como una conformidad, es decir, como una correspondencia o un acuerdo entre dos o más personas, sino que debe ser entendido como una construcción particular y limitada que tiene el ser sobre el mundo y sobre la propia realidad que la contiene.

En este sentido, la concepción del conocimiento debe ser construida a partir de lo que Heidegger llama la apertura, concepto que pretende responder al sentido del ser como evento o ser temporal e histórico. El filósofo de Baden, entonces, acuña la palabra de apertura para entender la verdad hermenéutica, distinta a la veracidad planteada como conformidad o a la verdad construida desde el punto de vista científico-positivista. En este sentido, la concepción hermenéutica se constituirá a partir de la existencia entendida como apertura, concepto que remite y responde a concebir el ser en términos de evento y no en términos de ser conformado o ya estructurado, es decir que, para este autor, el ser se constituye en tanto que ser histórico y temporal,

el mundo no puede ser pensado como algo fijo o estático, sino como continuamente fluyente, la realidad siempre remite a un proceso, a un desarrollo en el tiempo (historia) a un proyecto que nos ha sido transmitido (tradicción) y que nosotros retomamos. Por ello entender el mundo es tomar conciencia histórica de la vertebración que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas. Como parte de una determinada realidad histórica y procesal, nuestra visión del mundo siempre será parcial relativa y contingente (Pastorini, 2006, p. 2).

En este mismo sentido dice el filósofo de Marburgo (2001) que la comprensión no es uno de los modos del comportamiento del sujeto, sino el modo del ser, del propio estar ahí.

De acuerdo con lo anterior, quien desee y busque comprender la cosa misma y el texto del cual se ocupa, no puede acceder a este acudiendo a sus conformes interpretaciones y encerrarse en sus propios pensamientos y conceptos. Debe acudir a él una y otra vez, constante y en repetidas veces sin ningún prejuicio. Con un pensamiento abierto, despreocupado y creativamente dispuesto a escuchar lo que le pueda sugerir el texto o cosa que quiere interpretar. No obstante, esta apertura no puede permitir el enseguecimiento del interprete dejando que lo interpretado lo llene y lo hastíe hasta perder su propio pensar y opinión, el pensar del interprete no debe ser oscurecido por el texto interpretado, es decir, la cosa interpretada no puede tomar el lugar del pensar del interprete, convertirse en una verdad anquilosada y carente de transformación, ya que tal apertura debe permitir un compartir, un entrelazamiento, una red, un enriquecer de opiniones y visiones que pueden, a cada instante, ser reinterpretadas y re-proyectadas una y otra vez, sustituyendo unas opiniones por otras más adecuadas; de esta manera es que va tomando sentido el comprender y el interpretar del cual habla Heidegger, ya que lo que dice el texto y la cosa misma no es tomada como verdad dada, conformada o como opinión única e invariable.

De este modo y como lo dice el mismo Gadamer (2001) en verdad y método,

lo que se exige simplemente es estar abiertos a la opinión del otro o a la del texto. Pero esta apertura implica siempre que se pone la opinión del otro en alguna clase de relación con el conjunto de las opiniones propias, o que uno se pone en relación con las del otro. Claro que las opiniones son posibilidades variadas y cambiantes –pero dentro de esta multiplicidad de lo opinable, esto es, de aquello a lo que un lector puede encontrar sentido y que en consecuencia puede esperar, no todo es posible, y el que pasa de largo por lo que el otro está diciendo realmente tampoco podrá en último extremo integrar por entero lo que entendió mal en sus propias y variadas expectativas de sentido (p. 335).

Cabe señalar así, que al referirse a la realidad como apertura, implica más bien una permanencia interpretativa, que comporta, la posibilidad de articulación crítica; para lo cual, es necesario escuchar y reconocer la importancia del interlocutor y de las otras interpretaciones que nos interpelan, quedando claro que quien se encamine en el campo de la verdad y de la interpretación no debe acudir o fundamentar esta tarea en su propia visión u opinión, dejando de lado lo que le pueda decir el elemento o texto que trata de interpretar,

el intérprete ha de dejarse interpelar por el objeto, manteniendo una actitud abierta frente a él. Estando dispuesto a escuchar las múltiples voces que enriquecen su opinión, por esta razón: “el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él, una

conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la exterioridad del texto” (Gadamer, 2001, p. 335).

Lo que está en juego en esta apertura del sujeto frente al texto, no es precisamente la suplantación de la opinión del interprete por la que le puede sugerir el texto, como si tal interpretación, sacada del texto, tuviese la conciencia del interprete, como si fuera un espíritu que se encarna en él, sin dejarlo ser él mismo, tomando su lugar; hablando con su propia voz y su pensamiento. En este mismo sentido, no se debe confundir el dejarse decir algo por el texto y el asumir una actitud neutral frente a su voz, sin dejarse sorprender y penetrar por esta, ya que este proceso debe enriquecer a uno y otro de manera circular. Tanto el sujeto como lo que este ha conocido deben dejarse sugestionar, cautivar por lo que cada uno se dice, tratando de entender lo que cada cual argumenta desde lo que interpreta del mundo, solo y escuchándose abiertamente podrá abrir caminos hacia nuevas y variadas formas de ver el mundo. Ambos, entonces, comprenderán que el mundo o aquello que los rodea se abrirá como un abanico de disquisiciones en los que la verdad solo será aquello que cada uno vive e interpreta del mundo y no una categoría ya confirmada y anquilosada en la infinitud de los tiempos. De este modo, la comprensión solo se dará en la medida en que se forme un círculo de intercambio en el que cada uno se escuche y se comprenda para así llegar a la expresión de opiniones, dando y recibiendo en una actitud abierta, despreocupada, libre de prejuicios y desprevenida de toda concepción previa del texto u objeto que se desea descifrar. Así se dará la sustitución progresiva de la opinión previa del intérprete por la suministrada por el texto y por aquella a la que se haya llegado en el diálogo planteado por los hablantes, situación que siempre tendrá la característica de ser refutado una y otra vez por otras interpretaciones que se hagan del mundo.

Conclusión

Como se ha visto, la verdad y el conocimiento desde la hermenéutica no es una argumentación precisa, acabada, exacta y anquilosada, ni está caracterizada por estar sustentada por el método científico o desde una perspectiva positiva como se ha defendido hasta el momento. Este tipo de verdad tradicional y arraigada en el tiempo, es un tipo de veracidad reducida y limitada, que solo se restringe a explicar el mundo desde una perspectiva y a partir de una sola visión. Por ello y como lo dice López (s. f),

para la Hermenéutica, el único conocimiento adecuado de la verdad es la interpretación: un conocimiento verdadero e histórico a la vez antológico y personal; en la interpretación el objeto se revela a medida que el sujeto se expresa y viceversa. Esto explica que la verdad es accesible de múltiples modos y que ninguno de ellos es privilegiado (parr.3).

Con esta afirmación la verdad deja de ser una conformidad, una visión reducida de la realidad; un conocimiento cerrado y limitado y pasa a ser un mundo de posibilidades. Una realidad que siempre y a cada instante tendrá motivos para ser reflexionada, una y otra vez. Un escenario en constante y continua reflexión, que se construye y a la vez está en incesante deconstrucción, en otras palabras, la verdad hermenéutica nos coloca en el camino de la constante falsación del conocimiento que se tiene de la realidad.

Referencias

Arroyave, O. (2002). Gadamer en Perspectiva Débil. *Revista Cuestiones Teológicas y Filosóficas*, 71(29), pp. 125-157.

Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ed. Sígueme.

Pastorini, G. (2006). *La Hermenéutica* (En línea), disponible en: <http://www.cibernous.com/glosario/alaz/hermeneutica.html>. Recuperado: 04 de marzo de 2006/

López, M. (s. f). *Verdad de la Filosofía Hermenéutica de H.G. Gadamer* (En línea), disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/verlopez.pdf/>. Recuperado: 16 de abril de 2009.

EDUCATIONAL ACTORS AND SPACES: REVIEWS AND PROPOSALS OF HENRY GIROUX AND PETER MCLAREN

ACTORES Y ESPACIOS EDUCATIVOS: CRÍTICAS Y PROPUESTAS DE HENRY GIROUX Y PETER MCLAREN

Diana Melisa Paredes Oviedo¹

Resumen

En este artículo se revisan algunas concepciones que Henry Giroux y Peter McLaren ofrecen acerca de los actores y los espacios educativos. Profesores y estudiantes, desde la pedagogía crítica, son considerados transformadores activos de la cultura dispuestos al intercambio y la colaboración. No obstante, hay un cambio en la propuesta de McLaren, quien postula una pedagogía revolucionaria en donde la escuela se asume como un escenario de colisión y sus actores profundizan la contradicción entre la escuela y la cultura dominante. Se trata de dar cuenta de los retos a los que hace frente la educación, expuesta a la dominación capitalista, de acuerdo a lo que expresan ambos autores.

Palabras clave

Actores educativos, espacios educativos, pedagogía crítica, pedagogía revolucionaria.

Abstract

In this article some ideas that Henry Giroux and Peter McLaren offer about educational actors and spaces are reviewed. Teachers and students from critical pedagogy are considered active transformers of culture who are willing to exchange and collaboration. However, there is a change in McLaren proposal, who posits a revolutionary pedagogy which assumes school as a collision place and its actors deepen contradiction between the school and dominant culture. It is therefore to account the challenges facing education, it exposes a to capitalist rule, according to both authors.

Key Words

Educational actors, educational spaces, critical pedagogy, revolutionary pedagogy.

¹ Magíster en Educación y Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente e investigadora de la Facultad de Educación (Fundación Universitaria Luis Amigó) y del Instituto de Filosofía (Universidad de Antioquia) Medellín, Colombia. Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas extranjeras (Funlam) y Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). Correo electrónico: calebita33@gmail.com

Introducción

Es importante, bajo las coordenadas jurídicas contemporáneas, revisar alternativas para la escuela, los maestros y los estudiantes desde la perspectiva crítica y revolucionaria de la que hacen parte, respectivamente, Henry Giroux y Peter McLaren. Las demandas actuales han transfigurado el potencial crítico de estudiantes y maestros en competencias que los hagan funcionales, de tal modo que se adapten y transformen su contexto, pero con el fin de lograr un espacio laboral exitoso.

Años de construcción de acuerdos y de conferencias preceden este estado actual de cosas. En Jomtiem en 1991 se definieron las competencias genéricas para todos los niños y jóvenes del mundo; en Dakar en el año 2000 se hizo de la alfabetización uno de los máximos indicadores para la superación de la pobreza; en Cochabamba en 2001 se establecieron las horas que debe dedicar un maestro a trabajar en educación, responsabilizándolo de casi todo lo que acontezca en la relación educativa. Con la OCDE, en 2006, se construyó un marco mundial para la evaluación de competencias, bajo la modalidad de las pruebas PISA. En 2008 se formularon los objetivos del milenio, ampliando las preocupaciones sobre pobreza, discriminación, alimentación y educación, con el fin de encontrar justificaciones para la intervención política y económica de los países. América Latina tiene el PRELAC², cuya bandera es educación para todos, por medio de programas de alfabetización masiva. Colombia cuenta también con sus procesos de certificación en educación como meta en el siglo XXI. Todos estos elementos han creado las condiciones para una escuela empresa, que no cumple con la tarea de reparar, curar y mejorar este mundo y de la que han hablado intensamente Peter McLaren y Henry Giroux. Se hace necesario visitar estos autores y revisar las críticas y retos que hacen a actores y espacios escolares, de modo que hagamos control crítico de ellos e imaginemos otro mundo posible.

Los actores educativos: profesores y estudiantes

Es de amplio reconocimiento y consulta el texto de McLaren titulado “Critical Pedagogy and predatory culture” (1995), en donde delinea las características de una pedagogía crítica vinculada a la pragmática de la justicia, logra poner en evidencia los principios comunes de este proyecto, al que se encuentran vinculados Paulo Freire y Henry Giroux; allí se construyen once principios que se enuncian a continuación,

Esta pedagogía debe constituirse en una forma de crítica social y cultural. 2) El conocimiento se encuentra mediado por relaciones lingüísticas y sociales constituidas históricamente. 3) Los individuos se relacionan con la sociedad bajo la figura de la “sinécdoque”. 4) No podemos separar los hechos del dominio de los valores, formas de producción o propuestas ideológicas. 5) Las relaciones entre sujeto y objeto están mediadas por los circuitos de producción capitalista, el consumo y las relaciones sociales. 6) El lenguaje cumple un papel central en la producción de la subjetividad.

² Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe.

7) En la sociedad se privilegian grupos sin necesidad, lo anterior ocurre de manera injusta, pero lo más complejo de la opresión es que los subordinados acepten tal estatus como algo natural. 8) Hay muchos tipos de alienación, debemos tratar de reconocer la mayor cantidad de ellos. 9) Poder y avasallamiento no pueden ser asumidos bajo el cálculo de la causa y el efecto. 10) Dominación y opresión son dos procesos implicados en la contingencia del desarrollo social y en nuestras reacciones hacia él. 11) Las prácticas de investigación dominantes están implicadas involuntariamente en la reproducción del sistema de clases, de raza y la tiranía de género

Este proyecto sostiene que la escolarización es una práctica social y cultural. En sentido estricto, se trata de un proceso de socialización, en donde se pretende que los recién llegados acojan un modo de vida y una política cultural del aprendizaje, en otros términos, se busca inculcar valores. Es por ello que, para este autor, los escenarios educativos no son espacios neutrales, sino que “la vida en las escuelas” se constituye en un espacio de lucha por la organización material y los regímenes de representación, a esta reflexión conduce McLaren cuando pone ante los profesores las siguientes preguntas:

¿Con qué fundamentos justificamos nuestra pedagogía? ¿Qué tan inclusivo de otras voces es nuestro discurso, y a los intereses de quién sirven nuestros métodos? ¿Es nuestro discurso flexible o rígido al cambio? ¿A las transformaciones? ¿Qué tan importantes son las cuestiones de justicia social y derechos humanos en nuestro trabajo? (como se citó en Leonardo, 2005, p. 83).

El profesor McLaren, alienta a los maestros a asumir un papel de “intelectuales transformadores”, tal como Giroux lo propuso (1988). Exigiéndole vincular el conocimiento a la práctica de la liberación y a superar una posición profesional; es por ello que no basta con aproximarse al reconocimiento de un campo profesional de la pedagogía, sino que debemos avanzar en la asunción de esa función praxeológica en calidad de mediadores de la vida social y cultural, no como funcionarios de las instituciones educativas.

Los intelectuales transformadores son sujetos móviles sensibles a los contextos cambiantes de la vida social contemporánea. El intelectual transformador está comprometido en el acto de lucha –una política cultural, si se quiere– que busca nuevas formas de identidad y subjetividad, en el contexto de una profundización de la democracia (McLaren, 1991, p. 149).

Los maestros no solo deben ocuparse de dismantelar la opresión, sino de practicar un sentido común estratégico, de modo que logren aproximarse a los modos de construcción de las formaciones sociales y culturales. Lo anterior es una meta que, sin ingenuidades, pone ante nuestros ojos este pensador, ya que reconoce la fuerza que tienen los metarrelatos contruidos por los intelectuales cuando se refieren a los oprimidos. Se requiere la formación de “intelectuales fronterizos” que sintetizen las capacidades de acción en contextos radicales de un “intelectual específico” y la potencia transformadora del “intelectual orgánico” (Giroux, 1988). Bajo estas coordenadas, se entiende que la labor del profesor como intelectual es la de reconstruir la totalidad de la vida social, mostrando que las separaciones entre baja y alta cultura, lo popular y correspondiente a la élite no son naturales, aunque reconoce que “el trabajo de la crítica radical es trazar el influjo de las fuerzas globales sobre los espacios particulares, de cuya amalgama fluye nuestra noción de esa que llamamos sociedad” (Leonardo, 2005, p. 84).

De lo que se trata en esta propuesta es que los críticos culturales comprendan que se encuentran frente a una lucha por el significado, la cultura asume las estructuras de un discurso en donde los poderes de significación se vuelven evidentes, en virtud de ello McLaren explica que “dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un sitio de dislocación, ruptura y contradicción, un terreno de lucha por estructuras prácticas discursivas multivalentes de poder” (1991, p. 144). En este orden de ideas, los profesores enfrentan una cultura entendida como aparato representacional en donde se construyen los sujetos y objetos del enunciado lingüístico: quién conversa y a quién se habla. Con esto se reconocen los diferenciales de poder que se construyen en la cultura y se borra la pretendida ilusión de simetría cultural, estamos ante un campo de luchas en donde tienen que reorganizar los elementos de esa dispersión.

Actualmente, Peter McLaren ha centrado parte de su trabajo en la transformación de su “pedagogía crítica” a una “pedagogía revolucionaria” (McLaren, 2002). Este concepto lo introduce apoyándose en la propuesta de educación crítica revolucionaria de Allman (1999). Lo anterior es su forma de enfrentar la domesticación de la pedagogía crítica, que ha sucumbido bajo las redes del neoliberalismo. Desde su perspectiva, la pedagogía crítica actualmente es una caricatura de lo que fue y ya no se encuentra comprometida con lo que inicialmente la produjo, la lucha por una sociedad más justa que conduce a los desposeídos para que busquen su propia emancipación, en palabras del autor este cambio se entiende así:

La pedagogía crítica constituye un proceso dialéctico y dialógico que instaura un intercambio recíproco entre docentes y alumnos; intercambio destinado a redefinir, reinterpretar y replantear la pregunta por la comprensión misma, poniendo en relieve dialéctico las dimensiones estructurales y relacionales del conocimiento y las ramificaciones de la relación entre poder y conocimiento. La pedagogía revolucionaria va más allá. Produce el enfrentamiento de las relaciones de poder/conocimiento con sus contradicciones internas; un enfrentamiento tan poderoso, y a menudo insostenible, no sólo desencadena una revolución epistemológica al más alto nivel, sino también el destello provisional de una nueva sociedad liberada de la esclavitud del pasado (McLaren, 2000a, p. 185).

Por esta vía, el capitalismo global y sus efectos son blancos de sus críticas, pero se constituyen en el referente de lucha para los profesores, quienes estarán obligados a enfrentar los efectos negativos del capitalismo global y a apoyar las luchas colectivas por el cambio social. La pedagogía revolucionaria sirve de soporte para que estos actores educativos entiendan y superen distintas formas de opresión, específicamente, aquellas vinculadas con el proceso de escolarización.

Este cambio de matiz es producto de su preocupación por mantener el potencial crítico que tiene la pedagogía crítica sobre sí misma, de modo que siempre esté en contraposición con ella misma. No se debe reducir a mercancía en donde el lugar común sea “la metaverdad del criticismo educacional”. No puede olvidarse que la pedagogía crítica es un lenguaje en el que se inscriben sujetos y que, en cuanto tal, debe oponerse a sus propias formas hegemónicas. Es por ello que da el salto a la pedagogía de la revolución, en donde es necesario frotar con fuerza la enseñanza y hacer visibles todas las opciones pedagógicas revolucionarias para las escuelas públicas.

Este tipo de pedagogía, la revolucionaria, no es procedimental. Alude a una disposición particular para entender el mundo que nos correspondió y a comprender el vínculo que existe entre el sujeto y el lugar que ocupa en determinado contexto histórico-cultural. En este orden, los docentes encuentran una función en el seno de las fuerzas sociales, culturales y productivas de las que participan (McLaren, 2002), a saber: orientar sus prácticas de enseñanza, de manera que ayuden a conseguir la justicia social, cultural, de género y sexual. Se trata de lograr construir espacios críticos para pensar la situación de la educación y, simultáneamente, imaginar otro orden posible, con el fin de transformar la realidad. Estamos frente a una idea de revolución semejante a la expuesta por Gramsci (1981), quien postula que la cultura comprende la organización, disciplina del yo, la toma de posiciones frente al mundo, la conquista de un nivel mayor de conciencia que impele al cambio de la comprensión que tenemos acerca del mundo y la vida, así como de nuestros derechos y obligaciones.

Bajo las condiciones del presente, para los profesores emerge la responsabilidad y la oportunidad de crear nuevas pedagogías, en donde el eje sea incorporar principios de justicia social con el fin de oponerse al capitalismo descrito líneas arriba. Se espera de esta revolución el surgimiento de un movimiento socialista igualitario y participativo, sin que ello conduzca a imponer otra forma de dominio opresivo. Se procura que las personas en el proceso educativo adquieran una cultura que las haga capaces de cambiar las condiciones de su mundo. Por este camino se constituirá una hegemonía nueva, basada en la justicia social, la igualdad y la solidaridad que necesita intelectuales transformadores, tal como lo plantearon McLaren (Giroux y McLaren, 1986) y Giroux (1988) en la década de los ochenta, sin olvidar que hay una exigencia de autocrítica en este proyecto, con el fin de no terminar apoyando la hegemonía que se trata de combatir.

El reto es participar de una revolución cultural, en donde el compromiso central de la educación sea vincularse con la reflexión constante sobre las relaciones sociales injustas dentro del capitalismo, por ello debemos tomar posturas contra las crueles condiciones de vida que resultan de éste. Los educadores revolucionarios no sólo se ocupan de significantes que circulan en la cultura, sino que también “exploran cómo esos significantes se disimulan dentro de las formaciones organizacionales de mayor alcance, en los convenios institucionales y en las relaciones sociales concretas y contradictorias” (McLaren, 2008, p. 243). Un conocimiento que rebasa sus productos semióticos es del que se encargan maestros, quienes reconocen que este viaja intertextualmente dentro de los sistemas de inteligibilidad demarcados. Es por ello que no basta la pregunta ¿qué se dice? Es necesaria otra que la acompañe, ¿Cómo y por qué llegó a decirse de esa manera?

Se entrevé que esta pedagogía reclama cambios estructurales en la formación docente. No puede continuarse con planes de estudios que repliquen modelos hegemónicos en donde se da lugar al *statu quo*, sino que es necesario contar con programas en donde se logre un clima que permita a los maestros comprender intelectualmente su profesión, que exploren las teorías de los sistemas y los mecanismos de opresión y resistencia existentes; por medio de lo anterior, se espera que los maestros logren convertirse en intelectuales transformadores, con capacidad para mantener un compromiso radical con el bienestar de sus estudiantes, haciendo frente a cualquier tecnicismo discriminatorio y trabajando en pro de la democratización de las aulas.

A los estudiantes también les corresponde una participación activa en este proceso. Lo primero que produce el proyecto de McLaren es un giro en el modo de asumir su educación se trata de prepararlos para la incomodidad que habrán de experimentar cuando llegue el momento de confrontar sus propios privilegios. Para lograr tal cosa se debe partir de sus propias voces y sus narraciones personales en las que den cuenta de las injusticias que han experimentado a lo largo de su educación, se exponen así a las formas de inhumanidad propias y ajenas; logrando por esta ruta, asumir al otro desde un punto de vista que quiebra el *statu quo* y los estereotipos.

Entre los efectos de este proyecto, se espera que los estudiantes, especialmente aquellos que tomarán la decisión de ser maestros, se tornen más críticos frente a su proceso educativo y, especialmente, en lo que concierne a las formas de enseñanza; logrando así descubrir que han sido víctimas de una educación ignorante y estrecha, pero para ello deben ser expuestos a dilemas que les obliguen a decidir el tipo de trabajadores culturales que desean ser. En otras palabras, estudiantes y trabajadores culturales necesitan apegarse a las modalidades de pertenencia que se “han configurado a partir de las nuevas economías de las subjetividades y de las diferencias” (McLaren, 2008, p. 244). Hacer posible esta demanda supone romper con el imaginario de las identidades mercantiles en el capitalismo, logrando comprender que las fuerzas y relaciones que ambos producen son, a su vez, productos del capitalismo.

De manera hegemónica, se presenta como principal propósito de la educación hoy el “hacer al mundo seguro para el capitalismo social”. Hay una inclinación al empresarialismo, entendida por McLaren como privatización, aparición de las escuelas magnéticas y los planes de crédito. Estamos frente a una currícula orientada a lo corporativo. La pedagogía revolucionaria se opone a lo anterior y establece como meta de la educación “la liberación de la opresión racial, sexual y de clase” (McLaren, 2008, p. 257). Se espera formar una ciudadanía dedicada a la justicia social y a la reivindicación de la vida social basada en los ideales democráticos socialistas:

El liderazgo educacional podría entonces no sólo retar a las vaporosas abstracciones que constituyen la autoridad moral de la política doméstica y exterior de Estados Unidos, sino que también podría relacionarse con el desarrollo de una coalición de nuevos movimientos revolucionarios que trabajarían conjuntamente con estudiantes, maestros y administradores para crear una sociedad civil receptiva a todos los ciudadanos, en la que resonara el zapatudo ¡Ya Basta! (McLaren, 2008, p. 257).

Para cerrar esta alusión a McLaren, queda por anotar que con este proyecto radical se espera que maestros y estudiantes logren resistir a los immaculados discursos y representaciones de la historia, la cultura y la política, especialmente en el caso estadounidense, que se filtran a los salones de clase. Las representaciones de la dominación no asimilan la heterogeneidad cultural, sino que intentan hacernos normales de manera peligrosa; es por ello que esta pedagogía nombra y da voz a aquellos que no participan de la contienda colonial y que se niegan a trabajar como apéndices a favor del consumismo y el capitalismo global. Se compite contra los ataques hechos a las protecciones de los pobres y demás oprimidos, así como contra aquellas iniciativas que pretenden instaurar una forma única de ver el mundo.

Una de las obras de Giroux (1988) a las que se recurre de manera frecuente al momento de hablar sobre los profesores es *Teachers as intellectuals*, de quienes se espera liderazgo intelectual y moral por su calidad de trabajadores culturales. Los maestros se sitúan en una arena cultural y política en su práctica de enseñanza en la que se producen y median activamente formas de experiencia y de subjetividad del estudiante.

Se necesita entonces un plan de estudios para maestros reformado, en donde no se reduzca su formación a los tipos de aprendizaje que deben ser exigidos a los estudiantes a partir de las disciplinas escolares. Se trata de impulsar una enseñanza pública en donde los educandos sepan más que la materia que se les va a enseñar; por ejemplo, es importante que conozcan sobre las cuestiones inherentes a la economía, la política y lo cultural que configuran el universo escolar. Profesores y estudiantes requieren “aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar” (Giroux, 2006, p. 281).

Los alumnos requieren teorizar en un lenguaje que incluya las disciplinas tradicionales, pero debe ir más allá de éstas. Es importante entonces poder comprender la sociología de las culturas escolares para lograr tal cosa, preguntarse por el significado del plan de estudios oculto, revisar una política del conocimiento y el poder, explorar una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza. Los educadores requieren enfrentar estas demandas, de manera que pueda lograr lo anterior con los estudiantes, pero para ello no basta con lo dicho hasta aquí, pues se requiere, según este pensador, desarrollar “enfoques en cuanto a investigación, métodos de indagación y teoría, que estén directamente vinculados con los problemas y posibilidades de la enseñanza” (Giroux, 2006, p. 282).

La formación de maestros no puede ser dejada en manos de los profesionales liberales, porque profundizarían la brecha entre la escuela y la universidad; según Giroux estos expertos se concentran en las disciplinas y no en los problemas de la escuela pública. No es posible dejar en estas manos y estos modos de trabajo el futuro de los maestros, quienes deben ocuparse de desarrollar las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como reformar la relación entre teoría y práctica mediante un ejercicio en el que deben trabajar de la mano con investigadores reflexivos y con estudiantes universitarios.

Se trata pues de educar a los maestros como intelectuales transformadores en torno a las exigencias de una pedagogía crítica y una política cultural. No se puede acabar con las Facultades de Educación, pero estas deben transformar su estructura y modo de funcionamiento, es necesario “desarrollarlas como centros de enseñanza democrática y como esferas públicas que puedan trabajar orgánicamente con las comunidades donde se hallan situadas” (Giroux, 2006, p. 282). Lo anterior permite distancia de cualquier concepción transparente de enseñanza que nos impida ver lo que hay detrás y el modo como el lente dominante, en lo teórico y cultural, nos hace ver de cierta manera las cosas. Hay que dotar a los profesores con las herramientas necesarias para que puedan realizar un trabajo crítico frente a las hipótesis culturales dominantes que dan forma y estructura a las maneras mediante las cuales responden al comportamiento estudiantil e influyen en este.

Entendida la educación para los maestros como política cultural, resulta expedito el campo para lograr educar estudiantes que asuman sus diferencias, capaces de situarse históricamente y puedan valorar sus opiniones o creencias como esenciales en su manera de vivir. Tanto maestros como estudiantes tendrán un espacio en donde se revisen los saberes dominantes, pero en donde también se reconoce la existencia de unos saberes que habían sido marginados y cuya importancia es radical en las decisiones que toman los sujetos, de manera que no se hagan invisibles las diferencias culturales existentes en la vida escolar y se reconozca el vínculo entre cultura y poder.

La formación de maestros es uno de los retos con el proyecto que expone Giroux. Considerar en los planes de formación temáticas relacionadas con el poder, cuya finalidad sea “ayudar a los aspirantes a maestros a que comprendan la relación que existe entre poder y conocimiento” (Giroux, 2006, p. 287) quebraría muchas prácticas educativas existentes. Con este componente en los programas para maestros es posible sacar a relucir los tipos de conocimientos que los educadores pueden proporcionar a los estudiantes, de tal manera que estos últimos sean habilitados para que comprendan y enfrenten el mundo que los rodea, y tengan el coraje para cambiar el orden social cuando se necesite.

Otra temática que debe vincularse a esta tarea de formación docente es el lenguaje. El autor critica que en las formas convencionales para enseñar la lectura, la escritura y en una segunda lengua lo esencial son los asuntos técnicos. Se procura que los maestros superen esta perspectiva restringida y se encaminen a una comprensión del lenguaje como aquel mediante el cual alcanzamos una conciencia, construimos la realidad y actuamos de cierto modo en ella. La lengua construye significado y va dando forma a nuestro mundo, da cuenta de nuestras identidades. La historia y la cultura también se vinculan a esta propuesta formativa, la primera se ofrecerá a maestros y estudiantes para que comprendan la manera como se construyen las tradiciones culturales; la segunda, se reflejará en el estudio de las formas de vida particulares de cada comunidad.

Los espacios educativos

Bajo la perspectiva de la “pedagogía de la revolución”, McLaren (2008) considera que la enseñanza es un proceso de organización e integración del conocimiento, cuyo propósito es comunicarle a los alumnos este conocimiento o conciencia “a través del intercambio de lo comprendido en contextos previamente especificados y en el contexto de maestro/aprendiz” (p. 241). La pedagogía ubica el encuentro entre maestro/aprendiz en un marco más amplio, a saber, en el de las fuerzas históricas y sociopolíticas en donde “el acto de saber” reconoce y toma en consideración “las políticas diferenciadas de recepción por medio del acoso del objeto de conocimiento de los estudiantes” (p. 241).

Los espacios escolares, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica, instaban al encuentro e intercambio recíproco entre maestros y aprendices, con el fin de remodelar, refuncionalizar y replantear el entendimiento en sí. Con la pedagogía revolucionaria, tales espacios se entienden

como aquellos en donde las ideas de poder/conocimiento colisionan, de modo que nos vemos obligados a imaginar una nueva sociedad liberada de las ataduras del pasado, aunque es necesario reconocer que este reverbera en el presente. Lo que se configura aquí es la asunción de otra espacialidad propiciada por esta pedagogía; se

crea un espacio narrativo que se contrapone al flujo naturalizado de lo cotidiano, a las diarias poéticas de acción, encuentro y conflicto, en donde la subjetividad se disuelve y se reconstruye constantemente –es decir, donde la subjetividad se vuelve contra sí misma, dando lugar con ello a una afirmación del mundo a través del acto de nombrarlos, así como la oposición al mundo a través del desenmascaramiento y el conjuro de las prácticas de ocultamiento que están latentes en el proceso de nombrarlo (McLaren, 2008, p. 242).

Se comprende entonces que la organización del mundo es un acto violento, en donde se han construido jerarquías muy peligrosas. Es por ello que, en el espacio escolar, el educador revolucionario debe infligir siempre una herida a lo ordinario para que se le pueda ver, rompiendo así con la ilusión de permanente validez y observando que circulan fluidos desbocados de fronteras que se transforman. Considerando lo anterior, la acción educativa se nutre del trabajo del educador, quien actúa sobre el conocimiento a partir de un ejercicio de crítica epistemológica, en otras palabras, expone las representaciones culturales y se pregunta cómo y por qué se produjeron históricamente. Desde este proyecto se desafía en los espacios escolares a los supuestos que subyacen a la enseñanza, especialmente a aquellos que se presentan como corporativos y progresistas.

En el caso de la propuesta de Giroux (2006), los espacios escolares, especialmente las escuelas públicas, deben ser definidos como esferas públicas democráticas. Esto significa considerarlos como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de las facultades críticas, no pueden seguir siendo calificadas como extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones que libran la batalla empresarial por la conquista de los mercados internacionales. Se debe perseguir en la escuela que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para crear dentro de una democracia crítica.

Desde esta perspectiva, lo escolar concentra su trabajo en actividades de indagación crítica y diálogo significativo. En este caso, a los estudiantes se les ofrecen alternativas para que aprendan el discurso de la “asociación pública y de la responsabilidad cívica” (Giroux, 2006, p. 280). Con esto se busca recapturar la idea de una democracia crítica en donde resulta medular el respeto por la libertad individual y la justicia social. Vistas las cosas de este modo, es comprensible el por qué las escuelas podrán defenderse, básicamente son agencias de reforma social. El discurso de la educación como servicio y de la escuela como unidad empresarial se diluye bajo este otro enfoque, se define con claridad su función en el marco de sociedades democráticas, a saber: proporcionar conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Henry Giroux, haciendo alusión a Dewey, propone que “la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes a la sociedad actual” (2006, p. 280).

La vida en el aula debe ser uno de los problemas que asuman con mayor empeño los maestros y se requiere que haga parte de su formación, pero no se trata de defender la existencia de la escuela como un conjunto unidimensional de reglas, por ende, como un espacio sin ambigüedades y contradicciones. Se exige que los maestros se enfrenten a una visión en donde lo escolar se asuma como un terreno cultural en el que chocan una gran variedad de intereses y prácticas, en una lucha constante y, a menudo caótica, en pos de la dominación. Así las cosas, para Giroux “en las escuelas no sólo se enseñan materias académicas, sino que también, en parte, se producen subjetividades o conjuntos particulares de experiencias del estudiante que en sí mismas forman parte de un proceso ideológico” (2006, p. 285). Los planes de estudios no serán entonces una iniciación de los estudiantes en las disciplinas y metodologías de enseñanza particulares, también sirven como introducción para una forma de vida particular.

Aparece una escuela no unitaria, ni monolítica o rígida, en donde las reglas y comportamientos están prefiguradas, su condición esencial es ser un terreno cultural caracterizado por diversos grados de componenda, impugnación y resistencia. La vida escolar se constituye por una pluralidad de luchas y lenguajes encontrados en donde la cultura de la calle choca con la cultura del aula, y en donde también la relación maestros-estudiantes es de diferencias, en cuanto al modo de entender las experiencias y prácticas escolares. No puede olvidarse que bajo el enfoque de Giroux lo que se espera en la escuela es crear condiciones para que el alumno sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo; ampliando un poco este asunto nos dice el autor lo siguiente:

Por este acto de “facultarse” me refiero al proceso gracias al cual los alumnos adquieren los medios para apropiarse críticamente de los conocimientos que existen fuera de su experiencia inmediata, con objeto de ampliar la manera en que se comprenden a sí mismos, entienden el mundo y se dan cuenta de las posibilidades que existen para transformar las hipótesis que se dan por descontadas en cuanto a la forma en que vivimos (2006, p. 286).

Se trata de un espacio en donde los maestros ponen en juego lo aprendido en su proceso formativo, especialmente lo que se encuentra relacionado con su capacidad para dismantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que prefieran, prestando atención a la racionalidad instrumental que limita o ignora los ideales y principios democráticos.

Conclusión

Los actores y escenarios educativos son revisados a partir de los planteamientos de Henry Giroux y Peter McLaren. Inicialmente, bajo el enfoque de la pedagogía crítica, estudiantes y maestros son trabajadores culturales, los primeros procuran su emancipación a partir del trabajo de los segundos en contextos dispuestos para ello. Con el paso de McLaren a una pedagogía revolucionaria hay un duro cuestionamiento al modo como la pedagogía crítica se

ha plegado a las necesidades del capitalismo, se trata entonces de generar una experiencia educativa de choque que deleve este sometimiento y que le permita a los actores enfrentarse a las gramáticas corporativistas y progresistas de la educación.

Referencias

- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformations: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garber [Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990].
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. España: Siglo XXI Editores.
- Leonardo, Z. (2005). Política y ética de la solidaridad en McLaren: Notas sobre pedagogía crítica y la educación radical. En: *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1991). *Critical Pedagogy: constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope*. En: *The Sociology of Education in Canada*. No. 173 (1), pp. 137-160.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Nueva York y Londres: Routledge.
- McLaren, P. (2000a). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Lahman: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2002). Si de ofrecer espacios se trata. Entrevista a Peter McLaren.
- McLaren, P. (2008). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.

Pedagogy of otherness: a way of living and understand the current educational experience

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN MODO DE HABITAR Y COMPRENDER LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL PRESENTE

Santiago Vallejo Villa¹

Resumen

Este artículo pretende evidenciar una aproximación teórica frente a propuestas pedagógicas que se han establecido a lo largo de la historia en las cuales el maestro es el individuo totalitario por excelencia, y en otras donde la posibilidad de construir conocimiento de manera sólida y exaltar las habilidades de los individuos en formación también ha sido concebida. De la misma forma, se pretende mostrar una perspectiva educativa que de alguna manera, intenta modificar el panorama y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Palabras Clave

Alteridad, Diálogo, Experiencia, Hospitalidad, Pedagogía.

Abstract

This paper has the objective to show a theoretical approach against some pedagogical proposals that have been established throughout history in which the teacher is the totalitarian individual par excellence, and in others where the possibility of building knowledge in a consistent manner and exalt skills of individuals in training has also been considered. Equally, it also aims to show an educational perspective that somehow try to change the outlook and practices of teaching and learning.

Keywords

Otherness, dialogue, experience, hospitality, pedagogy.

¹ Filósofo de la Fundación Universitaria Luis Amigó y candidato a la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: vallevil10@hotmail.com.

Introducción

Desde sus inicios, la pedagogía se ha definido como la disciplina que,

conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento, en la interioridad de la cultura (López, Barragán & Aguirre, 1990).

Es decir, la pedagogía se encarga específicamente de los métodos y las teorías para la comprensión del asunto educativo, de las formas de enseñanza en las prácticas educativas, es la que permite reflexionar sobre las diversas realidades en las que el ser humano va construyéndose como sujeto en continua formación.

Durante buena parte del siglo XX, se fueron creando y desarrollando diversas perspectivas en cuanto a la pedagogía y sus métodos de enseñanza; tal es así que aparecen modelos pedagógicos como el desarrollista, conductista, social o el tradicional para poder darle una explicación satisfactoria a una porción de esa realidad educativa, porque,

la pedagogía ha construido, a partir de su historia, una serie de modelos, como representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente. Pero dichos modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser imaginados para ser vertidos en el mundo real (González, 1999, p. 48).

Y efectivamente se han vertido en la realidad de tal manera que, en muchos casos, han servido para que las sociedades se acojan a estos modelos y puedan convertirse en ejes fundamentales del aprendizaje y la enseñanza para la transformación de un contexto en pro del bien común de todos los seres humanos.

Esta transformación puede estar mediada por una forma de enseñanza relativamente nueva, la pedagogía de la alteridad. Esta perspectiva educativa se apoya mucho en construcciones epistemológicas de la filosofía, y poco a poco ha ido generando un amplio debate, sobre todo en España, país que ha emergido como el eje central de la pedagogía de la alteridad. Dicha pedagogía tiene unas pretensiones muy claras en cuanto al quehacer académico como tal, en tanto que lo que busca es la recuperación de la palabra del otro, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, por cuestiones ideológicas, políticas, por el eterno conflicto entre el poder y el saber que se gesta dentro de las aulas de clase, lo que impide que cualquier ser humano pueda manifestar su logos, su pensamiento, su potencia en la expresión. La concepción de la alteridad se manifiesta por una relación ética en tanto que,

es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación (Mélich, 2002, p. 51).

El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual. Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. Por ello,

la incurable melancolía con la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el sentido de la vida, en la falta de alternativa que encuentran frente al nihilismo de la época, en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos. Cuando desbordan de vida, les quieren imponer la castración, la sumisión, la obediencia. Se supone que deben formar hombres libres, pero fabrican esclavos (Onfray, 1999, p. 53).

Para comprender un modelo pedagógico determinado hay que tener en cuenta dos aspectos como lo son la didáctica y el currículo. En este sentido, se podrían definir estos dos conceptos para brindar claridad y sentar las bases de las diversas concepciones de quehacer educativo en buena parte del siglo XX y principios del Siglo XXI. Porque,

la didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde sus estrategias didácticas, ella es mucho más que simple medios de enseñanza (Onfray, 1999, p. 48).

La didáctica es el discurso por el cual se ha pensado la enseñanza y las formas más adecuadas para poder transmitir el conocimiento; y a su vez, para la comprensión de las diversas concepciones que tiene el mundo en su conjunto. Dicha concepción corresponde entonces, a esas formas en las cuales quien tiene el saber, proyecta su conocimiento a los otros por medio de estrategias que ayuden a la comprensión y explicación de los fenómenos, no desde la mera conceptualización teórica, porque esa es la tarea que realiza la pedagogía, sino como el discurso que se dirige más concretamente hacia la acción educativa como tal.

Entretanto, el otro componente fundamental en esta triada educativa es el currículo, aquel que se constituye como derrotero predominante en la construcción de procedimientos y planificaciones que tienen como pretensión registrar. Por lo tanto,

todo lo que sucede en la escuela, es su guía principal que se construye en el hacer educativo (...) es el puente entre el mundo real y el mundo de la escuela; él posibilita las relaciones entre el pasado de la humanidad, para traerlo al presente del acto educativo y proyectar el futuro de las comunidades; así establece una multitud de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido de la organización educativa es curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica (Onfray, 1999, p. 50).

Todo lo anterior permite configurar una formación sólida en el ser humano para que pueda comprender el contexto que habita, y a su vez, entender la diversidad epistemológica que lo acompaña.

Con lo expuesto se pueden empezar a configurar las diversas miradas que se han establecido en cuanto a las prácticas educativas, los diferentes discursos y las pretensiones específicas que acompañan a cada uno de los modelos pedagógicos que han querido dar respuestas y satisfacer las necesidades en el ámbito educativo. Por tanto, se hace perentorio hablar de las formas de enseñanza que han tenido una vasta influencia a lo largo del siglo XX, y han permitido configurar parte de la tradición educativa. En primera instancia, el modelo tradicional,

enfatisa la formación del carácter de los alumnos, a través de la enseñanza religiosa y moral. Está concentrado en contenidos ya elaborados, y el alumno lo que hace es aprenderlos del maestro. En este modelo, el método y el contenido, en cierta forma, se centran en la imitación y emulación del buen ejemplo, y cuya encarnación más próxima se encuentra en el maestro (Onfray, 1999, p. 122).

Este tipo de visión pedagógica todavía se pone en práctica en las sociedades, que a pesar de los grandes avances y del aparente cambio de mentalidad de sus ciudadanos, aún confía plenamente en que ese método es muy efectivo para poder aprender los contenidos de un curso, solo por la mera repetición de lo que dice el maestro. En este modelo lo que prima en la parte didáctica es el proceso donde las estrategias partan del

legado moral e intelectual de la humanidad, bajo objetivos impuestos por la tradición; los contenidos son enciclopédicos; los métodos son transmisionistas; en las formas prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el pizarrón y la tiza; y la evaluación es memorística y cuantitativa (Onfray, 1999, p. 53).

Toda esa visión didáctica permanece en muchos lugares, pero las nuevas herramientas y procesos de comprensión del mundo no permiten que el conocimiento esté cifrado en unos meros datos o fechas, o que el aprendizaje signifique repetir cualquier cantidad de nombres de países o de políticos, sin que eso tenga una repercusión relevante en el contexto social que cada uno habita. Hay que reformular las maneras de comprender el conocimiento, y saber que siempre es necesario ponerlo en práctica para que continúe teniendo validez y sea igualmente provechoso.

El modelo pedagógico conductista posee una relación muy cercana con ciertas características del modelo tradicional; sin embargo, tiene sus particularidades esenciales porque,

se desarrolló en la fase superior del capitalismo, con el objetivo de un moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" del individuo. Se basa en la fijación y control del logro de objetivos "instruccionales". Se hace la transmisión parcelada de saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental que utiliza la "Tecnología Educativa". Identifican desarrollo intelectual con aprendizaje (Onfray, 1999, p. 122).

Cuando se habla aquí de tecnología educativa, se refiere a los procesos que se hacen efectivos para el maestro por medio de la planificación y el control; es un método netamente mecánico que busca volver factible el conocimiento para el crecimiento y el mejoramiento de los medios de producción impuestos por el Estado.

Los programas curriculares se construyen para determinar una cierta cantidad de objetivos terminales, es decir, lo que se busca es tratar de medir conductas que indiquen cuáles son las personas más aptas para los requerimientos específicos del Estado; quiénes se dejan conducir con una mayor facilidad para insertarse en ese mundo de los modelos de producción que exige más calidad y más rapidez en menos tiempo. Por ello, de alguna manera, este modelo continua ejerciendo una amplia influencia en lo que se ha denominado como carreras técnicas y tecnológicas, en tanto que el objetivo principal de este tipo de noción es conocer sus formas de hacer las cosas, y no necesariamente las construcciones lógicas y teóricas que son tan pertinentes a la hora de abordar una concepción epistemológica del saber. Por tanto, esto se explica por medio del condicionamiento operante propuesto por Skinner, y que Not contextualiza al terreno educativo, como,

el comportamiento de aprendizaje de un alumno puede desarrollarse o estructurarse gradualmente mediante un reforzamiento diferencial, es decir, al reforzar los comportamientos que se desea ver repetidos, y al no reforzar las acciones que se desea evitar. Esto confirma, sin lugar a dudas, que el aprendizaje depende esencialmente de la acción que el pedagogo ejerce en la actividad del sujeto por medio del objeto en el que él la coloca y que él regula para tales fines (1983, p. 77).

Ello confirma que,

el currículo proporciona un trayecto lineal: calculado centímetro a centímetro, predecible y controlable, con el fin de proyectar un hombre diestro, técnico y útil a los intereses del Estado capitalista. Es construir el mundo de la escuela a partir de unas necesidades económicas y sociales planeadas por el Estado. Es, más que formar, instruir y capacitar individuos para el mercado laboral (González, 1999, p. 58).

Esta idea educativa sigue perviviendo aún con instituciones que solamente abordan el asunto del conocimiento desde esta perspectiva, ignorando por completo el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes y la capacidad relacional que debe existir siempre entre el maestro y sus alumnos. El modelo pedagógico del desarrollo también tiene unas características especiales, que de un modo u otro, modifican la visión de los modelos anteriores porque,

cada individuo, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno, ha de llegar progresiva y secuencialmente a la etapa superior del desarrollo intelectual. El maestro propiciará un ambiente favorable al niño, para que, sin tropiezo alguno, logre la estructura cognoscitiva de la etapa inmediatamente superior. Solo interesa un buen desarrollo de las estructuras mentales del niño (Not, 1983, p. 122).

Aquí se puede apreciar cómo este modelo le imprime otro carácter a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje, porque lo importante es el niño y sus componentes mentales, y no el aprovechamiento de ese individuo para los intereses del Estado, ni tampoco, la repetición eterna del conocimiento que reproduce incansablemente el maestro. Lo relevante de este modelo es que se pone gran énfasis en el desarrollo del pensamiento para poder lograr aprendizajes significativos, mediados por procesos y conocimientos tanto teóricos como prácticos, puesto que,

en el proceso educativo, las estrategias didácticas necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos. Por ello, el objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes en el mundo de hoy, el mundo de las ciencias. Los contenidos son, entonces, los immanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes, conceptos; los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de las ciencias; en la forma el proceso de aprendizaje prima sobre el de la enseñanza, el alumno es el centro del proceso y se formará en el aprender a pensar (González, 1999, p. 62).

Desde aquí se va construyendo una nueva mirada educativa que le brinda espacio a ese ser humano que siempre va a estar en constante formación, en constante desarrollo y descubrimiento, llevado de la mano por el maestro, que simplemente actuará como un guía durante ese proceso de aprendizaje. El modelo pedagógico social, ofrece otra alternativa para contemplar la realidad educativa. Uno de los grandes aportes es que pone énfasis,

por el desarrollo máximo y polifacético de las capacidades e intereses del individuo. El desarrollo de la ciencia es tan importante, que se constituye ella misma en el “remolque” del desarrollo intelectual de los jóvenes. El método y el contenido dependen de la enseñanza de las ciencias, del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno (Not, 1983, p. 123).

Este modelo pedagógico tiene sus metas puestas en el pleno desarrollo del individuo para la producción de la sociedad, tanto material como cultural, basados primordialmente en el carácter científico y técnico de las ciencias.

Además, esta concepción social de lo educativo busca una autoformación del individuo en su personalidad que va desde tres ejes fundamentales, con sus respectivos componentes: la afectividad con lo ético, la cognición por medio de lo lógico y la sensibilidad con lo creativo, logrando así un desarrollo histórico-cultural del hombre en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, porque,

en el proceso educativo, las estrategias didácticas, se construyen a partir de las necesidades sociales contextualizadas respondiendo a los problemas específicos de la comunidad que busca liberarse de la dominación y de la transculturación que la escuela ha posibilitado al servir como un aparato ideológico del Estado. El objetivo entonces, es la contribución de la escuela a la transformación social (...) los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades de pensamiento sino también su personalidad; ellos son responsables de su propio aprendizaje; el docente será un líder, un ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, y será un experto que ayude a resolver problemas dentro y fuera del aula (González, 1999, p. 68).

Este modelo implica un aprendizaje colectivo y no necesariamente particular, en el cual cada uno de los individuos haga parte de un todo, por medio de su reflexión y su participación, para proveer soluciones a problemáticas específicas de la sociedad y generar una reconstrucción de la misma.

Ahora bien, como se ha visto, estas cuatro perspectivas pedagógicas han marcado una ruta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han posibilitado la educación y la formación de los seres humanos a lo largo del siglo XX. No obstante, durante los últimos años del siglo

pasado se ha comenzado a erigir otra propuesta pedagógica, que de cierta forma posee elementos similares a la pedagogía social y a la pedagogía para el desarrollo, en tanto se le da participación activa a ese otro que está en un proceso de aprendizaje continuo. La pedagogía de alteridad, la cual centra su interés esencial en recuperar la voz de los vencidos, aquellos que han sido silenciados en las aulas de clase por docentes que solamente se preocupan por repetir un saber, no por compartirlo ni explicarlo de maneras adecuadas a las personas que están a su cargo, en tanto que,

acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

Porque,

la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15).

La pedagogía de la alteridad entonces, se inscribe en una propuesta renovada en la que verdaderamente se le ofrece valor al otro, dándole nombre, cuerpo, y por sobre todas las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase como tal, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos.

La relación con el otro evidentemente no puede estar mediada por el poder, sino por la posibilidad de un entrecruzamiento de subjetividades, de narrativas que alimenten las prácticas educativas, para que ese otro, que puedo ser yo o puede ser él, se inquiete, se sacuda, se transforme. Una voz que reactive la capacidad de asombro, y vuelva fecundo el ser y el actuar como sujetos en constante formación en el ámbito educativo,

la educación tiene que hacer referencia a la figura del "otro" desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la "empatía". Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro (Bárcena & Mélich, 2000, p. 61).

Para comprender la alteridad y sus incursiones dentro del campo pedagógico, es necesario tener un acercamiento teórico-conceptual de lo que se entiende por la noción de alteridad. Este es un concepto filosófico que fue acuñado a mediados de los años cuarenta por el filósofo lituano Emmanuel Lévinas, quien realiza una fuerte crítica a la historia de la filosofía, en tanto esta se ha encargado de olvidar la consideración de que el hombre es un ser social. Frente a dicha crítica histórica, el propio Lévinas afirma:

esta historia puede ser interpretada como una tentativa de síntesis universal, una reducción de toda la experiencia, de todo lo que tiene sentido, a una totalidad en donde la conciencia abarca al mundo, no deja ninguna otra cosa fuera de ella, y así llega a ser pensamiento absoluto. La conciencia de sí es al mismo tiempo la conciencia del todo (1991, p. 69).

Lo anterior quiere decir que el ser humano se ha preocupado solamente por su individualidad, olvidando lo que tiene alrededor, las personas que lo circundan, que lo acompañan y le posibilitan su ser y su estar en el mundo. Apoyados en esta base filosófica se han tratado de modificar algunas de las prácticas educativas en la actualidad. Tanto es así, que la pedagogía contemporánea española de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, ha realizado una gran reflexión epistemológica para dar cuenta de los cambios en la educación que pueden ser posibles todavía, a pesar del resquebrajamiento del mundo, de las fisuras en el interior y exterior de los hombres, de las ideas pesimistas que bordean la realidad constantemente. Por ello, autores como Joan Carles Mélich, Fernando Bárcena, Lluís Duch, entre otros, han pensado diversas consideraciones en torno al hecho de cómo la alteridad puede ser una vía para el cambio de mentalidad en la educación. Dicho cambio se genera por medio de lo que ellos han llamado como la pedagogía de la alteridad, una propuesta que tiene unas pretensiones muy claras frente a lo que quiere hacer, basándose en un acercamiento al otro porque,

la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad (...) es una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárcena & Mélich, 2000, p. 15).

Desde esta consideración, se está fundamentando el principio de la alteridad, que aboga por el reconocimiento del otro, de su palabra, de su voz, de sus formas de comprender y concebir el mundo. La pedagogía de la alteridad se convierte en un modelo que permite volver a reencantar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras. Es una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro, y no su imposibilidad y extrañeza, porque,

el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 47-49).

La palabra del otro permite una reconfiguración de la subjetividad, de los modos de pensar frente a la realidad, ese individuo que en principio se asemeja extraño, pero luego será cómplice por medio de la palabra dicha, que dirá lo no dicho de la subjetividad, es decir, dirá algo que no había pensado, algo que será nuevo y abra totalmente una nueva posibilidad de estar en el mundo. Aquel dejará una huella que se impregne en el pensamiento, una significación que permita ver de manera distinta el contexto al cual asistimos diariamente; es la capacidad de entrecruzar palabras y dibujar senderos, caminos, trazar alternativas para romper el silencio

del propio pensamiento y ponerlo a deambular en el juego incesante de la palabra viva, aquella que acciona y posee sentido, y que nos acerca de modo más efectivo a la civilización y no a la constante barbarie de la castración intelectual, del señalamiento que asusta y enciende el miedo y el silencio.

Borrar la palabra del otro es borrar la propia expresión, porque es allí donde posiblemente nos reconocemos a pesar de la diferencia; es a partir del individuo –que se manifiesta en primera instancia como ajeno– donde se establece el mecanismo para comprendernos a nosotros mismos, porque lo distinto es nuestro propio reflejo, nuestra voz, y quizás es el reflejo de nuestra propia identidad, porque el yo que piensa debe estar articulado con el tú que responde, que cuestiona, que anima, que brinda confianza, que permea nuestra realidad exterior e interior. Somos diálogo, palabra que refresca, individuos contruidos constantemente, razones móviles e ilimitadas. Es evidente que una de las características fundamentales de la pedagogía de la alteridad sea la palabra, que construye discurso y lenguaje, que abre nuevos caminos y nunca los cierra, permitiendo que cada ser humano que habita el campo educativo pueda apropiarse de ella y pierda el temor al señalamiento y a la corrección. Decir, narrar la experiencia, imaginar y darle sentido al acontecimiento es proveerlo de significado, es brindarle posibilidad a que el ámbito educativo permita re-crear el mundo por medio del lenguaje,

la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. (...) Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra (Larrosa, 2003, p. 669).

El contexto educativo evidentemente está plagado de relaciones, de encuentros y desencuentros con la palabra, con las formas de mirar e interpretar el mundo, tanto el propio como el del otro. Es un contexto donde se sitúan acontecimientos que marcan de por vida, momentos, instantes que modifican comportamientos vitales y permiten mantener la tensión entre lo conocido y lo por conocer, entre lo que ha venido y lo que vendrá, entre la comprensión del pasado y el deseo por un futuro promisorio.

Somos seres inacabados, en constante proyección, con objetivos, metas, sueños, oportunidades, desborde de imaginación para formar y transformar la realidad, para cuestionarla y volver una y otra vez a reinterpretarla. Cuando se ha aceptado de manera tajante todo lo que se es dado, y no se reinventan mundos posibles y a veces imposibles o quizás utópicos, existirá una considerable lejanía con respecto a la esperanza del cambio, a la posibilidad de un mundo mejor, donde se establezca la conexión de relaciones, de lenguajes, de culturas, de conocimientos, todo aquello que provea una condición de humanidad.

Por lo tanto, esa visión de humanidad debe estar siempre presente en la mente de quien pretenda enseñar, de quien busque compartir el conocimiento con los otros, esos que con el tiempo los volverá sus íntimos cómplices. Una pedagogía de la alteridad que también esté reflejada por ese aspecto, el de la humanidad, es necesario en la práctica educativa, porque es indispensable para abrirle paso a las formas en las cuales el otro puede narrarse y sentirse plenamente acogido,

el maestro es aquel que vive la transformación de sus alumnos. Un maestro que no se retire para dejar pasar al otro, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro, lo que hace es adoctrinar, en modo alguno educar. Existe maestría cuando el otro puede nacer diferentemente a su maestro, y cuando la relación maestro-discípulo llega a ser una relación deferente, solícita, responsable (Méliç, 2002, pp. 53-54).

Para una pedagogía de la alteridad, también se hace necesario acudir a dos conceptos que son de vital importancia: la hospitalidad y la experiencia. En este sentido, la hospitalidad se constituye con el momento en el cual se realiza el instante de la acogida, cuando se reconoce al individuo como lo que es, como un ser humano que lleva intrínsecamente un deseo ferviente por aprender, y a su vez, lleva consigo una historia, una memoria que permite avivar el recuerdo, porque gracias a la memoria es que existen los demás, los que se han dejado, pero nunca los que se han olvidado, porque ellos también hacen parte de un nosotros, de la interminable construcción identitaria que se gesta día tras día, una identidad que se establece de gran modo gracias al aula de clase, en la intersubjetividad de relatos que se recrean, que se narran cuando se siente el dulce placer de la acogida,

un educador se hace responsable no por lo que provoca –intencional o no intencionalmente– en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presté atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado (Bárcena & Méliç, 2000 p. 146).

De igual manera, es perentorio reconocer uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía de la alteridad, la cual es la experiencia, como aquella singularidad que permite iniciar un tejido narrativo, a partir de algo que sucede, que marca, que deja una huella indeleble. Pero indudablemente hay que acotar el hecho de que la experiencia no se construye a sí misma, sino que estremece al Yo por medio del otro que irrumpe en su existencia. Sin él, no hay experiencia, y por tanto, no hay narración vivida,

no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (...) La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (Skliar & Larrosa, 2009, p.15-17).

La concepción de la alteridad es exactamente eso, un arriesgarse al mundo de lo desconocido, pero al mismo tiempo, un arriesgarse a la posibilidad de la novedad, de lo que no ha sido y puede nacer, de la natalidad. La pedagogía y la educación tienen mucho parecido en ese sentido, en cuanto que ese aspecto de la natalidad es abrirle la posibilidad a lo que no se ha contemplado, a algo o alguien que irrumpe de manera significativa en la existencia de un individuo. La educación es un continuo suceso de esa experiencia, porque quien llega como “recién nacido” al aula de clase es una esperanza para llegar a ser lo que esa persona es, un proceso que en definitiva es interminable, pero que indudablemente convoca a la reactivación de nuevas formas de comprensión del mundo,

nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad –del nacimiento a la muerte– en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de acción. El nacimiento es, de este modo, un acontecimiento que reclama de quienes ya estábamos en el mundo para recibir a los que llegan la facultad de acogerlos e introducirlos en nuestro mundo, bajo la forma de un acompañamiento responsable, y un sumo respeto a la radical novedad de la que son capaces cuando se les deja capacidad de iniciativa y espontaneidad (Bárcena, 2001, p. 39).

La pedagogía de alteridad se convierte en una alternativa para modificar las estructuras del lenguaje dentro del aula de clase. Es una propuesta que mira a los ojos al otro, que le da valor y lo purifica de humanidad, que reconfigura, o al menos esa es su pretensión, los modos de concebir el mundo y ponerlo en un estado de re-creación permanente,

es precisa una profunda renovación del lenguaje que empleamos en pedagogía, porque las palabras son configuradores de mundos, de nuestros mundos. Y creo que las palabras próximas al universo de la literatura, de la poesía, de la narración serían las que nos ayudan a educar mejor. Palabras como por ejemplo narración, experiencia, responsabilidad, rostro, caricia, hospitalidad, donación, memoria (Mélich, 2005, p. 47).

Estas palabras, y muchas otras más, son las que se insertan en el mundo de la pedagogía de la alteridad, una pedagogía para el encuentro, la experiencia, la acogida, y en definitiva, para la narración en el ámbito educativo y existencial.

Conclusión

La tradición educativa y pedagógica nos ha legado muchas cosas, algunas de las cuales es necesario olvidar y otras que es perentorio mantener. Por tanto, surge el cuestionamiento de si todavía se podría conservar una concepción de formación anclada y establecida en presupuestos de tiempo atrás, o si las dinámicas de la sociedad en su conjunto proveen las características esenciales para que se active otra forma de concebir la realidad.

Por lo anterior, es posible que la pedagogía de la alteridad se pueda convertir con el paso del tiempo en una propuesta que dinamice de manera favorable las prácticas de enseñanza y aprendizaje, gracias a su concepción centrada en el diálogo y el pensamiento, con sus presupuestos conceptuales y epistemológicos que brindan variantes diversas frente al quehacer formativo, dejando de lado la perpetuación de una actividad que está dinamizada en la mayoría de los casos por una tensión incesante entre el poder y el saber, olvidando la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa.

Referencias

- Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- González, E. (1999). *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- López, P., Barragán, B. & Aguirre, Y. (1990). *Módulo de Pedagogía*. Medellín: Funlam.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Onfray, M. (1999). *El deseo de ser un volcán*. Buenos Aires: perfil libros.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones

Wittgenstein: the mystic in tractatus

WITTGENSTEIN: LO MÍSTICO EN EL TRACTATUS

Imaginaos, si podéis, privados súbitamente de todas las emociones que ahora os inspira el mundo, e intentad imaginarlo tal como es, puramente, solo, sin vuestro comentario favorable o desfavorable, esperanzado o aprensivo. Casi os será imposible percibir tal situación de negatividad y muerte, ninguna parcela del universo tendría entonces mayor importancia que otra.

William James

Crear en Dios quiere decir ver que con los hechos del mundo no basta.

Ludwig Wittgenstein

Lina Marcela Cadavid Ramírez¹

Resumen:

Este artículo se configura en torno a una reflexión sobre lo místico en el *Tractatus Logico-Philosophicus* del filósofo vienés Ludwig Wittgenstein con el fin de intentar definir qué entiende el autor por lo místico en dicha obra a partir del análisis de algunas proposiciones que se refieren a este término, y en relación con algunas referencias que remiten a la vida de este autor. Asimismo, se intenta relacionar el tema de lo místico con otros aspectos que son propios del pensamiento del primer Wittgenstein tales como el problema del lenguaje o la concepción de lo ético; esto último a partir de una definición de lo místico, que aunque es externa al *Tractatus*, permite iluminar las relaciones aquí propuestas.

Palabras clave

Mística, Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, lenguaje.

¹ Magister en Filosofía. Estudiante del Doctorado Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional (sede Medellín), en Profesora de tres cuartos de tiempo de la Facultad de Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Investigadora del grupo Filosofía y Teología Crítica. Correo electrónico: marcecadavid26@yahoo.com

Abstract

This article is set around a reflection about the mystic in the Viennese philosopher Ludwig Wittgenstein work, the *Tractatus Logico-Philosophicus*. The purpose is try to define what is meant by mystical in this work through the analysis of some propositions that refer to this term, and in relation to some references of this philosopher life. It also attempts to relate the theme of the mystical whit other aspects that are typical of the first Wittgenstein thought such as the problem of language or conception of ethics, the latter from a definition of the mystical that external to the *Tractatus*, but it allows to enlighten the relationships proposed in this article.

Palabras clave

Mystical, Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, language.

Introducción

Un tema de análisis por parte de los estudiosos de la mística es la polivalencia del término, que explica que éste “haya desbordado el terreno religioso en cuyo interior nació y comience a utilizarse para hacer referencia a zonas limítrofes de la experiencia humana” (Velasco, 1999, p.18). La riqueza semántica que ha adquirido el término a lo largo de su historia ha llevado a los estudiosos de la mística a proponer una variada tipología de lo que puede considerarse como tal. Dicha tipología se nutre de la vivencia de aquellos que afirman tener una experiencia especial o una forma peculiar de conocimiento de Dios.

Los estudiosos de la mística, además, se han debatido en torno a dos perspectivas para comprender este fenómeno, por un lado, están quienes comparten un modelo esencialista, también denominado perennialista o universalista, como Radhakrishnan, Aldous Huxley, Evelyn Underhill, Ninian Smart, Rudolf Otto, entre otros. Para estos autores es posible definir una verdad de la unidad religiosa a partir de la existencia de un tipo de mística natural que permitiría distinguir una experiencia de base convergente en todas las tradiciones, experiencia que sería interpretada de diversas formas por las distintas culturas y religiones. Por otro lado, están los que siguen un modelo constructivista, como Steven Katz, Hans Pender, Wayne Proudfoot, entre otros. Según estos autores, la mística no puede separarse del contexto en el que surge, es decir, no sería posible pensar una experiencia mística abstraída del sistema al que pertenece, ya que estas experiencias están sometidas a “procesos formativos y constructivos del lenguaje y la cultura” (Velasco, 1999, pp. 36–42).

Como se notó la variedad en la tipología del fenómeno místico está relacionada con la diversidad de concepciones y prácticas que las distintas culturas denominan con la palabra mística. Se hablaría entonces de místicas especulativas y prácticas, naturales y sobrenaturales, sagradas y profanas, monistas y teístas. Sin embargo, también es un hecho que muchos estudiosos han logrado presentar rasgos comunes en tan variadas formas de experimentar lo numinoso, lo que ha llevado, a la luz de fuerte evidencia cultural, que la posición esencialista no haya perdido vigencia.

En el caso de Wittgenstein, puede hablarse de un tipo de mística que no se liga necesariamente a una práctica religiosa institucional determinada, pero que no está libre de elementos religiosos. Este fenómeno, como bien lo señala Gershom Scholem (1996) con respecto a las religiones monoteístas y el tipo de misticismo que surge con ellas, puede explicarse porque este aparece cuando comienza a percibirse la existencia de un abismo entre Dios y el hombre, de tal modo que aquel que lo percibe intenta salvar tal abismo para recuperar la unidad que la religión institucionalizada ha roto al hacer patente la bipolaridad entre el ser infinito trascendente y el hombre como creatura finita. La recuperación de esta unidad hace que el místico considere que para “concebir la verdad religiosa es igualmente importante la fuente de conocimiento y la experiencia religiosa que brota de su propio corazón” (Scholem, 1996, p. 29),

de tal modo que el místico personaliza la visión que se presenta como institucionalizada para hacer de su alma o espíritu el escenario en el que se hará posible el encuentro con lo divino.

Los autores interesados en señalar el componente religioso del pensamiento wittgensteniano se han remitido no sólo a su obra filosófica sino también a sus cartas, diarios y a su vida para intentar mostrar que el contenido de sus obras está relacionado con una actitud vital del filósofo, que puede describirse como la de alguien que buscó transformar su vida. No son pocas las menciones que el propio Wittgenstein hace de su esfuerzo por renacer, por convertirse, por hacerse un hombre diferente, es decir, y según el mismo Wittgenstein, auténtico (Boero, 1994).

Tal parece que Wittgenstein encontró en Tolstoi y su obra el modo de vida místico a seguir, especialmente en la lectura del libro *Breve exposición de los evangelios*, cuya lectura Wittgenstein realizó durante la I Guerra Mundial. Tal lectura acercó esa actitud vital a la ética cristiana tal como la entendió el autor ruso, la cual, por no remitirse a fundamentos teológicos, creencias o preceptos institucionales, se aproxima a un tipo de mística en la que se busca imitar la vida de Cristo una vez que se ha comprendido que el sentido de la vida no se alcanza a través de una especulación sobre este sino en la acción. Para William James (1961) –lector de ambos autores–, este es el modo de vida que deja de preguntarse por el sentido de ésta, y en el que, en cambio, el hombre se dispone a trabajar para satisfacer las necesidades materiales, abjurar de mentiras y vanidades comunes, ser simple, creer en Dios, modo de vida que para Tolstoi conduciría a la felicidad.

Con estas consideraciones anteriores se ha querido resaltar dos aspectos: uno, que Wittgenstein habla de lo místico porque es algo que tal vez experimentó o vivió de alguna forma en su vida; otro, que esta experiencia es crucial en la configuración de parte de su trabajo filosófico, pues lo enfrentó a situar lo místico en un lugar adecuado dentro de un discurso racional y argumentativo, y a incluir en estos temas tan vitales como el del sentido de la vida, la existencia de Dios y la visión del mundo, como un todo limitado.

Según Juan Martín Velasco, en Wittgenstein el término místico designa “un ámbito de lo real claramente diferenciado de aquel que es accesible al conocimiento ordinario objetivo y científico” (Velasco, 1999, p. 18). En su filosofía, lo místico parece tener un papel central, comprendiendo, claro está, que en este filósofo viene el término vendrá a designar algo distinto mas no opuesto de su uso aceptado, lo que hace posible, entonces, un enriquecimiento del análisis de lo místico.

La apreciación de Velasco bien puede mantenerse tanto para el Wittgenstein del *Tractatus* como para el de las *Investigaciones*, ya sea porque las expresiones de valor absoluto traten de lo indecible, o porque hagan parte de un juego de lenguaje con sus propias reglas. Sin embargo, el presente artículo no va a plantearse a partir del problema filosófico que representa la transición desde una teoría figurativa del lenguaje hacia la noción de juegos de lenguaje, para preguntarse qué se conserva o qué se renueva de una posición a otra; sino que analizará la concepción de la experiencia mística como “el intento de ir más allá de los límites del lenguaje, de decir lo indecible, de expresar lo inexpresable” (Barret, 1991), lo que nos remite necesaria-

mente al *Tractatus*, obra en la que se proponen los límites del lenguaje significativo, pero en la que, a su vez, se trasluce la inefabilidad de lo trascendente, especialmente cuando esto afecta lo que creemos que es el sentido de la vida. Podríamos decir que esta obra tiene dos caras, una que se muestra, la del sentido y el significado, y otra que parece yacer oculta, la del silencio, que la ciencia deja intacta.

Hablaré pues de la experiencia de lo místico y trataré de dilucidar qué se quiere decir con ello en el pensamiento wittgensteniano.

Lo místico desde el *Tractatus*

Leemos en la proposición 6.44 del *Tractatus Logico-Philosophicus* (TLP) “No cómo es el mundo es lo místico sino que sea”. La proposición es sorprendente si atendemos al desarrollo de esta obra, que no se inscribe en un discurso ontológico sino lingüístico, pues en el *Tractatus* se habla principalmente de la forma de figuración del mundo por medio del lenguaje y de la verdad de dicha forma, de modo que verdad y sentido se relacionan. Precisamente el sentido descansa en la función figurativa del lenguaje, pues las únicas proposiciones con sentido, según Wittgenstein, son aquellas que expresan un estado posible de cosas. Pero que *el mundo sea* ¿expresa acaso un estado posible de cosas?

Desde el *Tractatus* cómo sea *el mundo* es algo que puede ser mostrado por la lógica, que señala la *armazón* de nuestro lenguaje y por tanto los límites para expresar algo; o por la ciencia natural, en la que todas las proposiciones poseen sentido, ya que pueden expresar lo que es el caso y lo que expresan puede ser verificado.

En el caso de la ciencia, sus proposiciones expresan lo que es el caso porque *representan*, a la manera de una pintura, hechos concretos que pueden situarse en el espacio y el tiempo, pues sólo de esta forma puede decirse que un hecho se da efectivamente.² Según esto, la ciencia nunca podrá expresarse sobre el mundo como un todo, ya que para ésta “el mundo se descompone en hechos” (TLP, 1.2).

La relación entre ciencia y lenguaje es muy precisa en el *Tractatus*. Afirma Wittgenstein que “la totalidad de las proposiciones verdaderas es la ciencia natural entera (o la totalidad de las ciencias naturales)” (TLP, 4.11), tal relación puede establecerse si se parte de una teoría según la cual el lenguaje representa figurativamente los hechos del mundo, luego es imposible una representación del todo, a menos que se piense en la posibilidad de concretarlo en un hecho posible que sí pueda ser representado, lo cual, en últimas, no sería exactamente una representación del todo.

Así, las proposiciones de la ciencia representan figurativamente posibles estados de cosas; ello las hace, a su vez, susceptibles de verificación para comprobar si concuerdan o no con el caso, es decir si son verdaderas o falsas. Esto las dota de sentido. Según el autor Cyril Barret,

² Es notable que la posibilidad de que la ciencia exprese hechos posibles es a través de las leyes universales, las cuales no expresan hechos. Esto hace que pueda situárselas al nivel de la lógica, y más allá de la lógica, a nivel de lo místico. (Barret, 1991, p. 39 y McGuinness, 1996, p. 317).

las únicas proposiciones genuinas, las que realmente dicen algo o, mejor aún, las únicas que pueden decir algo, bien verdadero, bien falso, son enunciados de hechos empíricos, de lo que es o no es el caso. Es más bien restrictivo limitarlas a las proposiciones de las ciencias naturales, en su acepción usual. Seguramente observaciones tales como «Está lloviendo», por no hablar de informes históricos o registros geográficos, arqueológicos o biológicos, que suelen clasificarse como «historial natural», son fácticas, es decir, susceptibles, hablando con propiedad [de ser] verdaderas o falsas, y por consiguiente decibles (1991, pp. 36-37).

Según esto la proposición “que el mundo sea” no está expresando nada sobre hechos fácticos, sino que parece más bien estar mostrando algo sobre una experiencia que revela una actitud hacia el mundo. Quisiera analizar con cuidado esta última afirmación.

Decir que una proposición sólo muestra sin expresar ni decir nada, significa, en términos wittgenstenianos, que esta “no representa figurativamente ni refleja el mundo y sus hechos en modo alguno” (Barret, 1991, p. 46), es decir, con ella no se dice nada sobre el mundo, entendido como el espacio de los hechos posibles, pero puede, sin embargo, manifestarnos la “estructura posible del mundo” (Barret, 1991) como en el caso de la lógica y las matemáticas, o nos ayuda a “tener una justa visión del mundo” (Barret, 1991) como en la filosofía al interesarse por el instrumento que se precisa para entender el mundo, o nos evidencia el sentido del mundo, como en el caso de lo ético, lo religioso y lo místico.

Podrá pues comprenderse, a partir de lo dicho, que Wittgenstein afirme que “El sentido del mundo tiene que residir fuera de él” (TLP, 6.41), pues aquél no es un hecho como tal, por tanto es algo trascendente, es decir, por fuera de lo que es el caso, sin un hecho concreto que se esté representando. Pero esto lo haría, a su vez, absoluto y definitivo para el hombre, cuando se considera a sí mismo, no como parte de los sucesos accidentales sino como un individuo que puede ser feliz o infeliz, ya sea que logre o no aprehender el significado del mundo entendido como un todo.

Para Wittgenstein los hechos del mundo son accidentales, pues no hay necesidad lógica para la causalidad, de ahí que el filósofo la reemplace por la posibilidad lógica, la que permite que los hechos, tal como ocurren o podrían ocurrir, no sean meramente posibles, sino que la forma como suceden sea la única posible. El propio Wittgenstein lo aclara en el Tractatus: “En la lógica nada es casual: si la cosa puede ocurrir en el estado de cosas, la posibilidad del estado de cosas tiene que venir ya prejuzgada en la cosa” (TLP, 2.012) y “Algo lógico no puede ser meramente posible. La lógica trata de cualquier posibilidad y todas las posibilidades son sus hechos” (TLP, 2.0121).

Ahora bien, el problema del sentido del mundo no cae ni dentro de la accidentalidad de los hechos ni dentro de la posibilidad lógica, pues éste no dice nada de lo que es el caso, ya que el mundo tiene o no tiene sentido, y lo que se enuncie como tal es rechazado o aceptado en cualquier circunstancia, luego no tiene que ver con la posibilidad.

Si recordamos que el *Tractatus* propone básicamente una teoría figurativa del lenguaje, se verá que al hablar del sentido del mundo no se está diciendo nada que el lenguaje pueda expresar, lo que se está haciendo es forzar el lenguaje para que vaya más allá de sus límites, y es aquí donde lo místico adquiere relevancia, pues al tratar de lo inefable está ocupándose del sentido del mundo, que al salir al encuentro del hombre permite la realización de la vida humana.

Lo decible da cuenta de cómo es el mundo, de lo que acaece, pero lo indecible penetra en lo humano, en donde el anhelo por lo absoluto, la experiencia de la totalidad, la angustia por la falta de sentido tienen lugar. La afirmación wittgensteniana acerca de lo místico –“que el mundo sea es lo místico”– tiene mucho de metafísico, recuerda incluso la pregunta fundamental de la metafísica según Heidegger ¿por qué el ser y no más bien la nada?, y aunque la afirmación de Wittgenstein no se formule por una necesidad ontológica de fundamentación última, sí pone de manifiesto el asombro por el mundo, porque exista el mundo. B.F. McGuinness expresa con claridad,

que algo sea significa que existen objetos. Que haya objetos significa que existen posibilidades que se realizarán o no; que se realicen tales posibilidades significa que hay un mundo. Por el contrario, aquello que la mística encuentra sorprendente no es que exista un mundo en particular –pues ésta no se interesa en cómo sea el mundo– sino que exista un mundo –es decir, que ciertas posibilidades y no otras (sin importar cuales)– se hayan realizado (1996, p. 314)³.

El enunciado que, siguiendo a Wittgenstein, conmovería al místico, forzando un poco más la relación con la pregunta heideggeriana por el ser y la nada, bien podría ser “es este mundo y no otro el que existe”, expresión que ha de entenderse no desde la insatisfacción o el descontento, sino, de nuevo, desde el asombro de que ciertas posibilidades se hayan realizado sin que hubiese tenido que ocurrir necesariamente así.

Así, en lo místico confluyen, de una parte, la experiencia de que el mundo sea, lo cual sólo puede ser experimentado cuando aprehendemos el mundo como un todo y, de otra parte, el sentimiento que nos revela que el mundo posee un sentido, no como un propósito o fin por alcanzar –decir por ejemplo que el mundo fue creado por esta o aquella razón– ya que el sentido no puede ser descrito por hechos concretos.

De modo que tal sentimiento no puede ser descrito por el lenguaje, no puede ser dicho por proposición alguna; de allí que, como se mencionó, lo místico arremeta contra los límites del lenguaje, pero arremetiendo contra ellos permita superar lo que acaece abriendo las puertas a otro ámbito de lo humano. Pero aunque estemos en el ámbito de lo inefable, no por ello ca-llamos, pues ir más allá de los límites del lenguaje es un sin-sentido, en su acepción ordinaria, para quienes no comprenden la función de la lógica y pretenden reemplazar al ser por ésta.

³ “That something is means that there are objects; that there are objects means that there are possibilities each of which must either be realized or not; that there are such possibilities means that there is a world. Conversely what the mystic finds striking is not that there is the particular world that there is —for he is not interested in how the world is— but that there is a world —namely, that same possibilities or other (no matter which) — are realized”.

Cuando Wittgenstein afirma, en la proposición 7 del *Tractatus*, “De lo que no se puede hablar hay que callar”, por una lectura personal, no está invitando al mutismo, ni al afán de buscar una lógica que pueda expresar lo místico, sino que está poniendo de manifiesto que lo inefable hace parte de nuestra vida, y que tendríamos que ensanchar los límites de nuestra racionalidad, no de la lógica o del lenguaje solamente, pues la primera ya tiene una función definida, y el segundo enuncia adecuadamente el caso. Y al decir que la mística hace parte de nuestra racionalidad se está aludiendo a que puede expresarse lo que no es el caso esforzándonos en expresar con el lenguaje lo inefable.

Mística, filosofía y ética en el Tractatus

Me interesa ahora señalar cómo las apreciaciones de Wittgenstein en torno a lo místico pueden permitir un tratamiento filosófico de algunas de las características de la experiencia mística, y a la vez cómo el encuentro entre filosofía y mística permite algunas reflexiones sobre el Tractatus.

En su clásico estudio *The varieties of religious experience* (1961), el psicólogo y filósofo norteamericano William James propone cuatro rasgos esenciales de la experiencia mística: su inefabilidad, su dimensión noética, su transitoriedad y la pasividad de esta experiencia. Otros estudiosos han sumado más características a las propuestas por James, por ejemplo F.C. Happold añade: conciencia de unidad del todo, sentimiento de suspensión en el tiempo y la seguridad de que el ego fenoménico de la vida no es el yo real (Velasco, 1999). De las características mencionadas se hace énfasis en tres: la inefabilidad, la convicción de atemporalidad y la conciencia de unidad del todo, que bien pueden identificarse en la concepción wittgensteniana de lo místico.

En su artículo “The mysticism of the Tractatus”, B.F. McGuinness (1996) divide el tema de lo místico en Wittgenstein en dos partes: en la primera realiza una descripción detallada de la experiencia mística desde el *Tractatus*; en la segunda intenta dilucidar si Wittgenstein habla de una experiencia genuina o sólo usa el término. En esta segunda parte McGuinness incluso sugiere la posibilidad de que Wittgenstein haya tenido una experiencia tal en los años en que participó en la I Guerra Mundial, conclusión que extrae el autor de lo anotado por el filósofo en sus *Diarios filosóficos*.

Lo interesante de este detalle, y se menciona de nuevo, es que nos hallamos ante una experiencia no exactamente de iluminación, tampoco que se abandona sólo al aspecto emocional, pero tal vez sí ante una vivencia que concluye en un tratamiento filosófico de la misma: la inefabilidad puede conducir a una reflexión sobre el lenguaje, la convicción de atemporalidad y la unidad del todo a una reflexión sobre la ética.

Las tres características mencionadas (inefabilidad, convicción de atemporalidad y conciencia de unidad del todo) hacen parte de un aspecto fundamental de la experiencia mística: la superación de la dualidad sujeto-objeto que se logra en la aprehensión de lo absoluto. Velasco

afirma con respecto a esto que en “esta superación del esquema sujeto–objeto parece faltar la infraestructura conceptual que supone el lenguaje como sistema de significados” (Velasco, 1999, pp. 342–343). Esto puede llevar a pensar que en la concepción wittgensteniana de lo místico, cuando el lenguaje no puede cumplir su papel figurativo nos hallamos ante la necesidad de experimentar el mundo de otra forma, es decir, hallar sentido al mundo es ante todo una manera de dejar de ver al mundo científicamente para pasar a ocuparnos de nuestra trascendencia.

Aquí estará implicada la inefabilidad, que en principio se manifiesta en el silencio, luego en la utilización de metáforas, como una primera forma de forzar los límites del lenguaje, y por último en una reflexión sobre el propio lenguaje al fallar en su intento de expresar con precisión lo racional no científico. Podríamos preguntar, a partir de Wittgenstein, si no será necesario llevar al límite los recursos de la razón humana para dar lugar a una experiencia no científica del mundo.

Al relacionar esta pregunta con el pensamiento de Wittgenstein puede parecer que se está partiendo de una paradoja: el lenguaje sólo puede expresar los hechos pero debe callarse ante lo humano. Sin embargo, la paradoja no tiene lugar si puede comprenderse que la última proposición del *Tractatus* no estaría invitando a un abandono del tratamiento filosófico de lo no científico, sino posiblemente a una superación de una versión incompleta que poseemos de la racionalidad. Experimentar lo inefable parece ser el primer paso para reconocer que el mundo es más que una colección de hechos.

La posición de Wittgenstein es interesante porque posibilita que lo místico ingrese en la vida de todo hombre. Lo inefable invita a que cada hombre viva esa experiencia, y a la vez incita a la filosofía a buscar el origen y la explicación de tal experiencia. La conciencia de la inefabilidad no ha condenado a los místicos a la mudez, por el contrario “los ha llevado a una puesta en tensión extrema de sus facultades expresivas”, como afirma Velasco (1999, p. 347).

En el caso de la conciencia de la unidad con el todo, es visible la necesidad de buscar alternativa para la visión analítica de la ciencia, que permita pensar en el sentido del mundo, que como hemos visto desde el *Tractatus* no entra en lo que es el caso, justamente, por comprometer al mundo como un todo. Que el mundo tenga un sentido es tan definitivo desde los planteamientos de Wittgenstein en la vida de un hombre, que decide si será o no feliz.

Lo particular es que el sentido del mundo no deriva de la necesidad de los eventos del mundo, lo que quiere decir que una explicación científica del mundo no podrá responder a la pregunta por el sentido. Tal como lo dice el propio Wittgenstein en el *Tractatus* en la proposición 6.52 “sentimos que aun cuando todas las *posibles* cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo mínimo”. De allí que el problema del sentido se traslade al terreno de lo místico donde el hombre deberá encontrar una respuesta que podrá conducirlo a una actitud que determinará si es feliz o infeliz, como lo explica McGuinness,

posiblemente hay dos respuestas que el místico puede encontrar, de las cuales sólo una de ellas es definitiva: el místico puede encontrar que el sentido de la vida comienza [a] llegar a ser claro para él, o puede ser presa de la duda de si la vida tiene sentido. El primer caso es, ciertamente, el del hombre feliz: para él la vida ya no es un problema, ya no necesita ningún propósito excepto vivir; es decir, él está de acuerdo con el mundo. El hombre infeliz puede ser aquel que comprende la pregunta acerca de si la vida y el mundo tienen sentido, pero es incapaz de encontrar sentido para éstos (1996, p. 316).⁴

Esta posición relaciona lo místico y lo ético en Wittgenstein. En esta relación se vincula el buen o mal uso de nuestra voluntad. Si nuestra voluntad es buena, hemos comprendido que el mundo no puede sernos hostil, si por el contrario es mala, el hombre que se identifica con algún evento accidental verá cómo sus deseos no coinciden jamás con lo que acaece en el mundo.

Finalmente, el tema de la atemporalidad es tratado por Wittgenstein en las proposiciones 6.45 y 6.4311 del *Tractatus*, en las cuales este parece seguir a Spinoza al señalar que es característico de lo místico ver al mundo *sub specie aeterni*, es decir, la experiencia de un eterno presente que sólo puede vivenciar el hombre que ve el mundo como un todo y que evita creer que puede imponer su voluntad en el mundo.

Estos rasgos se experimentan cuando dejamos de hacer parte de lo que acaece, pues todo temor, esperanza o miedo, desaparecen al comprender que estos surgen cuando estamos atados a una posición particular en el espacio y el tiempo, pero frente a esto se halla la posibilidad de trascendencia, al asumir la actitud en la que, según McGuinness “para el sujeto metafísico espacio y tiempo son ingredientes del mundo que él contempla y acepta” (1996).

La posición wittgensteniana frente a lo místico bien podría ayudarnos a plantear lo que Velasco denomina *transracionalidad*, pues permite que afirmaciones como la superación del uso racional discursivo de la razón o la aparente irracionalidad de la experiencia mística pasen al ámbito del lenguaje discursivo para que se logre comprender, como lo señala P.C. Appleby que “el místico ve simplemente lo familiar a una nueva luz y, habiendo visto, se enfrenta con la tarea de decir a otros lo que ha ocurrido” (1999, p. 350).

⁴ “[I]t seems possible that there are two answers that the mystic may find, only one of which is final: he may find that the sense of life becomes clear to him, or he may remain a prey to doubt whether life has any sense. The former, certainly, is the case of the happy man: for him life is no longer problematic, he no longer needs any purpose except to live; that is to say, he is in agreement to the world. The unhappy man may be one who understands the question whether life and the world have sense, but is unable to find a sense for them”.

Referencias

Barret, C. (1991). *Ética y creencia religiosa en Wittgenstein*. Madrid: Alianza.

Boero, M. (1994, enero-abril). Wittgenstein; espiritualidad y mística en su biografía. *Logos*, 22(64), 39-83.

James, W. (1961). *The Varieties of the religious experience*. New York: Collier.

McGuinness, B. F. (1996, Julio). The mysticism of the Tractatus. *The Philosophical Review*, 75 (3), 305-328.

Scholem, G. (1996). *Las grandes tendencias de la mística judía*. Madrid: Siruela.

Velasco, J. M. (1999). *El fenómeno místico. Un estudio comparado*. Madrid: Trotta.

Wittgenstein, L. (1994). *Tractatus Lógico Philosophicus*. Barcelona: Altaya.

King Solomon: a transgressed image of religious and civil laws present as criticism in the book of song of songs

EL REY SALOMÓN: IMAGEN TRASGRESORA DE LEYES RELIGIOSAS Y CIVILES PRESENTE COMO CRÍTICA EN EL LIBRO DEL CANTAR DE LOS CANTARES

Adolfo Enrique Villadiego Rozo¹

Resumen

El presente artículo recoge los avances en la investigación sobre el libro sagrado del “Cantar de los Cantares” y la imagen contradictoria que el texto presenta del rey Salomón. Este personaje bíblico, símbolo de sabiduría, aparece como la imagen trasgresora de leyes religiosas y civiles apartándose de la idea de monarca modelo que las interpretaciones alegóricas de la Biblia le han atribuido. Desde una perspectiva hermenéutica y apoyándonos en planteamientos socio-críticos, se busca dilucidar aspectos clave que devela el poema sobre las actuaciones del rey Salomón, todas estas contrarias a los que las leyes de la teología deuteronomica proponían.

Palabras Clave

Cantar de los Cantares; Salomón; leyes de la teología deuteronomica; socio-crítica.

Abstract

This article is a preview in the research about the sacred book of the Song of Songs and the contradictory image the text presents of King Solomon. The biblical character of King Solomon, often referred to as “symbol of wisdom”, appeared in the book of the Song of Songs as a transgressed image of religious and civil laws. This is in opposition to the idea of the monarch model, where allegorical interpretations of the Bible have been allocated. Sociocritics and hermeneutic perspectives seek to elucidate key aspects of the poem in particular revealing the actions of King Solomon which stay in contrast to the laws of Deuteronomic Theology.

Keywords

Song of Songs; Solomon; Laws of Deuteronomic Theology; Sociocritics.

¹ Teólogo, Magister en Hermenéutica Literaria de EAFIT, Especialista en Hermenéutica Filosófica de la Funlam, Especialista en Hermenéutica Literaria de EAFIT. Correo: avilladiego@telectronica.com

El “Cantar de los Cantares”, libro poético del Antiguo Testamento, se nos presenta como uno de los textos de mayor complejidad debido a que suscita diversas y encontradas opiniones; bien sea por las hipótesis sobre la organización o bien, por la autoría del poema. De igual forma, sus interpretaciones alegóricas e incluso, aquellas de orden literal hacen de esta pieza literaria una fuente inagotable de nuevas disquisiciones. De acuerdo con lo anterior, proponemos la lectura del Cantar (Cnt)², como una crítica a Salomón y al tradicional modelo de monarca que éste representa.

Se parte de la idea de complejidad que representa el análisis de este texto y el de la dogmática como la principal limitante de la hermenéutica bíblica. Esta área de la teología, que en últimas dirige las aplicaciones hermenéuticas dentro de la iglesia, trata de lograr interpretaciones acordes con la teología sistemática que gobierna la doctrina de cada congregación en particular. Visto de este modo, Cntes no es por consiguiente la excepción y tampoco es desconocido que esta interpretación alegórica la permeó y moldeó durante siglos. Sin importar en cuál de las dos corrientes de interpretación se estuviese; alegórica o literal, al final el kerigma³ sería el mismo: la representación del amor de Dios por su pueblo,

el Cantar de los cantares es un libro que entró en el canon judío, gracias a la interpretación alegórica; no es propiamente una invención de la imaginación de los asistentes al concilio de Jerusalén. La simbología esposo/esposa es un tópico recurrente de profetas como Oseas y Ezequiel. Quienes utilizaron de forma muy escueta, a lo largo de toda la Torá frases de amor, abandono, adulterio y reconciliación, en las relaciones de Dios con Israel (Fernández, 1994, p. 3).

Esta interpretación alegórica puede parecer normal dentro del pueblo judío, puesto que en la misma Torá, especialmente en los libros proféticos, se encuentra referencias metafóricas a Jehová y la relación con su pueblo como esposa, además de las fuertes implicaciones de tipo sexual que también deja ver. Es posible observar en el libro de Oseas un referente como el mencionado, aunque el texto habla de una esposa infiel, Jehová será misericordioso con ella. De alguna manera, Dios es el esposo de Israel, se queja de que “fornica” con otras naciones, por ello fuertemente manifiesta; “Contended con vuestra madre, contended; porque ella no es mi mujer, ni yo su marido; aparte pues sus fornicaciones de su rostro, y sus adulterios de entre sus pechos;” (Oseas 2:2 Biblia Reina Valera, 1960).

Puede también verse la misma temática en el libro del profeta Jeremías 3: 1-14 o en el libro del profeta Isaías 62: 5 o en el libro del profeta Ezequiel 16: 15-63.

Hanson (2002) refiere que en la tradición cristiana, el primer comentario del que se tiene evidencia fue realizado por Hipólito de Roma en cuanto a la organización y proceso creativo del poema. Agrega que del texto solo ha sobrevivido un fragmento del capítulo tercero y se conserva en georgiano, aunque existen fragmentos en griego, eslavo, armenio y siríaco. Sin embargo, a partir del estudio de este fragmento se puede establecer una impresión de estilo general completo. Hipólito, hereda y adapta el kerigma de la interpretación judía, haciendo uso de la interpretación alegórica: Dios esposo / Pueblo esposa. Literalmente dice,

² En adelante Cnt para referenciar al “Cantar” y Cntes para “Cantar De Los Cantares”

³ El término proviene del griego κήρυγμα, (Mensaje de salvación).

Christ the Resurrection raises aloft Eve, who does not now seduce (Adam), but desires to hold fast the tree of life. As he has just said that Christ 'raises aloft a new race', it is likely that he is taking the Church to be the New Eve (Hanson, 2002, p. 122).

Se podría afirmar, además que de alguna manera el mismo Orígenes, el gran maestro cristiano de Alejandría de Egipto, fue influenciado por esta corriente de interpretación. Para Orígenes, el Rey que aparece mencionado en el Cnt es Cristo y su esposa la iglesia. Sin embargo, en ocasiones dentro de la interpretación de éste, la esposa del Cnt representa igualmente al alma enamorada de Dios. (Orígenes, 1986, p. 50). De la introducción de ésta edición se puede concluir que el trabajo de Orígenes es de fundamental importancia; fue tomado como referencia para interpretaciones siguientes, influyendo grandemente en toda la exégesis posterior de Occidente.

Para Orígenes, en el Cnt se muestra a un amor celeste notoriamente diferente al amor Eros de los poetas griegos. En sus palabras entonces: "...que los poetas llamaron Eros, y quien ama según él siembra en la carne, así también existe un amor espiritual, y el hombre interior, al amar según él, siembra en el espíritu" (1986, p.40). Con éste tipo de reflexiones, justificó toda su interpretación alegórica.

entre los padres de la iglesia, el único que se atrevió a intentar una interpretación distinta a la tradicional y redujo el Cnt a sencillo canto de amor humano, fue un maestro de la escuela de Antioquía, Teodoro de Mopsuestia (350 – 428 dc.). Este pensador interpretó el texto en sentido literal, como la descripción del matrimonio entre Salomón y una noble princesa. No obstante, su trabajo fue condenado por el Concilio de Constantinopla (año 533 d. c.), en cabeza de su alumno Theoret quien basó su argumento en el testimonio casi unánime de los padres apostólicos. (Ravasi, 1973, p. 23).

Aparece entonces Fray Luis de León, quien impone un estilo propio en la manera de interpretar el Cnt, no solo se atreve a traducirlo al español en contra del Concilio de Trento, sino que además realiza una verdadera actualización hermenéutica al insinuar directamente el empleo de frases cotidianas. Si lee la edición de la Universidad de Salamanca propuesta en esta bibliografía, no solo llegará a esta conclusión, además, también se sorprenderá por las palabras y redacción de esta edición, pertenecientes al castellano de esa época

También es de rescatar la crudeza de sus explicaciones en las cuales no muestra reserva en el sentido que expone, como en el Cnt 4: 5, donde en su propia traducción manifiesta,

no se puede decir cosa más bella ni más a propósito que comparar las tetas hermosas de la esposa a dos cabritos mellizos, los cuales, además de la ternura que tienen por ser cabritos y de la igualdad por ser mellizos, y [a]demás de ser cosa linda y apacible, llena de regocijo y alegría, tienen consigo un no sé qué de travesura y buen donarte, con que llevan tras sí y roban los ojos de los que los miran, poniéndoles afición de llegarse a ellos y de tratarlos entre las manos; que todas son cosas muy convenientes y que se hallan así en los pechos hermosos a quien se comparan (De León, 2002, p. 32).

En consecuencia, desde este momento se siente un verdadero cambio en el desarrollo interpretativo no solo del cantar en particular, sino de la exégesis bíblica en general. En el caso de Fray Luis de León se esboza el intento más serio hasta su época de realizar un trabajo a partir

de conocimientos específicos de filología y cultura hebrea. La suerte de Fray Luis de León no fue buena, luego de publicar este comentario al Cantar, fue procesado por diez cargos por la Inquisición, de los cuales el sexto se refería al Cnt. Fue perdonado cuatro (4) años más tarde, tiempo en el cual estuvo en la cárcel.

Pope (1985) expresa que en el ocaso de la edad media y el inicio de la ilustración, un ejemplo que vale por todos es el suceso ocurrido en 1547 con Sebastián Castellio, rector de la Academia de Ginebra, quien fue expulsado por enseñar que el Cantar de los cantares era solamente una poesía amorosa, y por tanto era indigno de estar en el canon sagrado de las Escrituras.

Ravasi (1973), asevera que, incluso, Castellio fue más allá al opinar que La Trinidad era un asunto subjetivo. Calvino, pasando por encima de cualquier vínculo de amistad, lo privó inmediatamente de la cátedra de teología y lo excomulgó expulsándolo de Ginebra. “El problema era que Castellio considera que se trata de un poema lascivo y obsceno, en el que Salomón ha descrito sus amores carnales” (Pope, 1985, p.35).

Robert y Fevillet (1970) de manera muy clara manifiestan que a partir del siglo XVII, aparece una triple corriente de interpretación: la primera, la que cuenta con partidarios de la antigua tradición alegórica, representados por los puritanos, seguida por la interpretación originada por Teodoro de Mopsuestia, la cual fue vuelta a tener en cuenta y no solo eso, sino que fue desarrollada por varios caminos. Teodoro, hablaba sin tapujos de que el Cantar describía el amor erótico entre Salomón y la sulamita, y por último, en la que se desecha que sea una boda de Salomón. Sin embargo, la primera es la aceptada por los concilios, vetando las otras y a sus defensores excomulgados.

En el siglo XX los estudios de Schöckel (1998) redondearon el consenso de que el cantar de los cantares es poesía hebrea ya antes mencionado por De León; habla del amor humano como reflejo del amor divino y aunque reconoce entre 15 y 52 poemas de amor individuales de autores posiblemente diferentes, el presente estudio centra los razonamientos en esta base tratando de mostrar cómo se llega a la esencia del texto, no a partir de las alegorías y espiritualizaciones tradicionales, sino a través de un poema de la vida misma, la vida de un rey que tuvo más de mil esposas y concubinas a su disposición, un rey que fue reconocido directa o indirectamente como un buen amante.

Con respecto a lo anterior, podemos afirmar que el Cnt refleja mediante un mensaje de amor sublime, libre y ardoroso, las costumbres de antaño que se escenificaban en la memoria del pueblo como la figura de Salomón, su harén y sus riquezas. En contraste, vemos como las acciones de Salomón se evidencian contrarias a las leyes de la Teología Deuteronomica.

Con lo antes afirmado se ha iniciado la exposición de un aspecto que ha sido omitido en la mayoría de los comentarios de que disponemos en nuestra bibliografía. Existe un contraste entre la relación de amor descrita en el Cantar y el modelo salomónico de conducta sexual que va más allá de la sexualidad y llega incluso a reafirmar la teología deuteronomica durante

la reforma de Exequias y Josias tal y como lo plantea Albertz Rainer (1999) referente al estilo de vida general de los reyes en el período de la monarquía que pretenden una vida ostentosa y opulenta, ocultada por la interpretación tradicional.

Pablo Andiñach (1991), afirma que así durante años se haya leído el cantar de los cantares a la manera de la comparación del amor de Salomón con su amada, al de Cristo con la iglesia en el cristianismo y de Dios con la sinagoga en el judaísmo, es claro en nuestra lectura que el mundo de riqueza y superficialidad de Salomón lo muestran como anti-héroe alejado de las interpretaciones alegóricas, más cerca del Salomón descrito en las sagradas escrituras, cuyos excesos provocan la ira de Dios, cita que transcribimos para complementar nuestra tesis,

pero el rey Salomón amó, además de la hija del Faraón, a muchas mujeres extranjeras; a las de Moab, a las de Amón, a las de Edom, a las de Sidón, y a las heteas; gentes de las cuales Jehová había dicho a los hijos de Israel: No os llegaréis a ellas, ni ellas se llegarán a vosotros; porque ciertamente harán inclinar vuestros corazones tras sus dioses. A éstas, pues, se juntó Salomón con amor. Y tuvo setecientas mujeres reinas y trescientas concubinas; y sus mujeres desviaron su corazón. (1 de Reyes 11: 1-3 Biblia Reina Valera, 1960).

El poema no es directamente una crítica a Salomón que ridiculice o denigre del “gran” rey israelita, sin embargo, lo presenta como un rey ostentoso, que tiene sexo sin amor, con mujeres extranjeras, que oprime y que derrocha su dinero (Andiñach, 1991).

El Cnt refleja discretamente en sus líneas, que vincular la figura histórica de Salomón a un modelo de amor sano, bueno y digno de imitar está lejos de lo que su imagen realmente representa. Salomón ha sido vinculado tradicionalmente con una imagen de monarca modelo, por tratarse del hijo de David, rey del Israel el cual tiene, según los textos bíblicos, pacto directo con Dios.

Centrándonos en el poema, podemos observar que incluso el título es un inserto y no pertenece al título original; es posible inferir que fue hecho con el único propósito de que el nombre del rey fuese tenido en cuenta en cualquier análisis de este canto. Este hecho es ya un tinte que debemos asociar con la andanada de expresiones más que románticas incitadoras, que llevan al lector a pensar inmediatamente en el libro 1 de Reyes cuando dice,

E hizo Salomón lo malo ante los ojos de Jehová, y no siguió cumplidamente a Jehová como David su padre. Entonces edificó Salomón un lugar alto a Quemos, ídolo abominable de Moab, en el monte que está enfrente de Jerusalén, y a Moloc, ídolo abominable de los hijos de Amón. Así hizo para todas sus mujeres extranjeras, las cuales quemaban incienso y ofrecían sacrificios a sus dioses. Y se enojó Jehová contra Salomón, por cuanto su corazón se había apartado de Jehová Dios de Israel, que se le había aparecido dos veces (1 de Reyes 11:6-9 Biblia Reina Valera, 1960).

En cuyo pasaje no sólo se hace alusión a su fama sino que también, acto seguido, recuerdan la infidelidad a Jehová y el motivo de su desgracia como represalia por su trasgresión a las leyes.

Seguidamente aparecen dentro del poema las descripciones de los hablantes líricos y la intención que cada uno guarda en su verso, en este caso, el de expresarse el amor mutuo. Para relacionar las descripciones con la imagen de Salomón solo basta crear un punto de contraste, pues al parecer cuanto más la pareja de enamorados habla y se expresa su amor en todas las formas humanas y divinas, es posible ver el opuesto en las actuaciones del Rey.

Es posible además, observar una unidad semántica, comprendida por los personajes, el ambiente y el lenguaje, y cuyo factor aglutinante es Salomón.

Los personajes son presentados a lo largo del poema dentro de las descripciones, los clamores hacia el amado-a y como respuesta a las preguntas formuladas por el coro. Cabe resaltar además que la voz femenina se siente con fuerza; en algunos versos deja ver sin tapujos sus deseos por el amado y teniendo en cuenta los aspectos históricos y religiosos que comprenden el contexto del poema se nos presentan como recurso invaluable para un futuro análisis.

Con respecto al eje que comprenden los personajes y su relación con Salomón, observemos tres alusiones clave sobre la mujer. La primera, habla del color de la piel, es morena, se aprecia el choque social cuando pide disculpas por su color. “Morena soy, oh hijas de Jerusalén, pero codiciable como las tiendas de Cedar, como las cortinas de Salomón⁴. No reparéis en que soy morena, Porque el sol me miró.” (Cantares 1:6 Biblia Reina Valera, 1960). De algún modo la sociedad no la ve bien por ser negra, parece que les enrostrara esto a las “hijas de Jerusalén”. Podemos incluso vincular este comentario con el hecho de que Salomón tuvo en su harem mujeres extranjeras o no judías. La referencia a Cedar, por su parte, nos remite a un pueblo de los descendientes de Ismael, por tanto un pueblo árabe, lo que hace pensar que esa era la procedencia de la mujer.

Leyendo el capítulo primero en el versículo cinco hay quienes en lugar de Salomón, leen en esta cita “Salmah” que era una tribu nabatea paralela a la de Cedar y que tiene mejor significado en este contexto; ésta interpretación enfatiza la comparación con ciudades árabes: “Negra soy, pero graciosa, hijas de Jerusalén, como las tiendas de Quedar⁵, como los pabellones de Salmáh” (Cantares 1:5 Biblia de Jerusalén). Esto enfatizaría también la afirmación acerca de la posible procedencia de esta mujer mencionada en el párrafo anterior.

Parte de la problemática al traducir del hebreo antiguo, queda reflejada en el anterior ejemplo. Al haberse instalado la puntuación vocálica varios siglos posteriores hace que en estos casos particulares las traducciones no sean confiables en su totalidad. Caso parecido en el Cnt es el repetitivo “amor”, “amor mío” el cual de la misma manera tiene estos inconvenientes al realizar una traducción por ser exacta su raíz hebrea al nombre de David. Así, el texto consonántico Salomón y Salmah son: hmlv o en el caso de David y amor: dwd.

Debemos recordar que Salomón amó a las “mujeres extranjeras; a las de Moab, a las de Amón, a las de Edóm, a las de Sidón y a las heteas” (1de Reyes 11:1 Biblia Reina Valera, 1960). Todas de sus enemigos, prohibidas por Dios, y de este ramillete de mujeres prohibidas, el autor

⁴ El subrayado es mío.

⁵ Quedar o Cedar referencian al mismo pueblo, las versiones bíblicas mencionadas la transliteran diferentes en el español.

de Cnt escogió una morena árabe de la región de Edóm, (enemigos acérrimos en el post-exilio), lugar de los Nabateos en donde estaban ubicadas Cedar y Salmah. No lo anotamos con un dato sin intención, pues vemos que claramente esta descripción busca acentuar la idea de Salomón y su gusto por mujeres extranjeras.

Del mismo modo, encontramos la comparación con la yegua y los carruajes de faraón. “A yegua de los carros de Faraón te he comparado, amiga mía. Hermosas son tus mejillas entre los pendientes, Tu cuello entre los collares. Zarcillos de oro te haremos, Tachonados de plata” (Cantares 1:9-11 Biblia Reina Valera, 1960). Esta cita hace una notoria alusión a los pendientes y zarcillos, palabras que tienen la característica fundamental de ser lo que se denomina un hapax legomeno o que solo son utilizadas una vez en todo el texto, en este caso en todas las sagradas escrituras. Seguramente tenían una relevancia en la jerga social de su entorno, haciendo notar que esta mujer además de ser exhibida ante el pueblo como amante del rey, lo hace con arreglos de gala.

En cuanto al anterior comentario, podemos decir que la comparación “Como el lirio entre los espinos, así es mi amiga entre las doncellas” (Cantares 2:2 Biblia Reina Valera, 1960), es relevante pues estas mujeres extranjeras no entran en el sistema de vida israelita. El autor del Cnt lo sabe, no obstante, estas mujeres aman al rey y él a ellas. De manera que queda sugerido pues no puede decir lo que le molesta directamente, ya que va en contra de un “Icono” de la historia de Israel.

Además, tenemos las referencias literales que dicen; “¿Quién es ésta que sube del desierto como columna de humo, Sahumada de mirra y de incienso y de todo polvo aromático? He aquí es la litera de Salomón; sesenta valientes la rodean, de los fuertes de Israel.” (Cantares 3:6-7 Biblia Reina Valera, 1960). Muestran el lujo y la opulencia del rey entregado a las mujeres extranjeras y no a las de su pueblo. Nuestro autor, describe en muy pocas palabras su poderío. Las expresiones madera del Líbano, columnas de plata, respaldo de oro y asiento de grana, hablan de los lujos de un monarca, sin embargo, su interior recamado de amor lo recubre una extranjera, apoyando nuestra tesis de Salomón como transgresor de las leyes religiosas puesto que estaban prohibidas las relaciones con mujeres no pertenecientes a su propio pueblo ni la ostentación (esta y otras de tipo social y político que pretendemos contrastar, las encontrará al final del artículo). Claramente podemos encontrar esta idea cuando dice: “Salid, oh doncellas de Sion, y ved al rey Salomón, con la corona que le coronó su madre en el día de su desposorio, y el día del gozo de su corazón”. (Cantares 3:11 Biblia Reina Valera, 1960). Rodeado siempre de honores y lujos, pero no para mujeres de su pueblo, como veremos, en contra de lo dispuesto en la teología deuteronomica.

De las comparaciones con iconos árabes, anteriormente mencionada, pasamos a aquellas de tipo israelita. Iniciamos con Galaad y las torres de David. La mujer o hablante lírica del poema, llama desde el Líbano dos veces como con ansias extremas (Cnt 4; 8 Biblia Reina Valera, 1960). Continúa así, con nuevas expresiones incitadoras, hasta que en Cnt 5:7 los guardas de la ciudad la agreden, y es tal su amor que parece no importarles. En esta ocasión las doncellas de Jerusalén le responden, y en un extraño trance del canto, parecen desconocer quién es su amado y la alaban sobre manera por su belleza.

Así continua hasta llegar al capítulo ocho en donde vuelve nuestra temática manifestando; “Salomón tuvo una viña en Baal-hamón, La cual entregó a guardas, Cada uno de los cuales debía traer mil monedas de plata por su fruto. Mi viña, que es mía, está delante de mí; Las mil serán tuyas, oh Salomón, y doscientas para los que guardan su fruto.” (Cantares 8:11-12 Biblia Reina Valera, 1960). La viña como se ha dicho en amplias interpretaciones del poema hace referencia a la amada o al amado. En cuanto a las mil monedas no son otra cosa que las mil mujeres que se tiene como referencia pertenecían al harem de Salomón, setecientas de ella esposas y trescientas concubinas. Podemos hacer incluso una comparación o correlación intertextual con la cita de 1Re 11: 1. En donde se explica claramente esta situación. Podría además tomarse como los impuestos que Salomón exigía dejando ver su avaricia y que se puede corroborar en 1R 4:7.

El extenso poema que comprende el Cnt, entra a comparar el amor sincero y desmedido de los amantes con su contraparte, un personaje avaro, opulento, mujeriego que ante la sola “viña que ha de cuidar el amado” refiriéndose sin duda al amor de una sola mujer, Salomón se contrapone con las mil amantes que posee. Es relevante aclarar ahora las leyes que rigen el comportamiento de los reyes y explicar desde la Teología Deuteronomica las infracciones cometidas por este monarca.

Es evidente que existe una intención del redactor final de criticar las relaciones prohibidas a todo nivel, con mayor razón la de los reyes. La reforma deuteronomica se lo prohibía. “Ni tomará para sí muchas mujeres, para que su corazón no se desvíe; ni plata ni oro amontonará para sí en abundancia (Deuteronomio 17:17 Biblia Reina Valera, 1960). La preocupación principal de esta reforma fue la de imponer la unidad y el exclusivismo de la religión yahvista⁶ a todos los niveles de la sociedad. Con esa concepción lo que pretendían los reformadores no era sólo poner de relieve la unidad del culto a Yahvé, sino también ensanchar la red de una preocupación social por los sacerdotes que, precisamente por la centralización de ese culto, se habían visto privados de sus medios de subsistencia (Rainer, 1999). Este aspecto se evidencia en la conocida sentencia: “Oye, Israel: Jehová nuestro Dios, Jehová uno es.” (Deuteronomio 6:4 Biblia Reina Valera, 1960). No se puede fraccionar el culto de Jerusalén en cultos locales y mucho menos, unirse a mujeres diferentes a las judías después del exilio. Las leyes que rigieron el comportamiento de Salomón lo condenan enfáticamente en su condición de monarca y más que como miembro del pueblo.

La decisión con que se trató de combatir cualquier manifestación sincrética, haciendo énfasis en las consecuencias de las acciones de Salomón al mezclarse con mujeres extranjeras, se expresa claramente cuando las sagradas escrituras dicen, “que han salido de en medio de ti hombres impíos que han instigado a los moradores de su ciudad, diciendo: Vamos y sirvamos a dioses ajenos, que vosotros no conocisteis” (Deuteronomio 13:13 Biblia Reina Valera, 1960), en donde se condenó al exterminio a la ciudad en la que hubiese proliferado un sincretismo junto a la religión yahvista; había que pasar a espada a sus habitantes, amontonar todo el botín en la plaza pública, prender fuego a la ciudad y convertirla en un desolado y perpetuo montón de ruinas. Esto trajo consigo una lucha incesante por la pureza, inicialmente de la religión y

⁶ De esta manera la denomina Albert Rainer en su libro Historia de la religión de Israel en tiempos del Antiguo testamento.

luego de la raza. Todo lo extranjero se consideraba como una amenaza contra la exclusividad de la religión yahvista, por tanto en el orden político, esto se representaba como la prohibición de alianzas con pueblos extranjeros,

guarda lo que yo te mando hoy; he aquí que yo echo de delante de tu presencia al amorreo, al cananeo, al heteo, al ferezeo, al heveo y al jebuseo. Guárdate de hacer alianza con los moradores de la tierra donde has de entrar, para que no sean tropezadero en medio de ti. Derribaréis sus altares, y quebraréis sus estatuas, y cortaréis sus imágenes de Asera. Porque no te has de inclinar a ningún otro dios, pues Jehová, cuyo nombre es Celoso, Dios celoso es. (Éxodo. 34:11-14 Biblia Reina Valera, 1960).

Las leyes relativas al rey son un fiel reflejo de esta teología, marcadas por toda una serie de prohibiciones, que como reflejo de las experiencias negativas que había reportado el régimen monárquico, especifican todo lo que el rey no debe hacer: no debe incrementar su armamento pesado, ni ampliar sus recursos bélicos, “Pero él no aumentará para sí caballos, ni hará volver al pueblo a Egipto con el fin de aumentar caballos; porque Jehová os ha dicho: No volváis nunca por este camino” (Deuteronomio 17:16 Biblia Reina Valera, 1960); no debe concluir una alianza político militar con Egipto, que no haría más sino prolongar una política de continuos devaneos de tan funestas consecuencias; no debe tener muchas mujeres, ya que su situación favorecería la entrada de un sincretismo diplomático, “Ni tomará para sí muchas mujeres, para que su corazón no se desvíe; ni plata ni oro amontonará para sí en abundancia” (Deuteronomio 17:17 Biblia Reina Valera, 1960); no debe tener una ambición desmedida de riqueza, porque eso le llevaría a imponer trabajos forzados y a colocar impuestos a la población.

La legislación somete al propio rey a las leyes de la teología deuteronomica y le insta para que estudie con la mayor diligencia las prescripciones de esa ley “y cuando se siente sobre el trono de su reino, entonces escribirá para sí en un libro una copia de esta ley, del original que está al cuidado de los sacerdotes levitas” (Deuteronomio 17:18 Biblia Reina Valera, 1960). Ahora vemos que Salomón hizo caso omiso de estas prohibiciones. El que parecía el gran rey digno de ejemplo, ahora es desmoronado en una cantidad incierta de contravenciones que en ese tiempo se consideran pecado ante Dios; es entonces cuando podemos leer dentro del Cnt un grito que representa la más fuerte queja por el lugar en donde este Rey es colocado, y se puede entender como una mofa a la teología del cronista que pretende utilizarlo como icono de un Israel grande y poderoso.

Conclusión

Los vasos comunicantes que se establecen entre pasajes de la Biblia nos permiten crear una imagen de los personajes que allí aparecen. Es necesario aclarar que esta imagen es permeada de acuerdo con la óptica desde donde se haga el acercamiento. Disertación que fue ampliada en la primera parte de este trabajo y nos deja claro, que la interpretación bien sea alegórica

o literal, influye sobre manera en la idea de los personajes bíblicos, pero especialmente en su carácter. Si bien es cierto, que el libro del Cnt es polémico precisamente por la amplia interpretación que de él puede hacerse, quedó demostrado de acuerdo con nuestro análisis que más que presentar a Salomón como un personaje secundario o posible autor, dentro del dialogo poético de los enamorados, es sin duda una crítica a su actuar como rey.

La descripción de los pasajes y las intertextualidades con algunos textos de 1Reyes donde se habla de la conducta de Salomón, nos sirvieron de apoyo y nos dieron luces para abordar los verdaderos motivos que presenta el Cnt. Vemos entonces, como Salomón transgrede las leyes religiosas y civiles determinadas por la Teología Deuteronomica al entablar relaciones amorosas con mujeres extranjeras y deja al descubierto los manejos monetarios dudosos y abusos que hace desde su posición de dignatario.

Referencias

- Albertz, R. (1999). *Historia de la religión de Israel en tiempos del Antiguo testamento: De los comienzos hasta el final de la monarquía*. Madrid: Editorial Trotta.
- Andiñach, P. (1991). Critica de Salomón en el cantar de los cantares. *En Revista Bíblica*. Buenos Aires. Año 53, 129-156.
- Andiñach, P. (1998). *Cantico dos cánticos*. Sao Leopoldo: Ediciones Vozes.
- De León, L. (2002). *Cantar de los Cantares de Salomón*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Farmer, W. (2000). *Comentario Bíblico Internacional*. Estella: Ediciones Verbo Divino.
- Fernández, E. (1994). *El Cantar más bello*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gottwald, N. K. (2008). *The Hebrew Bible: A Brief Socio-Literary Introduction*. Fortress Press. (Versión traducida al español, por la Dra. Alicia Winters para la biblioteca de la Corporación Universitaria Reformada de la ciudad de Barranquilla).
- Orígenes. (1986). *Comentario al cantar de los cantares*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- Pope, M. H. (1983). *Song of Song*. Garden City: Doubleday & Company, Inc.
- Ravasi, G. (1973). *El cantar de los cantares*. Santa fe de Bogotá: Ediciones San Pablo.
- Robert, A. & Fevillet, A. (1970). *Introducción a la biblia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Schökel, L. A. (1969). *El cantar de los cantares*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

From power in Michel Foucault to the production of the four discourses in Jacques Lacan: beyond the principle of power

DEL PODER EN MICHEL FOUCAULT A LA PRODUCCIÓN DE LOS CUATRO DISCURSOS EN JACQUES LACAN: MÁS ALLÁ DEL PRINCIPIO DEL PODER

Robespieristas, antirrobepieristas, os pedimos merced:
Por piedad, decidnos, simplemente, como fue Robespierre.
Marc Bloch

Jhon Saldarriaga Flórez¹

Resumen

Este trabajo se centrará en el poder en torno a la clínica psicoanalítica. Foucault, fue un áspero crítico del psicoanálisis. “El nacimiento de la clínica” es prueba de ello. Aludir la creación de las ciencias de la psique como el resultado de las condiciones de occidente, es decir, aquello es resultado de una condición social que, casi de forma metonímica pone de forma marginal la locura, es una idea bastante interesante. Anormales enajenados de la cultura. ¿Qué tendrá que ver con el ejercicio académico de, precisamente, un psiquiatra- psicoanalista, como lo fue Lacan? Aquello en la producción de los cuatro discursos que parte de una postura Hegeliana. Cuatro discursos en una relación, irreductible con el poder: el discurso del amo (que tiene sus raíces en la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel), del universitario, el histérico y del analista. Es en éstos donde el sujeto se inscribe. He ahí por parte de la vertiente del analista un punto de enlace con Foucault. Sí, precisamente es el llamado de Lacan a que el analista sea el opuesto al amo, lo contrario al amo, no un esclavo, sino, más bien una subversión al amo.

Palabras clave

Lacan, Foucault, filosofía, estructuralismo, amo.

¹ Estudiante de Filosofía de la Funlam y Psicología de la U de A. jhonsaldaflorez@hotmail.com

Abstract

The paper focuses on power around the psychoanalytic clinic. Foucault was a harsh critic of psychoanalysis. "The Birth of the Clinic" is proof of that. Alluding to the creation of the sciences of the psyche as a result of the conditions of the West, that is, as the result of a social condition that almost metonymically marginalizes madness, is an interesting idea. The abnormal alienated from culture. What is the connection with the academic exercise of a psychiatrist-psychoanalyst as Lacan? The production of the four discourses that derive from a Hegelian position and that are in irreducible relationship to power: the master's discourse (which is rooted in the Hegel's dialectic between master and slave), the college student's discourse, the hysterical man's discourse, and the analyst's discourse. The subject falls into these discourses. In the analyst's discourse there is a linking point with Foucault. Lacan's call to the analyst is precisely to become the opposite of the master; not a slave, but rather a subversion of the master.

Keywords

Lacan, Foucault, philosophy, structuralism, psychology.

Introducción

“Más allá del principio del poder” es el título de una conferencia de Derrida en honor a Foucault, realizada en 1984 en la Universidad de Nueva York. Bien puede sonar a tentativa incluir ciertos aspectos que corresponden a ésta conferencia, pero no se hará, en virtud de que la conferencia evoca aspectos que no son cruciales para éste trabajo más que para resaltar una relación psicoanálisis/Foucault, aunque no sea en el exclusivo sentido de la conferencia de Derrida, es decir, sólo desde un ámbito freudiano.

A propósito de Derrida, y con el interés de dejar cierta expectativa (se espera no defraude) al lector, se deja una frase peculiar: “¡Que no hubiera dicho Lacan! ¡Que no habrá dicho!”² Ésta expresión que puede resultar jocosa, la dice Derrida para hacer un prelude a la conversación de Lacan con la filosofía, al menos para expresar las posibilidades del discurso analítico en múltiples facetas.

La ambición de este trabajo consiste en presentar una relación Foucault-Lacan³ en función de la clínica, el poder y las representaciones de los cuatro discursos en el psicoanálisis lacaniano.

Del poder a la producción de los cuatro discursos.

Aquel término del “poder normalizante” del que habla Foucault en “El nacimiento de la clínica” ya sugiere una jerarquización de la cultura para encajar a los sujetos en ciertos ámbitos. Aquí se pone en juego la relación entre el saber y el poder. Los discursos científicos de la psique dedicados al ejercicio de la clínica, participan de una dialéctica que implica un juego de jerarquías entre paciente y tratante.

Las vicisitudes que atañen a la clínica giran en función del cuadro en el que el paciente se encaja con respecto a los síntomas que refiere. Enajenar o no al sujeto bajo el nombre de una enfermedad es la misión de la clínica que ya comporta una relación con el poder bajo la premisa de la verdad, la verdad en función de un saber científico. “El poder normalizante” es el que corresponde a las instituciones de los tratantes de la psique: “Las psicologías positivas, y junto a ellas la psiquiatría y el discurso médico, tratan de acallar la disyunción verdad/saber bajo la forma de un “conocimiento” disponible para el sujeto” (García Hodgson, 2006, p. 34).

Se puede ejemplificar con un chiste que Zizek dice en su libro “Todo lo que usted siempre quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock” (Zizek, 1994, p. 144) que trata sobre un hombre que va al doctor insistiendo que hay un cocodrilo debajo de su cama, el doctor le receta medicamentos para que deje de ver al cocodrilo. Una semana después el

² Ésta frase la dice en un coloquio de filosofía titulado “Lacan con los filósofos”, lo retomo de una edición de “La biblioteca del Colegio Internacional de Filosofía”, la intervención de Derrida tiene el título “Por amor a Lacan” y dicha expresión se puede leer en la página 364 de la mencionada edición.

³ El símbolo refiere a la conjunción y la disyunción entre ambos discursos. Recurso ingeniado por Alain Miller para establecer el dialogo entre filosofía y psicoanálisis. “Coloca un rombo para indicar que la conjunción y la disyunción operan simultáneamente, indicando lo inconmensurable de ambas perspectivas.” (Villén Rivas, 2008, p. 1)

hombre vuelve insistiendo en que hay un cocodrilo debajo de su cama, el doctor aumenta la dosis para que deje de ver el cocodrilo. El hombre no vuelve a consultar y el doctor da por realizado su trabajo. Pasado un tiempo, el doctor se encuentra con un amigo del paciente, al preguntarle por éste, el amigo le responde: ¿A quién se refiere usted exactamente? ¿Al que fue devorado por un cocodrilo que había debajo de su cama? Quizás a éste sujeto el discurso psiquiátrico pudo encajarlo en el cuadro esquizofrénico o paranoico.

Se trae a colación otro ejemplo, éste de la vida real, que fue publicado en un artículo de nombre “Y tú que eres, ¿depresivo o bipolar?” del psicoanalista Gabriel Jaime Trujillo para la revista *Psyconex* en el año 2011. Trata de una señora de 78 años que llega a consulta con sus hijas por tener un cuadro de depresión; a pesar de estar tomando medicamentos, cada día “se veía peor”, luego de conversar mucho tiempo con el psicoanalista, ella le dijo “Le voy a contar mi secreto, pero no les puede decir a mis hijas. Mi marido decidió que vamos a cambiar de casa, y de una vez vamos a repartir los bienes entre ellas para facilitarles las cosas. Eso quiere decir que yo tengo que ir a una notaría a firmar, y lo que pasa es que yo no sé leer ni escribir, y ni mi marido ni mis hijas lo saben, y no quiero que lo sepan. Bastante me ha costado que no se enteren, que van a pensar de mí, prefiero morirme antes de que se enteren.” (Trujillo, 2011, p. 4). El cuadro depresivo en éste caso, es aquel “saber” disponible para el sujeto que no refiere a un saber “útil” bajo ninguna premisa, en dicho caso resulta ni siquiera atinar al meollo que atormenta a ésta mujer.

Dice Foucault que,

desde el momento en que el conocimiento médico se define en términos de frecuencia, no es de un medio natural de lo que se tiene necesidad, sino de un dominio neutro, es decir, homogéneo en todas sus partes para que sea posible una comparación, y abierto sin principio de selección o de exclusión de toda forma de acontecimiento patológico. (1964, p. 157).

Quizás el recurso de nombrar a la mujer del ejemplo anterior dentro del cuadro de una “depresión” es el trabajo de los discursos médicos, al menos en comparación a los síntomas que pudo presentar y que dan lugar a una confrontación con un manual de diagnóstico que pueda describir y encajar a la paciente en un nombre: depresiva.

El descubrimiento de Freud fue lo inconsciente, de allí deviene la enseñanza de Lacan, de ese descubrimiento Freudiano. A este descubrimiento hay que añadirle la técnica que Freud inventó para llevar a cabo su clínica, es decir, la libre asociación como forma de abordar lo inconsciente. El psicoanálisis habla de un saber inconsciente, de una verdad inconsciente. El sujeto paga por conocer una verdad que le resiste a su propio conocimiento, es en éste punto donde se puede hallar una relación de la terapia psicoanalítica con el “cuidado de sí” de los griegos. Pero no sólo es el analizante el que paga, “El analista también debe pagar: Pagar con palabras... Pagar con su persona” (Lacan 1966, p. 218). Es decir, Freud planteó lo inconsciente como punto inexorable donde el sujeto no gobierna ni su cuerpo, ni sus palabras; cabe aclarar que Freud llegó a lo inconsciente gracias a sus estudios sobre la histeria. El dispositivo psicoanalítico ofrece una verdad, y la verdad es el precio a pagar por conocer lo que se resiste al conocimiento, a lo consciente. He ahí un primer esbozo de la diferencia entre el dispositivo

psicoanalítico y los demás dispositivos. El hecho clave que se puede señalar como ruptura del psicoanálisis con los demás saberes es que no ejerce un bio-poder, a diferencia de los otros saberes, capaces de llevarse al hombro las conjeturas de un saber sobre su paciente y en virtud de ello, ejercer un poder disciplinario, un poder de normalización.

Aquellos dispositivos como la psiquiatría, la psicología y la medicina hacen parte de un discurso científico, estos dispositivos tienen militantes que bien caben en el término de Foucault del “régimen de apropiación de los discursos.” Es decir, aquellos que hablan en nombre de un discurso científico y llevan un saber a la etiqueta de un discurso y queda reducido (tal como lo señala Foucault) al estrecho círculo de eruditos inscritos en estos discursos científicos. Al respecto de esto dice Lacan que,

el sabio que hace la ciencia es sin duda un sujeto él también, e incluso particularmente calificado en su constitución, como lo demuestra el que la ciencia no ha venido al mundo sola (que el parto no haya carecido de vicisitudes y que haya sido precedido de algunos fracasos: Aborto o prematuración). (1971, p. 306).

Una conjunción interesante entre la conformación de quienes militan en el discurso científico y practican una “apropiación de un discurso” y la visión de Lacan sobre las dos perspectivas: El que hace ciencia que es un sujeto, y la ciencia que no viene al mundo solo, sino con ayuda de sujetos.

Foucault en “La historia de la locura” habla de los saberes del hombre en función de los sujetos psicológicos, como la psicología o la psiquiatría, que ejercen un poder “institucional y normalizador”. Haciendo quizás una distinción precisa entre el psicoanálisis y las demás ciencias de la psique es preciso citar a Foucault en,

la historia de la locura en la época clásica II” cuando dice: “No se trata de psicología de lo que se trata en el psicoanálisis, sino precisamente de una experiencia de la sinrazón que la psicología del mundo moderno tuvo por objeto ocultar. (Foucault, 1961, p. 148)

En una entrevista publicada en “Corriere della Sera” (un diario italiano) el 11 de diciembre de 1981 y que lleva por título “Lacan, el ‘libertador’ del psicoanálisis”, Foucault dice que Lacan “quería simplemente ser psicoanalista. Lo que a sus ojos suponía una fuerte ruptura con todo lo que tendiera hacer que el psicoanálisis dependiera de la psiquiatría, o a hacerlo un capítulo sofisticado de la psicología.” Prosigue luego diciendo que “Buscaba en él no un proceso normalizador de los comportamientos, sino una teoría del sujeto” (Corriere della Sera, 1981, p. 1) Esto como primer acercamiento de lo que me propongo plantear aquí en virtud de un acercamiento de Foucault con Lacan.

Jacques Lacan entra en el psicoanálisis en virtud de la psiquiatría. Alumno de Clérambault quien a su vez de Kraepelin, encuentra gracias al “notable genio de la clínica” un desemboque en la teoría freudiana⁴, hecho que lo llevó a hacer su conocido “retorno a Freud” tomado por el revés. Consiste dicho retorno en eliminar la “mitología” del psicoanálisis, en hacer una crítica

⁴ Ver “Escritos I” capítulo I titulado “De nuestros antecedentes”

a la ortodoxia psicoanalítica y postular una nueva visión del psicoanálisis. La entrada del psicoanalista francés al estructuralismo de la mano de Levi-Strauss y a la lingüística de la mano de Saussure y Jakobson da cabida a una nueva era del psicoanálisis. Luego vendría la notable influencia de la filosofía en él, se habla de una influencia notable y particular de Foucault sobre Jacques.

Lacan asiste a una conferencia de Foucault el 22 de febrero de 1969, conferencia titulada “¿Qué es un autor?”. Hay que rescatar de ésta conferencia, a propósito de la presencia del freudiano, la propuesta de Michel de armar una “tipología de los discursos” y la pregunta del filósofo francés sobre el lugar del sujeto en cada uno y su relación dentro de dicha vertiente con el poder. Más allá de un agradecimiento por la invitación y una “aclaración” sobre el estructuralismo, Jacques no intervino en mayor cosa, pese a que luego en su seminario, la clase inmediatamente después de su conferencia, hiciera notar el buen rigor de su coterráneo para leer a Freud y resalta la importancia que Foucault da al “Retorno a.” A propósito de su retorno al padre del psicoanálisis.

Resulta tentador pensar en la propuesta de Foucault sobre las tipologías del discurso y asociar a Lacan, concretamente en el seminario 17 cuando propone los cuatro discursos y lleva a cabo precisamente el camino que Foucault planteó en ésta conferencia. “El reverso del psicoanálisis” es el nombre de dicho seminario, que tiene como fin presentar el discurso del amo como lo opuesto al dispositivo analítico. ¿No será acaso la producción de los cuatro discursos una tipología? Más allá de esto hay que preguntarse sobre la relación de ellos con el poder que, a fin de cuentas es el eje sobre el cual giran en torno a los mismos.

Lacan propone que el alcance del significante depende del discurso en el cual se inscribe. Es pues por esto que todo intento lingüístico se dirige a otro y allí toma relevancia. Los cuatro que propone Lacan son: “Del amo”, “de la histeria”, “El universitario” y “El analista”; aquellos términos que componen los anteriores son,

- S1: El significante del amo.
- S2: El saber.
- \$: Sujeto.
- a: El plus-de-gozar.

Se puede entender una relación estrecha de los discursos con el poder. Los cuatro discursos son un escenario de la modernidad/contemporaneidad, aquí donde Lacan perfila el discurso del amo a la ciencia, con el término “la nueva tiranía del saber.” (Lacan, 1969, p. 32); esto refiere a la introducción del discurso del amo en la ciencia. Lacan propone la experiencia analítica como una oposición al discurso de la ciencia, es decir, el analista como subversión al discurso del amo.

Las fórmulas de los cuatro discursos son las siguientes:

- Discurso del amo: $S1/\$ \rightarrow S2/a$
- Discurso histérico: $\$/a \rightarrow s1/s2$
- Discurso universitario: $S2/S1 \rightarrow a/\$$
- Discurso del analista: $a/S2 \rightarrow \$/s1$.

Lacan en “Radiofonía y televisión”⁵ explica los lugares de cada fórmula así: El agente/La verdad \rightarrow El otro/La producción.

Hay otro aspecto importante a mencionar de éstos discursos, y es el discurso capitalista inmerso en ellos. El discurso del amo proviene de la dialéctica del amo y del esclavo en Hegel, pero es un discurso modernizado, S1 es el lugar del amo, Lacan advierte que S1 no es el mismo saber del esclavo en tanto que no se trata de un “saber hacer”, sin embargo, podemos traspasar el hecho de que en Hegel el amo depende del esclavo, a la relación del discurso del amo con el otro en Lacan.

Lacan advierte que “la estructura de cada discurso necesita una impotencia, definida por la barrera del goce, a diferenciarse como disyunción, siempre la misma, de producción de su verdad”, a continuación dice del discurso del amo que “el plus-de-gozar, sólo satisface al sujeto al sostener la realidad de la sola fantasía” (Lacan, 1977, p. 74). Esto puede ser un “más allá” de la dialéctica del amo y del esclavo que planteó Hegel, a quien Lacan lo expone como el representante del “discurso universitario.” Ahora bien, el término “nueva tiranía del saber” que Lacan expresa para referirse al discurso científico, comporta una relación con el discurso del amo, e incluso, con el mismo discurso de la universidad, no es en vano inscribir en éste punto a Hegel y que gracias a ello señale su limitante deslegitimando la verdad absoluta alcanzada por el esclavo.

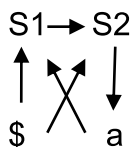
El discurso del amo sólo extrae su razón en función del discurso histérico, dice Lacan que éste último “no obtiene más que un saber”: “Es al saber del esclavo que se entrega desde entonces para producir el plus-de-gozar, a partir del suyo (de su saber de él)” (Lacan 1977, p. 75).

En razón a estos discursos existe la posibilidad de la clínica psicoanalítica, al menos en aquello que Lacan aspiró a llamarse clínica.

El autor en mención dice que es al psicoanalista al que se le supone un saber, hecho que ocurre con todos los que usan una “apropiación del discurso”, es decir, psicólogos, psiquiatras, médicos, etc. Es en ésta operación donde se les supone un saber en el cual los sujetos de la ciencia usan un “bio-poder” sobre el paciente como dice Foucault, así mismo, hecho que crítica Jacques, quien aplica una fórmula de ser precisamente esos que ejercen un “bio-poder” como

⁵ Página 77 en una nota anexa a la pregunta VII.

un “objeto del analizante” ¿Qué quiere decir esto? El paciente supone un saber a su tratante, es puesto en el lugar del Otro (con mayúscula), aquel que en virtud de éste título otorgado por su paciente se valga de ello para ejercer su poder, un “bio-poder”, incluso un poder “normalizante” o un poder disciplinario” cumple una doble función, es decir, por un lado el ejercicio de un poder sobre el paciente ejerciendo el discurso del amo, pero por otro lado, da pie a ser él mismo un objeto del analizante en tanto que, el analizante asiste a la consulta en virtud de un discurso histérico, aquello que Lacan llamó la “histerización del discurso”. En virtud de militar en un discurso histérico busca el punto de quiebre del discurso del amo. Es ese el peligro de sostener el discurso del amo en su situación de poder sobre el discurso histérico del paciente, de ahí puede entenderse aquello de la imposibilidad de gobernar, al menos entendiendo la imposibilidad como algo real. Aquellos que he puesto en posición opuesta al psicoanálisis, son aquellos que se “echan la miseria del mundo al hombro”, como dice Lacan “entran en el discurso que las condiciona, así no fuera más a título de protesta.” (Lacan, 1977, p. 96), a éste dicho Lacan proporciona ésta fórmula:



Es decir, al denunciar la miseria del mundo capitalista, hacen parte de ésta misma. Echarse toda la miseria del mundo desde el lugar del Otro, no es otra cosa que participar del mismo juego desde otra perspectiva. Enajenar o no al sujeto ya comporta una pertinencia anudada a un discurso científico, hecho que el filósofo francés y Lacan critican ampliamente a lo largo de su obra. Se toma de Michel en “El nacimiento de la clínica” la siguiente cita: “La medicina ofrece al hombre moderno el rostro obstinado y tranquilizador de su fin” (Foucault 1967, pp. 277-278). Me atrevo a llevar al campo de las psicologías positivistas ésta frase, en cualquiera de los casos, creo que, tanto Michel como Jacques estarán de acuerdo en que hay que actuar con respecto al cocodrilo.

Conclusión

El dialogo entre la filosofía y el psicoanálisis se da de la mano de los cuatro discursos y la filosofía de Foucault, que entrelazan una posición entre el paciente y el analista que, consigue su rol de analista al no acceder al juego de ser el gran Otro que le puede suponer el paciente. La cantera del psicoanálisis en cuanto a saber en contra de las ciencias de la psique, se da justamente por dicha renuncia, por no ser el objeto del analizante.

Referencias

- Derrida, J. (1991). Por amor a Lacan. En J. Derrida, *Lacan con los filósofos*. Ciudad de Mexico. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1953). *El nacimiento de la clínica*. Buenos aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?*. Buenos Aires. Litoral.
- Foucault, M. (1969). *Arqueología del saber*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: Voluntad de saber*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (s.f.). *El sujeto y el poder*. Editorial electrónica de www.philosophia.cl.
- Hodgson, H. G. (2006). *Deleuze Foucault Lacan: Una política del discurso*. Madrid. Quadrata.
- Lacan, J. (1969). *Seminario 17: "El reverso del psicoanálisis"*. Buenos Aires. Paidós.
- Lacan, J. (1971). *Escritos 1*. Ciudad de Mexico. Siglo Veintiuno editores.
- Lacan, J. (1977). *Radiofonía y Televisión*. Barcelona. Anagrama
- Trujillo, G. J. (2011). Y tu que eres, ¿Depresivo o bipolar? Medellín. Psyconex.
- Zizek, S. (1994). Todo lo que usted siempre quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock. Buenos Aires. Manantial
- Villén Rivas, M. (2008). Filosofía y psicoanálisis. En *Revista de psicoanálisis, psicoterapia y salud mental*, 1(3), 1-6.

Colombian gdp in 2013: an analysis from the perspective of aggregate supply and aggregate demand

EL PIB COLOMBIANO EN 2013: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA OFERTA Y LA DEMANDA AGREGADA

Carlos Mario Londoño Toro¹

Resumen

Durante el año 2013 el crecimiento del PIB colombiano registró una tasa de crecimiento positiva del 4.3%, este comportamiento es explicado por factores de oferta y demanda agregada. Al respecto el artículo pone de manifiesto el crecimiento positivo de 8 de los 9 sectores que mide la contabilidad nacional, y en particular el sector de la construcción con crecimientos cercanos al 9%. En los componentes de la demanda agregada todos están en un rango de crecimiento entre el 5% y 6%, pero condicionados por el diseño y aplicación de la política macroeconómica.

Palabra Claves

PIB, crecimiento económico, oferta agregada, demanda agregada, estabilidad macroeconómica.

Abstract

In 2013 Colombia's GDP registered a positive growth rate of 4.3%. This behavior is explained by factors of aggregate supply and aggregate demand. In this regard, the article highlights the positive growth of 8 of the 9 sectors measured by the national financial reports, particularly the construction sector, with an increase close to 9%. All the components of the aggregate demand increased between 5% and 6%, but conditioned by the design and implementation of the macroeconomic policy.

Keywords

GDP, economic growth, aggregate supply, aggregate demand, macroeconomic stability.

¹ Economista Universidad de Antioquia. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria Funlam. Docente Facultad de Ciencias Empresariales, FUMC.

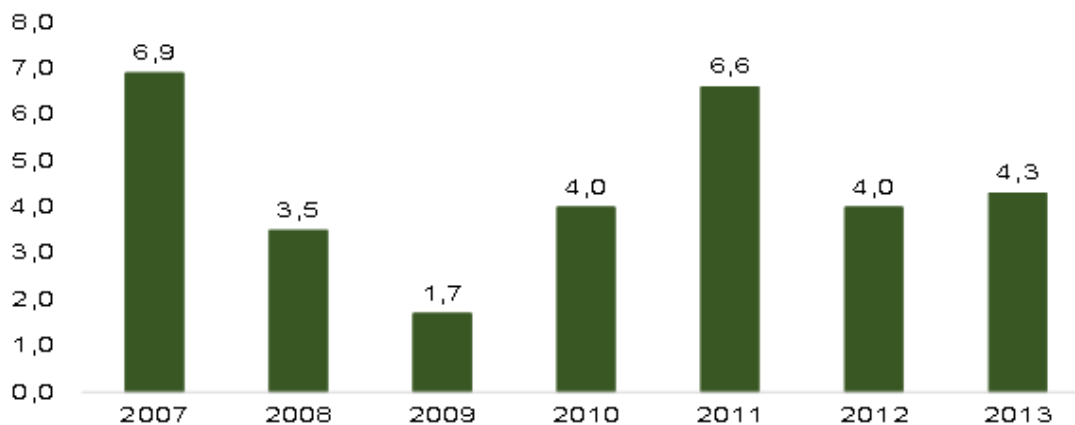
Introducción

En un escenario de crisis económica mundial, la observación de los resultados de crecimiento económico registrados para 2013 muestran un comportamiento favorable para la economía de Colombia, en este orden de ideas es importante realizar un análisis sobre dichos resultados desde dos perspectivas: la oferta y la demanda.

Desde la óptica de la oferta se analiza el desempeño de cada uno de los sectores que mide el Sistema de Cuentas Nacionales, se busca determinar qué actividades productivas fomentan el crecimiento económico, y cuáles y bajo qué condiciones amenazan los resultados positivos obtenidos desde 2012.

Gráfico 1

Tasas de crecimiento del PIB colombiano 2007-2013



Fuente: DANE.²

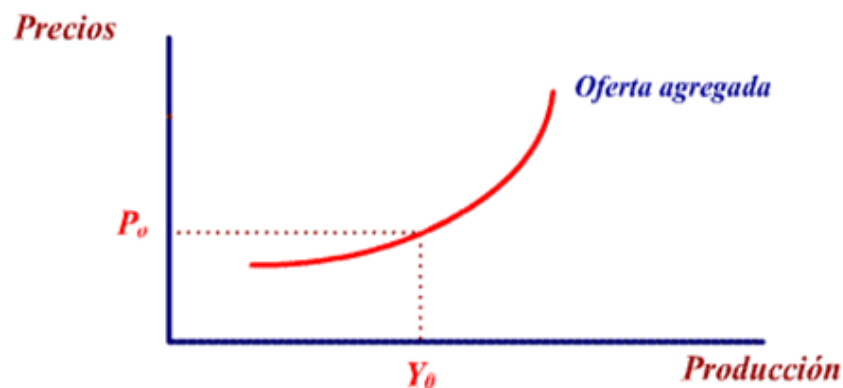
Por su parte la visión de la demanda muestra los resultados de los diferentes componentes agregados de la actividad económica, y la forma como estos han sido influenciados por decisiones de política económica.

² Cuentas Nacionales Trimestrales. Elaboración propia del autor.

EL PIB DESDE LA ÓPTICA DE LA OFERTA

El concepto de oferta agregada

La oferta agregada se puede definir como “la cantidad de bienes y servicios que deciden vender las empresas a cualquier nivel de precios” (Mankiw, 2002, p. 440) desde un punto de vista esquemático se puede observar el siguiente patrón de comportamiento.



Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102017/Macroeconomia_exe/leccin_8_oferta_agregada.html.
Fecha de acceso: marzo 20 de 2014

El esquema muestra que existe una relación positiva entre los precios y el volumen de producción, entre mayores sean estos mayor será la valoración del PIB, indicador utilizado para medir la producción de un país, y por ende el desempeño económico. En la práctica la oferta agregada es la sumatoria de los bienes y servicios finales producidos por unos sectores económicos definidos por el Sistema de Cuentas Nacionales. En el caso colombiano los sectores definidos son los siguientes,

- Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca
- Explotación de minas y canteras
- Industrias manufactureras
- Suministro de electricidad, gas y agua
- Construcción
- Comercio, reparación restaurantes y hoteles
- Transporte, almacenamiento y comunicaciones

- Establecimientos financieros, seguros, actividades inmobiliarias y servicios a las empresas.
- Actividades de servicios sociales, comunales y personales.

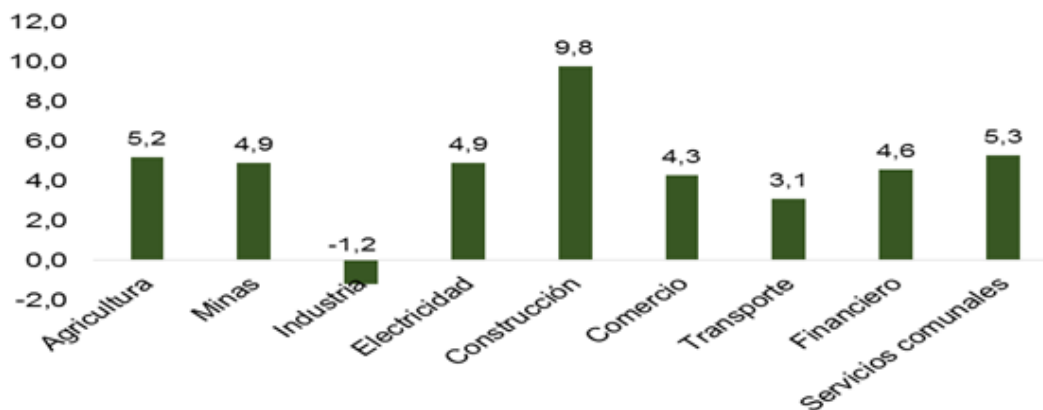
En este orden de ideas es importante mostrar cómo fue el comportamiento de estos sectores durante 2013, saber cuáles representaron un fundamento importante para los resultados consolidados de tasa de crecimiento del PIB.

Análisis de sectores económicos en el PIB colombiano de 2013

De acuerdo con cifras publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE en sus informes de cuentas nacionales trimestrales las tasas de crecimiento por sectores para 2013 fueron las siguientes,

Gráfico 2

Tasa de crecimiento sectorial del PIB durante 2013



Fuente: DANE, Cuentas Nacionales Trimestrales. Elaboración propia del autor.

El gráfico 2, pone de manifiesto el buen momento por el cual están atravesando varios sectores, pero también permite visualizar la delicada situación por la cual está atravesando la industria colombiana. Por tanto, el comportamiento del PIB colombiano es más un juego de sumas que de restas.

A continuación se exponen algunos argumentos sobre las sumas en el PIB, pero también se muestra el punto de vista de las restas. En el lado de las sumas se encuentra que 8 de los 9 sectores económicos obtuvieron tasas de crecimiento positivas, es importante destacar dos sectores: la construcción con un crecimiento muy superior al resultado consolidado de 4.3%, y el transporte con una variación anual de 3.1%, muy por debajo del promedio total.

- El sector de la construcción de acuerdo con las cuentas nacionales trimestrales del DANE durante 2013 creció a una tasa de 9.8%, la composición interna del sector arroja los siguientes resultados,

Tabla 1

Crecimiento del sector de la construcción por actividades y trimestres durante 2013

	Edificaciones	Obras civiles
2013-1	9,0	7,4
2013-2	7,4	(1,5)
2013-3	25,1	20,1
2013-4	(1,6)	18,1

Fuente: DANE, Cuentas Nacionales Trimestrales. Elaboración propia del autor.

- » En el caso de las edificaciones se observa una tendencia al alza en las tasas de crecimiento, la cual alcanza su nivel máximo en el tercer trimestre, una de las razones que influyeron en este resultado es el programa de viviendas gratis del actual gobierno, esta situación también es alimentada por el auge de la vivienda privada en las grandes ciudades. En el cuarto trimestre los resultados fueron negativos por la desconfianza generada en el sector por el caso del edificio Space en la ciudad de Medellín.
- » Las obras civiles, entendidas como los grandes proyectos de infraestructura que desarrolla el país tuvieron un crecimiento importante en el tercer y cuarto trimestre debido a la puesta en marcha de grandes proyectos viales en el territorio nacional.



Recuperado de: <http://www.portafolio.co/negocios/autopistas-la-prosperidad>. Fecha de acceso: marzo 21 de 2014

- El sector transporte durante 2013 registró el siguiente comportamiento.

Tabla 2**Crecimiento del sector transporte por actividades y trimestres durante 2013**

	Terrestre	Aéreo
2013-1	3,1	0,4
2013-2	1,6	1,4
2013-3	0,4	(1,4)
2013-4	2,0	0,7

Fuente: DANE, Cuentas Nacionales Trimestrales. Elaboración propia del autor.

Se puede observar que tanto la dinámica de transporte aéreo como terrestre presentaron tasas de crecimiento muy bajas durante 2013, algunas de las causas de este comportamiento fueron,

- » Los elevados precios de los combustibles incidieron negativamente en el comportamiento del sector durante cada uno de los trimestres de 2013.
- » La fuerte competencia en los servicios aeronáuticos, y la reducción de fletes en el transporte terrestre de carga generan una menor valoración del sector en términos de sus tasas de crecimiento.

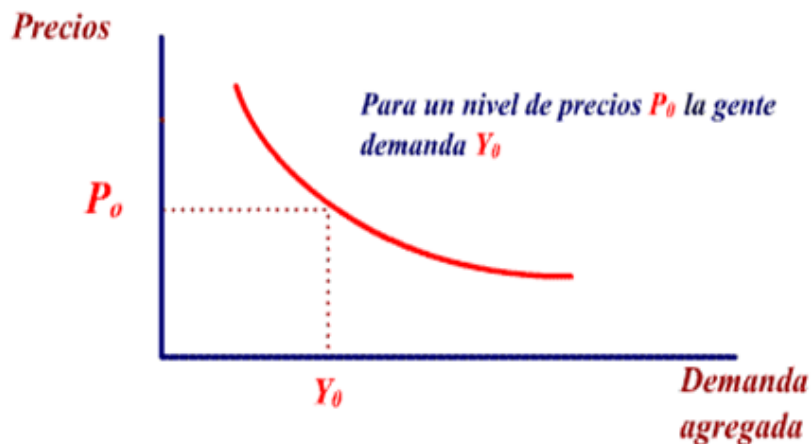
En el lado de las restas, y en una posición desafortunada encontramos el sector de la industria manufacturera con una tasa de crecimiento negativo de -1.2%, este con alto potencial de generación de valor, y con altas posibilidades de generar empleo registró caída en 17 actividades de carácter industrial, los registros más desfavorables fueron en: actividades de edición e impresión (-9.9%), textiles (-8.3%), y fabricación de equipo de transporte (-7.4%), siendo preocupante el caso de los textiles por el impacto negativo que genera en el empleo. Dentro de las causas para este declive en la dinámica de crecimiento de las actividades industriales se pueden mencionar las siguientes,

- » El contrabando genera una pérdida de competitividad de los productos colombianos, estos se encarecen con respecto a los productos que entran al país de manera ilegal; como consecuencia las empresas colombianas pierden la posibilidad de generar empleo formal.
- » La firma del TLC con Estados Unidos, y con otras naciones ha puesto de manifiesto las debilidades estructurales de la industria colombiana, la incapacidad de conocer los mercados internacionales, y la mayor exposición a la competencia han sido factores que han incidido de manera negativa en el comportamiento del sector.

EL PIB DESDE LA OPTICA DE LA DEMANDA

El concepto de demanda agregada

La demanda agregada se puede definir como: “cantidad de bienes y servicios que quieren comprar los hogares, las empresas y el Estado a cualquier nivel de precios” (Mankiw, 2002, p. 440). El siguiente esquema muestra la forma de la curva de demanda agregada,



Recuperado de: <http://www.aulafacil.com/Macro/Lecc-20-macro.htm>. Fecha de acceso: marzo 21 de 2014.

En el caso colombiano el Sistema de Cuentas Nacionales define la demanda agregada así,

Demanda Agregada = Consumo final de los hogares + consumo final del gobierno + formación bruta de capital fijo + variación de existencia + exportaciones.

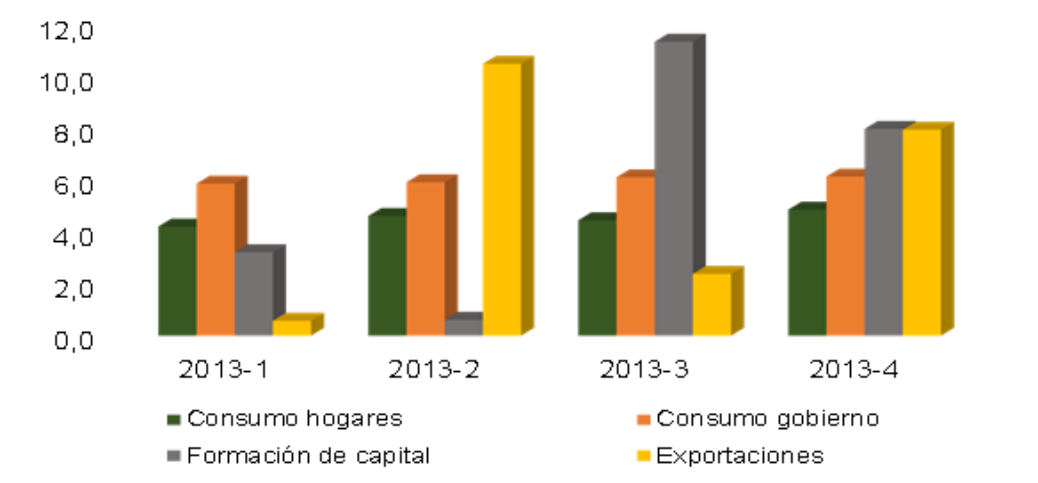
Cuatro componentes importantes de analizar en el siguiente ítem son: comportamiento del consumo final de los hogares, comportamiento del consumo final del gobierno (gasto público), formación bruta de capital fijo (inversión) y exportaciones.

Análisis de componentes de la demanda agregada en el PIB de Colombia de 2013

Al observar los resultados que se presentan en el gráfico 3 se puede visualizar un comportamiento relativamente estable en el comportamiento del consumo de los hogares y del consumo del gobierno. La formación bruta de capital fijo registró un repunte importante durante el tercer y cuarto trimestre, mientras que las exportaciones tuvieron un comportamiento irregular con excelentes desempeños durante el segundo y cuarto trimestre.

Gráfico 3

Tasas de crecimiento de los componentes de la demanda agregada por trimestres durante 2013



Fuente: DANE, Cuentas Nacionales Trimestrales. Elaboración propia.

Al observar más en detalle el comportamiento de los diferentes componentes de la demanda agregada se pueden observar los siguientes comportamientos,

- El consumo final de los hogares representa los gastos de las familias en bienes durables, semi durables y no durables, así como los gastos en servicios.

Durante 2013 el crecimiento de este componente de la demanda agregada fue de 4.4%, siendo el componente más importante los gastos en bienes semi durables con un registro de crecimiento de 6.8%. Este comportamiento favorable en el consumo obedece a dos factores:

- » Las bajas tasas de interés debido a las reglamentaciones de la Junta Directiva del Banco de la República, así como la competencia propiciada entre las entidades financieras.
- » Los resultados de crecimiento económico de 2013, y las expectativas para 2014 que superan el 4%, permiten visualizar un importante dinamismo en las decisiones de consumo de los hogares colombianos.
- El consumo del gobierno representa los desembolsos monetarios del sector público en los niveles nacional, departamental y municipal; dichos desembolsos tienen como finalidad cubrir gastos de funcionamiento, servicio a la deuda, y la financiación de proyectos de inversión.

Durante 2013 el consumo del gobierno, de acuerdo a lo reportado en las cuentas nacionales trimestrales, creció a una tasa de 6.0% con comportamientos muy similares durante cada uno de los trimestres. Este comportamiento del gasto público impactó notablemente el nivel de la deuda externa, de acuerdo con cifras de (Banco de la República, 2014) la deuda total en diciembre de 2013 ascendió a 91.879 millones de dólares, divididos así: 52.102 millones en sector público y 39.777 millones en sector privado.

La formación bruta de capital fijo “comprende los desembolsos en concepto de adiciones a los activos fijos de la economía más las variaciones netas en el nivel de los inventarios” (Banco Mundial, 2014)

En los resultados de crecimiento de 2013 publicados, el registro de inversión da cuenta de un crecimiento de 5.7%, con una mejoría del desempeño del segundo semestre con respecto al primero, la diferencia es de 7.8 puntos porcentuales. El comportamiento favorable de la inversión en el segundo semestre obedece al crecimiento de las inversiones en obras civiles (en promedio fue de 19.8%), y en menor medida por el crecimiento de 11.8% en el equipo de transporte en el último trimestre.

De acuerdo con la metodología del Sistema de Cuentas Nacionales una exportación es la venta de un bien o servicio que sale definitivamente del territorio nacional al resto del mundo para fines de consumo final.

Las exportaciones colombianas durante 2013 tuvieron un crecimiento promedio de 5.3%, esto obedece a la plena entrada en vigencia de los acuerdos comerciales firmados a lo largo del mandato presidencial de Juan Manuel Santos, pero también está el comportamiento de la tasa de cambio que durante el año de referencia registró una devaluación nominal de cercana al 9%.

CONCLUSIONES

Con el crecimiento del PIB durante 2013 el país consolida el proceso de recuperación iniciado desde 2012, 8 de los 9 sectores económicos incluidos en el Sistema de Contabilidad Nacional registraron tasas de crecimiento positivas, igualmente los componentes de la demanda agregada crecieron en un rango entre el 5% - 6%.

A pesar del crecimiento positivo de la economía se observa un condicionamiento de permanencia de los buenos resultados, debido a factores como la inestabilidad de las tasa de cambio, el mantenimiento de la tasa de interés de referencia por parte del Banco de la República, inicio de todos los proyectos de autopistas de la prosperidad, los altos niveles de endeudamiento, entre otros factores.

REFERENCIAS

Banco de la República (2014). Estadísticas de finanzas públicas. Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/es/series-estadisticas/see_finanzas_publi.htm. Marzo 20 de 2014

Banco de la República (2014). Estadísticas tasas de cambio. Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/es/series-estadisticas/see_tas_cam_otrasmonedas_dia.htm, marzo 20 de 2014.

DANE (2014). Cuentas Nacionales Trimestrales. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/cuentas-economicas/cuentas-trimestrales>, marzo 20 de 2014

DANE (2014). Comercio Exterior. Exportaciones. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/index.php/comercio-exterior/exportaciones>, marzo 20 de 2014.

Mankiw, G. (2002). Principios de Economía. Madrid. Mc Graw Hill.

Portafolio (2014). La economía colombiana creció 4.3% en 2013. Recuperado de: <http://www.portafolio.co/economia/pib-colombia-2013>, marzo 20 de 2014.

Revista Dinero (2014). Un buen año para la economía. Recuperado de: <http://www.dinero.com/actualidad/economia/articulo/pib-colombia-2013/19368>, marzo 20 de 2014.

Las gráficas y las tablas son construcciones del autor del artículo.

Lineament to the writers

Lineamiento para los escritores

Se reciben contribuciones teóricas y prácticas en todas las áreas que se ofrecen en la Funlam: docentes, estudiantes, invitados y egresados.

I. Estructura del texto

- El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta, márgenes de 3 cm en cada uno de los lados de la hoja, espacio 1.5, letra Arial, tamaño 12.
- Máximo de páginas: 25, se incluye cuadros, gráficas, bibliografías, notas.
- Título: Español-Inglés.
- El texto debe tener reseña breve del autor: nombres-apellidos, último título estudio superior, institución donde labora, país, correo electrónico, filiación si pertenece a un grupo de investigación.
- Resumen del texto: español-inglés, extensión máxima 350 palabras que contenga la idea principal, objetivos, metodología, donde se encuentre lo más sobresaliente del escrito y las conclusiones.
- Cinco palabras clave: español-inglés.

Articulación de las citas

- Para la citación: normas APA, 6ta edición.
- Para la citación corta, menos de tres líneas, se agrega en el texto comillas para señalarlas. Las textuales extensas van fuera del texto o del párrafo con espacio por cada extremo sin comillas. De las dos formas de citación será completa: autor, año, número de la página. La referencia del texto deberá ser completa.
- Cuando se cita en el texto: apellido autor, fecha obra, entre paréntesis.
- Si en la oración se incluye el apellido del escritor, sólo se escribe su fecha entre paréntesis. Ejemplo: De acuerdo a Fernández (2013), la filosofía es la vida misma.
- Si no está incluido el escritor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha. Ejemplo: La filosofía es la vida misma (Fernández, 2013).
- Cuando son dos autores o más, la primera vez se cita con todos los apellidos, si se recurre al mismo texto, solo se escribe el apellido del primer escritor y se le agrega la frase: et al: Ejemplo, la neuroética es una nueva rama de la filosofía que se encarga de estudiar

el comportamiento de la neurociencia. (Fernández, Orrego, Márquez, & Flórez, 2013).

- Fernández et al. (2013) en tanto la neuroética se convierte en la nueva herramienta filosófica e interdisciplinaria.
- En caso tal, más de seis escritores, se utiliza et al, desde la primera citación.
- Las citas pie de página se utilizan para aclarar-aportar las adiciones necesarias, menos para referencias bibliográficas.

Referencias

- Al final del escrito.
- En orden alfabético de acuerdo con la primera letra de la referencia.
- De las obras del mismo autor en orden cronológico.
- En formato de sangría francesa-doble espacio.

Libros

- Libros autor:
- Apellidos, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
- Libros citados electrónicos:
- Apellidos, A. A. (Año). Título. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)
- Libros editor:
- Apellido, A. A. (Ed.). Título. Ciudad: Editorial.

Capítulos de libros o referencia

- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Ciudad: Editorial.
- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial, Recuperado [http://www. _____](http://www._____)

Publicaciones con regularidad

- Revista Impresa: artículo
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx.
- Artículo tomado de la Web
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)
- Artículo publicación a través de la Web diaria.
- Apellido, A. A. (Año, día de mes). Título del artículo. Título de la publicación. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)

Política de publicaciones

El escritor o escritora, a través de una carta dirigida al director manifestando de cesión de derechos patrimoniales y declaración de conflictos de intereses, que será suministrado por la dirección de la revista. Dicho documento indica la originalidad del artículo, que no está publicado en otro medio y que no se encuentra simultáneamente postulado en otra revista.

- El autor hará cesión de todos los derechos sobre el artículo a la revista institucional.
- Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. No se devolverán los originales.
- La revista Institucional someterá los artículos recibidos a evaluación inicial por parte del Comité Editorial, en caso de que el Comité encuentre pertinente el texto, se someterá a evaluación por un árbitro anónimo quien determinará si es publicable. Si el árbitro lo aprueba pasará a su publicación.
- La dirección dará respuesta en un máximo de tres días acerca de la recepción de la contribución recibida al autor.
- Todos los artículos deberán remitirse vía electrónica, a través del correo electrónico de la revista.
- El texto debe estar ajustado a los patrones estructurados por la dirección de la revista tipo artículo.
- Una vez enviado el artículo se entiende que el autor ha autorizado su publicación.

- Al recibir los artículos no implica obligación de publicarlos. Los escritores son los responsables directos de las ideas, juicios y argumentaciones que se exponen en los artículos; el contenido no compromete el pensamiento del Comité Editorial ni de la Institución.
- Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos correspondientes a la nota de autor.

Información para las contribuciones

Debe ser dirigida a través de los siguientes correos electrónicos: revista@funlam.edu.co
fredy.fernandezma@amigo.edu.co

Fundación Universitaria Luis Amigó

Fondo Editorial.

Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: 448 76 66 (9711)

www.funlam.edu.co