



# REVISTA DE FILOSOFÍA

...ESTEBAN LYTHGOE: **Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo.** ...VILLA LIDA ESPERANZA: **Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño.** ...DONOSO ROMO ANDRÉS: **Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios.** ...ALVARADO DUQUE CARLOS FERNANDO: **El régimen estético en las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr.** ...ALVARADO JOSÉ: **Pensar la educación en clave decolonial.** ...ÁVILA VÁSQUEZ MANUEL OSWALDO: **Frida Kahlo: Entre el sufrimiento y el arte.** ...

Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"  
Maracaibo - Venezuela

**Nº 81**  
**2015 - 3**  
Septiembre-  
Diciembre

Nº 81, 2015-3 (Septiembre - Diciembre)

Revista de Filosofía



# REVISTA DE FILOSOFÍA

...ESTEBAN LYTHGOE: Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo. ...VILLA LIDA ESPERANZA: Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño. ...DONOSO ROMO ANDRÉS: Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios. ...ALVARADO DUQUE CARLOS FERNANDO: El régimen estético en las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr. ...ALVARADO JOSÉ: Pensar la educación en clave decolonial. ...ÁVILA VÁSQUEZ MANUEL OSWALDO: Frida Kahlo: Entre el sufrimiento y el arte. ...

# REVISTA DE FILOSOFÍA

Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"  
Maracaibo - Venezuela



Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"  
Maracaibo - Venezuela

**Nº 81**  
**2015-3**  
Septiembre -  
Diciembre



# REVISTA DE FILOSOFÍA

...ESTEBAN LYTHGOE: **Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo.**...VILLA LIDA ESPERANZA: **Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño.**...DONOSO ROMO ANDRÉS: **Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios.**...ALVARADO DUQUE CARLOS FERNANDO: **El régimen estético en las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr.**...ALVARADO JOSÉ: **Pensar la educación en clave decolonial.**...ÁVILA VÁSQUEZ MANUEL OSWALDO: **Frida Kahlo; Entre el sufrimiento y el arte.**...

Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"  
Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad del Zulia  
Maracaibo - Venezuela



Este número ha sido auspiciado  
por el Consejo de Desarrollo Científico  
y Humanístico de LUZ y por el Fondo  
Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación



## Revista de Filosofía

Copyright © 1994 Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”  
Facultad de Humanidades y Educación - LUZ  
ISSN 0798-1171  
Depósito Legal pp. 197402ZU34

*Esta revista fue impresa en papel alcalino.*

*This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984.*

Edición e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.  
Correo electrónico: edicionesastrodata@cantv.net  
Teléfonos: (0261) 7511905 - 7831345  
Maracaibo - Venezuela

## Contenido

### I. Artículos

**ESTEBAN LYTHGOE**

**Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo**

Paul Ricoeur: The trace, between philosophy of history and phenomenology of time

7

**VILLA LIDA ESPERANZA**

**Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño**

Crossing the Limits: A Reading of the Rationality of Damage

25

**DONOSO ROMO ANDRÉS**

**Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios**

*Ernesto Guevara and the role of education in revolutionary processes*

49

**ALVARADO DUQUE CARLOS FERNANDO**

**El régimen estético en las imágenes en movimiento.**

**De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr**

The aesthetic regime in moving images.

From Jacques Rancière's philosophy to Béla Tarr's cinema

73

### II. Ensayos

**ALVARADO JOSÉ**

**Pensar la educación en clave decolonial**

Thinking about education in key decolonial

103

**ÁVILA VÁSQUEZ MANUEL OSWALDO**

**Frida Kahlo**

**Entre el sufrimiento y el arte**

Frida Kahlo

Between suffering and art

117

### III. Índice Acumulado

141



# **I. Artículos**



## Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo

Paul Ricoeur: The trace, between philosophy of history and phenomenology of time

*Esteban Lythgoe*  
*UADE – Conicet*  
*Buenos Aires, Argentina*

### Resumen

El presente artículo muestra los cambios en la fenomenología del tiempo y la filosofía de la historia entre *Tiempo y narración* y *La memoria, la historia, el olvido*. En la primera obra, se aceptaba la cesura entre tiempo de la vida y tiempo del mundo y se recurría a la huella para conectarlos. La segunda obra abandona el concepto heideggeriano del ser-para-la-muerte, haciendo desaparecer la brecha entre ambos tiempos. Con respecto a la historia, mientras *Tiempo y narración* defiende la existencia de un vínculo causal entre la huella y el pasado, la otra obra lo rechaza, pasando de una concepción continuista de la historia a otra discontinuista.

**Palabras clave:** Huella, deuda, representación, continuismo, discontinuismo.

## Abstract

This paper shows the changes in the phenomenology of time and the philosophy of history between *Time and Narrative* and *Memory, History, Oblivion*. In the first work, the gap between life's time and world's time is accepted and 'trace' was used to connect them. The later work leaves the Heidegger's concept of being-towards-death aside, allowing the disappearance of the gap between both kinds of time. With respect to history, while *Time and Narrative* defends the existence of a causal link between the trace and the past, the other work rejects it, which makes Ricoeur to abandon a continuity conception of history to another discontinuist one.

**Key words:** Trace, debt, representation, continuism, discontinuism

## Los mismos términos, dos discursos diferentes:

Aunque entre la publicación de *Tiempo y narración* y *La memoria, la historia, el olvido* median casi quince años, Ricoeur destaca más la continuidad entre ambas que sus rupturas. La última de ellas es presentada como un retorno a algunas "lagunas" en los tratamientos de de *Tiempo y narración* y *Sí mismo como otro*. Esta aparente continuidad es reforzada por el uso compartido de varios términos de su argumentación. Sin embargo, detrás de esta aparente continuidad nos encontramos con rupturas de importancia. Una de sus manifestaciones se encuentra en el cambio de los autores de referencia. En *Tiempo y narración* el análisis epistemológico se apoya en los autores y debates destacados en el ámbito anglosajón de la época. Así nos encontramos con Hempel, Dray, von Wright, Danto, Mink y H. White y su posición respecto la labor de la historia, los criterios de distinción entre narración histórica y ficción, la definición de acontecimiento histórico, si la historia explica o comprende o la relación entre la representación histórica y el pasado. Aun cuando se recoge la obra de historiadores franceses, como Bloch, Marrou, Aron y Braudel, se elección se encuentra supeditada a los debates recién señalados.<sup>1</sup> En *La memoria, la historia, el olvido*, por su parte, aún

1 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración I*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI, Buenos Aires, 1995, p. 195: "si he creído posible colocar bajo el mismo título de *eclipse de la narración* dos ataques procedentes de dos horizontes tan diferentes como la historiografía francesa vinculada con la escuela de los "Annales" y la epistemología nacida de la filosofía analítica de lengua inglesa –unida en este punto a la epistemología

cuando White, Mink, Bloch y Braudel sigan presentes, los debates más importantes son contra Ginzburg, Marin, Lepetit, Foucault, Certeau, Elias y Chartier.

Consideramos, sin embargo, que dos cambios más importantes que nuestro autor introduce son a nivel de la epistemología de la historia y de la fenomenología del tiempo, y en el medio de ellos se encuentra el concepto de huella. *Tiempo y narración* es una obra cuyo tema inicial es una filosofía del tiempo,<sup>2</sup> pero con consecuencias fundamentales en la filosofía de la historia. *La memoria, la historia, el olvido*, por su parte, es un texto de filosofía de la historia, en el que las investigaciones acaban por retrotraerse a la fenomenología del tiempo. En este ámbito, inicialmente se acepta con reticencias a la temporalidad heideggeriana, a pesar de que el ser-para-la-muerte impedía superar la brecha entre el tiempo del mundo y el de la vida, tan característica de la concepción occidental del tiempo. A fin de superar esa brecha se propone recurrir a lo que Ricoeur denomina *conectores*, que permiten una síntesis entre ambos. En lo referente a la filosofía de la historia, el cambio propuesto a partir de “La marca del pasado” se relaciona con la ruptura del vínculo causal de la huella con el pasado, y sus implicaciones en las nociones de deuda y representación histórica. Aunque todos estos conceptos estén presentes en ambas obras, se ven resignificados por las modificaciones que se producen. En *Tiempo y narración* la representancia y la deuda se apoyan en el vínculo causal de la huella respecto del pasado. En *La memoria, la historia, el olvido* la desaparición de este vínculo causal, lleva a que la historia termine fundándose en la deuda, con lo que se enfatiza el componente ético de la disciplina. Nuestra hipótesis es que si este cambio es posible es porque en esta obra Ricoeur logra mantener la temporalidad heideggeriana sin necesidad de fundamentarlo con su concepción particular ser-para-la-muerte, disolviendo así la brecha entre tiempo del mundo y de la existencia.

## **Tiempo del mundo y tiempo de la vida; la huella a la base de la historia**

Pese a que uno pueda suponer que *Tiempo y narración* es un libro de filosofía de la historia, su eje, como lo indica su título, así como sus

heredada del Círculo de Viena-, es porque ambas tienen como piedra de toque la noción de acontecimiento y están convencidas de que la suerte de la narración está asegurada al mismo tiempo que la del acontecimiento, entendido como átomo del cambio histórico.”

- 2 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI, Buenos Aires, 1996. p. 641: “No podemos sustraernos a esta exigencia puesto que nuestro estudio descansa en la tesis de que la composición *narrativa*, tomada en toda su extensión constituye una respuesta al carácter *aporético* de la *especulación* sobre el tiempo.”

consideraciones iniciales acerca de Agustín, giran en torno del tiempo. Con todo, recién en el tercer volumen esta temática es desarrollada extensamente. Éste comienza señalando la irreductibilidad, e incluso mutuo ocultamiento, de una perspectiva fenomenológica del tiempo y una cosmológica. Para ejemplificarlo se contraponen el tiempo del mundo de Aristóteles con el tiempo del alma en Agustín, la posibilidad o no de tematizar el tiempo en Husserl y Kant, y la analítica temporal en Heidegger. A fin de resolver esta situación aporética Ricoeur recurre a una suerte de síntesis imaginativa kantiana. Para tal fin recurre a conceptos centrales de la filosofía de la historia, como son el tiempo de calendario, la sucesión de las generaciones y las huellas, en calidad de conectores o articuladores entre ambos regímenes temporales.<sup>3</sup>

Teniendo en mente el proceso de síntesis entre el tiempo del mundo y de la vida, László Tengelyi sostiene que Ricoeur se inspira en el modelo temporal kantiano para su propia propuesta.<sup>4</sup> Nosotros, por el contrario, consideramos que el filósofo francés se basa en la analítica temporal heideggeriana, fundamentalmente por la manera en que logra hacer primar la mutua implicación de los distintos tiempos por sobre la disgregación que le es propia.<sup>5</sup> Así, Ricoeur asume esta temporalidad tal como es propuesta, pero termina recurriendo a una síntesis de corte kantiano a fin de superar los obstáculos que el propio Heidegger impone a la analítica. Para acceder a la temporalidad, en *Ser y tiempo* se superpone lo existencial con lo existenciario. El componente existencial utiliza una concepción de la muerte personal de Heidegger pero, dada la superposición recién mencionada, termina teniendo una relevancia mayor que la que debería,<sup>6</sup> y reintroduce la aporía entre tiempo de la vida y el tiempo cósmico:

Nos podemos preguntar si esta singularísima marca existencial, colocada

3 Cf. Ibid. p. 773: “El capítulo sobre la historicidad, situado entre el de la temporalidad fundamental y el de la intratemporalidad, es el indicio más evidente de una función mediadora que supera con mucho la comodidad de una exposición didáctica.

4 Cf. TENGELYI, László, *L'Expérience de la singularité*, Hermann, Paris, 2014, p. 298.

5 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*. Op. cit. p. 732: “el paso del futuro al pasado deja de ser una transición extrínseca, porque el *habiendo-sido* aparece reclamado por el *ad-venir* y, en cierto modo, contenido en él. No existe reconocimiento en general sin reconocimiento de la deuda y de la responsabilidad; de esto deriva que la propia resolución implica que se asuma la falta y su momento de derrelicción.”

6 Cf. Ibid. p. 729.

desde el principio sobre el análisis de la temporalidad, no tendrá consecuencias de extrema gravedad sobre la tarea de jerarquización de la temporalización operada en los dos últimos capítulos de la sección sobre el ser-ahí y el tiempo: en efecto, pese a la voluntad de *derivar* la historicidad y la intratemporalidad de la temporalidad radical, una nueva *dispersión* de la noción de tiempo nacerá de la inconmensurabilidad entre tiempo *mortal*, identificado por el análisis preparatorio con la temporalidad, tiempo *histórico*, al que se considera fundado en la historicidad, y el tiempo *cósmico*, al que conduce la intratemporalidad.<sup>7</sup>

No compartimos el modo en que el filósofo húngaro presenta la recepción ricoeuriana de Heidegger, fundamentalmente porque parte de una caracterización de una interpretación del filósofo alemán diferente a la utilizada por el propio Ricoeur. Tengelyi no sólo valida el planteamiento heideggeriano de que la concepción cotidiana del tiempo, en el que prima el presente, se deriva del tiempo mortal,<sup>8</sup> sino que destaca su esfuerzo por superar la brecha entre el tiempo de la vida y el tiempo cósmico, en lugar de reinstaurarla como lo hace Ricoeur.<sup>9</sup> Todo ello lo lleva a concluir que Ricoeur no busca superar la brecha entre el tiempo fenomenológico y el cósmico porque es imposible,<sup>10</sup> cuando nosotros intentaremos mostrar que, si no lo hace en *Tiempo y narración*, es porque le faltan los elementos necesarios para desligarse del concepto de ser-para-la-muerte heideggeriano.

Retomemos, sin embargo, la problemática de los conectores, y específicamente a la huella. En el tercer volumen de *Tiempo y narración*, se la describe como un vestigio o marca visible que *ha dejado el pasado*. Su vínculo causal con el mundo del pasado conecta dos regímenes de pensamiento diferentes. “La huella combina así una relación de *significancia*, que se puede discernir mejor en la idea de vestigio de un paso, y una relación de *causalidad* incluida en la coseidad de la marca. *La huella es un efecto-signo*.”<sup>11</sup> Marc Bloch consideraba a la huella como la base epistemológica de la historia: a la base de los archivos están los documentos, dentro de los cuales se ubican los testimonios y, retrotrayéndose más aún, se encuentran las huellas.<sup>12</sup> Ricoeur radicaliza aún más

7 Ibidem.

8 Cf. TENGELYI, László, *L'Expérience de la singularité*. Op. cit. p. 317.

9 Ibid. p. 301.

10 Ibid. p. 320.

11 RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*. Op. cit. p. 808.

12 Ibid. p. 802.

esta posición al fundar en la huella a los conceptos de representancia y deuda, erigiéndola en el fundamento ontológico de la epistemología y la deontología de la historia: “La huella, en efecto, en cuanto es deuda por el pasado, vale por él: ejerce respecto a él una función de *lugartenencia*, de *representancia* (*Vertretung*). Esta función caracteriza la referencia indirecta, propia de un conocimiento por huella, y distingue de cualquier otro el modo referencial de la historia respecto al pasado.”<sup>13</sup>

Ricoeur entiende por representancia al *modo referencial indirecto* propio de la historia, que nos obliga a un ejercicio de rectificación sin fin, propio de la configuración narrativa. Puesto de este modo, este término no explica nada, sino nombra el problema del valor mimético de la huella, cuya respuesta sólo la puede proporcionar la reflexión filosófica. Nuestro autor parte de la frase de Ranke de que la historia es conocer el pasado tal como realmente sucedió para explicar en qué consiste esta relación. Apoyándose en sus análisis sobre la metáfora, su tesis es que sólo se accede al “realmente” a través del “como”, o dicho con otras palabras, la representancia es una relación analógica con el pasado. La huella significa sin aparecer,<sup>14</sup> *vale-por el pasado* en el sentido en que lo hace *ver como*.<sup>15</sup> En este proceso la imaginación cumple una función central figurando el contexto de vida, entorno social y cultural con el resto del pasado, invistiéndole así el carácter de huella.

Si la *representancia* nos permite ver a partir de la huella al pasado tal como realmente sucedió, sólo la *deuda* nos liga afectivamente con él. Ella es caracterizada como un sentimiento de carga del pasado que conmina al historiador y lo somete a escribir *lo que fue* y no un producto de su imaginación. Esta obligación lleva a que la deuda no sea simplemente la carga del pasado, sino una conminación hacia el futuro. Este sentimiento se constituye, pues, en la instancia que separa al historiador respecto del narrador de ficción.<sup>16</sup> Aunque *Tiempo y narración* no haga referencia al carácter ético de esta conminación, éste sí es explicitado años más tarde en *Sí mismo como otro*, donde, además de

13 Ibid, p. 838. Cf. tb. 839: “Con las nociones de ‘enfrente’, de *lugartenencia* o *representancia*, hemos dado sólo un nombre, pero no una solución, al problema del *valor mimético de la huella* y, más allá, al sentimiento de deuda respecto al pasado.” (La cursiva es nuestra).

14 Cf. Ibid. p. 805.

15 Cf. Ibid p. 862.

16 Cf. Ibid. 854.

ello, se le objeta a Heidegger haberlo ontologizado demasiado rápido.<sup>17</sup> A lo hora de fundamentar este sentimiento Ricoeur nos también remite a la huella:

A través del documento y por medio de la prueba documental, el historiador está sometido *a lo que, un día, fue*. Tiene una *deuda* con el pasado, una deuda de reconocimiento con los muertos, que hace de él un deudor insolvente. Se plantea el problema de articular conceptualmente lo que, con el nombre de deuda, no es aún más que un sentimiento.<sup>18</sup>

Pese a que este sentimiento define la labor del historiador, en esta obra es un fenómeno fundado en la huella. Donde se manifiesta con mayor claridad este punto, es cuando tiene que tomar posición respecto de si hay un vínculo de continuidad entre el pasado y la historia, o ésta es discontinua. Dentro del análisis de la huella nuestro autor recoge y valora la denuncia de Le Goff acerca del carácter ideológico de la prueba documental y su propuesta, a instancias de Foucault,<sup>19</sup> de desenmascararlas a través de una historia crítica. Sin embargo, queda indeciso respecto de continuarla debido a que para poner de manifiesto las condiciones de la producción histórica y su intencionalidad oculta o inconsciente, la historia debería distanciarse respecto del pasado, atentando con la concepción de la historia como una suerte de memoria colectiva ampliada en una situación de continuidad con el pasado.<sup>20</sup> Desde una perspectiva epistemológica su tesis

17 Cf. RICOEUR, Paul, *Sí mismo como otro*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI, Buenos Aires, 1996, p. 392: “Escuchar la voz de la conciencia significaría ser-conminado por el otro. Así se haría justicia a la noción de *deuda*, que Heidegger ha ontologizado con demasiada rapidez a expensas de la dimensión ética del endeudamiento.” Es cierto que en *La memoria, la historia, el olvido* Ricoeur reconocerá la importancia de esta ontologización (cf. RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI, Buenos Aires, 1996, p. 469), pero consideramos que no afecta a este reclamo de la falta del reconocimiento de la dimensión ética.

18 RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*. Op. cit. p. 837-8.

19 Ricoeur remite a la siguiente cita de *La arqueología del saber*: “El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho *memoria*; la historia es cierta manera, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración de una masa de documentos que nos separa.” (FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, trad. Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, p. 16).

20 La historia es presentada como una suerte de continuación ampliada de la memoria, en el análisis dedicado a la sucesión de generaciones (RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*. Op. cit. pp. 791-802). Allí se parte de mi memoria individual, se amplía a la memoria de mis ancestros cercanos, y termina extendiéndose más atrás en el tiempo, hacia antecesores lejanos. Esta cadena de memorias es comparada a nivel individual con la retención de retenciones, con la salvedad de que la

de la analogía de la narración histórica respecto del pasado impide defender la tesis de su continuidad absoluta de la historia respecto del pasado, "...asociad[a] a la ambición de una consciencia constituyente y dueña del sentido."<sup>21</sup> Pero, por otra parte, su concepción de la conciencia expuesta a la eficacia de la historia es consistente con la tesis continuista. De hecho, su análisis de los distintos conceptos de tradición avala una propuesta continuista de la memoria desvinculada a las pretensiones de una conciencia constituyente. Lo que, en última instancia, lleva a que nuestro autor termine rechazando la tesis foucaultiana de la discontinuidad de la historia respecto del pasado es su incidencia disruptiva con respecto a la deuda con el pasado. Los puntos fundamentales de estas consideraciones se presentan en esta extensa cita:

¿Es necesario, pues, renunciar a ver en la historiografía contemporánea, con sus bancos de datos, su tratamiento informático, su constitución de series, según el modelo de la historia serial, una ampliación de la memoria colectiva? Significaría romper con las nociones de huella y de testimonio del pasado. La noción de memoria colectiva debe ser considerada una noción difícil, desprovista de toda evidencia propia; análogamente, su rechazo anunciaría en plazo fijo, el suicidio de la historia. En efecto, la sustitución de la memoria colectiva por una ciencia histórica nueva se basaría en una ilusión documental que no sería fundamentalmente diferente de la ilusión positivista que cree combatir. [...] La ilusión es, incluso, más peligrosa: desde el momento en que la idea de una deuda con los muertos, con los hombres de carne a los cuales algo sucedió realmente en el pasado, deja de dar a la investigación documental su finalidad primera, la historia pierde su significación.<sup>22</sup>

## **Los cambios en la fenomenología del tiempo a partir de “La marca del pasado”; deuda e historia**

En su artículo “La marca del pasado” de 1998 Ricoeur rechaza el vínculo causal entre huella y el pasado, en el marco de la clásica discusión en fenomenología de la memoria acerca de los criterios para distinguir la imagen

mediación de los signos, impiden pensar al pasado histórico como una memoria ampliada (cf. *Ibid.* p. 799).

21 *Ibid.* p. 955.

22 *Ibid.* pp. 805-806.

del recuerdo de algo sucedido de una producida por nuestra imaginación.<sup>23</sup> Nuestro autor complejiza el concepto de huella mnémica introduciendo la distinción aristotélica entre *eikon* y *tipos*. Según explica, una cosa es la fidelidad del recuerdo a lo largo del tiempo y otra es la marca o impresión inicial que causó ese recuerdo. Ricoeur reconoce que la relación entre la huella y el pasado presentada en *Tiempo y narración* seguía demasiado apegada a la problemática de la marca platónica. También estuvieron muy apegadas a esta cuestión, sus consideraciones su justificación de que la historia es lo análogo del pasado, a través de las metacategorías de lo mismo, lo otro y lo análogo. En contraposición a estos planteamientos, su posición a partir de este artículo es que la memoria aspira a la fidelidad del recuerdo, y no a la adecuación con lo que lo ha causado. Recordemos que la fidelidad está asociada con la atestación, es decir, la certeza no dóxica, vinculada al testimonio. Establecido este punto, Ricoeur da un paso más y señala la analogía entre las huellas en general y los recuerdos, por lo que considera aplicables las conclusiones a las que arribó en su fenomenología de la memoria a las huellas sobre las que trabaja el historiador:

¿Qué es la huella si no el equivalente moderno de la impronta según los griegos? La metáfora se desplazó de la marca del sello sobre la cera al paso de un animal a través del campo. Pero el fondo de la metáfora es el mismo: la huella dejada también es una impronta que se ofrece al desciframiento. [...] El enigma de la impronta se repite así en el de la huella: es necesario tener un saber teórico previo sobre las costumbres de quien dejó una huella y un saber práctico correspondiente al arte del desciframiento de la huella, que, entonces, funciona como efecto-signo del paso de quién la dejó.<sup>24</sup>

La desaparición del vínculo causal de la huella con el pasado determina,

23 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”, trad. Luis Vergara Anderson, *Historia y Grafía*, núm. 13, 1999, p. 164 y RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. pp. 23-40. El argumento planteado en “La marca del pasado” parte de la tesis de que la semejanza de la huella respecto del pasado se funda en el vínculo causal entre pasado. Dado que carecemos de criterios que garanticen la semejanza entre el recuerdo y lo que lo ha causado, no hay vínculo causal entre ambos. Así presentado el argumento es falaz por la negación del antecedente, y por confundir una limitación de orden gnoseológico y una relación ontológica. Sin embargo, no encuentro otros argumentos que refuercen el rechazo de su tesis de *Tiempo y narración*, más allá de ciertas consideraciones acerca de su prescindencia a partir de la modificación de la temporalidad, tema al que nos referiremos más abajo.

24 RICOEUR, Paul. “La marca del pasado”. Op. cit. pp. 164-165.

por una parte, la continuidad no epistémica de la memoria respecto del pasado y el distanciamiento de la historia.<sup>25</sup> Sin embargo, por otra parte, dicha desaparición de este vínculo con el pasado, le hace perder su capacidad de constituirse en la condición de posibilidad ontológica de la deuda y de la representancia del pasado. De ahí que se vuelva necesario redefinir la relación entre la representancia, la deuda y la huella, lo cual, como veremos, incidirá fuertemente en el concepto mismo historia.

Aunque en *La memoria, la historia, el olvido* se afirme que no hay modificaciones en torno al tratamiento de la representancia de *Tiempo y narración*, existen, al menos, dos cambios de relevancia.

En primer lugar, la representancia deja de estar ligada con la huella, para estarlo con la narración histórica: "...esta correlación fundamental impone al examen una modificación terminológica decisiva: *la representación literaria o escrituraria deberá dejarse leer*, en última instancia, *como representancia*, ya que la variación terminológica propuesta no sólo el carácter activo de la operación histórica, sino el objetivo intencional que hace de la historia la heredera erudita de la memoria y de su aporía fundadora."<sup>26</sup> De este modo, todo lo que en *Tiempo y narración* se había sostenido acerca de la representancia, a partir de "La marca

25 Varias son las citas que permiten sostener el distanciamiento de la historia respecto del pasado. Como ejemplo, baste RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Op. cit. p. 181: "La historia nace continuamente del distanciamiento en que consiste el recurso a la exterioridad de la huella del archivo." En su análisis comparativo acerca del papel de la narración en *Tiempo y narración* y *La memoria, la historia y el olvido*, Tengelyi destaca el mismo punto. Así explica que en esta última obra el problema de la narración pierde la importancia que tenía en la obra anterior. "Sin embargo, en *La memoria, la historia, el olvido* pone el acento en la idea de que, precisamente por su logro explicativo, *la narración histórica toma sus distancias respecto de la experiencia viva de la historia. La función de distanciación* cumplida por la presentación narrativa de la historia es justamente el objeto de su nueva obra." (TENGEYI, László, *L'Expérience de la singularité*. Op. cit. p. 382). A la hora de explicar los motivos de este cambio sostiene que es porque Ricoeur comienza a concebir a la experiencia del pasado como una *experiencia de la distancia*. Justamente por este motivo, explica, Ricoeur comienza a referirse a la historia como acto de sepultura, y el cambio de actitud acerca de la retención husserliana, que comienza siendo valorada para acabar siendo criticada (cf. *Ibid.* p. 386). Como se podrá ir viendo, aunque coincidimos en los puntos centrales de Tengelyi, consideramos que existen algunos matices en la modificación de la concepción ricoeuriana del tiempo y de la historia que este intérprete no recoge.

26 RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 309. La cursiva es nuestra.

del pasado” no se predicará más acerca de la huella sino de la obra escrita sobre ese pasado. Esto significa que *el peso del nexo con el pasado se desplazará de los entes intramundanos*, utilizando la expresión de Heidegger, *al historiador*. No es casual que Ricoeur le dedique una mayor atención a la subjetividad del historiador, como correlato del aparataje crítico, garante de la objetividad disciplinar. En efecto, durante la década del ochenta, la interpretación era presentada en el marco de la epistemología de las ciencias humanas, reuniendo a la explicación, en tanto momento metodológico homogéneo a las ciencias naturales, y a la comprensión, que aportaba la especificidad disciplinar.<sup>27</sup> En *La memoria, la historia, el olvido*, la interpretación deja de ser considerada como un concepto meramente epistemológico y es ubicada dentro de la filosofía crítica de la historia, aludiendo al componente subjetivo presente en la investigación histórica.<sup>28</sup> Este componente se encuentra presente en todas las fases de la operación historiográfica. Comienza con la selección de huellas que el archivista decide conservar y proteger; continúa con los archivos consultados y las preguntas con las que se los aborda; la elección de los modos explicativos y las escalas utilizadas también dependen de la subjetividad del historiador, así como también su configuración narrativa. Aceptar este componente subjetivo es reconocer que la historia se apoya en motivaciones personales y culturales imposibles de explicitar de manera total: “...bajo la denominación canónica de ‘subjetividad frente a objetividad’, se subraya, por una parte, el compromiso personal del historiador en el proceso de conocimiento y, por otra, su compromiso social y, más concretamente, institucional.”<sup>29</sup> Con otras palabras, la representación histórica no nos habla sólo del pasado, sino también del presente del historiador.<sup>30</sup>

Aunque esta temática no resulte novedosa dentro de la hermenéutica ricoeuriana, consideramos que asociada con la tesis de que la historia es una

27 Cf. RICOEUR, Paul, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, trad. Pablo Corona, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001, p. 167,

28 Cf. RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 439: “es este complejo operativo el que puede constituir la vertiente subjetiva correlativa de la vertiente objetiva del conocimiento histórico.”

29 Ibid, p. 435.

30 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 161: “...la investigación del pasado histórico sólo implica tres posiciones temporales: la del acontecimiento blanco al que se apunta, la de los acontecimientos intercalados entre éste y la posición temporal del historiador, y, finalmente, el momento de la escritura de la historia: tres fechas entonces, dos del pasado y una del presente.”

práctica, obliga a repensar el lugar de la historia dentro de la sociedad.<sup>31</sup> Es así como, en *Caminos del reconocimiento*, Ricoeur aborda las representaciones no ya desde su vínculo con lo representado, sino desde su inserción social y los efectos que tiene su producción. Este acercamiento pone de manifiesto su función de mediación simbólica, desde donde se puede cuestionar la identidad de las entidades sociales tratadas. Partiendo de las investigaciones de Bernard Lepetit, nuestro autor nos advierte diferencias cualitativas que existen a nivel del reconocimiento-atestación y a nivel individual y colectivo. A diferencia de lo que sucede a nivel individual, la complejidad de la interacción colectiva impide que los actores sociales puedan reconocerse como tales, por lo que se precisa de la mediación y reconstrucción de distintas prácticas sociales, entre ellas la historia, para posibilitar la instauración del vínculo social. Como lo explica Ricoeur:

...la reflexión sobre las identidades colectivas no pueden librarse de una sofisticación de grado más elevado que la identidad-ipseidad de los sujetos individuales de acción. El tipo de reconocimiento explícito que los actores de rango societal esperan de sus capacidades propias exige una reflexión de segundo grado del orden de la reconstrucción.<sup>32</sup>

El segundo efecto de la desaparición del vínculo causal de la huella respecto del pasado, es que pierde sustento la lógica icónica en la que se basaba la representancia de *Tiempo y narración*. Por este motivo termina siendo desplazada por la lógica del testimonio,<sup>33</sup> lo que concluye haciendo que la huella termine siendo explicada en términos del testimonio, invirtiendo la relación de fundamentación de *Tiempo y narración*<sup>34</sup> y alejándola del *ver*

31 Cf. RICOEUR, Paul, *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, trad. Agustín Neira, Trotta, Madrid, 2005, p. 145: “La interpretación del rol asignado a las representaciones colectivas suponía una nueva orientación más fundamental de la tarea del historiador.”

32 Ibid. p. 148.

33 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 165: “De ahí que no se deba decir que la huella repite simplemente el enigma de la impronta. Sustituyendo a la impronta, el testimonio desplaza la problemática de la huella; es necesario pensar la huella a partir del testimonio y no a la inversa.”

34 Cf. Sobre la primacía de la huella en *Tiempo y narración*, cf. por ejemplo, TRIII, p. 802: “Para mostrar que la huella es requisito tal para la *práctica* histórica, basta seguir los procesos de pensamiento que, partiendo de la noción de archivos, encuentra la de documento (y entre los documentos, la de testimonio) y, de aquí, remonta a su presuposición epistemológica última: la huella precisamente.”

como metafórico sobre el que la representación se inspiraba originalmente.<sup>35</sup> La implicación epistemológica de mayor importancia se vuelve manifiesta a la hora de explicar el criterio de distinción entre la historia y la ficción. Al no verse imposibilitado del recurso causal, nuestro autor retoma la propuesta de Rancière de un triple pacto del historiador con el lector: científico, narrativo y político.<sup>36</sup> La representancia quedaría así garantizada por las expectativas y promesas suscritas por el historiador en ese pacto,<sup>37</sup> y esas promesas estarían ancladas, en última instancia, en la deuda.<sup>38</sup> De este modo, la deuda termina siendo erigida en la condición de posibilidad existencial de la representancia, “guardián de la pretensión referencial del discurso histórico”. Como lo explica Ricoeur, “este concepto de deuda-herencia viene a situarse bajo el de representancia propuesto en el marco de la epistemología del discurso histórico: que las construcciones del historiador puedan ambicionar ser tangencialmente, de alguna forma, reconstrucciones de lo que realmente pasó ‘tal como efectivamente sido’, según palabras de Ranke: es lo que quiere decir el concepto de representancia.”<sup>39</sup> De este modo, a partir de *La memoria, la historia, el olvido* la deuda prima por sobre la huella: “si se puede afirmar de ciertas cosas que provienen del pasado, es porque el *Dasein* porta en él las huellas bajo la forma de la deuda y de la herencia.”<sup>40</sup> En la medida, como vimos, en que Ricoeur reivindica el componente ético de la deuda, esta inversión implica que se acaba priorizando la dimensión ética por sobre la causal.

Junto con estos cambios en la filosofía de la historia, se producen otros cambios de importancia dentro de la fenomenología del tiempo, donde la huella

35 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 167: “Hoy intentaré salvar este concepto de representancia o de lugartenencia sacándolo a relucir desde la perspectiva del ‘como’ del testimonio más que desde la del ‘cómo’ de la metáfora, aun cuando éste se encuentre acoplado con el ‘ser como’ elaborado en el octavo estudio de *La metáfora viva*.”

36 Cf. RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 443.

37 Cf. Ibid, p. 361: “El término ‘representancia’ condensa en sí mismo todas las expectativas, todas las exigencias y todas las aporías vinculadas a lo que se llama, por otra parte, la intención o intencionalidad historiadora. [...] Se tratará de saber si, cómo, en qué medida el historiador satisface la expectativa y la promesa suscritas por ese pacto.”

38 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 178-9: “La deuda es la carga que el pasado hace pesar sobre el futuro. [...] Si existe un deber de memoria, es en virtud de la deuda que, al verter nuevamente a la memoria en el futuro, pone propiamente a la memoria en el futuro.”

39 RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 469.

40 Ibid, p. 487.

también tenía un rol de importancia en calidad de conector. En la extensa nota de “La marca del pasado” donde Ricoeur reconoce su alejamiento de concepto de representación defendido en *Tiempo y narración*, asocia esta cuestión con la síntesis entre el tiempo del mundo y de la existencia por medio de los conectores. Así explica:

... esta dificultad [la de articular narrativamente el tiempo fenomenológico con el cósmico] perdió su agudeza en la presente obra, en la medida en que, yendo contra San Agustín y Husserl, e incluso Heidegger, el tiempo fenomenológico me parece comportar de manera primordial, rasgos tales como la databilidad, por los cuales el tiempo del mundo es incorporado a la escansión del tiempo fenomenológico mismo.<sup>41</sup>

La desaparición de esa relación aporética y de los conectores, es posible, porque Ricoeur logra mantener la temporalidad heideggeriana, prescindiendo de su ser-para-la-muerte.

Como mencionamos al comienzo del artículo nuestro autor se encontraba insatisfecho con el ser-para-la-muerte ya en *Tiempo y narración*. Esta concepción resultaba tan contraproducente para la fenomenología de la temporalidad que:

... si se sustrae a la mortalidad la capacidad de determinar por sí sola el nivel de radicalidad en el que la temporalidad puede ser pensada, no se debilita la modalidad de interrogación que guía la investigación de la temporalidad (capítulo III). Al contrario. Si la potencialidad del ser-ahí de ser un todo – diré: su capacidad de integralidad – deja de ser regida únicamente por la consideración del ser-para-el-fin, el poder de ser-un-todo podrá ser conducido nuevamente a la potencia de unificación, de articulación y de dispersión del tiempo.<sup>42</sup>

A partir de “La marca del pasado” y *La memoria, la historia, el olvido*, se propondrá como hipótesis explorar otras alternativas respecto de esta temática,<sup>43</sup>

41 RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit, nota, p. 167. En *Tiempo y narración III*. Op. cit. p. 752, Ricoeur afirma que la databilidad se vincula con contar el tiempo, que es una capacidad previa a la asignación de fechas. En esta asignación el tiempo del mundo se arraiga a la escansión, en tanto medición del tiempo.

42 Ibid. 730.

43 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 173-4: “Por tanto, uno puede preguntarse si no es necesario liberar al *Seinskönnen* – el ser-con-anterioridad-a-sí – del yugo del ser-para-la-muerte, y al mismo tiempo de la totalización del tiempo que esta categoría impone. [...] Lo que primeramente sería necesario explorar son los recursos de la experiencia del poder-ser sin llegar a su captura por el ser-para-

lo que lo llevará a reemplazar la concepción heideggeriana de la muerte con otra más afin a Levinas y Sartre para quienes la muerte no es un acontecimiento que puede ser esperado y anticipado, sino que irrumpe y nos arranca nuestra vida.<sup>44</sup> Resulta llamativo que recién lleve a cabo este reemplazo en estas obras, cuando ya en *Tiempo y narración* poseía argumentos de peso para establecer la prescindibilidad del ser-para-la-muerte. Las interpretaciones de la obra de Heidegger suelen asociar la primacía del futuro con el modo en que se descubre la temporalidad. A ella se accede cuando el ser humano toma consciencia de su finitud intrínseca, y asume a la muerte como su posibilidad más propia, asunción a la que Heidegger denomina “*precurсар-la-muerte*”. Ya en *Tiempo y narración*, Ricoeur afirmaba que el ser-para-la-muerte es la *ratio cognoscendi* de la temporalidad y no su *ratio essendi*, lo que significa que la prescindencia del precurсар-la-muerte no afectaría a la temporalidad. Desde esa época nuestro autor también sostenía que la integralidad del *Dasein* se explica desde la estructura misma del cuidado.<sup>45</sup> En contraposición a la posición tradicionalmente aceptada, Ricoeur priorizaba al cuidado por sobre la temporalidad, y lo justificaba contraponiendo la condicionalidad heideggeriana de la de Kant.<sup>46</sup> *La memoria, la historia, el olvido* mantiene la prioridad del cuidado, fundando desde ahí el vínculo interno entre pasado y futuro, que caracteriza a la deuda:

“Bajo el régimen del cuidado, en Heidegger, es el ‘adelantarse’ el que se convierte en el polo de referencia de todo el análisis de la temporalidad, con su connotación heroica de ‘resolución anticipadora’. Es una buena hipótesis de trabajo considerar la relación con el futuro como la que induce, según un modo único de implicación, la serie de las otras determinaciones temporales de la experiencia histórica. De entrada, la paseidad, que la operación historiográfica aísla, es colocada en fase dialéctica con la ‘futuridad’ a la que la ontología promueve al puesto de honor.”<sup>47</sup>

la-muerte.” Y RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 461: “¿no habría que explorar, pues, los recursos de la experiencia del poder-ser de este lado de su captura por el ser-para-la-muerte?”

44 Cf. RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 175: “de esta manera Sartre y, como creo poder decirlo, Levinas están de acuerdo en decir que la muerte no es un acontecimiento susceptible de ser esperado y anticipado.” Cf. Tb. RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Op. cit. p. 466.

45 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*, Op. cit. p. 724.

46 Cf. Ibid. p. 731 “se encuentra, pues, entre la articulación interna del Cuidado y la triplicidad del tiempo una relación kantiana de *condicionalidad*. Pero el “hacer-posible” heideggeriano difiere de la condición kantiana de posibilidad, en cuanto que el Cuidado mismo posibilita toda la experiencia humana.”

47 RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 452.

La novedad que se presenta a partir de “La marca del pasado” es la propuesta de una “...fenomenología *abierta* de la futuridad en contra de la fenomenología *cerrada* del ser-para-la-muerte.”<sup>48</sup> Además de la incorporación de la databilidad,<sup>49</sup> la redefinición de la temporalidad con el aislamiento de la temporalidad heideggeriana y la posibilidad de un tiempo que articule lo propio con lo cercano y lo extraño.<sup>50</sup>

El precursar-la-muerte crea una brecha ontológica entre la temporalidad filosófica propia y la intratemporalidad y la historicidad, en tanto manifestaciones temporales derivadas y niveladas, es decir, impropias.<sup>51</sup> Al quitarse el ser-para-la-muerte se abre el diálogo entre las disciplinas fácticas y la filosofía, donde las primeras aporten sus propias perspectivas para enriquecer esta concepción de la temporalidad. La denominada vía corta heideggeriana, que establece un vínculo directo entre el poder-ser y la muerte, es reemplazada por otra larga, que abre al *Dasein* a la exterioridad y la factualidad,<sup>52</sup> restituyendo la densidad ontológica al morir impropio. La exterioridad se logra introduciendo al cuerpo propio y a la carne en la analítica existencial, lo que posibilita reconocer que nuestro primer contacto con la muerte es biológico, surgido de la observación de las diversas manifestaciones en la naturaleza donde lo tanático es un obstáculo ajeno al deseo de vivir. También abre la reflexión a la natalidad, la cual no se limita al acontecimiento del nacimiento, sino a la cuestión de la procedencia, y que hubiera dado un fundamento óntico al concepto de generación. La factualidad, por su parte, nos remite al contacto con la muerte a través de mis semejantes y es constitutiva de este proceso de introyección. La muerte de nuestros seres

48 RICOEUR, Paul, “La marca del pasado”. Op. cit. p. 174.

49 Cf. Ibid. p. 167.

50 Cf. Ibid. p. 175: “¿para quién son el nacimiento y la muerte un acontecimiento? Pues bien, para los allegados, para mis allegados. Sólo ellos se regocijaron de la venida al mundo del recién nacido que fui. [...] Para ellos mi muerte será un acontecimiento pero no para mí.”

51 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración I*. Op. cit. p. 160: “...si la temporalidad más radical lleva la huella de la muerte, ¿cómo se podrá pasar de una temporalidad tan fundamentalmente privatizada por el ser-para-la-muerte al tiempo común exigido por la interacción entre múltiples personajes en toda narración y, con mayor razón, al tiempo público exigido por la historiografía?”

52 Cf. RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Op. cit. p. 462: “Es primeramente a la idea de la muerte como posibilidad íntima del poder-ser más propio que yo quisiera oponer una lectura alternativa del poder morir. Al corto circuito que Heidegger opera entre el poder ser y la mortalidad, lo substituiré con el largo desvío que sigue.”

queridos nos pone en contacto con los procesos de la *pérdida* y el *duelo*. La de nuestro círculo externo, por su parte, nos pone frente a la violencia de la muerte, no es posible colocarse en la posición del neutral ser-para-la-muerte heideggeriano, sino en un contra-la-muerte o un a-pesar-de-ella.

Además de ampliar el horizonte tanático, el diálogo de la filosofía y la historia permite entender las implicaciones fácticas de la deuda, complementando los aportes ontológicos de la analítica existencial. En *Tiempo y narración* Ricoeur admite la cercanía que tiene con Certeau respecto a este concepto y valora el modo con que el historiador dialectiza en la escritura de la historia la pérdida pasada con el presente.<sup>53</sup> *La memoria, la historia, el olvido* extiende el análisis de este componente, y muestra como este historiador incorpora a la muerte en su narración. Ante la amenaza de convertir a la historia en un reino de sombras, la propuesta de Certeau equipara a la operación historiográfica con el rito de la sepultura. La escritura de la historia logra, con el historiador francés, tener la función performativa de establecer “una relación dinámica entre las dos posiciones, la de la muerte y la del lector.”<sup>54</sup>

## **Fenomenología del tiempo y filosofía de la historia:**

Aunque Ricoeur haya presentado a *La memoria, la historia, el olvido* como una profundización de planteos previos, hemos intentado mostrar que en los quince años que median entre su publicación y *Tiempo y narración*, nuestro autor ha modificado su concepción acerca de la fenomenología de tiempo y la epistemología de la historia. En la medida en que el fenómeno de la huella tenía un rol central en ambas, la modificación de una incidió en la otra. En la fenomenología del tiempo la huella cumplía el rol de conector del tiempo del mundo y el tiempo de la vida, así como lo hacía el tiempo del calendario y la sucesión de generaciones. El desplazamiento del ser-para-la-muerte heideggeriano, posibilitó que el filósofo francés pudiera presentar un concepto de temporalidad en el que no se opusieran ambos tiempos, y consecuentemente que pudiera prescindir de la función sintética cumplida por la huella.

La huella también perdió relevancia en la epistemología de la historia. En *Tiempo y narración* la totalidad de la disciplina histórica descansaba sobre

53 Cf. RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración III*, Op. cit. Nota p. 863.

54 RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Op. cit. p. 474.

la huella, debido a su vínculo causal con el pasado. Tanto la pregunta por la representación del pasado como la deontología del historiador se apoyaban en este vínculo causal. A partir de “La marca del pasado” se rechaza el vínculo causal con el pasado, planteándose, incluso la necesidad de pensar a la huella a partir de la lógica de la atestación. Al perder el sustento causal que proporcionado por una huella causalmente ligada al pasado, nuestro autor termina por redefinir la totalidad de la disciplina histórica. Ésta no es más caracterizada como una suerte de continuación del pasado, sino que lo que la define es su distancia respecto de él. La problemática de la representancia, por su parte, no se encuentra más asociada con la huella sino con la obra histórica. Y, en última instancia, lo que distingue a ésta de la ficción será la deuda del historiador respecto de su pasado. Con otras palabras, nuestro autor modifica el sustrato ontológico en el que se funda la historia, de uno causal a uno ético. Quedará como tarea pendiente determinar la correlación entre estos cambios y el desplazamiento de una concepción epistémica de la historia a considerarla como una práctica con incidencia ético política.

## Sobrepasando los límites: una lectura de la racionalidad del daño

### Crossing the Limits: A Reading of the Rationality of Damage

*Lida Esperanza Villa*  
*Pontificia Universidad Javeriana*  
*Bogotá, Colombia*

#### Resumen

El presente artículo indaga por la pregunta en torno a: ¿qué lleva a un ser racional que tiene límites a exceder los mismos? El abordaje de la pregunta se realiza desde una lectura crítica del acto cometido por Raskolnikov en la obra *Crimen y castigo* de Dostoievski. Este punto de partida nos permite realizar una aproximación al concepto de libertad en términos negativos y positivos, para desde allí determinar que la libre acción implica una relación íntima con la voluntad reflexiva y en consecuencia la emergencia del daño es responsabilidad exclusiva del hombre en pleno uso de su libertad.

**Palabras clave:** Libertad; voluntad; daño; desmesura.

#### Abstract

This paper explores the question around: What leads a rational being who has limits to exceed them? The addressing of this question starts from a critical reading of the act committed by Raskolnikov in *Crime and Punishment* a work of Dostoevsky. This base line allows us to make an approach to the concept of freedom in positive and negative terms, thence to determine that the free action involves an intimate relationship with reflective will and that consequently the emergence of damage is the sole responsibility of man in full possession of his freedom.

**Key words:** Freedom; will; damage; excess.

Recibido: 07-10-15 • Aceptado: 20-12-15

## Introducción

La libre voluntad es una manifestación del libre albedrío, por lo cual, quien decide sobrepasar los límites permitidos por las leyes de la sociedad, realiza actos de transgresión con plena conciencia y conocimiento de lo que esto representará para sí mismo y para los otros. Esto es lo que desvela el presente artículo a través de la pregunta rectora sobre: ¿qué lleva a un ser racional, que tiene límites, a exceder los mismos de manera brutal?

Partir de la literatura como herramienta ficcional proporciona la posibilidad de mostrar a través de un personaje concreto la configuración de la libertad y de la voluntad como conceptos que se materializan en el acto libre de un sujeto en el pleno uso de sus capacidades racionales. De allí que, el problema de la libertad, aquí tratado, se aparta de las teorías que atribuyen la materialización del daño a una especie de voluntad desorientada carente de racionalidad o a un espíritu maligno que allana momentáneamente el ser del hombre. Por consiguiente, se expone que la acción que se enfoca en dañar es meditada, deseada y no es producto de un mero estado febril de distorsión de la realidad. Para demostrar lo anterior, el artículo presenta una estructura de tres apartados: el primero denominado Raskolnikov o la transgresión de los límites, el segundo exceso, libertad y voluntad y, por último, las consideraciones finales.

## Raskolnikov o la transgresión de los límites

Raskolnikov se desabrochó el abrigo y liberó el hacha del nudo, pero sin sacarla del todo, limitándose a sostenerla con la mano derecha debajo de la ropa. Tenía una tremenda flojedad en los brazos y notaba cómo se le entumecían y anquilosaban por momentos. Temía que el hacha se le escapara de las manos y cayera al suelo... De pronto notó una especie de vértigo... Raskolnikov extrajo del todo el hacha, la enarboló con ambas manos, apenas consciente de lo que hacía, y casi maquinalmente, apenas sin esfuerzo la descargó en la cabeza por el lado de la pala. Estaba como desfallecido; pero, en cuanto descargó el hacha, renacieron sus fuerzas. ... Entonces Raskolnikov golpeó una vez más, y otra, siempre en lo alto del cráneo. Brotó la sangre, como de un vaso volcado, y el cuerpo cayó de espaldas<sup>1</sup>.

1 DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crimen y castigo*. Madrid, Aguilar, 2005, p. 152.

Uno de los pasajes más impactantes de la obra *Crimen y Castigo* es el momento en el que Dostoievski describe el asesinato de Aliona Ivánovna, una vieja usurera. De la descripción minuciosa que utiliza el literato, llama la atención el detalle en la narración de la escena y la crudeza de su protagonista en el momento del crimen. Atravesado por el sentimiento de salvar al mundo de personajes mezquinos, avaros y miserables, Raskolnikov comete un crimen, en donde se confunde excitación, locura y desmesura. Excitación en tanto este es su primer crimen, que él justifica como un mal menor que propicia un bien general.

Para Raskolnikov, este bien implica de alguna manera la eliminación de una persona que se aprovechaba de la pobreza, y que en función de la misma engañaba y atropellaba al prójimo. Este asesinato busca la “eliminación del mal”, pero ante todo tomarse la justicia en sus propias manos. Este pensamiento pone a Raskolnikov en un estado de agitación interior, pues en medio de sus monólogos silenciosos se convence de que este crimen está justificado y que es además un acto ético. Sin embargo, pese a sentirse un ser superior con el poder de matar, no escapa al sentimiento de locura. Por momentos se diría que Raskolnikov es atrapado por los efectos del enajenamiento, ya que no controla sus emociones y de cierto modo cae en un estado de delirio e inconsciencia, que lo conduce a lo largo de toda la narración a con-fundir la realidad de la fantasía:

¿Pero qué me sucede? ¿Estoy delirando todavía o todo esto es realidad? Yo creo que es realidad... ¡Ahora me acuerdo de una cosa! ¡Huir, hay que huir, y cuanto antes...! Pero ¿adónde? Además ¿dónde está mi ropa? No tengo botas tampoco... Ya sé: me las han quitado, las han escondido... Pero ahí está mi abrigo. Sin duda se ha librado de las investigaciones... Y el dinero está sobre la mesa, afortunadamente... ¡Y el pagaré...! Cogeré el dinero y me iré a alquilar otra habitación, donde no puedan encontrarme... Sí, pero ¿y la oficina de empadronamiento? Me descubrirán. Rasumikhine daría conmigo... Es mejor irse lejos, fuera del país, a América... Desde allí me reiré de ellos... Cogeré el pagaré: en América me será útil... ¿Qué más me llevaré...? Creen que estoy enfermo y que no me puedo marchar... ¡Ja, ja, ja...! He leído en sus ojos que lo saben todo... Lo que me inquieta es tener que bajar esta escalera... Porque puede estar vigilada la salida, y entonces me daría de manos a boca con los agentes... Pero ¿qué hay allí? ¡Caramba, té! ¡Y cerveza, media botella de cerveza fresca!<sup>2</sup>

2 Ibid. p. 236.

La idea de matar se había apoderado de Raskolnikov en las noches, en los paseos por San Petersburgo, en los diálogos con personajes tan periféricos como él mismo. Matar es la solución para salir no solo de sus problemas, sino de salvar a la humanidad. Esta idea lo enloquece, le produce asco y fascinación, lo estremece pero también lo robustece. Dentro de sus razonamientos no existe el mínimo vestigio de duda en el acto a realizar. Por el contrario, asesinar, dañar al otro se justifica en sí mismo en el sentido de querer donarle al mundo un futuro mejor. Este pensamiento elimina cualquier consideración de culpa, pues ella no hace parte del *modus vivendi* de la consciencia de Raskolnikov.

Toma el hacha, la descarga sobre el cráneo de la vieja usurera. A Raskolnikov le faltan las fuerzas cuando alza el hacha por vez primera, pero una vez ha propiciado el primer golpe, lo invade de repente la vitalidad y, por qué no, el entusiasmo. En medio del acto mismo olvida las normas fijas y más comunes de la sociedad y todo él se envuelve en un acto libre. Libre para matar, dañar y destruir. Esta libertad del hacer, mezclada con la negación de las normas establecidas por la sociedad, nos sitúa, en primera instancia, con el problema de la *hybris*, desmesura o exceso. Como lo señala Cornelius Castoriadis, la *hybris* aparece en la sociedad Griega, cuando el hombre supone la libertad al mismo tiempo que la ausencia de normas fijas<sup>3</sup>. Teniendo en cuenta esto, podemos afirmar ahora que Raskolnikov ha perdido todo pudor, toda consideración de las normas y, en consecuencia, hace caso omiso de los vínculos sociales y olvida los límites<sup>4</sup>.

3 CASTORIADES, Cornelio. *Lo que hace a Grecia de Homero a Heráclito*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 43.

4 No debemos olvidar que la *hybris* tiene varias acepciones entre ellas rescatamos las que hacen mención a la desmesura producto del egoísmo humano. Así, “el significado originario de *hybris* puede hallarse inmerso en el dominio de lo jurídico, en el ámbito de la justicia humana. En este contexto podríamos resumir su sentido diciendo que se trataba del agravio cometido por un hombre contra otro en el ámbito de la comunidad. Según Aristóteles, este delito consistía en la afrenta de quienes cometen daño con la intención de sobresalir entre los demás, causando vergüenza o sencillamente deshonra a alguien... Tenemos pues un primer tipo de *hybris*, expresión de la injusticia en el ámbito existencial de la sociabilidad humana. Existe otra variable de *hybris* que no era propia de todos los hombres, pues no todos cumplían los requisitos para que ésta pudiese aparecer. Dicha *hybris* tenía origen en *koros*, la hartura, y sólo era propia de aquellos soberanos y poderosos que, no sabiendo conformarse con lo que poseían, no sabiendo refrenar sus ansias de abarcarlo todo, acababan cayendo en la tentación del abuso de poder, en pretensiones injustas e impropias de un espíritu equilibrado. Los aristoi se convertían así en *kakistoi* a causa de su *hybris*. Este desenfreno, hijo de la

Olvidar los límites y actuar con una absoluta ausencia de las normas sociales implica una trasgresión que trae consigo la cosificación del otro, dado que este, para el verdugo, es tan solo un objeto de destrucción, más que un ser humano. En quien la posee, la desmesura provoca un desconocimiento de la realidad social y del mundo del otro. Por ejemplo, “la tecnología, y desde luego la sociedad, no es sino una extensión de nuestros cuerpos, pero siempre podemos extendernos más allá, hasta llegar a ese punto en el que nuestra tecnología y nuestra sociedad ya no están con nuestros sentidos o con nuestro control instintivo, sobrepasándonos en un movimiento que los antiguos griegos conocían como *hybris*”<sup>5</sup>. La desmesura aparece allí donde la libertad sobrepasa los límites del instinto y el sujeto se ve abocado a una realidad que le permite mudarse de su centro; como acto transgresor, la desmesura lleva a la destrucción de las barreras, acontecimiento que inaugura la violencia y la crueldad<sup>6</sup>.

hartura, provocaba la ira de los dioses y atraía la desgracia sobre los ciudadanos, sus tierras y sus mujeres en forma de epidemias, malas cosechas o esterilidad... Esta *hybris* es expresión de la impiedad religiosa de quienes no se conforman con pensar humanamente y pretenden ser como los dioses. La *hybris* de los simples ciudadanos debe ser castigada por los soberanos. A partir de esta localización de la *hybris*, se podría tratar de definirla en tanto “cosa en sí... En este sentido, podemos decir que alude a dos modos paradójicos y complementarios de experimentar la existencia, indisolublemente vinculados a la esencia del carácter humano. Por una parte, al hecho de que la naturaleza del hombre se define por sus límites; por otra, a partir de esa naturaleza reside el inalienable impulso a transgredirlos. A partir de ese doble impulso limitador y transgresor se perfilaría una tendencia presente en todos y cada uno de los dos ámbitos de la experiencia humana, en lo que el hombre tiene de organismo animal, de ser que habita la sociedad y de ente con preocupaciones transcendentales. Pero no sólo como una tendencia a transgredir los límites de cada uno de los ámbitos concretos, sino también a confundir los ámbitos de la animalidad y la divinidad en el actuar humano”. CIFUENTES, David. “En el centro del laberinto: la *hybris* y el minotauro”, *Convivium*. Revista de Filosofía, 1996, No 9, pp. 39 – 40.

- 5 EAGLETON, Terry. *Terror Sagrado. La cultura del terror en la historia*. Madrid, Universidad Complutense, 2007, p. 40.
- 6 Sin embargo, es preciso afirmar que no toda desmesura conduce a la violencia y a la crueldad, ni tampoco lleva a una situación negativa para la colectividad. Por ejemplo, en *Antígona*, Sófocles, el poeta trágico, nos relata cómo en un acto de valentía y orgullo su heroína desafía las leyes del Estado en procura de cumplir la palabra de enterrar a su hermano. El acto, más que inaugurar la violencia, escenifica el poder de la acción, y de la decisión frente a gobernantes dictadores que abusan del poder aún en contra de las leyes sagradas. Se diría entonces que la desmesura de Antígona es cívica, de allí que Lacan afirme sobre esta heroína:

Cuando analizamos el texto de Dostoievski, descubrimos que la descripción poética se ve también con frecuencia verificada en el orden de la vida ordinaria. El frenesí de personajes literarios como Raskolnikov abundan en la cotidianidad, no son invenciones que emergen exclusivamente de la narración literaria; por el contrario, podemos asegurar que él está entre nosotros<sup>7</sup>, violando, mutilando, incinerando, asesinando; sobrepasando los límites más sutiles que nos apartan de la bestialidad, pues aquí se pone en evidencia el lúgubre escenario en el que, con frecuencia, se nos da el exceso del acontecimiento de darle muerte a otro.

En efecto, y sólo como intuición inicial, pensamos que la muerte no significa lo mismo si se trata de un asesinato limpio, a la muerte cometida con sevicia y alevosía. Tampoco es igual la que termina en el acto de la muerte física a la que se acompaña de mutilaciones sobre el cuerpo y es, de alguna manera, mensajera de terror, y más significativa desde sus dimensiones simbólicas que físicas, es decir, desde el exceso, mediante una acción sobrecargada de significaciones expresadas en formas de ejecución de la muerte: no un balazo *sino veinte*; un cuerpo no sólo muerto sino muerto y mutilado<sup>8</sup>.

“es ella quien nos fascina con su brillo insoportable, con lo que tiene, que nos retiene y que a la vez nos veda en el sentido que nos intimida; en lo que tiene de desconcertante esta víctima tan terriblemente voluntaria”. LACAN, Jacques. *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós, 1990, p.258.

7 En una pequeña vereda del Departamento de Santander, renace Raskolnikov en Leonardo Quintero. Al igual que nuestro personaje de ficción, él toma el hacha y la descarga una y otra vez sobre una joven adolescente que no quiso ser su novia. “Leonardo Prada Quintero, de 29 años, no soportó un no de la hija de una prima suya y la asesinó. El macabro caso sucedió en la vereda El Carmen del municipio de Onzaga, 187 kilómetros al suroriente de Bucaramanga, donde el 3 de junio pasado desapareció la niña después de salir de la finca de sus padres, para buscar aguacates y yuca para la alimentación de su familia. Ese día, la adolescente se encontró con Prada y él la acompañó para insistirle en que lo aceptara como su novio, pues ella tenía ya una pareja en el vecino municipio de San Joaquín. De acuerdo a lo narrado por una fuente de la Policía de Santander, Prada no toleró el rechazo de la niña y la mató con su hacha, enterrando las extremidades y el tronco en una fosa, que cubrió con piedras, a cuatro horas y media del caserío en el que vivía la niña”. (El Tiempo, 16 de junio de 2010). La noticia completa puede leerse en la siguiente dirección electrónica del periódico *El Tiempo*: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7757196>

8 BLAIR, Elsa. *Muertes Violentas la teatralización del exceso*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2005, p. 7

Un cuerpo no solo muerto, sino muerto y mutilado. Una situación semejante la encontramos ya presentada en la descripción del asesinato de la vieja usurera cometido por Raskolnikov. En estos casos lo que nos sorprende es, simplemente, la desmesura del hecho, pues la muerte misma es ya de hecho una violencia<sup>9</sup> ¿Cómo debemos comprender la idea de correr el límite de esta manera? ¿Qué es lo que nos lleva a correrlo? O en otro sentido, ¿qué lleva a un ser racional que tiene límites a exceder los mismos?

Podríamos decir, por ejemplo, que el demonio ha invadido el cuerpo del hombre, que una posesión maligna ha caído de repente y en silencio sobre el ser del verdugo, y que, por tanto, la *hybris* vino de fuera y no desde el interior del hombre. En suma, reina aquí el demonio. Pero si esto fuera cierto, tendríamos que asumir que quien transgrede de esta forma los límites, no tiene culpa, dado que sus impulsos son guiados desde el exterior, tendríamos que reconocer que este sólo es un instrumento por medio del cual la maldad se hace presente. Y con ello se exoneraría a su autor, como de alguna manera sugiere el mismo Raskolnikov, al afirmar también que su acto está plenamente justificado. Pero en todo caso, y más allá de estas sutiles y refinadas reflexiones justificatorias, ¿qué lleva a un ser racional, que tiene límites, a exceder los mismos de manera tan brutal?

## **Exceso, voluntad y libertad**

En este apartado queremos atender de manera expresa a esta pregunta. Para ello, se hace necesario, en primera instancia, tener en cuenta la estrategia de responder a este interrogante a partir de la consideración detenida de la relación de este exceso con la voluntad y la libertad humana, pues esta forma de proceder ha sido ya una constante en las consideraciones filosóficas sobre la desmesura de la acción humana. De manera más clara: toda posibilidad de desmesura tiene su punto de anclaje en el problema de la voluntad y la libertad de acción. Este problema no es reciente en la filosofía; por el contrario, ha sido lugar de debate desde diferentes perspectivas filosóficas alcanzando su punto máximo, pero no culminante, en la modernidad.

9 No olvidemos que para Jankélévitch, la violencia no está configurada exclusivamente por el exceso de golpes, puños o hachazos como es el caso de Raskolnikov. Para Jankélévitch, por el contrario, no era solo la de los grandes cataclismos y las agitaciones universales. Se trataba de una violencia disecada en sus propias entrañas... Para el filósofo es escandaloso morir cuando la vida es apenas un boceto. Toda muerte era siempre violenta. LUBRINA, Jean. *Vladimir Jankélévitch: Les dernières traces du maître*. Paris, Felín. 2009, p.25.

Tanto la voluntad como la libertad tienen la dificultad de que con ellas no hacemos alusión a una cosa tangible que podamos ubicar en el tiempo y el espacio; estas operan en relación con alguien, están adscritas a personas o actos. Relacionadas, tanto la voluntad como la libertad, se presentan como algo concreto, pues cobran vida en su materialización, a través de un acto. Sin embargo, bien sea que la libertad se considere como adscriptiva o atributiva, debemos acercarnos en un primer momento a la ambigüedad que ella encierra, en tanto guarda una connotación positiva y una negativa al mismo tiempo<sup>10</sup>. Esta ambigüedad de alguna manera nos servirá de faro para encontrar los cimientos de la desmesura.

La libertad está así duplicada, equívoca, ambigua, y su disociación intrínseca se explica como una oposición de dos términos: positiva y negativa, libertad positiva y libertad negativa, libertad que se afirma y se confirma y libertad que se niega y se destruye<sup>11</sup>.

En términos generales, podemos decir que la libertad no es tal sin la negación. Esta negación es, de alguna manera, una fuerza destructora que podemos denominar el mal. Un mal que se enfrenta de manera radical con el bien, pues finalmente la ambigüedad de la libertad trae su fuerza creadora y su potencia catastrófica. Esta oposición marca de alguna manera la elección que debe realizar el hombre y que, de cierto modo, marcará también su ser.

Ante cada elección libre el hombre determina y configura su ser. Sin embargo, como dice Safranski, “la libertad es en él una oportunidad, no una garantía de éxito”<sup>12</sup>. Entendido de esta forma, la libertad conlleva el peligro del fracaso para el sujeto en primera persona y, quizás, el daño para la segunda o tercera persona. La libertad, la libre elección, se torna negativa cuando se violan los límites y se transgreden las prohibiciones. Este deseo de sobrepasar los límites es, para el hombre en primera persona, la posibilidad de desafiar

10 Por ejemplo, Kant piensa que un agente puede ser considerado libre en sentido negativo en cuanto es pensado como no sometido al mecanismo causal natural. El agente libre es en este sentido el que actúa “libre de” inclinaciones naturales. De otro lado, la libertad positiva hace alusión a la autonomía del sujeto para tomar decisiones y asumir las responsabilidades de sus actos.

11 PAREYSON, Luigi. *Ontologie de la liberté: la souffrance et le mal*. Paris: éditions d'éclect, 2006, p.32.

12 SAFRANSKI, Rudiger. *El mal o el drama de la libertad*. Barcelona, Tusquets Editores, 2005, p.25.

las leyes y al prójimo, pero sobre todo lleva consigo la posibilidad de situarse más allá de donde las reglas lo permiten. Sin embargo, lo que nos interesa rastrear en este punto, y teniendo en mente el propósito de nuestra búsqueda, es la relación entre la libertad y la desmesura.

Para Hobbes (1654), la libertad debe ser entendida como libre de cualquier tipo de coerción. Esta comprensión supone que la libertad negativa se entiende como *el ser libre de*. Esto es, desprenderse de obstáculos que se interpongan en una acción determinada, pues no existe restricción alguna para que el acto se materialice. No obstante, que no exista ninguna coerción para realizar un acto, no significa que al sujeto en primera persona le sea permitido, en el desarrollo de su libertad individual, violar o destruir al prójimo<sup>13</sup>.

¿Qué significa entonces que el sujeto esté libre de coerción en el sentido de la libertad negativa? En términos generales, la coerción significa reducir la libertad a alguien, limitar la posibilidad de hacer elecciones y de realizar actos; esta limitación conlleva la exigencia deliberada de un ser humano a impedir que otro sujeto realice un acto desde su propia libertad. Decimos que la libertad es, en este sentido negativo, la posibilidad de realizar actos sin la interferencia de otras personas; es decir, ser libre de elegir, de obrar en función de la realidad de la existencia humana, enmarcada en un mundo real y concreto.

Sin embargo, es necesario aclarar que esta perspectiva de la libertad debe tener sus limitaciones, pues si todos los hombres actuaran sin freno alguno estaríamos abocados a la anarquía. Con respecto a este tipo de libertad los filósofos ingleses suponían:

Tal como eran las cosas, la libertad no podía ser ilimitada porque si lo fuera, ello llevaría consigo una situación en la que todos los hombres podrían interferirse mutuamente de manera ilimitada, y una clase tal de libertad “natural” conduciría al caos social en el que las mínimas necesidades de los hombres no estarían satisfechas, o si no, las libertades<sup>14</sup> de los débiles serían suprimidas por los fuertes<sup>15</sup>.

- 13 Recordemos que para Hobbes la libertad negativa indica que “un hombre libre es él en esas cosas que por su fuerza e ingenio puede hacer y en las cuales no hay obstáculos para hacer lo que la voluntad le indica hacer”. HOBBS, Thomas. *Leviatán*. Buenos Aires, Editorial Losada, 2004, p.238.
- 14 En la *Filosofía del tocador* Sade, desde una perspectiva diferente a la de los filósofos ingleses, confiere al hombre la libertad de actuar y subyugar a los débiles. El filósofo considera la libertad como un absoluto de los individuos sin importar que los hombres en sus acciones violen, dañen e incluso dominen, pues los mismos están regidos por el egoísmo y por los deseos de la naturaleza.
- 15 BERLÍN, Isaac. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid, Alianza editorial, 2000, p. 22.

Desde esta perspectiva la libertad debería estar regulada por leyes, pues si bien estas no garantizan de manera total que los hombres no propicien un caos, ellas dan empero una normatividad para limitar las acciones de los individuos concretos. Ni la ley moral, ni la ley jurídica pueden garantizar que no se violen los derechos de los hombres en sociedad, pues es parte de la naturaleza humana querer hacer daño.

Al referirnos a la libertad negativa hemos dicho, hasta ahora, que ella de alguna manera está determinada por la ausencia de coerción. Esta ausencia supone que el hombre tiene la posibilidad de la libre acción; lo que significa, no que el acto que se realiza, como afirmaba Kant, sea necesariamente bueno, sino que, por el contrario, el acto libre es también literalmente fatídico. Esto quiere decir que toda libertad hace destino, el cual va marcando la existencia de los hombres de manera íntima, pero también de modo público<sup>16</sup>. El acto libre no se refiere a la satisfacción de los placeres y deseos que tienen origen en la irracionalidad y en la inconsciencia del sujeto, sino a la capacidad de realizar acciones de acuerdo con las deliberaciones producto de la reflexión de la consciencia. Esta deliberación presupone pensar en función no solo de mis necesidades de realización, sino también en las consecuencias y responsabilidad que cada acto lleva consigo.

Si partimos del supuesto de que la libertad negativa involucra la ausencia de coerción y que en esta medida el sujeto en primera persona goza de una libertad individual “ilimitada”, tendríamos que justificar entonces el acto de los cientos de Raskolnikov que andan entre nosotros, pero más radicalmente tendríamos que aceptar que en función de la premisa *ser libre de*, el acto comedido se tendría que valorar como bueno dado que emerge ciertamente de los deseos del hombre. En este punto tenemos que considerar que el

16 Nuestros actos impactan bien sea de manera directa o indirecta al prójimo; en este sentido, cada vez que realizamos elecciones configuramos el destino de manera individual, pero también en ciertos casos de modo general, de ahí que el problema de la elección se convierta en una fatalidad. Jankélévitch afirma que el hecho de la libertad, como *quoddité*, es nuestro destino en el mismo sentido en que la mortalidad es a la muerte y la temporalidad al tiempo, pero es un destino que paradójicamente nos permite remodelar nuestro propio destino, de economizar los dolores, de acortar el tiempo perdido, de retroceder a la muerte. La libertad es ser libre de sí o, en otros términos, de poder no actuar según lo que uno es, de ser más allá de sí; en otras palabras, actuar desde la voluntad reflexiva. JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Premières et dernières pages*, avant-propos, notes et bibliographie de Françoise Schwab. Paris, Seuil, 1994, p. 10 -26.

significado de ser libre de coerción no indica estar desprovisto de reflexión; por el contrario, el individuo puede hacer o dejar de hacer algo que desee en función de la voluntad. En consecuencia, la elección y la acción se entienden en términos de su relación con la voluntad, voluntad que se encuentra empero determinada por la capacidad que tiene el individuo de meditar sobre las razones que lo movilizan para materializar sus elecciones.

Siguiendo ahora al filósofo alemán Ansgar Beckerman, citado por Hoyos en su artículo titulado “El sentido de la libertad”, consideramos que la libertad de acción se da cuando una persona es libre en su actuar, cuando ella puede hacer lo que ella quiere hacer. De otro lado, la libertad de la voluntad supone que una persona es libre en su querer, cuando ella tiene la facultad de determinar la voluntad, esto es, determinar qué motivos, deseos y convicciones han de ser eficientes para su actuar<sup>17</sup>. Esta consideración la encontramos formulada también de cierto modo en la tercera antinomia de la razón pura, donde Kant indica: “En su sentido práctico, la libertad es la independencia de la voluntad respecto de la imposición de los impulsos de la sensibilidad”<sup>18</sup>.

Entendemos entonces que un acto libre emerge cuando la voluntad del hombre se orienta desde las deliberaciones para llevar a cabo una determinada acción; sin esta deliberación la acción se realizaría sin contenido y en consecuencia el hacedor sería un sujeto pasivo llamado a actuar solo por inclinaciones y no por razones. No obstante, ¿son las deliberaciones suficientes para que el acto que se realice sea bueno para la primera, segunda y tercera persona? Evidentemente tendremos que decir de manera contundente: no. De alguna manera el espacio de la deliberación debe estar anclado a una ley moral, en la cual predomine el bien común y de ninguna manera el interés egoísta del sujeto. En suma, la libre elección no puede estar determinada por los caprichos vulgares de los hombres; al contrario, la voluntad reflexiva tendrá que subordinar de manera contundente los deseos de primer orden a la universalidad de una ley. Ahora bien, si el hombre no orienta sus decisiones en función de la reflexión y, por el contrario, priman en él los deseos primarios estaríamos de frente literalmente ante un perverso, en tanto este no tiene la capacidad de frenar su deseo y lo ejecuta sin deliberación. Frankfurt denomina a este tipo de hombre *wanton*.

17 HOYOS, Luis. “El sentido de la libertad”. *Ideas y valores*, 2009, Vol. 59, No. 144, pp. 85 -107.

18 KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid, Alfaguara, 2002, B562, 464

El “wanton” es más un animal humano desenfrenado que un animal no humano que solo tiene deseos de primer orden. A él, le falta ciertamente una capacidad crítica y reflexiva que le permita cuestionar sus deseos de primer orden y que lo pueda poner en posición de desear otros deseos y de actuar conforme a ellos, o que le permita actuar de acuerdo con su deseo de no desear el desenfreno<sup>19</sup>.

En este sentido, el *wanton* subordina la voluntad de reflexión a los instintos primarios o, en términos kantianos, a los sentimientos de agrado y desagrado los cuales entorpecen el sano juicio. Por ejemplo, en el caso de Raskolnikov es frecuente la mezcla de insensatez y perversión, esto lo deja ver Dostoievski en varios de los monólogos interiores que enfrenta el personaje:

Lo de la vieja es lo de menos –pensaba con ardor e incoherencia- la vieja puede haber sido un error y no se trata de ella. La vieja no era más que una enfermedad...que yo quería superar cuanto antes... ¡Yo no he matado a una persona... he matado un principio! El principio, lo he matado; pero, en cuanto superar, no he superado nada: me he quedado del lado de acá... Sólo he sido capaz de matar. Y ni siquiera eso, según parece... ¿El principio? ¿Por qué despotricaba ayer ese imbécil de Razumijil contra los socialistas? Son gente laboriosa y entendida, preocupada por la “dicha universal”. No; a mí la vida me la han dado una vez y no volverán a dárme-la nunca: no quiero esperar a que llegue la “dicha universal”. También yo quiero tener una vida pletórica o, de lo contrario, más vale no vivir. ¿Qué ha sucedido? Sencillamente, que no he querido pasar delante de mi madre hambrienta apretando mi rublo en el bolsillo, en espera de la “dicha universal”. A mí no me sirve eso de que “aporte mi ladrillo al edificio de la dicha universal y con eso me basta para tener el corazón tranquilo”. ¡Ja, ja! ¿Por qué me habéis echado a un lado? Yo vivo una sola vez y yo también quiero... Bah... ¡Yo no soy más que un piojo estético! –añadió con risa de loco-. Sí, soy efectivamente un piojo- continuó aferrándose a esa idea con un deleite insano, gozándose en hurgar en ella-, aunque sólo sea, en primer lugar porque estoy razonando que soy un piojo; en segundo lugar, porque me he pasado un mes entero importunando a la benévola providencia para tomarla como testigo de que no emprendía aquello para satisfacer mis apetitos y mis caprichos personales, sino con una finalidad elevada y agradable. ¡Ja, ja! En tercer lugar, porque me propuse observar, en la realización, toda la

19 FRANFURT, Harry. "Freedom of the Will and the Concept of a Person". *The Importance of What We Care About*, Cambridge: CUP, 1971, pp. 11 – 25.

equidad posible en lo relativo a peso y medida y a la aritmética: entre todos los piojos, elegí el más inútil y, después de matarlo, decidí quitarle estrictamente lo que necesitaba para dar el primer paso, ni más ni menos, de modo que el resto habría ido al monasterio, como había dispuesto en su testamento. ¡Ja, ja! Y soy definitivamente un piojo –añadió rechinando los dientes porque quizá sea yo mismo más odioso y repugnante que el piojo matado por mí, porque de antemano *presentía* que me diría esto, pero ya *después* de matarlo... ¡Oh, jamás perdonaré a la vieja! ¡Jamás!<sup>20</sup>.

El monólogo de Raskolnikov muestra cómo la supremacía de la perversión se alinea con la voluntad reflexiva lo que conduce al desenfreno y a la violación de la normatividad.

Por esto, podemos afirmar ahora, de manera puntual, que en el problema de la libre acción se establece una relación íntima con la voluntad reflexiva. Bajo esta relación entendemos que existe una normatividad interna en la voluntad, la cual hace que el sujeto delibere sobre las posibilidades de elección que configuran su mundo; sin embargo, es preciso indicar también que la deliberación no necesariamente involucra la realización de una acción buena, pues reconocemos que la libertad es ese juego mismo de la balanza, donde la línea entre el bien y el mal se *con-funde* con argumentos de carácter utilitarista y emerge una especie de voluntad perversa, que se manifiesta en los actos excesivos perpetrados en la cotidianidad.

La mala voluntad es tan evasiva y fugaz como la buena y, sin embargo, existe la voluntad perversa: se llama malevolencia o maldad; la conciencia, lejos de rebotar desde el mal querer a hacer el bien querer, se ve desgarrada, dividida entre los dos querer: es habitada por la nostalgia de la abnegación, pero se siente tentada por la existencia egoísta; y, cuando mayor es la nostalgia, más irresistible es la tentación. Y recíprocamente. Esa ley paradójica de la acción, que preside todos los trastornos pasionales, explica por sí sola el inexplicable, desproporcionado y desmesurado furor del sacrilegio: ¡La ley moral es negada, escarnecida, injuriada, pateada, torturada, arrastrada por el barro, masacrada!<sup>21</sup>.

20 DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crimen y castigo*. Op. cit. p.380.

21 JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Le paradoxe de la morale*. Paris: Seuil, 1981, p. 31.

Desde la filosofía primera<sup>22</sup> Jankélévitch nos sitúa con el problema de la voluntad perversa, esta, más allá de tener una inclinación hacia el bien, se debate con su opuesto. Este debate se libra en el seno de la conciencia del hombre donde existe la fuerza del egoísmo que nos conduce por caminos oscuros y a la sumisión de la voluntad personal (mezquina y egoísta) sobre la voluntad universal. Triunfa en algunos casos la voluntad perversa, aquella que desarrolla los instintos, la expansión vital y la naturalidad, aquella que interpele los valores como lo hace Raskolnikov enfrentándose de alguna manera a los dioses, a los hombres e, incluso, a sí mismo.

Examinemos los argumentos deliberativos de Raskolnikov, que lo inducen a sobrepasar los límites y actuar conforme a una voluntad perversa, pero ante todo reflexiva. Raskolnikov es un joven estudiante que en su cotidianidad se ve enfrentado a angustias existenciales y carencias materiales. Es un crítico del sistema capitalista en el cual ve la materialización del decaimiento de los

22 Para Vladimir Jankélévitch, la conciencia es ante todo no un *cogito* cartesiano, sino una conciencia moral. Precisamente son las oscilaciones de la conciencia las que de cierto modo empujan al filósofo a escudriñarla para sorprenderla en el relámpago del instante fugitivo, en el hilo de la acción *-hic et nunc-*, o mejor en el frágil movimiento de sus improvisaciones. En este sentido, la moral se funda no sobre un fundamento eterno, sino sobre un mínimo aceptable para todos, de modo que el filósofo asevera en el *Tratado de la virtud* que: “el ser vale más que la inexistencia; he aquí nuestra guía y nuestra primera verdad”. JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Traité des vertus*. Paris, Flammarion, 1949, p. 5. Teniendo en cuenta este énfasis en la existencia, la metafísica queda entonces, para Jankélévitch, asumida como filosofía primera; se trata así de una filosofía por el hecho de que el ser es (quod) y no de lo que es (quid) y la moral constituye su primer problema. La diferencia radical entre Lévinas y Jankélévitch radica fundamentalmente en que para el primero la ética constituye la filosofía primera, es decir, para Lévinas hay una verdad que importa, la verdad ética, que se puede enunciar así: soy responsable del otro hasta la sustitución y, la verdad de esta revelación no es un fenómeno de simple óptica, es revelación; es una óptica que consume la visión. Lévinas trata de evitar la expresión “experiencia moral”, porque presupone un sujeto que ya está allí y que en cierto momento ha realizado una experiencia moral. Lévinas no apela a la conciencia moral, sino a la buena conciencia del ser. Esta es una de las divergencias con Jankélévitch ya que éste parte de que la conciencia está sumergida en la moral, este estado de sumersión implica para el filósofo “un diálogo en voz baja” sin interlocutor, o lo que es lo mismo, un monólogo. Para él, el ser es a la vez cumplimiento y plenitud, obstáculo y pensador. El ser preexiste al amor. PLOURDE, Simone. “E. Lévinas et V. Jankélévitch un « grain » de folie et un presque-rien de sagesse pour notre temps”. *Laval théologique et philosophique*, vol. 49, n° 3, 1993, pp. 407-421.

hombres, pues estos, sometidos a la productividad, se convierten en simples piezas del andamiaje de la maquinaria. Sus constantes reflexiones lo conducen a pensar en la posibilidad de asesinar como un acto necesario para la sociedad, acto que es de cierto modo liberador y propiciador de nuevos comienzos para él y para toda la humanidad. En este sentido, podemos afirmar que Raskolnikov piensa en el bien basado en la autoafirmación y no desde la autosumisión. Se trata entonces de un hombre completamente moderno. Lo que lleva a la negación de la normatividad y de la esfera trascendental. Esta doble negación le conduce a perpetrar un crimen, el cual no siente en su consciencia como tal, sino como la posibilidad de beneficiar a los oprimidos. Él no simplemente mata; afirma también que tiene buenas y justas razones para hacerlo.

Raskolnikov no elige el acto que realizará sin una reflexión previa; al contrario, lo medita punto por punto y ha memorizado de manera perfecta cada paso:

No tenía que ir muy lejos; sabía incluso el número exacto de pasos que tenía que dar desde la puerta de su casa; exactamente setecientos treinta. Los había contado un día, cuando la concepción de su proyecto estaba aún reciente. Entonces ni él mismo creía en su realización. Su ilusoria audacia, a la vez sugestiva y monstruosa, sólo servía para excitar sus nervios. Ahora, transcurrido un mes, empezaba a mirar las cosas de otro modo y, a pesar de sus enervantes soliloquios sobre su debilidad, su impotencia y su irresolución, se iba acostumbrando poco a poco, como a pesar suyo, a llamar «negocio» a aquella fantasía espantosa, y, al considerarla así, la podría llevar a cabo, aunque siguiera dudando de sí mismo<sup>23</sup>.

Este personaje duda de que sus fuerzas lo acompañen hasta el momento de perpetrar su acto, pero no de la necesidad de su empresa, su “negocio”, en el cual afirma el acto de matar. Él convierte este acto en una simplicidad desnuda<sup>24</sup>, en tanto no mata un ser humano, sino solo a un *píjolo*. Este puede

23 DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crimen y castigo*. Op. cit. p. 36.

24 Para Agamben, esta simplicidad desnuda está relacionada con la *nuda vida*. En consecuencia, y al respecto Foster dirá, entonces, “que se opera un doble movimiento que funda la política occidental: de un lado el advenimiento material de la *nuda vida*, aquel individuo eliminable, puro desecho sin significación, y, por el otro lado, la construcción, en tanto fenómeno del lenguaje, de la exclusión. Por eso afirmará que el protagonista de su libro es la *nuda vida*, es decir la vida a quien cualquiera puede dar muerte pero que es a la vez insaciable del *homo sacer*”.

ser el argumento central de Raskolnikov, la ausencia de visión frente a otro ser humano. Reducir al otro a una cosa e instrumentalizarlo parece que abre la posibilidad de matar sin pensar en el hombre, hombre como semejante, hombre con dignidad, hombre que encarna de cierta forma los mismos atributos del verdugo.

El problema de la voluntad perversa, expuesta de manera cruda en el protagonista de *Crimen y Castigo*, consiste en que en ella se conjugan no sólo los argumentos que hacen posible el acto de matar, sino también los elementos necesarios para justificar que el acto que se realiza es bueno; pero ante todo, esta voluntad perversa tiene la potencia de reducir al prójimo a un animal. Este reduccionismo macabro no proviene de otra parte sino de la esfera de la voluntad, la cual ha desatendido la ley moral<sup>25</sup>, y en procura de su propia perspectiva y configuración de mundo establece sus propias normas, que según esta racionalidad individual estaría en función de la colectiva, justificando el acto macabro.

Sin embargo, podríamos considerar que estamos ante el caso particular de un personaje proveniente de la ficción novelesca que se cree un ser superior capaz de sacar a la humanidad de sus precariedades. Su acto y su voluntad estarían anclados a una aparente “finalidad común”; no obstante, al aceptar que matar a quien se aprovecha de los otros es una necesidad, nos llevaría a aceptar que nuestra racionalidad estaría de alguna manera anclada a su vez en la perversión. La dimensión moral de esta perversión en la que cae la voluntad ha sido ya antes tratada por Kant y Schelling. Por ejemplo, en la *Religión dentro de los límites de la mera razón* Kant afirma:

El hombre (incluso el mejor) es malo solamente por cuanto invierte el orden moral de los motivos al acogerlos en su máxima: ciertamente acoge en ella la ley moral junto a la del amor a sí mismo; pero dado de que echa de ver de que no pueden mantenerse una al lado de la otra, sino que una tiene que ser subordinada a la otra como a su condición suprema, hace de los motivos del amor a sí mismo y de las inclinaciones de éste la condición del seguimiento de la ley moral, cuando es más bien esta última la que, como condición suprema de la satisfacción de lo primero,

AGAMBEN, Giorgio. *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, Valencia: Pre-Textos, 2000, p. 69.

25 Para Kant, una de las causas por las cuales deviene el mal es cuando el sujeto invierte el imperativo categórico (Obra de tal modo que tus acciones sean leyes universales) y toma decisiones en función del amor propio y no del amor a otro.

debería ser acogida como motivo único en la máxima universal del libre albedrío<sup>26</sup>.

En este contexto, la perversión sería entonces el trastrocamiento del orden moral, donde el contenido moral es desplazado aquí por motivaciones de carácter irracional, las cuales subordinan el deber, y en contraposición al mismo reina solo la autorreferencia de la naturaleza humana, donde se fragua el amor propio que engeguece la realización de la moral y, en consecuencia, no permite actuar de manera libre al hombre. Esta inversión de la ley moral implica, para Kant, que el hombre no hace uso de la razón y en consecuencia interpone su irracionalidad propiciando de esta manera el mal y deviniendo la perversión del corazón.

Para Kant, la ley moral está indiscutiblemente unida a la libertad y en consecuencia un acto que se realiza por la mera inclinación y en función únicamente de la naturaleza no es un acto libre, dado que aquí son las pasiones las que controlan la determinación de la acción. Desde esta perspectiva podemos preguntarnos: si la acción mala no es propiamente un acto libre y proviene de la relación que guarda la naturaleza con las inclinaciones, ¿qué tipo de acción es ésta?, pues es apenas obvio de que no se trata de una acción moral. Kant resuelve de alguna manera esta pregunta, indicando que el hombre es naturalmente malo, y en consecuencia es la naturaleza como fundamento subjetivo la que determina desde los sentidos esta acción. Consecuentemente, la acción mala se aleja de la razón y de la universalidad del deber, en tanto fundamento de las acciones buenas.

En este punto se hace necesario tomar distancia de Kant, dado que consideramos que las acciones que están subordinadas por los sentidos guardan una estrecha relación con la voluntad y con la libertad; y, siguiendo a Schelling, podemos afirmar entonces que en la potencia de la libertad se fragua tanto el bien como el mal, en razón de que “la libertad es el poder del bien y del mal. En consecuencia, todos los intentos de negar la realidad del mal son ilusiones insatisfactorias, pues negar la realidad del mal es negar la libertad”<sup>27</sup>.

26 KANT, Immanuel. *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid: Alianza, 1981, p. 46

27 BERNSTEIN, Richard. *Radical Evil: a philosophical interrogation*. Estados Unidos, Polity Press, 2002, p. 138.

La libertad para hacer el bien o el mal requiere de una decisión del libre actuar y siempre personal, acto que envuelve una decisión del ser en procura de la voluntad particular, donde el hombre opta por una decisión que hace parte de su responsabilidad individual<sup>28</sup>. Esta decisión de la voluntad particular no es una simple apuesta inocente y sin relación con el otro; al contrario, es la misma configuración de la perversión donde acaece el exceso y la desmesura.

Schelling atribuye a la voluntad del fundamento dos determinaciones que deben distinguirse cuidadosamente si se quiere aprender el concepto del mal, pues es la condición de posibilidad del principio de las tinieblas. En la medida en que estas dos determinaciones tienen un mismo origen, forman un marco general –una delimitación–, en cuyo interior se despliega todo exceso y que proporcionará un punto de referencia que asegura la vuelta a la desmesura humana<sup>29</sup>.

Esta singular desmesura producto de la elección se circunscribe para Schelling en la naturaleza, donde el reino de las tinieblas se abre y conduce de alguna manera a la acción perversa. Es en este reino donde el hombre se entrega, entonces, de alguna forma al mal. Esta percepción metafísica del mal en Schelling, de cierto modo acepta una fuerza externa al hombre que, a pesar de esto, lo habita y lo imposibilita para el bien; allí el hombre se pierde en la noche de la incertidumbre. De esa noche confusa emerge el mal. Este tipo de lectura nos llevaría a una cierta estrategia de justificación de la acción cometida por el hombre cuando se encuentra en el mundo de las tinieblas y, de alguna manera, dicha justificación daría nuevamente el reconocimiento de una exención de la culpa. Si queremos reconocer la plena responsabilidad del hombre ante el mal, debemos, en efecto, tomar distancia de este tipo de posiciones, si lo que pretendemos es ubicar la libertad en una esfera no

28 Kant como Schelling coinciden en que el acto malo que se realiza de modo personal, trae consigo la responsabilidad y la culpa de la primera persona. “El mal sigue siendo siempre la elección personal del hombre; el (fundamento) no puede causar el mal como tal, y toda criatura cae por su propia culpa pero cómo es que se da la decisión del bien o de mal en el hombre individual, eso sigue del todo envuelto en tinieblas”. SCHELLING, Friedrich. *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetivos con ella relacionados*. Barcelona, Anthropos, 1998, p. 50.

29 ROSENFELD, Denis. *Del mal ensayo para introducir en filosofía el concepto del mal*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 115

metafísica, donde el hombre se debate y acepta en su cotidianidad la tensión del conflicto, sin atribuirle su acto a esferas de cierto modo justificatorias o trascendentes. No buscamos justificar las acciones buenas o malas en pro de un cierto determinismo. Se indaga, más bien, por la acción libre como elección sincera, que aunque supone una desproporción de nuestro ser, se realiza empero como querida. En suma:

La libertad es una determinada tonalidad de la decisión o, como dice Renouvier, ese carácter del arte humano...en el cual la consciencia pone estrechamente unidos al motivo y al motor identificado en ella. La acción libre es, de todas las obras de que un hombre es autor, la que le pertenece más esencialmente; se reconoce en ella más que el artista en su obra, más que el padre con su hijo. Es una paternidad más profunda, una simpatía poderosa e íntima. La libertad se *desprende* del pasado total; *expresa* una suerte de necesidad superior, la determinación del yo por el yo; pues es lo mismo lo que aquí es, a la vez, causa y efecto, forma y materia. En las cosas de la vida uno se halla siempre remitido a la vida misma como a la instancia última de la que es imposible apelar: el espíritu supone al espíritu y la acción supone la acción. La experiencia interior no nos deja salir de este círculo. Y, de tal manera, soy por entero justificable de cada una de mis acciones. Como dice Schopenhauer, mi responsabilidad abarca en apariencia a lo que hago, y en realidad a lo que soy, soy responsable de mi “esse”; tengo culpa de ser yo mismo. Estoy por entero en mi acto, y por entero, además, en los motivos que lo causan. El acto libre, que emana de la persona total, no es la obra de una persona dividida, sino del alma entera<sup>30</sup>.

Desde la lectura que hace Jankélévitch a Bergson sobre la libertad no hay, entonces, escisión entre los motivos y el motor del acto, pues existe de alguna manera una especie de simetría que soporta la elección; en consecuencia, no se puede atribuir el acto malo, el acto perverso, a una fuerza externa al individuo, así dicha fuerza provenga de las entrañas más oscuras. Insistimos, más bien, en que el acto perverso no es carente de reflexión, por el contrario, es sin lugar a dudas un acto que previamente se ha meditado. Para hacer el mal es necesario pensar, pues dicho acto requiere a menudo de una inteligencia superior, de un desgaste de energía y de una contemplación de la obra en su finalización, incluso antes de haber claudicado. El individuo madura su obra con total crudeza y frivolidad, y estas dos características son las que de alguna manera le permiten ejecutar el acto.

30 JANKELÉVITCH, Vladimir. *La paradoxe de la morale*. Op. cit. p. 119.

Es necesario aclarar que existen diferencias radicales en la emergencia de la perversión, es decir, el acto de matar a otro ser humano o de dañarlo ya es una escándalo; pero, es evidente que el terror se acentúa, emerge, cuando no solo se mata a un ser humano, sino que además se descuartiza y, posteriormente, para menguar el cansancio del acto se bebe una cerveza, como le ocurre a Raskolnikov. Este acto, además de causar estupor, nos permite visibilizar de alguna manera que el verdugo, con total tranquilidad, emprende y finaliza su elección con indiferencia frente a la propia monstruosidad que está poniendo en marcha. Existe también un individuo que descuartiza, incinera y lacera seres humanos en unión con otros, aquél cuya elección no es individual, ni se hace en la más estricta soledad, sino que la lleva a cabo en complicidad, haciendo uso de la libertad, pero ante todo desconociendo cualquier vínculo social e incluso excluyendo los límites inherentes que hacen parte del obrar.

Este tipo de libertad se autodermina a sí misma y es autónoma; esto quiere decir que solo hace alianzas con lo que sea más parecido a sí misma. Busca posibilidades de comunidad donde se acepte el juego de la libertad absoluta, aquella que borra cualquier posibilidad de vigilancia social y moral, pues estas dos esferas se desdibujan en la medida en que el actor que ejecuta el acto no ve en ellas un límite, dado que desdibuja cualquier forma de limitación de modo constante; por el contrario, estas dos esferas emergen como posibilidad de subversión, e incluso ignorarlas, es lo indicado para poner en su lugar de esta forma las leyes que el verdugo elabora. Lo más curioso de esta situación es que dicho verdugo, aquel que excede todo límite, se piensa como un sujeto justificado que justifica su acción en función de “ideales” o ideologías que se han venido instaurando de manera paulatina. Lo que más nos llama la atención es la configuración de una cierta “exclusividad de unos victimarios en la perpetración de las atrocidades que puede ser vista en la relación con una profesionalización del ejercicio de la tortura misma. La existencia de escuelas de descuartizamiento conocida recientemente parece ir en esta dirección”<sup>31</sup>

Cuando los vínculos sociales más elementales se han quebrado por la violencia, surgen empero “escuelas de descuartizamiento”; lugares donde la libertad brota sin contención alguna al mismo tiempo que la sangre; donde el imperativo, podríamos decirlo de manera sadeana, se forja desde el carnaval de las atrocidades y el beneplácito de las disposiciones para la violencia.

31 SÁNCHEZ, Gonzalo. *La masacre del salado: Esa meta no era nuestra*. Bogotá, Planeta, 2010, p. 74.

Esta pericia no se entiende como un sentimiento simplemente desenfrenado; por el contrario, se asume más bien que estas disposiciones son reflexivas y calculadas. No acaecen en la ejecución misma del acto, emergen desde la concepción de la estrategia del degollamiento humano. Cuando afirmamos que se da aquí una relación entre libertad y desmesura, decimos también que la libertad emerge del razonamiento del hombre, y en este sentido a él es a quien le pertenece la extravagancia de sus actos, tal como su carácter prudente en el derroche vital de la energía, que en términos negativos inaugura: la cosificación del otro, la tortura, la violencia extrema, consignada en un cuerpo mutilado pero antes humillado.

El verdugo sobrepasa los límites en todas las esferas: sociales, legales y ante todo existenciales. La transgresión se convierte en la fiesta de su libertad en la cual explora de múltiples maneras la posibilidad de dar muerte al otro, llegando incluso a extremos que rozan con lo fantástico. Por ejemplo, Orozco en su artículo titulado *Un zapato* relata la forma de ejercer violencia de los paramilitares en Colombia y al respecto afirma: "...leímos con asombro que los paramilitares descuartizaban los cadáveres de sus víctimas no solamente para entretenerse y producir terror sino también para hacer más eficiente el uso de las fosas comunes"<sup>32</sup>. Se fusiona así la libertad para dañar con la racionalidad en la utilización de los medios para desaparecer los cadáveres. Primero el festín de la matanza, luego, el uso de la razón para ocultar el resto, lo que queda.

Este tipo de violencia está enmarcada dentro de lo que podríamos denominar violencia absoluta, que coincide, de cierto modo, con la libertad absoluta. Esta violencia se practica sin ningún fin concreto, más que la instrumentalización del cuerpo de una determinada víctima o su destrucción física. La violencia que se inaugura es violencia pura en sentido explícito, que no emerge como posibilidad de fundar justicia<sup>33</sup> o restablecer el orden de una

32 OROZCO, Ivan. "Un zapato. La violencia paramilitar". *Arcadia*, 2010, p.22.

33 En la historia de la humanidad es bien conocido el ejercicio de la violencia física y psicológica, la cual se emplea(ba) con el propósito, bien de restablecer el orden social o bien para impartir justicia social en el seno de la sociedad. Pero reconocemos también que estas formas de violencias susciten todavía en la actualidad de forma variopinta y son originadas desde diferentes frentes institucionales y, en algunos casos, al margen de la legalidad. Estamos de acuerdo con Starobinski, cuando afirma que: "la civilidad es cierta jerga establecida por los hombres para ocultar los malos sentimientos que abrigan unos para otros. La civilidad no es otra cosa que un comercio continuo de mentiras ingeniosas para engañarse mutuamente.

sociedad. Muy al contrario, la violencia a la que hacemos referencia es aquella que está unida a la masacre y es pura “gratuidad”<sup>34</sup>.

## Consideraciones finales

El ejercicio de la violencia se encuentra unido a la desmesura de la actuación del hombre, pues no está mediada por fines en concreto, por el contrario, es violencia pura en su apreciación más fuerte. Así pues, quien la ejerce es agente y creador de la misma. Por un lado, es agente en cuanto la transfiere a otro mediante el golpe que sale del puño. Por el otro, es también creador debido a que sus múltiples manifestaciones no devienen de una especie de manual; antes bien, los daños que causa al cuerpo del otro son creaciones espontáneas que emergen desde la racionalidad de la satisfacción y del placer que se da el verdugo. Y ambos aspectos se concentran en un mismo punto: la desmesura.

Esta violencia perpetra la libertad absoluta en lo colectivo. Todo está, entonces, permitido hasta quedar el escenario solitario y la lluvia de sangre cubriendo los espacios. Recordando a Raskolnikov, podemos señalar que si dios no existe todo está permitido, incluso matar a un ser humano, pero teniendo en cuenta ante todo que solo se mata un *piojo* y, en consecuencia, esto es algo más que permitido, pues está legitimado, aunque se trate de una gran barbarie. Raskolnikov “debe patentizar que las leyes vigentes para los demás no le atañen a él; que no es un piojo, como el resto de la masa, sino un hombre extraordinario, un señor nato a quien le está permitido violar las leyes y las normas morales destinadas a la gente corriente”<sup>35</sup>. Este pensamiento lleva a la destrucción del prójimo; el daño extremo que se refleja en la aniquilación del ser y en la configuración de la violencia extrema haciendo uso de la racionalidad.

Con mucha frecuencia la civilidad no es más que la ambición “de pasar por cortés y el temor de ser mirado como un hombre salvaje y grosero” (STAROBINSKI, Jean. “La palabra civilización”. *Prismas* Revista de Historia Intelectual, N° 3, p. 16). Sin embargo, en nuestra época parece que el miedo a ser mirado como salvaje ha desaparecido y con ello también el hombre bárbaro se ha burlado de la ley, pues las penas y los castigos no se corresponden con la fractura que éste inflige a la sociedad.

34 Entendemos aquí la gratuidad como aquello que carece de fundamento y se convierte en un acto arbitrario.

35 DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crimen y castigo*. Op. cit. p. 50.

El acto violento emerge, entonces, como la forma en que un individuo en el ejercicio de su libertad y en la conciencia de la acción transgrede la ley, el cuerpo y con ello el ser de un sujeto. En este sentido, desarrollamos la tesis de que el hombre, desde su voluntad destructora, decide de manera consciente dañar al prójimo; en consecuencia, su acto es meditado, racional y perverso que tiene como finalidad el daño, la destrucción física y ontológica de un sujeto cualquiera.



## El régimen estético en las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr<sup>1</sup>

The aesthetic regime in moving images.  
From Jacques Rancière's philosophy to Béla Tarr's cinema

*Carlos Fernando Alvarado Duque*  
*Universidad de Manizales*  
*Manizales, Colombia*

### Resumen

El presente artículo se acerca a una reconstrucción del problema del arte en la filosofía de Jacques Rancière. Para ello, revela cómo al interior de su defensa de un régimen estético en el mundo contemporáneo, se encuentra una crítica al pensamiento metafísico. Para poder mostrar cómo las imágenes cinematográficas (en especial las que produce el cine moderno) desmontan la metafísica, como un rasgo de dicho régimen, se analiza la filmografía del director húngaro Béla Tarr. Allí se exponen los conceptos claves del pensamiento estético de Rancière en contraste con su propia lectura *del cine*, el cual ocupa un lugar privilegiado en su trabajo, en la medida en que sus imágenes desafían cualquier tipo de perspectiva representativa que se evidencia en la obra cinematográfica analizada.

**Palabras clave:** Régimen estético; imagen; cinematografía; Rancière; Béla Tarr.

1 Este artículo es resultado del proyecto de investigación del trabajo doctoral titulado: *Poéticas del cine: marcas de una filosofía en imágenes*. Doctorado en Filosofía de la Universidad de Antioquia, Colombia, 2015.

## **Abstract**

This article approaches to a reconstruction of the problem of art in Jacques Rancière's philosophy. For this, it reveals how inside of their defense of an aesthetic regime in the contemporary world, it is found a critique of metaphysical thought. To show how the cinematographic images dismantle metaphysics (especially those produced by modern cinema), as a feature of this regime, the films of Hungarian director Bela Tarr are analyzed. Thus, the key concepts of aesthetic thinking of Rancière are shown, in contrast to its own reading of film, which occupies a special place in his work, to the extent that his pictures defy any representative perspective that is evidenced in the cinematographic work analyzed.

**Key words:** Aesthetics regime; image; cinematography; Rancière; Béla Tarr.

## **Introducción**

Este ejercicio investigativo se propone examinar cómo el pensamiento estético de Rancière se aplica a las imágenes cinematográficas de Tarr a partir de la ruptura con un régimen metafísico, en tanto una forma de quebrantar las dinámicas imitativas, borrar fronteras y apuntarle a la anti-representatividad. Para ello se considera, como punto clave, que una de las prácticas que da origen a un nuevo modo de organizar la relación entre visibilidad y legibilidad, según la obra de Jacques Rancière, es el cine. Junto a la literatura (que por razones de orden histórico adquiere su propio estatuto en el siglo XIX), el séptimo arte desmonta las dinámicas imitativas de las bellas artes dependientes de la clasificación por géneros y la orientación a una duplicación de una supuesta realidad sustancial que les precede.

Dicho juicio cobra un singular interés si se tiene en cuenta que tanto la literatura decimonónica continental, como el trabajo del cine clásico americano, operan de manera mimética (parecen atrapados por las reglas de representación realista). La obra de Rancière se encarga de desafiar esta idea de realismo como una fuerza mimética y, al mismo tiempo, invita a pensar en el séptimo arte como una práctica antirrepresentativa que genera una nueva distribución de las relaciones entre conceptos e imágenes. Como resultado, la potenciación del cine radica en el acto de violentar su dependencia de una realidad que le antecede para hacer penetrar en el territorio de lo irrepresentable. De esta forma, el trabajo del filósofo francés invita a pensar un nuevo reparto sensible que se distancia de una visión metafísica de lo real.

En este sentido, se pretende analizar los territorios por los que circula parte de la reflexión filosófica de Rancière, los cuales permiten ubicar un nuevo modo de configuración sensible en el mundo contemporáneo. Para tal fin, se hace necesario revisar la dinámica de los regímenes históricos del arte

(base de su postura estética) que desemboca en el desafío de la comprensión sustancialista del mundo, como también sus reflexiones sobre el modo en que operan las imágenes cuando se borra la ilusión de que son copias degeneradas de referentes que gozan de mayor dignidad ontológica.

Sin duda, el amor de Rancière por el cine (y se dice amor en un sentido filosófico, como una extraña patología por buscar nuevas manifestaciones de saber en un territorio hostil) radica en su capacidad de ofrecer otros modos de desplegar el pensamiento. En esa medida, se espera que este recorrido, que desemboca en el séptimo arte, tenga como colofón una puesta al día de los conceptos de Rancière al analizar el cine de Béla Tarr. Este inclasificable cineasta húngaro ha sido estudiado por el filósofo porque, en gran medida, su filmografía actualiza el desafío del arte como representación y revela la capacidad de la imagen de ofrecer nuevos cuerpos que impelen a pensar de otra manera<sup>2</sup>.

## Regímenes artísticos y políticas estéticas

Si bien el trabajo de Rancière se ha distinguido por una reflexión sobre el espacio político (en especial por el concepto de desigualdad como condición necesaria para el funcionamiento democrático), el aparente giro de su obra más reciente hacia el mundo del arte no supone, ni un corte con la reflexión política, ni la ausencia de estética en sus anteriores trabajos. Y sin duda este acto deliberado de borrar fronteras (de hacer un nuevo reparto discursivo), de proponer *políticas estéticas*, es una marca de su filosofía. En este aspecto, es de recordarse que el trabajo de filosofar tiene una naturaleza política. Su interés no es otro que el de hacer taxonomías discursivas para establecer fronteras en el mundo sensible. Por ello el estudio de la *diégesis* (configuración de lo narrado) gana una importancia significativa en la medida en que el relato (literario, cinematográfico, propio también del saber social) opera como un modo de organizar toda suerte de prácticas humanas. “La cuestión del relato no se introdujo en la filosofía contemporánea por una influencia directa de la literatura. El relato es el modo discursivo en el que se opera lo que podría llamarse una sutura de la filosofía con la política”<sup>3</sup>.

- 2 El artículo se estructura en cuatro partes: en las tres primeras se realiza una exégesis filosófica de los principales argumentos que sostienen la mirada de Rancière sobre el territorio del arte; y, en el apartado final (a manera de interpretación empírica) se pone a prueba parte de la argumentación del filósofo, primero, contrastando sus conceptos con su propia lectura de la obra del cineasta Béla Tarr y, segundo, ampliando la potencia de su perspectiva con una lectura exegética que amplifica el trabajo del filósofo francés.
- 3 RANCIÈRE, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Barcelona, Herder, 2011, p. 35.

Gran parte de sus trabajos recuperan el problema del relato como punto de quiebre con una perspectiva metafísica. En lugar del esfuerzo por duplicar una realidad dada (lo cual no es sino otra forma de discurso, propia de un periodo histórico) el acto narrativo ha desatado otro modo de distribución de la realidad sensible incapaz de sostenerse bajo un mismo canon. Y esto explica, en gran medida, su interés por el Romanticismo del siglo XIX, al que hace responsable del inicio de una revolución de naturaleza estética. En su seno, afirma, las bellas artes se disuelven, en tanto no responden más a demandas genéricas. Optan por poetizar sus propias singularidades, por ser modelos de su propia discursividad. El interés por el relato (presente en la literatura realista) no opera reflejando una organización previamente definida de lo real, sino estableciendo nuevos cortes en el espacio, permitiendo redistribuciones de los cuerpos, haciendo que el procedimiento narrativo insufla potencias ontológicas.

La primacía de la *diégesis* define entonces una operación tan política como poética. La *diégesis* señala la proveniencia de las voces, muestra la manera de ser de sus cuerpos, la cartografía de sus lugares. Insiere y suprime la gran *mimesis* errática del pueblo en la voz de su verdad.<sup>4</sup>

No es difícil comprender, en esta línea de reflexión, su idea de una *política estética*. Si el acto filosófico es, de manera cifrada, un acto político, el gesto político es, de manera expresa, una forma estética. Porque si la filosofía opera estableciendo fronteras discursivas, la estética trabaja haciendo un reparto del mundo sensible y en esta bella tensión la política aparece como puente y estrategia. Como puente une la inteligibilidad discursiva con las formas sensibles; como estrategia, asume que su trabajo es creativo; es decir, opera siguiendo una voluntad capaz de producir nuevos seres. Y la política para Rancière tiene como meta el organizar lazos comunitarios. Dichos lazos reclaman leyes (trabajo de la filosofía), pero suponen cuerpos (preocupación de la estética). El trabajo de Rancière (así dicha idea solo emerge en algunos recovecos de su obra) gira sobre la configuración legible-visible de los cuerpos; por esta razón, la potenciación del cine tiene un lugar importante en su pensamiento, pues su despliegue hace de la relación entre imágenes y palabras, un tipo de discurso sensible que revela nuevas corporeidades.

La posibilidad de violentar una perspectiva metafísica tiene lugar gracias a una transformación en las prácticas discursivas. No es extraño que el arte, para Rancière, sea la puesta en relación de prácticas, modos de visibilidad y modos de legibilidad. De allí que sostenga la existencia de tres

4 Ibid. p. 42.

grandes regímenes artísticos en la historia de Occidente (ético, representativo y estético), que en el fondo revelan modos de pensar la filosofía. En el primero de ellos, se destaca lo que Javier Bassas denomina una indistinción. El esfuerzo sensible tiene como fin que las obras, artefactos u objetos estéticos sean una suerte de extensión del mundo real. No son copias, ni reflejos. Son, por decirlo alegóricamente, emanaciones de una naturaleza previa. “En el régimen ético el arte se caracteriza por pretender cierta indistinción entre la obra y aquello a lo que esta reenvía mediante su presentación”<sup>5</sup>.

En el segundo régimen (representativo) se destaca el perfeccionamiento técnico. Rancière trata de decir que el interés por el despliegue de mecanismos de producción, cada vez más elaborados, opera como una estrategia para fortalecer un afán metafísico. El perfeccionamiento técnico busca que las obras sean mejores duplicados de la naturaleza. Su finalidad es que logren desplegar (a pesar de ser dobles) la verdad del mundo, su propia sustancia, en el acto representativo: “...la obra es resultado de una técnica, de un saber-hacer del artista que adopta la figura de sujeto plenamente activo en su tarea e imprime una forma a una materia pasiva, haciendo de ésta una representación sometida precisamente a los cánones establecidos”<sup>6</sup>.

Finalmente, el tercer régimen que, como se enunciaba anteriormente, es inaugurado por la literatura y el cine, cobra relevancia no tanto por su cercanía temporal al presente, sino porque su modo de proceder revela abiertamente su naturaleza política. Dicho de otro modo, es el momento en que el arte opera como una forma de crear *Ser*, que no teme ocultar que su meta ya no es duplicar una naturaleza falsamente original, sino potenciar la creación, vía voluntad poética, su fin no es otro que poner un mundo delante de sí, de desplegar mundo para otros. Rancière precisa esta capacidad ontológica así:

... la propiedad de ser considerado como arte no se refiere a una distinción entre los modos de hacer, sino una distinción entre los modos de ser. Esto es lo que quiere decir estética: la propiedad de ser del arte en el régimen estético del arte ya no está dada por criterios de perfección técnica, sino por la asignación a una cierta forma de aprehensión de lo sensible.<sup>7</sup>

5 BASSAS, J. “El cine en común”, ‘en Rancière, J’. *Las distancias del cine*, Buenos Aires, Manantial, 2012, p. 147.

6 *Ibíd.* p. 148.

7 RANCIÈRE, Jacques. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005, p. 24.

En el paso entre el segundo y el tercer régimen tiene lugar la crítica al trabajo metafísico oficiada por una *política estética* expresa. Se puede comprender el régimen representativo como una des-sacralización del arte que desea servir de coartada al afán duplicador de la metafísica. Si las obras quedan atadas al patrón de los géneros (si son presas de una poética universal que delimita el reparto sensible), no son sino ecos lejanos de un modo discursivo dominante. En otra clave, en este régimen el arte ofrece lo que el filósofo denomina imágenes-artesanías. Y es que, como se expresaba, la hipertrofia de la técnica impide que tengan la fuerza para desafiar las taxonomías filosóficas dominantes. Su propia potencia, el perfeccionamiento técnico, anula su capacidad de pensamiento. Mientras que lo que ocurre en el tercer régimen, que es vitalizado en la obra de Rancière, es que las imágenes, de naturaleza metamórfica, desafían el modelo de la semejanza para que la mutación pueda crear otros modos de ser. “El trabajo del arte consiste en jugar con la estabilidad de las semejanzas y la inestabilidad de las desemejanzas, en operar una re-disposición social, una reconfiguración singular de las imágenes circulantes”<sup>8</sup>.

El cambio acaecido allí lleva en germen un pensamiento post-metafísico, y la revolución que desata hace que la filosofía misma reconsidere sus propios modos de despliegue, que piense fuera de su propio cerco representativo. De ahí que responda a la pregunta por el arte del siguiente modo:

¿Qué es el núcleo de la revolución estética? De entrada, negativamente: significa la ruina de un arte definido como un conjunto de maneras de hacer sistematizables, con reglas; significa la ruina de un arte en el que la dignidad del arte viene definida por la dignidad de sus temas...<sup>9</sup>

En esta medida, el peso del régimen estético supone la puesta en evidencia del trabajo político, artificial por definición. En su despliegue, la *política estética* no está cubierta por velo alguno, y en ella no opera una inversión metafísica (sustituir, por ejemplo, mimesis por diégesis), sino un borramiento de las fronteras que tejó el discurso metafísico. Y no es posible considerar la imagen (forma sensible) como un simple medio pasivo al cual le

8 RANCIÈRE, Jacques. *El destino de las imágenes*. Madrid, Politopías, 2001, p. 46.

9 RANCIÈRE, Jacques. *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética*. Op. Cit. p. 202.

queda vedado el trabajo del pensamiento y la posibilidad de desplegar formas de saber. Si la política opera abiertamente es para que la imagen metamórfica sea considerada como un mecanismo de pensamiento, que su capacidad sensible no se reduzca a una visibilidad silente. El cine, artífice de este régimen, hace de la imagen el mecanismo para reconfigurar los cuerpos. Y los cuerpos cinemáticos, muestra Rancière en sus lecturas sobre cineastas-autores (Godard, Rossellini, el mismo Béla Tarr), son proyecciones de las imágenes que impelen a pensar que no hay otra naturaleza que la de los cortes, el montaje de partes, la temporalidad de las cosas que rodean a dichas corporalidades. Para penetrar en su misterio, estas imágenes deben operar por fuera de la vieja condena platónica que las reduce a copias degradadas del Mundo de las Ideas.

### **Imágenes metamórficas, imágenes pensativas**

El filósofo francés hace una cartografía del desarrollo de las imágenes en Occidente bajo la pregunta por su destino. Dicho mapa supone, por lo menos en cierto paralelismo, que a cada régimen del arte le ha correspondido (o privilegiado) un tipo de imagen o un modo de pensar la imagen. En la indistinción propia del régimen ético, la imagen aparece desnuda. Y la desnudez es paradójal. Si la imagen se desviste, corre sus velos, deja de existir (o al aparecer de un modo completo, su visibilidad pura anula su propia presencia). Esta imagen desnuda trasluce que no es un acto de mediación, sino el aparecer extendido de un objeto, un cuerpo, un espacio: "...la imagen que no hace arte, pues aquello que nos muestra excluye los prestigios de la semejanza y la retórica de la exégesis"<sup>10</sup>. Como ya se analizó, en el régimen de la representación la imagen opera como artesanía. Su perfeccionamiento técnico busca amplificar las semejanzas con lo que representa. Y en esa lógica, es un medio para un fin. Su poder siempre es el de ser un pasaje, cuyo interés radica en ofrecer algo más allá de su propio aparecer. Por último, el régimen estético privilegia la imagen metamórfica, y su potencia es la de la reconfiguración sensible. Las semejanzas se violentan y las desemejanzas se amplifican. Su destino es el de la potenciación de nuevos escorzos de realidad, "hacer Ser" gracias a su modo de visibilidad-discursividad.

10 RANCIÈRE, Jacques. *El destino de las imágenes*. Op. Cit. p. 44.

En esta clave, Rancière concibe la imagen como una operación que depende del tipo de relación entre la misma imagen y su propio *Afuera*. En el régimen ético la indistinción tiene como fin borrar cualquier línea limítrofe. La imagen desnuda está en medio del *Afuera*. En el régimen representativo existe la distancia (se reconoce la práctica como mecanismo artificial) y su búsqueda es la de borrar la separación, acentuando la semejanza con el *Afuera* del cual es copia. Finalmente, en el régimen estético la imagen usa la semejanza como sortilegio (para evocar mundo) pero metamorfosea, arruina, destruye cualquier garantía de duplicación. Como resultado opera por violencia con el *Afuera*. Esto hace de ella la imagen artística por excelencia. Y en pocas palabras esto tiene lugar porque su capacidad de donar-ser proviene de la torsión de la semejanza. Su funcionamiento impele diversas instancias (desde las prácticas discursivas de producción, los sistemas sociales de circulación hasta el trabajo interpretativo de los espectadores). Su dinámica reclama la exégesis, que más allá de tratar de descifrar un código, supone el acto de hacer operar dichas imágenes como mecanismos creativos.

Este combate con la semejanza permite comprender la tensión de los modos de aparecer de la imagen en el régimen estético. Al respecto señala Rancière:

Imagen designa dos cosas diferentes. Por un lado, se da la relación que produce la semejanza a un original: no necesariamente su copia fiel, sino aquello que basta para ocupar su lugar. Por el otro se da el juego de las operaciones que produce aquello que llamamos arte: es decir, precisamente, una alteración de la semejanza.<sup>11</sup>

La imagen metamórfica no sólo inaugura el arte, sino que hace flaquear la dimensión visible (de naturaleza pasiva) propia del régimen de la representación. No se trata solo del hecho de que la imagen violenta la semejanza, la cuestión principal es que, al producir Ser, adquiere cualidades reservadas a la palabra (*logos*) y sabotea el modo en que ha sido pensado lo legible. Este nuevo ordenamiento de la imagen permite, asegura nuestro filósofo, que en el régimen del arte la imagen oscile entre dos potencias: como presencia sensible bruta y como discurso que cifra una historia.

Rancière enfatiza que en ninguna de estas potencias (al interior del régimen estético) la imagen queda reducida a la duplicación de semejanzas.

11 *Ibíd.* p. 30.

En otra clave, la imagen, como pura sensibilidad, desafía el poder del *logos*. Su mutismo revela los límites del discurso metafísico para clasificar lo real. Y, a su vez, al dar cuerpo a una historia, no refleja, como condición de necesidad, el aparente sistema de relaciones causales que el pensamiento representacionista atribuye al *Afuera*. Sus capacidades son las del reordenamiento espacial y temporal amplificando los modos expresivos de la narración.

Por un lado, La imagen aparece como potencia desvinculante, forma pura y puro *pathos* que deshace el orden clásico de la disposición de acciones ficcionales de las historias. Por otro lado aparece como elemento de un vínculo que compone la figura de una historia común. Por un lado es una singularidad inconmensurable, por el otro una operación de puesta en comunidad.<sup>12</sup>

En medio de esta tensión opera el desarrollo histórico del cine: entre el cine clásico y el cine moderno, sin polarizar la distinción, tiene lugar la imagen destinada al encadenamiento narrativo y la imagen inconmensurable que se resiste a ser coartada del relato.

Uno de los rasgos clave del arte contemporáneo que el autor destaca es su interés por lo irrepresentable. Su movimiento no es únicamente una distinción con el régimen representativo, sino el acto de poner en circulación modos de visibilidad que anulan la legibilidad, o por lo menos saboteen sus claves conocidas de lectura. Todo ello busca romper la dependencia de la imagen respecto a la palabra. Como registro visible deviene pasiva. Es la palabra la que hace-ver al ordenar lo sensible. En esa medida, lo irrepresentable libera a la imagen del orden discursivo que le impone el *logos* hasta imposibilitar conocer (en una clave metafísica) su propio despliegue. “Es un visible que no hace ver, sino que impone su presencia”<sup>13</sup>. Y gracias al exceso de presencia que impide buscar semejanzas, se hace necesario un reordenamiento sensible a la luz de los nuevos mundos que la imagen impone en la escena contemporánea.

Esta imagen, en su doble potencia (como sensibilidad pura, como coartada narrativa) y al no poder ser apresada por un tipo de legibilidad anticipada, pone de cara al *Afuera* indómito. Situación que impide reconocer, en cualquiera de sus formas, un medio, un puente, un pasaje, y conduce al desafío por su extrañeza. Allí se hace necesario pensar en un sentido poético,

12 *Ibíd.* p. 53.

13 *Ibíd.* p. 125.

un gesto político, reservado al espectador, para reorganizar el desafío sensible de un nuevo modo de visibilidad. Y como es de imaginar, no todas las imágenes logran ello. En principio, se diría, únicamente lo hacen las imágenes metamórficas pertenecientes a cierto arte contemporáneo, propias de la obra de algunos cuantos directores cinematográficos. Estas imágenes reciben el nombre de 'imágenes pensativas' según Rancière, para quien: "Hablar de imagen pensativa es señalar la cara de indeterminación de cierto tipo de imágenes. Es hablar de una zona de indeterminación entre lo pensado y lo no pensado, entre actividad y pasividad, entre arte y no arte"<sup>14</sup>.

En dicha zona de indeterminación, la imagen no se reduce ni siquiera a una de sus dos potencias, sino que impele al espectador a penetrar en su movimiento. Al no poder descifrarla como mecanismo narrativo, ni darle la espalda por su sensibilidad impenetrable, se hace necesario pensar su dimensión metamórfica. "La pensatividad de la imagen es entonces la relación entre dos operaciones que pone a la forma demasiado pura o al acontecimiento demasiado cargado de lo real fuera de sí mismos"<sup>15</sup>. El pensador comprende la imagen como una operación que depende de diversos factores. Y entre ellos destaca la presencia del espectador, quien se enfrenta al re-ordenamiento visible-legible de la imagen metamórfica para desplegar el pensamiento como acto. Si las imágenes (por lo menos en el régimen estético) dan qué pensar, es gracias a que ya no son medios de tránsito, ya no son imágenes-representativas. La imagen metamórfica es un desafío lanzado al espectador. Frente al desafío se hace necesario otra postura, otro modo de pensamiento. Como respuesta, el filósofo introduce la figura del *espectador emancipado*.

La emancipación tiene varios matices. El espectador se emancipa de la dependencia a cánones de lo real (géneros artísticos, taxonomías estéticas, principios figurativos), al igual que se emancipa de la idea de que su rol (escondido en la oscuridad en la sala de cine) está literalmente separado de la superficie de la imagen. La imagen pensativa (para Rancière, presencia de un régimen expresivo al interior de otro) da que pensar, y deviene pensamiento en la medida en que el espectador la convierte en una experiencia metamórfica,

14 RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial, 2010, p. 109.

15 *Ibíd* p. 125.

principalmente permite reconocer cómo diversas formas expresivas se cruzan en un mismo territorio, en una misma superficie (poesía en sombras fotográficas, pintura devenida palabras, imágenes en movimiento convertidas en palabras). Sin duda, el valor de estas imágenes radica en que impulsan a quien las recorre a asumir un rol activo, a dejar de pensar en ellas como un velo que amordaza:

...dicen los acusadores, ser espectador es un mal, y ello por dos razones. En primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. Los espectadores permanecen inmóviles en su sitio, pasivos. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar.<sup>16</sup>

Rancière está desmontando el teatro de sombras platónico (emulando en la alegoría de la caverna) liberando, metafóricamente, al espectador de sus cadenas. Pero no se trata de dar la espalda a las imágenes (para buscar un mundo esencial que ellas velan), sino para negociar con ellas, para que al penetrar en su zona de indeterminación el mecanismo de salida sea el acto de creación de mundo, el despliegue de ser delante de la pantalla.

No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia.<sup>17</sup>

Al propiciar un debilitamiento en estas fronteras, se potencia la imagen como operación que (en términos artísticos) despliega mundo. Exaltar esta potencia ontológica, en la que el espectador es artífice, logra hacer que el pensamiento se territorialice. Y dicho gesto de cambiar su propia topografía lo pone cerca del mundo sensible, permite que la materialidad propia de lo visible no oculte un mundo, sino que potencie diversos modos de hacer mundo(s). “Las imágenes cambian nuestra mirada y el paisaje de lo posible...”<sup>18</sup>, apostilla Rancière.

16 *Ibíd.* p. 10.

17 *Ibíd.* p. 23.

18 *Ibíd.* p. 104.

Como corolario de este encuentro de variables en el régimen estético (entre imágenes metamórficas que dan qué pensar a espectadores emancipados), tiene lugar una *política estética* basada en la distribución de los cuerpos para dar forma a nuevas comunidades. Un caso como el cine que opera con imágenes en su doble potencia (sensibilidad pura, forma narrativa) tiene la capacidad de establecer un nuevo reparto sensible en el que los cuerpos son un efecto de la reorganización visible-legible. A diferencia del régimen representativo, el cuerpo no antecede a la imagen, ni tiene escondido en su interior una suerte de clave metafísica. En este caso, el cuerpo opera como superficie que se redistribuye con la proyección sobre su contorno de imágenes metamórficas. Mediante este tipo de imágenes el pensamiento (que opera por semejanza) debe hacer una nueva distribución de los cuerpos en el espacio, del espacio con base en nuevos cuerpos.

### **Fábulas contrariadas, cuerpos sensibles**

Rancière despliega su interés por el cine haciendo una defensa de su dimensión técnica. No se trata, sin embargo, de la defensa propia de las artes representativas en la que el perfeccionamiento de lo técnico está al servicio de las semejanzas. Su interés es destacar que la máquina (el tomavistas) oficia como un ojo mecánico. Su propia autonomía desafía las capacidades de cualquier sujeto para dominar sus potencias. Y al estar presente como una fuerza in-humana, nos obliga a reconocer que el mundo está determinado tanto por un proceso discursivo (el trabajo del cineasta) como por una forma visible (el registro del aparato). La imagen cinematográfica no representa lo real, ni siquiera lo visibiliza. En otras palabras, la imagen del séptimo arte hace lo visible, pone lo real delante de su registro. Todo sustancialismo queda eliminado radicalmente con la presencia de la cámara. Su mediación (que necesariamente escapa a los deseos de representación propios de la modernidad) impide pensar en un mundo previo a su presencia. No puede haber metafísica después del cine, es quizás un compendio que podemos derivar del trabajo de Rancière.

No existe otra realidad más que la mezcla entre un discurso (ejercicio de pensamiento) y una forma de visibilidad (un plano de lo sensible), como se ha señalado. Y con la aparición del cine ambos polos confluyen en un mismo territorio hasta hacer indistinguibles sus fronteras. Con ello se da pie a cierta perversión que desmonta la metafísica. La imagen cinematográfica (metamórfica por excelencia) no se agota en un puro aparecer, sino que tras de su propia dimensión sensible da cuerpo al pensamiento, opera como

mecanismo narrativo capaz de desplegar un discurso sobre lo real. Evocando el trabajo de Jean Epstein (una suerte de exaltación a la dimensión tecno-poética del cine, en especial al papel de la cámara como máquina inteligente), Rancière borra cualquier frontera metafísica propia del régimen representativo al afirmar:

Epstein nos dice que lo que ve y transcribe el ojo mecánico es una materia equivalente al espíritu, una inmaterial materia sensible hecha de ondas y corpúsculos. Esa materia elimina cualquier oposición entre las engañosas aporías y la realidad sustancial (...) el pensamiento y las cosas, el exterior y el interior quedan atrapados en una misma textura, indistintamente sensible e inteligible.<sup>19</sup>

En este horizonte Rancière quiere desmontar la idea del cine como un arte de naturaleza narrativa. Su particular historia, tejida tras el modelo clásico de Hollywood, asegura que su vocación es la de duplicar los vínculos narrativos propios del mundo real. Y ello, sin duda, cae bajo la lógica del régimen representativo. El filósofo no comparte la idea de que exista un mundo previamente ordenado del cual el arte es un duplicado. Ello, como se ha indicado, corresponde a un modo de organizar la legibilidad (filosofía) y la visibilidad (mundo natural) propio del régimen anterior. Antes de esta falsa vocación narrativa (y después, como lo demuestra el cine moderno) la imagen opera como fuerza sensible que se resiste a ser ordenada discursivamente (presa de una diégesis narrativa). Y no puede ser copia de un mundo ya ordenado causalmente, porque dicho mundo solo es posible en un régimen representativo. “La vida no conoce historias. No conoce acciones orientadas hacia un fin concreto, sólo situaciones abiertas en todas direcciones. No conoce progresiones dramáticas, sólo Jacques un movimiento largo, continuo...”<sup>20</sup>.

En este sentido, asociado al *Afuera*, como pura continuidad, el cine, en calidad de práctica, puede organizar narrativamente el mundo sensible. Y esta capacidad diegética es una de sus potencias, no su vocación. Es comprensible por qué Rancière hace una exaltación del cine moderno (principalmente europeo) que violenta la vocación narrativa del cine clásico-americano. Su modo de organizar el plano sobrepasa la idea de que la imagen cinematográfica depende de su concatenación narrativa con otras imágenes, como si su naturaleza fuera la de ser eslabón en una cadena (operar como un dato

19 RANCIÈRE, Jacques. *La fábula cinematográfica: reflexiones sobre la ficción en el cine*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 11.

20 *Ibid.* p. 10.

incompleto de un gran discurso). Este agotamiento, que rompe con los lazos causales de la imagen cinematográfica, tiene lugar al dar pie a cierto mutismo de la imagen (y al mismo tiempo, a cierto cerramiento que genera un corte con las demás imágenes que componen un filme). Casi en calidad de mónadas, ciertas imágenes violentan la relación parte-todo. Y su dimensión sensible no es simplemente un modo pasivo de aparecer, sino un espacio que violenta el pensamiento, que le impele a reconsiderar su necesidad, aparentemente connatural, de buscar relaciones causales en el *Afuera*.

Esa labor deshace los ensamblajes de la ficción o el cuadro figurativo, permitiendo que aparezca el gesto pictórico y la aventura de la materia bajo los temas de la figuración, o que, tras los conflictos de intereses teatrales o novelescos, brille el destello de la epifanía, el esplendor puro del ser sin razón.<sup>21</sup>

El cine opera por las superposiciones y choques entre las dos potencias de la imagen: como mecanismo narrativo, como fuerza sensible. Y Rancière enfatiza en que dichas potencias no corresponden a edades del cine (como lo sugiere Deleuze al hablar de imagen-movimiento e imagen-tiempo), sino que, en calidad de operaciones, tejen el devenir histórico del séptimo arte al afirmar que:

...la historia del cine es una cita frustrada con la historia de su siglo. Si esa cita se ha frustrado es porque el cine ha ignorado su historicidad propia, las historias de cuya virtualidad sus imágenes eran portadoras. Y si las ha ignorado es porque ha ignorado la potencia propia de esas imágenes, herencia de la tradición pictórica, y las ha sometido a las historias que le proponían los guiones, herencia de la tradición literaria de la intriga y de los personajes.<sup>22</sup>

A pesar de esta dependencia narrativa que ha primado en la historia del séptimo arte, el trabajo de ciertos cineastas ha logrado desplegar la potencia a-significante de la imagen, su herencia plástica, su mutismo críptico. Y el resultado de ello es desafiar el pensamiento metafísico. ¿Qué hacer si este modo de visibilidad se resiste a todo discurso que supone una clave narrativa, o una suerte de orden *a priori*?

En este modo de operar de cierto cine, Rancière encuentra una reconfiguración de la relación entre lo sensible y el pensamiento. Ambos tienen que fundirse para reorganizar el *Afuera*. Tanto el pensamiento como el

21 *Ibíd.* p. 17.

22 RANCIÈRE, Jacques. *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine.* Op. Cit. p. 197.

cine reconocen que operan en el mismo sentido. Sus modos de organización dependen de hacer de lo sensible un territorio que ofrece un desafío. Puede ser reordenado, pero sus condiciones materiales siempre ejercerán una resistencia que es inviolentable. Haciendo uso de la imagen-tiempo de Deleuze (que violenta todo vínculo causal para dar paso a situaciones ópticas y sonoras puras) expone esta relación (pensamiento e imagen) al reseñar que:

...la imagen-tiempo nos muestra, a través de las operaciones del arte cinematográfico, cómo el pensamiento despliega una potencia propia a la medida del caos que le antecede. El destino del cine—y el del pensamiento—no es, en efecto, el de perderse en la infinita inexpressabilidad de las imágenes-materia-luz. Es el de unirse a ellas en el orden de su propia infinitud.<sup>23</sup>

De allí que la idea de la *fábula contrariada*, como expresión de resistencia a una suerte de logos que antecede a la imagen (camuflado en una clave narrativa), dé pie a otro modo de hacer el reparto de lo sensible. Se dejan atrás las taxonomías para determinar el orden de los cuerpos, y se piensa que los cuerpos son efectos de los modos de aparecer de lo visible-pensable en un mismo plano. Lo visible no está supeditado a un mapa narrativo de carácter legible, sino que gana independencia y ofrece un desafío que violenta al relatar mismo.

Vale la pena volver a enfatizar que el cine hace parte del régimen estético. No es de extrañar que Rancière despliegue una defensa de sus prácticas en términos artísticos. Si su imagen es metamórfica, sus operaciones generales son las de la desfiguración. Y, como se ha señalado, se desfigura la narración como un reflejo (una semejanza) del orden de las acciones del mundo. Su lugar como forma artística proviene de varios rasgos que, de la contrariedad respecto a su supuesto origen narrativo, desembocan en la impureza de su propio funcionamiento. Es decir, el cine no es arte como si dicho rasgo fuera una condición que le es inherente. Opera en términos artísticos porque tiende a la impureza. Es capaz de mezclar formas propias de las bellas artes con espectáculos menores como el circo o la pantomima: "...la confusión estética es la imposibilidad de definir un arte por una esencia, una técnica o un medio propio... si a menudo el cine es calificado como un arte impuro es para contraponerlo como un arte deudor de todas las restantes, de las artes supuestamente puras"<sup>24</sup>.

23 *Ibíd.* p. 136.

24 RANCIÈRE, Jacques. "El destino del cine como arte". *Zinema. Revista electrónica*. Recuperado de <http://www.zinema.com/textos/eldestin.htm> (septiembre, 2014), 2005.

En este horizonte es importante pensar que el cine despliega su propia *política estética*. Su encierro en las salas supone un modo de organizar los cuerpos que (en una p rfida clave platónica) abrazan la imagen (reclaman cadenas) y dan la espalda a lo real en términos metafisicos. Y esta política desafía la primacía dada en otros regímenes a la palabra (soporte sensible del concepto) sobre la imagen (forma mestiza a medio camino entre lo sensible y lo inteligible). Política de la metamorfosis que sólo encuentra salida en el acto creativo, en la donación de ser a partir de la negociación de las sombras puestas en esta actualización de la caverna moderna que llamamos sala de cine. Y por ello, Rancière sugiere que nada más poderoso para donar Ser, hacer mundo, que una película. No es un arte del régimen representativo, y ello supone que si no hay nada que representar su tarea es lo irrepresentable. Y esta idea, que carga un cierto enigma, únicamente tiene solución, señala el filósofo, al poner al pensamiento en el plano sensible de una imagen cinematográfica.

### **Cine: arte de lo sensible**

Rancière reconoce en el cine un arte de lo sensible. Y con ello quiere sugerir que no se agota en la pura visibilidad, sino que trabaja, a partir de las potencias de la imagen metamórfica, en la composición de cuerpos. Como antes se sugería, en el tercer régimen del arte se trata de pensar que el cuerpo es un efecto de superficie que emerge a partir del encuentro entre prácticas, formas visibles y fuerzas discursivas.

El cine es el arte del tiempo de las imágenes y los sonidos, un arte que construye los movimientos que relacionan los cuerpos entre sí en un determinado espacio. No es un arte sin palabras. Pero no es el arte de la palabra que narra y describe. Es un arte que muestra los cuerpos. Cuerpos que se expresan...<sup>25</sup>

En esa línea el filósofo destaca ciertos cines que, gracias a la *f bula contrariada*, a la violencia contra el logos, al desmontaje del primado de la diégesis, son capaces de poner nuevos cuerpos en pantalla. Quizás por ello su interés de estudiar la obra completa del director húngaro Béla Tarr. Cineasta

25 RANCIÈRE, Jacques. *Béla Tarr: el tiempo del después*. Santander, Shangril , 2013, p. 13.

difícil de clasificar que, sin dudas, explora en su filmografía la capacidad de la imagen de hacer un nuevo modo de lo sensible que sobrepasa cualquier lógica narrativa.

En su trabajo titulado *Béla Tarr: El tiempo del después*<sup>26</sup>, Rancière hace un análisis de la filmografía del cineasta húngaro compuesta por nueve largometrajes (no hace ningún comentario sobre su trabajo para televisión, ni su corta incursión en el género documental). Señalando una transformación de la obra de juventud respecto a su trabajo posterior, hace énfasis en el problema del tiempo que se distancia de cualquier cronología. Dicho de otro modo, el problema del tiempo no puede reducirse ni al tiempo del reloj, ni estar al servicio de un modo narrativo. Si bien el cine, como dice el mismo Rancière, es un arte del tiempo, no siempre ofrece el tiempo por fuera del acto de ordenar acciones. La provocativa idea del tiempo del después, que no debe entenderse como un después del tiempo (como si fuera posible estar por fuera de la temporalidad) evoca la capacidad del cine de Tarr para mostrar cómo los cuerpos están en el tiempo más allá de cualquier registro del relato.

El tiempo del después no es ni el tiempo de la razón recobrada, ni el tiempo del desastre previsto. Es el tiempo del después de las historias, el tiempo en que uno se interesa en la materia sensible en la que ella tallaban sus atajos entre un objetivo proyectado y un objetivo cumplido.<sup>27</sup>

Tarr, gracias a un singular uso de la imagen metamórfica (una imagen que hace lo visible y desgarrar las ataduras de la narración, que no depende de las acciones sino que, por el contrario, las interrumpe), hace sensible una dimensión de los cuerpos que es afectada por la temporalidad. Se observa, en especial en su obra de madurez, cómo los cuerpos en pantalla (principalmente encarnados en personajes melancólicos, casi estoicos) son afectados por el tiempo. Gracias al uso de largos y complejos planos-secuencia (urdidos con una fabulosa cadencia, con delicados movimientos de cámara) se entienden dichos cuerpos (registros de carne-visible) como modos de aparecer que duran. No se reconoce en ellos ninguna acción desplegada o por desplegar. Son pura duración, y esa duración hace reconocer en ellos cómo son afectados por los objetos, el espacio y otros cuerpos. De allí que Rancière desmonte la eterna discusión que contraponen la imagen a la palabra, sin suponer que el

26 Ídem.

27 *Ibid.* p. 70.

cine (que opera con imágenes metamórficas) suplante o tenga el mismo poder del lenguaje verbal. Por ello afirma que la imagen cinematográfica de Tarr, al no ser parasitaria de lo verbal, ofrece un registro de los cuerpos de mayor envergadura.

Es la igualdad la que permite al cine asumir el desafío que le ha lanzado la literatura. No puede franquear la frontera de lo visible, mostrarnos lo que piensan las mónadas en las que se refleja el mundo. No sabemos qué imágenes interiores animen la mirada cerrada y los labios de los personajes en torno a los que gira la cámara. No podemos identificarnos con sus sentimientos. Pero penetramos en algo más esencial, la duración misma en el seno de la cual las cosas los penetran y los afectan, el sufrimiento de la repetición, el sentido de otra vida, la dignidad puesta en perseguir el sueño de esa vida y en soportar la decepción de ese sueño.<sup>28</sup>

Desde filmes como *La condena*<sup>29</sup> hasta su última obra, *El caballo de Turín*<sup>30</sup> el continuo uso del plano-secuencia despliega el tiempo como duración. Lo interesante es que no se hace una representación de la temporalidad de los personajes (como si se emulara el tiempo humano atado a una metafísica de las acciones). En otro sentido se crea un nuevo tiempo, o quizás mejor, la temporalidad deviene sensible. Y para ello la cámara tiene un papel especial. Su incapacidad de ser visible (de no poder mostrarse a sí misma, a no ser a través de algún tipo de reflejo al interior de la escena) la ha llevado a ocultarse, a borrar toda huella de su presencia. Sin embargo, en el cine de Tarr la cámara adquiere una autonomía que la hace aparecer, que hace que su presencia sea sensible (si bien no tiene registro visible).

Los planos-secuencia del cineasta bien pueden recorrer un mismo espacio ilustrando las diversas posiciones de un grupo de personajes, o seguir de cerca (en un primer plano) el deambular de un grupo de personajes por un largo sendero hasta girar en torno al mismo cuerpo inmóvil haciendo un retrato múltiple del rostro en un único movimiento. En dichas operaciones

28 *Ibíd.* p. 74.

29 TARR, Béla. *La condena* (Kárhozat). Película dirigida por: Béla Tarr. Producida por: Hungarian Film Institute, Hungarian Television, Mokép. Hungría, 1988. (120 min).

30 TARR, Béla. *El caballo de Turín* (A torinói ló). Película dirigida por: Béla Tarr. Producida por: TT Filmműhely, Vega Film, Zero Fiction Film. Hungría, 2011 (146 min).

su movilidad se hace presente, es vista por el espectador. En calidad de mecanismo de escritura revela sus propias marcas. Y en la interacción con los personajes, al no retratar acción alguna (en su lugar revela cierta pasividad, el peso del ambiente sobre el cuerpo), hace ver otro modo de la duración, una manera de afectar al cuerpo que no es visible en ningún otro lugar. Las imágenes del director crean un nuevo ser, una duración visible encarnada en nuevos cuerpos.

Rancièrre sugiere que el cine de Tarr cae bajo cierta forma de realismo. Pero su propia comprensión del realismo violenta cualquier modelo de género. Al suponer que entrega lo real, lo hace en una clave no sustancialista. Opera gracias a que sus imágenes generan mínimas presiones artificiales sobre el *continuum* abierto del *Afuera*. En otras palabras, frente al mundo, que es una apertura, su cine busca ejercer las menores modulaciones. Pero tanto Rancièrre como Tarr saben que esto no es posible, que es una quimera pensar un mundo que no pase por un registro visible-legible. En este caso el plano-secuencia busca emular esa apertura, pero siendo consciente de que siempre entrega algo diferente. Siempre ponen al espectador de cara a un mundo mediado por un registro. No es gratuito que el filósofo señale que el cine de este director: "...es enteramente real y enteramente construido"<sup>31</sup>. En otras palabras, son atractivos sus planos porque parecen extensiones del mundo natural, pero se sabe que no lo son. Por el contrario, su propia artificialidad, crea una nueva naturaleza sensible.

Todo este proceso de liberar una de las potencias de la imagen (su fuerza sensible fuera del circuito narrativo) queda en manos del espectador o es posible gracias a su participación en el devenir de lo visual; es decir, Rancièrre tiene presente que quien está del otro lado de la pantalla es un *espectador emancipado*, y sólo su rol activo permite activar este tipo de imágenes metamórficas. Si bien se reconoce un hilo narrativo en los filmes de Tarr (la obsesión de un hombre por el amor de una mujer casada en *La condena*<sup>32</sup> o el destino de un hombre que presencia por casualidad un robo en *El hombre de Londres*<sup>33</sup>), también se pueden ver estas imágenes más allá del proceso diegético, y se puede decidir pensarlas por fuera de las acciones

31 RANCIÈRRE, Jacques. *Béla Tarr: el tiempo del después*. Op. Cit. p. 76.

32 TARR. Béla. *La condena*. Op. Cit.

33 TARR. Béla. *El hombre de Londres* (A londoni férf). Película dirigida por: Béla Tarr. Producida por: TT Filmműhely, 13 Productions, Cinema Soleil. Hungría, Francia, Alemania, 2007 (139 min).

dramáticas. Señala Rancière que el cineasta se identifica con el espectador al no poder dominar la imagen y en lugar de eso opta por una de sus potencias:

...lo que ve, lo que está frente a la cámara será también lo que el espectador vea. Pero para él también existe la elección entre dos maneras de ver: la relativa que coloca lo visible al servicio del encadenamiento de acciones, y la absoluta que otorga a lo visible el tiempo de producir su propio efecto.<sup>34</sup>

De este modo, se puede ver al protagonista de *La condena*<sup>35</sup> que observa pacientemente, en medio de la lluvia y el lodo, unos viejos edificios a la espera de que el esposo de la mujer que ama salga de casa (como si la acción narrativa determinara su presencia) o se puede ver cómo el tiempo de la espera lo consume, cómo la ruina del lugar termina por hacer de su cuerpo un espacio que deviene ruinoso en términos visuales (imagen-tiempo que nos ofrece un nuevo cuerpo). O puede ocurrir de igual modo en *El hombre de Londres*<sup>36</sup> si se observa el protagonista que recorre los recovecos de una ciudad costera en busca de su hija, o se puede presenciar su deambular por las calles laberínticas como un extravío y las largas temporalidades para recorrer estos espacios, aparentemente iguales, como el aprisionamiento de un cuerpo que tiene un fin aciago. Tal vez el caso más interesante tenga lugar en *El caballo de Turín*<sup>37</sup>. En este filme no es fácil distinguir un relato. Con seguridad más allá de una vaga historia sobre el fin de los tiempos es poco lo que se pueda decir. Pero las imágenes de un hombre y su hija que observan por la ventana, mientras una tormenta arrecia, bien pueden hacer pensar en el más aciago destino para la humanidad.

Rancière enfatiza en que el hombre que aparece en el cine de Tarr es un hombre aprisionado en el acto pasivo de mirar a través de una suerte de membrana (un hombre que mira por la ventana). No es gratuito que en casi todas sus películas los planos-secuencia presenten un espacio cualquiera que, luego del desplazamiento de la cámara, se descubre, es objeto de la mirada de un cuerpo. Y por lo general ese cuerpo es visto de espaldas como si se sugiriese que únicamente existe porque es una prolongación de dicho espacio.

34 RANCIÈRE, Jacques. *Béla Tarr: el tiempo del después*. Op. Cit. p. 34.

35 TARR. Béla. *La condena*. Op. Cit.

36 TARR. Béla. *El hombre de Londres*. Op. Cit.

37 TARR. Béla. *El caballo de Turín*. Op. Cit.

Pero, al mismo tiempo, hace pensar que ese espacio es prolongación de dicho cuerpo que mira. Al estar de espaldas la mirada debe ser sensible (pues no se ve en pantalla, no se hace visible). El acto de mirar nos es vedado como si se reclamase la necesidad de hacer sensible el mirar sin hacer presente la mirada en cuadro. “El personaje de Tarr es el hombre en la ventana, el hombre que contempla cómo las cosas vienen hacia él. Y contemplarlas es dejarse invadir por ellas”<sup>38</sup>. En este singular circuito se pone en evidencia cómo la mirada conecta con el mundo. Pero más allá del acto contemplativo, la mirada es puente porque es un hilo silencioso que hace que el cuerpo caiga al vacío de las cosas. Por mirar desde su oficina portuaria el personaje de *El hombre de Londres*<sup>39</sup> cae presa de las consecuencias de un robo y un asesinato. Por mirar un espectáculo (de naturaleza circense, casi monstruosa) en *Las armonías de Werckmeister*<sup>40</sup> el protagonista termina siendo parte de la lista negra de una organización militar. Este personaje se ve atraído por la exhibición de una ballena en medio de la plaza de un pequeño poblado húngaro. La exhibición de este cuerpo lo atrae con un magnetismo indescriptible. Y tras este cuerpo se teje la ocupación. Su necesidad de mirar lo hace objeto de otra mirada. Por eso es cazado. Por mirar el paisaje lóbrego por la ventana de su cabaña, el cochero y su hija, en *El caballo de Turín*, se ven atraídos al vacío, el fin del mundo los anula.

El singular trabajo de Tarr, que hace sensible el acto de mirar, permite comprender, como sugiere Rancière, que toda política del arte supone un nuevo reparto de lo sensible. Es ya consabido que el cine ha configurado sus propios modos narrativos para representar la mirada. Por ejemplo, el mecanismo del plano contra-plano se ha convertido en una convención casi universal. En su despliegue, un plano expone el espacio mirado como objeto, y un segundo plano expone un rostro (con precisión un tipo de composición que revela la mirada dirigida) que encarna al sujeto que mira. Pero este director hace un reparto diferente. La idea del hombre de la ventana que sugiere Rancière, para su gran personaje arquetípico, no opera bajo esta política (propia de un régimen representativo). Como se señalaba, quien mira aparece como parte de lo mirado hasta el punto que no es posible distinguir qué o quién es primero.

38 RANCIÈRE, Jacques. *Béla Tarr: el tiempo del después*. Op. Cit. p. 38.

39 TARR. Béla. *El hombre de Londres*. Op. Cit.

40 TARR. Béla. *Las armonías de Werckmeister* (Werckmeister harmóniák). Película dirigida por: Béla Tarr. Producida por: 13 Productions, Arte, Fondazione Montecinemaverita. Hungría, Alemania, Francia, Italia, 2000 (138 min).

En un mismo plano dicho acto se funde con su objeto como un continuo sensible. Y lo que se quiere destacar es que, en la mayoría de los planos-secuencia de las películas de Tarr, no se ven los ojos de quien mira. El uso del cuerpo de espaldas permite ver a quien mira como si no tuviese ojos. Se anula la metáfora de lo visible en favor de una metonimia del cuerpo como parte de lo mirado, como pura sensibilidad en-carnada, como territorio des-plegado.

Por ello, posiblemente, un filme como *El caballo de Turín*<sup>41</sup> (que Tarr considera su última película) sea una gran hipótesis de esta *política estética*. En esta obra el director nos sitúa en otra época, en otro tiempo y comienza su filme como un para-texto de otra historia. A partir del famoso acontecimiento en que Nietzsche abraza un caballo que es maltratado por su cochero y que anticipa su muerte intelectual presa de una aparente locura, Tarr narra el fin de los tiempos. Rompe, con ello, con cualquier cronología, pues esta película ambientada, aparentemente, en el siglo XIX, habla del apocalipsis antes de la última era y habla del fin de los tiempos para cualquier tiempo posible, para este presente que se vive. Dicha historia tiene como escenario un pequeño pasaje rural en el que vive el cochero de una carroza (quizás el mismo de la escena de Turín) con su hija.

Encerrados en una vieja cabaña observan los signos del fin de los tiempos. Y opera con una fuerza inusitada la idea de que esta forma de lo visible (que se materializa con un tiempo inclemente, viajeros que traen malos augurios, hordas de saqueadores, una extraña oscuridad) consume sus cuerpos. El paisaje aparece al comienzo de los planos para luego quedar encuadrado bajo el marco de una ventana y aunado a los cuerpos de este viejo cochero y su hija. En esta suerte de encierro (encierro que emula el trabajo de componer lo sensible) espera un fatuo destino. Al final la oscuridad pareciera no solo anunciar el final, sino el acto de dar la espalda a cualquier teleología de la naturaleza. No hay paraíso que alcanzar, la tierra prometida queda sumida en las tinieblas.

A manera de conclusión, se puede anotar que el tercer régimen del arte, como bien enfatiza Rancière, el nuevo reparto de lo sensible reclama tanto la ruptura de fronteras como la desemejanza. Y la obra de Tarr rompe las fronteras propias del régimen representativo al emular, en apariencia, una forma de realismo (principalmente porque sus imágenes parecen naturales, sugieren, falsamente, estar libres de artificialidad). Su interés por mostrar un

41 TARR. Béla. *El caballo de Turín*. Op. Cit.

trasfondo político en el grueso de sus obras, siempre encarnado en un cuerpo indefinido, pretende revelar un destino oscuro para el hombre contemporáneo.

Su perspectiva presenta al cuerpo de sus protagonistas amenazados por una suerte de mal que no es visible. Se puede imaginar que dicho mal in-visible corresponde a los estragos comunistas (*Nido familiar*<sup>42</sup>), a la locura colectiva (*La condena*<sup>43</sup>), los regímenes militares (*Las armonías de Werckmeister*<sup>44</sup>), la corrupción pública (*El hombre de Londres*<sup>45</sup>), el apocalipsis (*El caballo de Turín*<sup>46</sup>). Pero más allá de lo acertado de estas especulaciones, su estética, que emula una prolongación de lo real, rompe los límites del régimen representativo en tanto no muestra, hace in-visible el mal. En términos de Rancière, lo hace irrepresentable. Al no poder ser visible, debe devenir sensible, y lo reconocemos por el modo en que atrae al cuerpo de los personajes hasta consumirlos. Y estos personajes no son similares a ningún hombre conocido, si bien pueden parecernos sumamente familiares. Se asemejan tanto a nosotros mismos que no podemos definirlos bien. Su semejanza tiene que devenir en variación, en indeterminación. Nos queda contemplar cómo se consumen gracias a las imágenes metamórficas de Tarr en otros cuerpos innombrables.

Finalmente, de Rancière a Tarr no sólo se puede presenciar la doble dimensión de la imagen que metamorfosea la relación entre visibilidad y legibilidad, sino el modo en que el arte despliega mundo (en el caso del cine delante de la pantalla). Opera una suerte de ontología estética en tanto abre otros modos de distribución de lo sensible. Pero aquí no hay ya ninguna metafísica (no hay un sistema de reglas que condiciona el trabajo artístico). Rancière revela cómo los nuevos seres están hechos de pura materia re-organizada (cuerpos visible-legibles). Este director permite ver cómo los cuerpos operan en un singular juego entre lo visible y lo invisible que no se agota en la pura discursividad, en el cerco que pone el trabajo narrativo. Ambos optan por un regreso a la fuerza sensible de la imagen que escapa de cualquier pasividad y tiene la capacidad de dar qué pensar, de no ser reducida a un medio para la representación, de ponernos de frente a lo irrepresentable.

42 TARR. Béla. *Nido familiar* (Családi tűzfészek). Película dirigida por: Béla Tarr. Producida por: Balázs Béla Stúdió. Hungría, 1978 (108 min).

43 TARR. Béla. *La condena*. Op. Cit.

44 TARR. Béla. *Las armonías de Werckmeister*. Op. Cit.

45 TARR. Béla. *El hombre de Londres*. Op. Cit.

46 TARR. Béla. *El caballo de Turín*. Op. Cit.



## **Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios**

Ernesto Guevara and the role of education in revolutionary processes

*Andrés Donoso Romo*

*Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha  
Valparaiso, Chile*

### **Resumen**

El artículo estudia el pensamiento educacional de Ernesto Guevara inserto en el contexto histórico e intelectual de América Latina de mediados del siglo XX, con especial preocupación por conocer su visión sobre los papeles que tendría la educación en las luchas liberadoras y en los procesos revolucionarios. Análisis que permitirá, al final del trabajo, sopesar la relevancia de un ideario escasamente considerado en la actualidad y, lo más importante, repensar un asunto crucial para todos los que aspiran a una realidad más justa, los vínculos existentes entre la educación y la transformación social.

**Palabras clave:** América Latina; Ernesto Guevara; pensamiento educacional; transformación social.

### **Abstract**

This paper examines Ernesto Guevara's educational thought in the historical and intellectual context of mid-20th century in Latin America. Special attention will be paid to Guevara's concern with education and its role in emancipation and revolutionary processes. This analysis permits to ponder the relevance of central ideas which are barely considered today and, most importantly, to revise a key issue to consider the relationships between education and social transformation.

Recibido: 22-05-15 • Aceptado: 13-10-15

**Key words:** Latin America; Ernesto Guevara; educational thought; social transformation.

## Introducción

Estudiar las ideas de Ernesto Guevara (1928-1967) no solamente es una manera de “ajustar cuentas con los sueños de una generación que buscó tomar el cielo por asalto”, como lo expresara tan acertadamente el politólogo brasileño Emir Sader, también es una puerta de entrada privilegiada para rastrear las nociones educacionales que desde mediados del siglo XX han tenido muchos latinoamericanos. Asumiendo estas potencialidades, se sistematizarán algunos aspectos de su pensamiento, con especial cuidado en no glorificarle ni demonizarle, para luego poder preguntarnos por el papel que la educación asumió, asume y/o podría asumir en sociedades revolucionadas<sup>1</sup>.

Cabe resaltar que estudiar las ideas de Ernesto Guevara es una oportunidad para interiorizar en una perspectiva crítica que ha dialogado escasamente con otras tradiciones que se preguntan por los alcances transformadores de la educación (caso de las corrientes donde se han destacado, entre otros, el brasileño Paulo Freire o el austriaco-mexicano Iván Illich). En este sentido, aproximarnos a su visión, la misma que imperase en los primeros años de la revolución cubana, nos dotará de un repertorio de herramientas analíticas más amplias para comprender e intervenir en la realidad.

Metodológicamente, este artículo descansa en un proceso sistemático de análisis hermenéutico del pensamiento educacional de Ernesto Guevara, el cual se encuentra disperso en infinidad de libros, artículos y discursos. Análisis que se complementa con informaciones e interpretaciones obtenidas en entrevistas realizadas a estudiosos de su legado intelectual, como María del Carmen Ariet del Centro de Estudios Che Guevara, Sergio Guerra Vilaboy de la Universidad de La Habana, Esther Pérez del Centro Memorial Martín Luther King, Lidia Turner Martí de la Universidad Pedagógica Enrique José Varona y Luisa Campos del Museo Nacional de la Campaña de Alfabetización,

1 Cfr. SADER, Emir. *Carta a Che Guevara: o mundo trinta anos depois*. Paz & Terra, São Paulo, 2000, p. 7. Sobre el carácter mítico que asumen muchos trabajos que tratan la figura de Ernesto Guevara revisar SÁNCHEZ, Germán. *Che sin enigmas, mitos, falacias y verdades*, Ocean Sur, Bogotá, 2007, p. 17; TAIBO II, Paco Ignacio, *Ernesto Guevara, también conocido como el Che*, Editorial Planeta, Ciudad de México, 2010, p. 17; ANDERSON, Jon Lee, *Che Guevara, una vida revolucionaria*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2007, p. 12.

a quienes aprovecho de ofrendar públicamente mi agradecimiento. Asimismo, se integraron las contribuciones presentes en las principales obras que han explorado su pensamiento político y educacional, entre las que destacan los trabajos de la misma Lidia Turner Martí, los del cubano Fernando Martínez Heredia y los del estadounidense Peter McLaren.

En concreto serán cuatro secciones las que permitirán aprehender el ideario educacional de Ernesto Guevara. La primera ahondará en las particularidades de su noción de enseñanza-aprendizaje. La segunda se detendrá en la relevancia que le atribuía a la educación en las luchas de liberación. La tercera se concentrará en la importancia que a ella le asignará en la instalación de la revolución. Y la cuarta, a modo de conclusión, examinará su comprensión sobre los vínculos existentes entre la educación y la transformación social.

### **Ernesto Guevara como autodidacta**

Desde que Ernesto Guevara aprendió el secreto de las letras en su Argentina natal y hasta que fue muerto al interior de una pequeña escuela rural boliviana, supo hacer del estudio algo que distaba mucho de ser una molestia. Tanto es así que en 1965, en una carta dirigida a su esposa Aleida March, señalaba: “me he acostumbrado tanto a leer y estudiar que es una segunda naturaleza”<sup>2</sup>. ¿Qué fue para él este estudiar, esta segunda naturaleza? Para poder apreciar cómo fue capaz de llegar a entender al estudio como un deber, una necesidad y al mismo tiempo un goce, distinguiremos tres componentes esenciales en su particular manera de aprender: la lectura, la escritura y los viajes.

Debido al asma que le aquejaba, Ernesto Guevara no pudo asistir regularmente a la escuela primaria. Lo que hizo que su madre, Celia, se decidiera a alfabetizarle y que lo instara, también, a pasar sus días de reposo forzado acompañado de lecturas. Estímulo que tiene que haberse potenciado por la misma sociedad en que crece –la heredera de los mejores esfuerzos educacionales de Domingo Faustino Sarmiento–, pues en ésta los libros tenían un lugar destacado, tanto es así que no debe sorprendernos el que en su casa hubiera miles de volúmenes a su disposición. Hábito lector que no abandonará jamás<sup>3</sup>.

2 Palabras de Ernesto Guevara en MARCH, Aleida. *Evocación. Mi vida al lado del Che*. Ocean Sur, Querétaro, 2011, p. 141.

3 Sobre la lectura y escolaridad de Ernesto Guevara revisar, entre otras fuentes,

Desde muy pequeño, también, al observar cómo sus padres registraban minuciosamente las actividades que él realizaba durante el día, con el objeto de identificar los factores que agudizaban sus dificultades respiratorias, fue aprendiendo el valor de la escritura sistemática. Ya en la adolescencia comenzará a realizar apuntes sobre sus lecturas, práctica que posteriormente extenderá a lo vivido en sus viajes y, finalmente, a sus campañas guerrilleras. Escribía para no olvidar, para no cometer de nuevo los mismos errores, para conseguir más profundidad en su pensamiento y para comunicar sus hallazgos o aprendizajes<sup>4</sup>.

Sobre los viajes, en tanto, parece que le gustaba recorrer Argentina, América Latina y el mundo para ir incorporando en su mapa mental tanto los paisajes que habitaban las personas, como sus sabores y sinsabores. Fue en 1951 que inició una travesía que lo llevará a conocer muchas partes de Argentina, Chile, Perú, Colombia, Venezuela y Estados Unidos. Fue en 1953 que dejará nuevamente Buenos Aires para adentrarse en Bolivia, Perú, Ecuador, Panamá, Centroamérica, México y Cuba. Siendo desde este último país que partirá a conocer, ya en la década de los sesenta y en calidad de representante gubernamental, decenas de países de África, Asia y Europa<sup>5</sup>.

Aún cuando gozó de las mejores opciones educativas, pues bien vale recordar que estudió en una de las instituciones de educación secundaria más reputadas de Córdoba, el colegio Dean Funes, y luego en la prestigiosa Universidad de Buenos Aires, aquí se propone entenderle, siguiendo orientaciones de la educadora cubana Lidia Turner Martí, como un autodidacta. Esto porque era una persona que no se quedaba únicamente con lo que el sistema escolar le ofrecía, ni esperaba a que éste le proveyese lo necesario para satisfacer sus inquietudes. Su particular manera de encarar la lectura, la

ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. p. 29-30; GILMAN, Claudia, “Maneras de decir: el canto de la acción. El Che Guevara, polígrafo salvaje”. *El Interpretador*, N° 36. Obtenido el 6 de agosto de 2010 en [http://www.elinterpretador.com.ar/36/cultura/gilman/gilman.html#\\_edn5](http://www.elinterpretador.com.ar/36/cultura/gilman/gilman.html#_edn5), p. 2; MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. *Las ideas y la batalla del Che*. Editorial de Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial, La Habana, 2010, pp. 38 y 210 y TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 25-26, 28 y 35.

4 Sobre su afición por la escritura véanse, entre otros, ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. p. 30 y GILMAN, Claudia. Op. Cit. p. 2.

5 Sobre su concepción de los viajes véanse, por ejemplo, MARCH, Aleida. Op. Cit. p. 131; ARIET, María, *El pensamiento político de Ernesto Che Guevara*. Ocean Sur, Querétaro, 2010, p. 17 y FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto, *Cuba hasta Fidel y para leer al Che*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1979, pp. 52-54.

escritura y los viajes dan cuenta de esta suerte de soberanía educacional, la cual también se revelaba en detalles como, por ejemplo, su afán por impulsar seminarios de autoformación con sus colegas del Ministerio de Industrias de Cuba<sup>6</sup>.

Toda esta pasión por el estudio se refleja adecuadamente en un breve diálogo que sostuviera con Salvador Villaseca, su profesor particular de matemáticas durante los años en que ejerció labores gubernamentales en Cuba. Luego de haberle enseñado con éxito algunos asuntos básicos como álgebra o trigonometría, y después de haber dejado atrás cuestiones más complejas como las ecuaciones diferenciales, Villaseca fue sorprendido con una pregunta relativa a si podían aprender programación lineal, matemática aplicada a la economía o, lo que es lo mismo, que siguieran desentrañando nuevos contenidos, a lo que él respondió que no, que no podía pues ya le había enseñado todo lo que sabía. Lejos de desanimarse Ernesto Guevara le replicó: “No importa, estudiaremos juntos”<sup>7</sup>.

Pese a que fueron inconmensurables los conocimientos que adquirió mediante su particular manera de encarar el estudio, no se quiere dejar de nombrar aquellos que a la larga conformarían el núcleo central de sus comprensiones: constató las miserias que se vivían en los así llamados países subdesarrollados, entendió que detrás de ellas había interesados en perpetuarles y comprendió que su identidad se hermanaba con la de todos los oprimidos<sup>8</sup>. En una intervención que realizó en 1964 ante la Asamblea de las

- 6 Los principales estudiosos de la dimensión educacional del pensamiento de Ernesto Guevara coinciden en destacar su carácter de autodidacta, revítese, por ejemplo, TURNER MARTÍ, Lidia, *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. Editorial Capitán San Luis, La Habana, 2007, p. 37; ARIET, María. Op. Cit. p. 17 y MCLAREN, Peter. *La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la globalización treinta años después*. UPN/La Vasija, Ciudad de México, 2001, p. 74. En tanto lo relativo a los cursos de autoformación que impulsaba cuando formaba parte del gobierno cubano pueden seguirse en TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 463- 464 y 510.
- 7 Palabras de Ernesto Guevara en TURNER MARTÍ, Lidia. Op. Cit. p. 68.
- 8 Sobre la noción de subdesarrollo de Ernesto Guevara puede consultarse ARIET, María. Op. Cit. p. 79. Sobre los desafíos que él asumió como propios, y que eran de la revolución cubana, puede consultarse CASTRO, Fidel. “Primera declaración de La Habana”, en: *Primera y segunda declaración de La Habana*. Editorial Nuestra América, Buenos Aires, 2003, p. 29; “Segunda declaración de La Habana”, en: *Ibid.* pp. 64-65; *La historia me absolverá*. Editorial Política, La Habana, 2010, pp. 29-30. La comprensión de que mantener las injusticias

Naciones Unidas refiere puntualmente a este último aspecto:

He nacido en la Argentina; no es un secreto para nadie. Soy cubano y también soy argentino y, si no se ofenden las ilustrísimas señorías de Latinoamérica, me siento tan patriota de Latinoamérica, de cualquier país de Latinoamérica, como el que más y, en el momento en que fuera necesario estaría dispuesto a entregar mi vida por la liberación de cualquiera de los países de Latinoamérica, sin pedirle nada a nadie, sin exigir nada, sin explotar a nadie. Y así, en esa disposición de ánimo, no está solamente este representante transitorio ante esta asamblea. El pueblo de Cuba entero está con esta disposición. El pueblo de Cuba entero vibra cada vez que se comete una injusticia, no solamente en América, sino en el mundo entero.<sup>9</sup>

## Violencia y pedagogía en las luchas de liberación

Así como Ernesto Guevara estaba dispuesto a entregar su vida por la liberación, también estaba dispuesto a quitársela a los que impidieran conseguir este propósito. Esa fue otra de las enseñanzas que obtendrá fuera del sistema escolar, en la Universidad de la Vida. Fue a fines de 1954, en aquella Guatemala implacablemente acosada por el imperio estadounidense, cuando comienza a ser inequívoca su comprensión de que sólo por medio de las armas se conquistaría, defendería y fortalecería cualquier proceso revolucionario. Entendimiento que a mediados de 1955 lo llevará a sumarse a

sería premeditada puede consultarse en GUEVARA, Ernesto, “En la clausura del Encuentro de Profesores y Estudiantes de Arquitectura”, en: Ernesto *Obras completas*. Editorial Solar, Bogotá, 2006, p. 110. Idea que está presente también en las obras de otros intelectuales de estos años: ALLENDE, Salvador. “Nuevos métodos de dominación”, en: MODAK, Frida. *Salvador Allende. Pensamiento y acción*. Lumen – CLACSO – FLACSO Brasil, Buenos Aires, 2008, pp. 155-157; ALLENDE, Salvador. “La gran tarea”. En: MODAK, Frida. Op. Cit. p. 30; CARDENAL, Ernesto. *La revolución perdida. Memorias 3*. Editorial Trotta, Madrid, 2004, p. 132 y CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Ediciones de Cultura Popular, Ciudad de México, 1980, pp. 29, 30 y 33. En tanto algunas reflexiones sobre su identidad pueden apreciarse en GUEVARA, Ernesto. *Notas de viaje. Diario de motocicleta*. Ocean Sur, Bogotá, 2004, pp. 26 y 136 y GUEVARA, Ernesto, *Otra vez*. Ocean Sur, Bogotá, 2007, p. 136.

9 GUEVARA, Ernesto. “Nuestra lucha es una lucha a muerte”, en *Obras completas*. Op. Cit. p. 264.

la expedición dirigida por los hermanos Fidel y Raúl Castro, la misma que se alzará para liberar a Cuba por las armas<sup>10</sup>. ¿Cuáles fueron los argumentos que lo convencieron de la justeza de empuñar el fusil? ¿Qué razones podían llevar a una persona a considerar a otra como un enemigo al punto de dispararle? ¿Es que no había otra manera de hacer frente a las miserias, de acabar con el imperialismo, de defender a los oprimidos?

Para comenzar a responder estas preguntas no se debe olvidar que el mundo que conoció Ernesto Guevara estuvo marcado por las guerras y la violencia, eso es lo que enseñan algunos testigos privilegiados del siglo XX como el historiador Eric Hobsbawm. Por ello, para él, como para muchos, no debe haber resultado fácil hacer como que no habían existido la guerra paraguayo-boliviana, la guerra civil española o las dos guerras mundiales. Así como no debe haber sido fácil obviar las gestas de liberación que desde mediados del siglo XX se estaban llevando a cabo en gran parte de las colonias europeas, ni fácil desestimar los caminos de la violencia cuando ésta era ejercida abierta e impunemente por gobiernos dictatoriales como el que finalmente se impuso en Guatemala, o como los que se vivían en la Cuba de Batista, la Haití de Duvalier, la Nicaragua de los Somoza, el Paraguay de Stroessner o la República Dominicana de Trujillo<sup>11</sup>.

10 Algunas expresiones de Ernesto Guevara alusivas a la Universidad de la Vida pueden verse en GUEVARA, Ernesto. “El papel de la universidad en el desarrollo económico de Cuba”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1991, p. 39 y “Al Primer Congreso Latinoamericano de Juventudes”, en: *Obras completas*, Op. Cit. p. 31. Otras expresiones relativas a la importancia de lo que fue su vivencia guatemalteca para definir su postura frente a la violencia pueden encontrarse en ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. p. 297. Asimismo, algunas reflexiones de Ernesto Guevara que confirman estas interpretaciones pueden encontrarse en GUEVARA, Ernesto, 2007. Op. Cit. pp. 148 y 150.

11 Los dos principales biógrafos de Ernesto Guevara coinciden en recordar que ya en su niñez, influenciado por los intereses de su padre, siguió de cerca las guerras nombradas, véase ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. pp. 34-35 y TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 27-28. Dos textos relevantes en que se caracteriza al siglo XX, sobre todo su primera mitad, como un período marcado por las confrontaciones, son HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. Companhia das Letras, São Paulo, 2003 y SADER, Emir. *Século XX: uma biografia não autorizada*. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2003.

Pero el hecho de que la guerra y la violencia estuvieran en el ambiente, bien lo sabemos, no son motivos suficientes para optar por el fusil y subir al monte. La violencia se abrazaba porque se entendía que la colonización era en sí misma dolorosa, estupradora e inmisericorde y, como lo expresaba también por esos años el martiniqueño Frantz Fanon, porque ella sólo se inclinaría “ante una violencia mayor”. En este sentido, Ernesto Guevara creía que para acabar con la dominación la vía armada era menos costosa, en vidas humanas, que aquellas que pretendían la liberación mediante un obstinado e ingenuo pacifismo. Pues el objetivo nunca fue tener uno o dos parlamentarios más a favor de la revolución, ni tampoco perder nuevamente una elección claro que ahora por menos votos, lo prioritario, entendía, era evitar las trampas de la legalidad para así concentrar los esfuerzos en las estrategias que, sumando y restando, fueran las más eficientes<sup>12</sup>.

Así como fueron muchos los que se integraban a las guerrillas movidos por estas comprensiones, como era el caso de aquellos jóvenes urbanos que pensaban que la situación no daba para más –muchos de los cuales pertenecían a los emergentes sectores medios de la población y contaban con una escolarización muy superior a la media–. Fueron muchos, también, los que se

12 Cfr. FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2009, p. 54. Otras referencias en el mismo tono pueden encontrarse en *Ibid.* pp. 65-66. Algunas reflexiones de Ernesto Guevara sobre las ventajas de la violencia y la vía armada pueden encontrarse en GUEVARA, Ernesto. “La influencia de la revolución cubana en América Latina”, en: *Obras escogidas. 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. p. 474; “Carta de despedida a sus padres”, en, *Ibid.* p. 693; “La Alianza fracasará”, en: *Obras completas*. Op. Cit. pp. 255-256; “Crear dos, tres..., muchos Vietnam es la consigna”, en: *Ibid.* p. 304 y SANCHEZ, Germán. Op. Cit. p. 96. Cabe destacar que Salvador Allende siempre evidenció en sus juicios muchas coincidencias con Ernesto Guevara; no obstante, Allende insistía en que la vía electoral era menos costosa en vidas humanas, véase, por ejemplo, ALLENDE, Salvador. “Economías pretendidamente ‘sanas’”, en: MODAK, Frida. Op. Cit. p. 208. Algunas reflexiones proferidas por otros protagonista de la izquierda latinoamericana y mundial en apoyo a la vía armada pueden encontrarse en CARDENAL, Fernando. *Junto a mi pueblo, con su revolución*. Editorial Trotta, Madrid, 2009. p. 83; CARDENAL, Ernesto. Op. Cit., p. 67; CASTRO, Fidel. “Segunda declaración de la Habana”. Op. Cit. pp. 71-72; MEMMI, Albert. *Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*. Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1971. p. 194 y SARTRE, Jean-Paul. “Prefacio”, en: FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Op. Cit. p. 20. Tanto la expresión “trampa de la legalidad” como su interpretación es tomada de FALETTO, Enzo. “Los años 60 y el tema de la dependencia”. *Estudios avanzados*, USP, N° 33, 1998. p. 114.

incorporaban a las guerrillas por otras razones, como ocurría con gran parte de los que provenían de los sectores populares y que lo hacían porque evaluaban que era preferible morir con las armas en la mano antes que aplastados por la opresión o como aquellos que veían que la guerra había sido declarada en su mundo, obligándoles a aliarse rápidamente a alguno de los contendientes para evitar peores destinos<sup>13</sup>.

Ya delineadas las principales razones que llevaban a los combatientes a optar por la vía armada están dadas las condiciones para estudiar el papel que Ernesto Guevara le asignaba a la educación en las luchas de liberación. Temática a la cual nos introduciremos reparando en que cuando los guerrilleros cubanos se incorporaban al Ejército Rebelde también se sumaban a los procesos de formación que ahí se desenvolvían, los cuales tenían por misión otorgarles una bandera moral por la cual luchar y un mínimo de conocimientos que aumentaran sus posibilidades de triunfo. Ya sea en momentos libres o en actividades planeadas específicamente para dicho efecto los guerrilleros aprendían a disparar, estudiaban la capacidad de combate del enemigo y conocían las características principales del entorno. Complementariamente, además, se creaban instancias para el aprendizaje de las primeras letras, de cultura general y de una segunda lengua. Mientras más se consolidaba la lucha guerrillera, más sistemáticas se fueron haciendo estas iniciativas formativas, prueba de ello es que en marzo de 1958, a más de un año de iniciados los combates, el mismo Ernesto Guevara asumirá la responsabilidad de dirigir la Escuela de Reclutas del Ejército Rebelde, a la cual poco tiempo después se adicionará una segunda escuela<sup>14</sup>.

13 Algunas reflexiones de Ernesto Guevara en sintonía con lo expuesto pueden seguirse en GUEVARA, Ernesto. “Debemos aprender a eliminar viejos conceptos”, en: *El socialismo y el hombre nuevo*. Op. Cit. pp. 22-23 y “La guerra de guerrillas”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen I*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, p. 63. Otros autores que coinciden con lo formulado son CHALIAND, Gérard. “Frantz Fanon resiste la prueba del tiempo”, en: FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. Op. Cit. p. 312; RIDENTI, Marcelo. “Artistas e intelectuales brasileños en la décadas de 1960 y 1970: cultura y revolución”, en: ALTAMIRANO, Carlos (dir.). *Historia de los intelectuales en América Latina*. Katz, Madrid, 2010, pp. 387 y 389 y SOLORZANO, Ivonne. *Identidades múltiples y sujetos políticos: significados y experiencias de vida de excombatientes de la guerrilla guatemalteca*. Tesis FLACSO, Ciudad de México, 2011 pp. 77, 90, 91 y 100.

14 Sobre las experiencias educacionales implementadas tanto en la preparación como durante las campañas guerrilleras, véanse GUEVARA, Ernesto. “La guerra de

Hacia afuera la guerrilla también desplegaba instancias educacionales, las cuales buscaban, entre otras cosas, hacer accesibles a la población local las razones de la lucha. El periodista argentino Jorge Ricardo Masseti será uno de los que testimonió que fue gracias a los guerrilleros que los campesinos cubanos vieron por primera vez una escuela. En tanto era el mismo Ernesto Guevara quien destacaba que en estos espacios todos los involucrados se veían beneficiados porque mientras los revolucionarios enseñaban sobre la importancia de la vía armada, los lugareños reforzaban el sentido de la lucha al darles a conocer sus necesidades concretas<sup>15</sup>.

Ernesto Guevara no sólo participaba activamente de estas actividades de formación. Después de concluidas las campañas militares, con la victoria como se dio en el caso cubano, o la derrota como lo fue en el congolés, se abocaba a examinar, analizar y sistematizar las anotaciones que había vertido en sus diarios. Ejercicio que realizaba, como adelantamos, para extraer enseñanzas y transformarles en materiales educativos.

Guerrillas”. Op. Cit. pp. 38, 122, 123 y 124; “Pasajes de la guerra revolucionaria”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen I*. Op. Cit. pp. 225, 227, 251 y 273; “El diario del Che en Bolivia”, en *Obras completas*. Op. Cit. pp. 498, 539 y 584; *Pasajes de la guerra revolucionaria (Congo)*. Ocean Sur, Querétaro, 2009. p. 44; *Diario de un combatiente (Sierra Maestra-Santa Clara, 1956-1958)*. Ocean Sur, Querétaro, 2011. p. 50; ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. pp. 226, 287, 603 y 648; MARCH, Aleida. Op. Cit. p. 136; MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. Op. Cit., pp. 233-234; MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México, 2001, p. 106 y TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 167, 182, 197, 610, 635 y 699. Sobre la bandera moral que se daba a los combatientes véase GUEVARA, Ernesto. “La guerra de guerrillas”. Op. Cit. pp. 68 y 80. En tanto sobre las escuelas de reclutas se pueden encontrar alusiones en Cfr. *Ibid.* pp. 122-123; *Diario de un combatiente*. Op. Cit. pp. 158, 165 y 167; ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. pp. 294, 295 y 336 y TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 226, 227, 228, 237 y 283.

- 15 Algunas referencias sobre la preocupación educacional que la guerrilla evidenció con la comunidad pueden seguirse en GUEVARA, Ernesto. “La guerra de Guerrillas”. Op. Cit. p. 108; “El diario del Che”. Op. Cit. p. 611; “Proyecciones sociales del ejército rebelde”, en: *Obras completas*. Op. Cit. pp. 6-7; TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 206 y CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. p. 38. Sobre el objetivo pedagógico, esto es, explicar los motivos de la revolución a los campesinos, véase GUEVARA, Ernesto. “La guerra de guerrillas”. Op. Cit. pp. 39 y 134. Sobre la educación que se prodigaban unos a otros, campesinos y guerrilleros, Cfr. *Ibid.* p. 63; “Lo que aprendimos y lo que enseñamos”, en: *Obras escogidas*. Resma, Santiago de Chile, p. 127 y “Al Primer Congreso Latinoamericano de Juventudes”. Op. Cit., p. 31.

Al contrario de lo que la inercia nos podría llevar a pensar, este afán analítico no obedecía a motivaciones de tipo altruista, en el sentido de que no pretendía ayudar desinteresadamente a nadie con sus escritos. Estos eran un producto lógico de su particular manera de entender la relación entre trabajo intelectual y militancia. Y es que, así como comprendía que la realidad no se transformaría repitiendo lo que hasta entonces se venía haciendo, lo que exigía pensar, tampoco cambiaría porque existiese un número considerable de razones que lo justificasen, se necesitaba pelear por ellas. Concepción que explica el por qué nunca se vio enfrentado a la pregunta que asaltaba a muchos intelectuales de estos años respecto de si debían abandonar las letras para abrazar la lucha armada, y es que para él pluma y fusil no eran excluyentes, ambas eran imprescindibles, ambas formaban parte de su equipaje de campaña<sup>16</sup>.

Cabe consignar, desde otro ángulo, que sus escritos también fueron una expresión concreta de la política de fomento de la lucha guerrillera en América Latina que tuvo el gobierno cubano. Política que descansaba en la reseñada convicción de que la liberación era imposible sin enfrentamiento armado, así como también en el convencimiento de que el socialismo insular tendría más probabilidades de desplegar todas sus potencialidades si más focos concitaran la atención de Estados Unidos y hubieran más territorios liberados con los cuales aliarse<sup>17</sup>.

- 16 Algunas expresiones de Ernesto Guevara defendiendo su idea de una relación de mutua dependencia entre la labor intelectual y militar, pueden encontrarse en GUEVARA, Ernesto. *Pasajes e la guerra revolucionaria*. Op. Cit. p. 1 y “A Ernesto Sábato (12 de abril de 1960)”, en: *Obras escogidas.1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. pp. 677 y 680. Quien más profundamente reflexiona sobre este asunto es la investigadora argentina GILMAN, Claudia. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2003, pp. 30, 143, 144, 161, 171, 181 y 251. Otros autores que reparan en el hecho son DE DIEGO, José Luis. (2010). “Los intelectuales y la izquierda en la Argentina (1955-1975)”, en: ALTAMIRANO, Carlos. (dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina. II Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX*. Katz, Madrid, 2010, pp. 400-401 y FALETTO, Enzo. Op. Cit. p. 114.
- 17 Sobre el apoyo cubano a las guerrillas de América Latina y el Tercer Mundo puede consultarse ÁNDERSON, Jon Lee. Op. Cit. pp. 378 y 505; TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 559 y GUEVARA, Ernesto. *Pasajes de la guerra revolucionaria*. Op. Cit. Lo dicho sobre la dimensión política en el fomento que hubo de la lucha guerrillera se apoya en PRIETO, Alberto. *Procesos revolucionarios en América Latina*. Ocean, Querétaro, 2009. pp. 218-219.

Lejos de querer transmitir la comprensión de que la guerrilla como estrategia de liberación no existía antes del Ejército Rebelde, ni que después de su triunfo todas las guerrillas en América Latina habrían recibido su influencia directa. Se busca recalcar que una vez consumada la victoria rebelde hubo una política explícita del gobierno cubano de difusión de su experiencia y que en ella Ernesto Guevara asumió el rol de maestro guerrillero<sup>18</sup>.

Mediante esta práctica intelectual, este estudiar sus propias anotaciones, Ernesto Guevara obtuvo al menos tres grandes enseñanzas. Una relativa a que para comenzar la gesta revolucionaria no era necesario esperar a que estuvieran listas todas las condiciones para emprenderle, pues la misma lucha guerrillera podía crearlas. Ésta podía convencer a las personas de lo importante que era tomar las armas y, a su vez, hacer que la correlación de fuerzas fuera cada vez más favorable a los rebeldes. La guerrilla operaría así como una suerte de acelerador de las contradicciones sociales, desenmascarando las intenciones de las fuerzas contendoras y exigiendo, en el mismo movimiento, que la población se alineara con uno de los bandos<sup>19</sup>.

Otra enseñanza que obtuvo fue que las fuerzas populares podían ganarle al ejército profesional porque poseían mayor fortaleza moral. Ello debido a que mientras los soldados operaban como simples mercenarios, en el sentido de que sólo arriesgaban su vida en una proporción equivalente a sus salarios, los revolucionarios lo dejaban todo en el combate porque peleaban con la entereza que les daba el asumirse como “el escalón más alto de la especie humana”. Siendo ésta la explicación que muchos se dieron para entender el triunfo decisivo que obtuvo el Ejército Rebelde en la ciudad de Santa Clara, combate en donde los guerrilleros, liderados en esa ocasión por Ernesto Guevara, sólo eran unos pocos cientos enfrentándose a varios miles de soldados mejor apertrechados<sup>20</sup>.

18 Cfr. *Ibid.* Para dimensionar la gran proliferación que tuvieron las guerrillas en la segunda mitad del siglo XX.

19 Para aproximarse a las condiciones subjetivas y objetivas necesarias para emprender y desarrollar exitosamente una guerra de guerrillas véanse GUEVARA, Ernesto. “La guerra de guerrillas”. *Op. Cit.* pp. 31-32; “La influencia de la revolución cubana en América Latina”. *Op. Cit.* p. 483; “Cuba ¿Caso excepcional o vanguardia en la lucha contra el colonialismo?”, en: *Obras Completas*. *Op. Cit.* p. 189 y *Pasajes de la guerra revolucionaria*. *Op. Cit.* p. 254.

20 La cita textual es tomada de GUEVARA, Ernesto. “El diario del Che en Bolivia”. *Op. Cit.* p. 590. Algunas referencias alusivas a las diferencias de carácter en los combatientes del ejército regular y los guerrilleros pueden apreciarse en

Sus experiencias le permitieron concluir que la guerrilla era una óptima escuela revolucionaria o, lo que es lo mismo, que era en el combate donde se formaban los mejores revolucionarios, los cuadros en su terminología. Aseveración que al reverso comunicaba que no se debían priorizar los procesos educacionales, que no se debía ocupar el precioso tiempo de los guerrilleros en iniciativas sistemáticas de educación (cuestión admisible, como mostró la experiencia cubana, sólo si se tenía un extenso territorio liberado donde implementar escuelas de reclutas). En este mismo sentido, como lo expresara uno de los intelectuales más próximos a la revolución cubana, el francés Régis Debray, lo que se debía hacer en América Latina era apostar a la guerrilla, no al fortalecimiento de partidos ni a la vía electoral, menos aún, extrapolando este asunto a los cauces que aquí interesan, a las experiencias educacionales liberadoras<sup>21</sup>.

## **El papel de la educación en los procesos revolucionarios**

¿Qué papel le tenía reservado Ernesto Guevara a la educación en la etapa de consolidación del proceso revolucionario? ¿Seguiría teniendo una importancia marginal como la tenía en las luchas de liberación? El 1 de enero de 1959, el primer día del resto de nuestros días, probablemente ni él mismo imaginaba la importancia que la educación adquiriría. Sin embargo, rápidamente, a medida que fue enfrentando las dificultades y desafíos que suponía el ir dando vida a una revolución, empezará a verle como una pieza medular en el engranaje que permitiría crear al “hombre nuevo”.

La mayoría de los guerrilleros latinoamericanos, sobre todo los que se entendían como parte de la vanguardia, comprendía que la lucha armada era solamente un medio para alcanzar un fin: el hacerse con el poder del Estado para emprender con él la transición socialista que permitiría arribar al comunismo. En este sentido, el objetivo de la lucha no era hacer un golpe

GUEVARA, Ernesto. “Proyecciones sociales del ejército rebelde”. Op. Cit. pp. 10-11 y “Notas para el estudio de la ideología de la revolución cubana”, en: *Obras completas*. Op. Cit. pp. 146-147.

- 21 Al respecto véase GUEVARA, Ernesto. “La guerra de guerrillas”. Op. Cit. p. 121; *Pasajes de la guerra revolucionaria*. Op. Cit. pp. 33 y 119; DEBRAY, Régis. *¿Revolución en la revolución?* Editorial Sandino, La Habana, 1967. pp. 94, 119 y 125 y ANDERSON, Jon Lee. Op. Cit. pp. 669-670.

de Estado más, tampoco derribar al dictador de turno, sino instaurar la última dictadura, la del proletariado, aquella que haría posible el nacimiento de una sociedad en donde las personas tuviesen todas sus necesidades básicas satisfechas, en donde no hubiera explotación, tampoco alienación<sup>22</sup>.

En Cuba, como en todas las sociedades que se propusieron tan altos fines, el cómo se consolidaría el socialismo, el cómo se podía llegar de manera más rápida e indolora a una sociedad comunista, era materia en disputa. Por ello en el primer decenio de la revolución algunas visiones sostenían que primero se debían impulsar cambios estructurales en la economía, pues a partir de ahí se propagarían las transformaciones deseadas a los demás ámbitos, mientras otras postulaban que debían realizarse mudanzas simultáneas en todas las esferas. En un plano más concreto esta discusión se desdoblaba en quienes pensaban que no se podía prescindir de los incentivos materiales para pelear el ausentismo laboral e impulsar la productividad, problemas que fueron cardinales para los cubanos en estos años, y quienes opinaban que la motivación de los obreros debía descansar básicamente en estímulos morales, es decir, en felicitaciones, aplausos y en todo aquello que lograra generar en las personas la convicción íntima de que era un deber dar el máximo de sí en beneficio del bien común<sup>23</sup>. Abanderándose con esta última opción Ernesto Guevara expresaba:

- 22 Algunas alusiones al entendimiento de que la toma del poder es un medio en el camino de la consecución del comunismo pueden apreciarse en TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 345 y CASTRO, Fidel. “Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz en la velada solemne en memoria del comandante Ernesto Che Guevara”, en: GUEVARA, Ernesto. *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 1*. Op. Cit. p. 18. La expresión dictadura del proletariado puede encontrarse en GUEVARA, Ernesto. “Reforma universitaria y revolución”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. pp. 29-30; “Qué debe ser un joven comunista”, en *Ibid.* p. 162 y “El socialismo y el hombre en Cuba, en: *Obras completas*. Op. Cit. p. 173.
- 23 Sobre las pugna entre quienes defendían los estímulos morales versus los que promovían los estímulos materiales ver GUEVARA, Ernesto. *Educación y hombre nuevo*. Editorial Política, La Habana, 1989, pp. 70, 98 y 101; MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. *A viva voz*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2010, p. 24; TAIBO II, Paco Ignacio. *Ernesto Guevara, también conocido como el Che*. Op. Cit. p. 537 y HILB, Claudia. *Silêncio, Cuba. A esquerda democrática diante do regime da revolução cubana*. Paz & Terra, São Paulo, 2010. p. 22. Más profundidad sobre la idea de los estímulos morales puede encontrarse en GUEVARA, Ernesto. “Debemos aprender a eliminar viejos conceptos”. Op. Cit. p. 23; *Educación y hombre nuevo*. Op. Cit. p. 37 y ARIET, María. Op. Cit. p. 146. Sobre el trabajo voluntario como expresión ideal del buen funcionamiento de los estímulos morales, ver GUEVARA, Ernesto. “La juventud y la revolución”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. pp. 315 y 318; “Qué debe ser un joven comunista”. Op. Cit. p. 165 y ARIET, María. Op. Cit. pp. 146-147.

Ya no importan las horas de trabajo, no importa lo que se vaya a ganar, no importan los premios en efectivo, lo que importa es la satisfacción moral de contribuir al engrandecimiento de la sociedad, la satisfacción moral de estar poniendo algo de uno en esa tarea colectiva y ver cómo gracias a su trabajo, gracias a esa pequeña parte del trabajo individual, que se junta en millones y millones de trabajos individuales, se hace un trabajo colectivo armónico, que es el reflejo de una sociedad que avanza.<sup>24</sup>

Tanta vehemencia imprimía Ernesto Guevara a la defensa de esta postura que incluso llegó a señalar, en julio de 1963, que el socialismo económico no le interesaba si no iba acompañado de una moral comunista. No le interesaba porque se luchaba contra la miseria y, al mismo tiempo, contra la alienación. No eran luchas disociables<sup>25</sup>.

Donde sí estuvieron de acuerdo los revolucionarios cubanos fue en la comprensión de que el Estado estaba llamado a ser el gran actor de la sociedad y en el entendimiento de que la educación debía adquirir una importancia inédita hasta entonces. Dos tendencias presentes en América Latina desde comienzos del siglo XX y que en estos años se harán notar de muchas maneras, también en los números: en todos nuestros países crecerá espectacularmente la inversión educacional y aumentará, concomitantemente, la cantidad de maestros y estudiantes. Esta importancia también se hará tangible en que los estados harán cada vez más esfuerzos para articular a las agencias y agentes educacionales en un único sistema nacional<sup>26</sup>.

24 GUEVARA, Ernesto. “La Alianza fracasará”. Op. Cit. pp. 252-253.

25 GUEVARA, Ernesto. *Educación y hombre nuevo*. Op. Cit. pp. 84-85.

26 Para apreciar la articulación del sistema educacional cubano y sopesar el espectacular aumento de su cobertura ver GUEVARA, Ernesto. “Si la Alianza para el Progreso fracasa”, en: *Obras completas*. Op. Cit. pp. 218-220 y MARINELLO, Juan. “Prólogo”, en: CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. p. 26. Entre quienes destacan la tendencia a la ampliación de la cobertura escolar y la consolidación de sistemas nacionales de educación en América Latina y el mundo se cuentan COOMBS, P. *La crisis mundial de la educación*. Edicions 62, Barcelona, 1978. pp. 9 y 31; DONOSO ROMO, Andrés. *Identidad y educación en América Latina. Ensayos*. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 2012, pp. 45-46; GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Editora Vozes, Petrópolis, 2008. pp. 29-30; MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos, Barcelona, 2004. pp. 50-51 y URQUIDI, Víctor. *Otro siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)*.

En sintonía con este despliegue estatal los latinoamericanos fueron valorando cada vez más a la educación, siendo el mismo Ernesto Guevara un buen ejemplo de ello. Y es que así como podía sembrar en sus más cercanos la idea de que no debían descuidar sus estudios, también podía chantajear a sus subordinados instándolos a superarse educacionalmente para poder aspirar a ascensos. Esta misma valoración fue la que dejó traslucir en 1965 cuando, al despedirse oficialmente de Cuba para sumarse a nuevas luchas, señalaba: “No dejo a mis hijos y mi mujer nada material y [...] no pido nada para ellos pues el Estado les dará lo suficiente para vivir y educarse”<sup>27</sup>.

En el caso de la Cuba revolucionaria, una de las primeras pistas visibles sobre la relevancia que adquirirá la educación se rastrea cuando a pocos meses de la victoria rebelde comienzan a transformarse todas las fortalezas militares en escuelas, tal como ocurrió en La Habana con el principal bastión de la dictadura, el Campamento Militar Columbia, el cual en septiembre de 1959 pasó a llamarse Ciudad Escolar Libertad. Esta medida, que respondía a la necesidad de acabar con todo aquello que pudiera ser potencialmente desestabilizador o contrarrevolucionario, buscaba también dar la señal de que la lucha no se acababa con el triunfo militar, sino todo lo contrario, que ella continuaba sólo que ahora en otros planos<sup>28</sup>.

Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2005, pp. 340-341.

27 La cita se toma de GUEVARA, Ernesto. “Carta a Fidel Castro (abril de 1965)”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. p. 698. Algunos análisis relativos al hecho de que la educación estaba siendo cada vez más valorada se pueden sondear en CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 54-55 y MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Op. Cit. pp. 53-54. El consejo recurrente de Ernesto Guevara a sus seres queridos para que se preocupen de la educación puede constatarse en GUEVARA, Ernesto. “Carta a su hija Hilda (15 de febrero de 1966)”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. p. 694; “Carta a sus hijos (marzo de 1965)”, en: *Ibid.* p. 696; MARCH, Aleida. Op. Cit. pp. 80, 129, 138, 141 y 162; MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Op. Cit. p. 107 y TURNER MARTÍ, Lidia. Op. Cit. pp. 65-66. Sobre sus chantajes educacionales puede consultarse TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. pp. 198, 446, 475 y 519 y MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Op. Cit. p. 110.

28 Sobre la transformación de las fortalezas en escuelas puede consultarse CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 40-42 y GUEVARA, Ernesto. “Discurso en la entrega del Centro Escolar “Oscar Lucero” el 24 de febrero de 1960”, en: *Obras escogidas*. Op. Cit. p. 162. Otros autores que entendían que la lucha continuaba en otros planos luego de la victoria armada son CARDENAL, Ernesto. Op. Cit. p. 225 y FANON, Frantz. Op. Cit. p. 86.

Otro hito en la misma dirección fue la supresión, en junio de 1961, de la enseñanza privada. Esta medida, que puede entenderse como una expresión de la centenaria pugna entre la libertad de enseñanza y la enseñanza laica, también evidencia la intención de acabar con la simultaneidad de sistemas educacionales que imperaba tanto en la isla como en toda América Latina. Era la victoria sobre ese modelo en el que coexisten escuelas sólo para ricos con otras sólo para pobres, era el triunfo que permitía tornar realidad, por primera vez en nuestro lado del mundo, una tesis que el peruano José Carlos Mariátegui había postulado varias décadas antes: un Estado, una revolución, una escuela<sup>29</sup>.

Otro indicio que coincide con los movimientos expuestos fue la implementación, también en 1961, de una ambiciosa Campaña de Alfabetización que marcaría el inicio de una política sistemática de ampliación de la cobertura escolar que se prolongará al menos hasta 1975. La Campaña se propuso enseñar las primeras letras a ese poco más de veinte por ciento de iletrados que se asentaban preferentemente en lo rural y fue sucedida, una vez concluida, por otra campaña que buscó que toda la población alcanzara el sexto grado, a la que le siguió, a su vez, una que apuntaba hasta el noveno. Por haber contado con mucha difusión la Campaña de Alfabetización se encuentra hoy muy bien documentada, cuestión que aprovecharemos para analizar desde ahí el lugar que se le otorgaba a la educación en los inicios de la revolución<sup>30</sup>.

- 29 Sobre la dualidad en los sistemas de enseñanza de América Latina y en otros contextos puede consultarse GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Op. Cit. pp. 29 y 108; *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2012 p. 16 y BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México, 1997. pp. 41-42. Sobre la medida específica tomada en Cuba apreciar COLECTIVO DE DIVULGACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La educación en los cien años de lucha*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1968. pp. 119-120 y GUERRA, Sergio y LOYOLA, Oscar. *Cuba, una historia*. Ocean Sur, Querétaro, 2012. p. 93. Un análisis pormenorizado del pensamiento educacional de José Carlos Mariátegui puede encontrarse en DONOSO ROMO, Andrés. Op. Cit. pp. 75 y ss.
- 30 Sobre la alfabetización como el primer paso en el aumento de cobertura hasta el noveno grado ver CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 65-66; MATUTE, Miguel; MONTILUS, Guerin y NTIRI, D. “La campaña de alfabetización cubana como movimiento social”. *Revista Santiago*, Universidad de Oriente, N° 88, 1999, p. 114; TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 551 y TURNER MARTÍ, Lidia. Op. Cit. p. 73. En tanto sobre los números asociados a la Campaña de Alfabetización véanse GUEVARA, Ernesto. “Si la alianza para el

Desde un punto de vista cultural, la Campaña fue vista como el primer paso en el trayecto que haría que desaparecieran las diferencias entre pueblo y vanguardia. Valiéndose de la misma lógica que esgrimieran los ilustrados decimonónicos, que aseguraban que se debía educar a los sectores populares para que llegado el momento pudieran ejercer efectivamente su soberanía, aquí se entendía que una vez que todo el pueblo fuese vanguardia se viviría efectivamente en el comunismo, en una sociedad donde no habrían clases sociales, y tal vez, ni siquiera existiría el Estado. También en una dimensión cultural la Campaña se apreciaba como un mecanismo que permitiría que todos accedieran a la riqueza contenida en los libros, la cual era considerada el principal acervo espiritual de la humanidad y la mayor fortuna a la cual debían aspirar los cubanos<sup>31</sup>.

Desde una perspectiva social se entendió a la Campaña como un mecanismo de integración, donde los campesinos y los alfabetizadores aprenderían sobre la importancia de la revolución. Tal como aconteciera con los vínculos entre campesinos y guerrilleros, los campesinos debían proveer los fundamentos prácticos de la revolución, mientras los alfabetizadores les realzarían argumentativamente. También en lo social esta Campaña fue pensada como un mecanismo para involucrar en los destinos del país a los jóvenes proclives a sentir la revolución como propia pero que no habían participado de la guerra de liberación. Apuntándose, también desde una óptica social, que la Campaña fue una manera de expresarle a los campesinos que el nuevo gobierno, el del pueblo, se distinguía de los anteriores porque les mandaba lo mejor y más noble que tenía la sociedad, los jóvenes, siendo tal vez la primera política pública que se destinaba a hacer efectivos sus derechos y no a violarlos<sup>32</sup>.

progreso fracasara”. Op. Cit. p. 219; COLECTIVO DE DIVULGACIÓN. Op. Cit. p. 97; GUERRA, Sergio y LOYOLA, Oscar, Op. Cit. pp. 92-93; MATUTE, Miguel y otros Op. Cit. pp. 98-99; MONTALVÁN, O. *Cuba territorio libre de analfabetismo*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011. p. 73 y TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 481.

31 Sobre la riqueza contenida en los libros y la importancia de la riqueza espiritual ver CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 31, 32, 52, 53 y 54 y GUEVARA, Ernesto. “El socialismo y el hombre en Cuba”. Op. Cit. p. 179. Sobre la alfabetización y el ejercicio de derechos, y también sobre la relación masas/vanguardia véanse CASTRO, Fidel. Ibid. p. 52; GUEVARA, Ernesto. Ibid. pp. 173 y 178 y MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. *Las ideas y la batalla del Che*. Op. Cit. p. 106.

32 La alfabetización como una forma de que los jóvenes se apropien de la revolución

Desde un ángulo económico, en tanto, al incorporar a los campesinos al mundo de las letras, la Campaña también estaba insertándoles en el esquema productivo que abrazaba la isla, el mismo que tenía a la industrialización en un lugar central. Siendo aquí donde mejor se puede apreciar la importancia que tenía la educación para los revolucionarios cubanos, pues si bien se le asumía como un asunto prioritario su relevancia estaba por debajo de la que disfrutaban las cuestiones económicas. En otras palabras, la educación no era valiosa en sí sino que obtenía su valía precisamente de las relaciones que pudiera establecer con los procesos económicos. Esta comprensión fue la que transmitió Ernesto Guevara, por ejemplo, en una gira oficial que encabezó al Uruguay en 1961 donde señaló que el financiamiento de la Alianza para el Progreso no debía destinarse a cuestiones sociales o culturales, como lo era la construcción de escuelas, ya que ello reforzaba nuestra situación de dependencia. Lo que se debía hacer, advirtió, era invertir estos recursos en la construcción de industrias que pudieran generar riquezas, pues éstas sí se podrían utilizar para satisfacer fines no productivos<sup>33</sup>. Algunas de sus palabras

es lo que se puede percibir en dos novelas autobiográficas, la de OLEMA, Daura. *Maestra voluntaria*. Casa de las Américas, La Habana, 1962 y la de JÉNEZ SENIOR, Norma. *No era ese el puente*. Editorial Gente Nueva, La Habana, 2006. Siendo también lo que transmiten los testimonios de jóvenes recogidos en MATUTE, Miguel y otros. Op. Cit. pp. 121-128. La noción de que era una política pública destinada a favorecer el ejercicio de derechos de los campesinos se conforma articulando varias fuentes, entre ellas, ABEL, Christopher. “La política social en América Latina desde 1930 hasta el presente”, en: PALACIOS, Marco y WEINBERG, Gregorio. *Historia general de América Latina, tomo VIII. América Latina desde 1930*. UNESCO – Editorial Trotta, París, 2008 p. 227; CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 81 y 83 y CARDENAL, Fernando. Op. Cit. pp. 270-271. Por su parte la noción de que se imaginaba un aprendizaje recíproco entre alfabetizadores y campesinos se toma de Castro en KEEBLE, Alexandra. *Con el espíritu de los maestros ambulantes*. Ocean press, Melbourne, 2001. p. 14 y CARDENAL, Ernesto. Op. Cit. p. 282.

- 33 Algunas meditaciones referidas a la necesidad de que el desarrollo económico preceda al educacional se pueden encontrar en GUEVARA, Ernesto. “Proyecciones sociales del ejército rebelde”. Op. Cit. p. 8; *Obras completas*. Op. Cit. p. 209; “Quiéren hacernos pagar muy caro el precio de la paz”, en: *Obras completas*. Op. Cit. p. 242; ALMADA, Martín. *Paraguay: educación y dependencia*. Intercontinental Editora, Asunción, 1989. p. 100 y SALAZAR BONDY, Augusto. “La educación peruana en el mundo contemporáneo”, en: SALAZAR BONDY, Augusto. *En torno a la educación. Ensayos y discursos*. Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1965, pp. 42-43. La importancia económica de la educación es bien expresada por CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. p. 33 y MONTALVÁN, O. *Cuba territorio libre de analfabetismo*. Op. Cit. pp. 12 y 20. En tanto la centralidad que ocupa la industrialización en la estrategia de desarrollo se toma, entre otras fuentes, de ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y*

textuales sobre estos asuntos fueron:

Un programa de desarrollo que empiece por ver el número de escuelas, de casas o de caminos que se va a hacer, es irreal. El desarrollo social es algo realmente imprescindible y es por lo que todos luchamos. Es, prácticamente, ridículo pensar que solamente se va a luchar por el desarrollo económico simple, y que va a ser el desarrollo económico en sí un fin. Eso no es así. El desarrollo económico es nada más que el medio para lograr el fin, que es la dignificación del hombre. Pero para lograr ese fin, hay que producir, porque si se empieza a hacer las casas antes de construir las fábricas de cemento, va a haber un momento en que no va a haber riquezas para que esas casas puedan siquiera ser habitadas, no va a haber trabajo para el hombre que la habite, no va a haber ninguna garantía de que la familia de ese hombre, al que se le ha dado una casa, pueda comer todos los días gracias al trabajo de sus miembros.<sup>34</sup>

Trasfondo que queda en evidencia también en estas palabras:

Hay un punto en que me gustaría detenerme un minuto: es en la educación. Nos hemos reído del grupo de técnicos que ponía a la educación y la sanidad como condición ‘sine qua non’ para iniciar el camino del desarrollo. Para nosotros eso es una aberración, pero no es menos cierto que una vez iniciado el camino del desarrollo, la educación debe marchar paralela a él. Sin una educación tecnológica adecuada, el desarrollo se frena.<sup>35</sup>

Ernesto Guevara continuó ahondando en sus comprensiones sobre la importancia económica de la educación cuando estuvo al frente de instituciones como el Banco Nacional o el Ministerio de Industrias. Ahí transmitirá, en las más diversas instancias, la convicción de que no daba lo mismo estudiar o no estudiar, así como tampoco era indiferente hacerlo bien o hacerlo mal. Estudiar era un deber revolucionario, pensaba, porque debían saber utilizar las técnicas en pro de objetivos liberadores o revolucionarios y porque mientras más

*deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana, Caracas, 2007. p. 133 y PALACIOS, Marco. “Las sociedades agrarias en América Latina desde 1930 al presente”, en: *Historia general de América Latina, tomo VIII. América Latina desde 1930*. Op. Cit. p. 60.

34 GUEVARA, Ernesto. “La Alianza fracasará”. Op. Cit. pp. 248-249.

35 GUEVARA, Ernesto. *Obras completas*. Op. Cit. p. 218.

conocimientos dominaran, más y mejor producirían. Su raciocinio se inscribía en la línea de quienes procuraban establecer una nueva familiaridad entre educación y trabajo y que pretendían, por un lado, sembrar en los estudiantes la noción de que el trabajo no era una obligación, ni tampoco un castigo, sino una actividad placentera en la medida que se comprendía –y sentía– como esencial en la construcción del bienestar de los miembros de la colectividad. Y que aspiraban, por otro lado, a que los trabajadores entendieran que el estudio no era algo ajeno, aburrido o irrelevante, sino una actividad capaz de proveer herramientas que mejorarían la comprensión y contribuirían a perfeccionar la práctica<sup>36</sup>.

Estas comprensiones respecto de los vínculos entre educación y trabajo traspasaron el plano de las intenciones y se plasmaron en diversas iniciativas, unas buscaban que las instituciones educacionales se transformaran también en fábricas, otras que las fábricas se convirtieran también en instituciones educacionales. Este espíritu fue el que tuvieron, por ejemplo, algunas de las iniciativas educacionales experimentales que se implementaron en los campos cubanos y que apostaban, entre otras cosas, a autofinanciarse con la venta de productos que la misma comunidad educativa generaba. Siendo éste también el trasfondo que tuvieron algunas reflexiones de Ernesto Guevara relativas a que los obreros debían dedicar cada vez más horas a la educación, pero sin que ello significase una disminución en la producción, sino lo contrario, su aumento<sup>37</sup>.

36 Para apreciar la importancia del vínculo entre educación y trabajo ver, entre otros, GUEVARA, Ernesto. *Educación y hombre nuevo*. Op. Cit. p. 5; “Qué debe ser un joven comunista”. Op. Cit. p. 165; “Conferencia a los estudiantes de la Facultad de Tecnología”, en: *Obras escogidas*. Op. Cit. p. 229; “En la clausura del Encuentro de Profesores y Estudiantes de Arquitectura”. Op. Cit. p. 107; “El socialismo y el hombre en Cuba”. Op. Cit. p. 178; TURNER MARTI, Lidia. Op. Cit. p. 158 y CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 151 y 164.

37 Fidel Castro fue quien más insistió en la idea de que las instituciones educacionales debían transformarse en fábricas y también a la inversa, véase CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 96, 100 y 190. Sobre algunas aproximaciones concretas de las instituciones educacionales al ámbito de lo productivo ver GUEVARA, Ernesto. “Conferencia a los estudiantes de la Facultad de Tecnología”. Op. Cit. pp. 229, 230 y 232; “Qué debe ser un joven comunista”. Op. Cit. p. 165; CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 95, 137 y 138; GUERRA, Sergio y LOYOLA, Oscar. Op. Cit. p. 98; MARINELLO, Juan. Op. Cit. p. 18 y WERTHEIN, Jorge y CARNOY, Martín. *Cuba: mudança econômica e reforma educacional, 1955-1974*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1984. pp. 112-120. Asimismo para apreciar tentativas explícitas de vincular el

En su condición de dirigente de los asuntos económicos de la isla, Ernesto Guevara también debió reflexionar acuciosamente sobre la relación entre universidades, gobierno y revolución. Ello en razón de que una vez consumado el triunfo sobre Fulgencio Batista la “fuga de cerebros” hacia Estados Unidos, fenómeno que era, y sigue siendo usual en nuestros países, se vio fuertemente incrementada pues los técnicos, y en general las personas que tenían un mayor grado de escolarización, tendieron a abandonar el país. Ellas probablemente pensaron que el comunismo no era lo suyo, que la dictadura del proletariado no era el escenario ideal para desarrollar sus intereses, y se marcharon. En un intento por revertir esta situación, por conseguir que los universitarios, tanto estudiantes como profesores, se sumaran a la nueva Cuba, entre los meses de octubre de 1959 y marzo de 1960 Ernesto Guevara se acercó a las tres casas de estudio superior del país para exponer los argumentos que, a su juicio, conseguirían disipar las tensiones entre los universitarios y el nuevo gobierno. Tarea desafiante sobre todo si se recuerda que mientras una parte de los estudiantes sostenía que la vocación de las personas, su libertad para escoger en qué se querían desempeñar a futuro, era un asunto no negociable, Ernesto Guevara dejaba entrever que los que no se ajustaran a los dictados de la revolución serían considerados factores de atraso, contrarrevolucionarios o, cuando no, traidores<sup>38</sup>.

Ninguno de estos tres encuentros fue simple. Extendiendo una invitación que por momentos podía confundirse con intimidación, Guevara les quería transmitir la idea de que la educación era un reflejo de la sociedad y puesto que Cuba estaba cambiando las universidades se veían en la obligación de acompañar este proceso. Explicaba que era necesaria una estrecha coordinación

trabajo al estudio acudir a GUEVARA, Ernesto. “La industrialización en Cuba”, en: *El socialismo y el hombre nuevo*. Op. Cit. pp. 165-166; CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. pp. 69, 70 y 181; TURNER MARTÍ, Lidia. Op. Cit. p. 67 y ARIET, María. Op. Cit. p. 150.

- 38 Una alocución de Fidel Castro sobre la fuga de cerebros puede verse en CASTRO, Fidel. *La educación en la revolución*. Op. Cit. p. 228. Algunas interpretaciones sobre este mismo fenómeno en Cuba pueden encontrarse en WERTHEIN, Jorge y CARNOY, Martín. Op. Cit. pp. 18 y 48. La postura de los universitarios respecto de la vocación se puede apreciar indirectamente en GUEVARA, Ernesto. “Que la universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino”, en: *Obras escogidas*. Op. Cit. pp. 37-38; “El papel de la universidad en el desarrollo económico de Cuba”. Op. Cit. pp. 46-47 y en tanto la comprensión sobre los que presentan posiciones reaccionarias se deduce en: *Ibid.* p. 45 y “Reforma universitaria y revolución” Op. Cit. pp. 27, 28, 31 y 33.

entre gobierno, Estado y universidades, y que estas últimas debían asumir un papel destacado en la parte técnica de la revolución. No obstante, también les recordaba que el único que sabía cuáles eran las necesidades del país, y por tanto establecía los planes económicos, era el gobierno. Y para ser más claro en este punto agregaba que si el gobierno evaluaba que se requerían más técnicos para llevar adelante la industrialización acelerada y las universidades insistían en enfocar sus esfuerzos en la formación de profesionales liberales, tarde o temprano se verificaría un quiebre donde estas últimas no saldrían bien paradas. Después de todo, señalaba, era el Estado quien les entregaba el dinero para su funcionamiento, y ellas no podían disponer de los fondos públicos a su antojo<sup>39</sup>.

Muchos otros fueron los argumentos que esgrimiría para tratar de vencer la resistencia de sus interlocutores. Les hacía saber que eran unos privilegiados por poder estar ahí, pues mientras ellos discutían había un pueblo que con su trabajo hacía factible dicha discusión. Les advertía que las universidades tenían que dejar de ser la expresión de la antigua clase hegemónica, lo que significaba que debían abrir sus puertas a los históricamente marginados, a los que no compartían los colores de la élite, a los negros, a los mulatos. Y les recordaba, como también lo hiciera algunos años después el máximo representante de la revolución chilena a los jóvenes mexicanos, Salvador Allende, que la revolución no pasaba por las universidades, que más importante que llevar un libro incendiario bajo el brazo era ser consecuente con los ideales de justicia e igualdad. En el fondo, tanto Ernesto Guevara como Salvador Allende, transmitían la noción de que las universidades tenían que deberse al pueblo<sup>40</sup>.

39 El que la universidad deba cambiar porque así lo hace el país se toma de GUEVARA, Ernesto. “El papel de la universidad en el desarrollo económico de Cuba”. Op. Cit. pp. 42-43. El que la universidad debe ser responsable por la parte técnica de la revolución, en coordinación con el gobierno, puede rastrearse en: Ibid. p. 45 y en “Reforma universitaria y revolución”. Op. Cit. p. 24. La visión de que la universidad debe supeditar su accionar a los juzgados del gobierno, favoreciendo la generación de técnicos, puede estudiarse en Ibid. pp. 24, 25, 26 y 30; “El papel de la universidad en el desarrollo económico de Cuba”. Op. Cit. p. 45 y “Que la universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino”. Op. Cit. pp. 35-37.

40 Véase GUEVARA, Ernesto. “Reforma universitaria y revolución”. Op. Cit. pp. 29 y 31; “Que la Universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino”. Op. Cit. pp. 34-35; “El 27 de noviembre de 1871”, en: *Obras escogidas, 1957-1967 – Volumen 2*. Op. Cit. p. 607; “Conferencia a los estudiantes de la Facultad

El tono controversial que tuvieron las intervenciones de Ernesto Guevara frente a los universitarios fue el mismo que tendrían poco tiempo después las palabras que Fidel Castro dirigió a los intelectuales. En dicha ocasión Fidel Castro fijará la máxima “adentro de la revolución todo, en contra de la revolución nada”, la cual parecía querer comunicar que lo más importante era poner al pueblo como primera y única prioridad, relegando a un segundo plano muchas características que hasta entonces también eran apreciadas como deseables en un intelectual, tales como la honestidad, la crítica o el compromiso.

Para Guevara este deberse al pueblo no era sinónimo de que los intelectuales debían ser dóciles al pensamiento oficial para dedicarse a gritar, como muestra de una lealtad irrestricta con la revolución, que el capitalismo estaba perdido. Aunque tampoco era una autorización a que se desinteresaran por los asuntos estatales cual becarios que, usufructuando de recursos públicos, emprendían labores de dudosa importancia social. Lo que Ernesto Guevara le pedía a los universitarios, como después Fidel Castro le exigiría también a los intelectuales, era simple, que abandonasen sus pretensiones individuales para ponerse al servicio del bien común, lo que en el contexto en donde estaban siendo proferidas estas palabras significaba ponerse a disposición de los representantes del gobierno revolucionario<sup>41</sup>.

de Tecnología”. Op. Cit. p. 227; ALLENDE, Salvador. “Deporte para todos”, en: MODAK, Frida. Op. Cit. p. 369; ALLENDE, Salvador. “En el año de la juventud”, en: MODAK, Frida. Op. Cit. p. 376. Pablo Gentili también subraya esta concepción educacional de Ernesto Guevara en GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Op. Cit. p. 105.

41 La cita de Fidel Castro se encuentra en CASTRO, Fidel. *Palabras a los intelectuales*. Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura, La Habana, 1961. p. 11. Algunos de los más firmes cuestionamientos a la postura oficial de la revolución con relación a los intelectuales pueden seguirse en HILB, Claudia. Op. Cit. pp. 27, 30 y 38 y PADILLA, Heberto. *La mala memoria*. Plaza & Janes, Barcelona, 1989. pp. 124-125. Las nociones de intelectual de Ernesto Guevara se toman, entre otras fuentes, de GUEVARA, Ernesto. “El socialismo y el hombre en Cuba”. Op. Cit. p. 178; “En la clausura del Encuentro de Profesores y Estudiantes de Arquitectura”. Op. Cit. pp. 105-106 y ROJAS, Rafael. “Anatomía del entusiasmo. Cultura y revolución en Cuba”, en: ALTAMIRANO, Carlos. (dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina* Op. Cit. p. 51.

## Educación y transformación social

Después de una década como revolucionario Ernesto Guevara ya no sólo reflexionará sobre los argumentos que hacían necesarias las guerras de liberación, sobre los artículos que el guerrillero debía cargar en su mochila o sobre las ventajas que tenía la guerra de guerrillas para derrotar al enemigo. En “El socialismo y el hombre en Cuba”, trabajo publicado el 12 de marzo de 1965 por el semanario uruguayo *Marcha*, se abocó a reflexionar sobre cómo se podría generar ese “hombre nuevo” que fuese capaz de poner los intereses de la colectividad por sobre los propios o, lo que es lo mismo, cómo alcanzar esa sociedad en donde no existieran ni dominados ni dominadores.

La misma presencia de estas preocupaciones a más de cinco años de iniciado el gobierno revolucionario da cuenta de que el triunfo militar no bastaba, así como tampoco los esfuerzos que hasta ese momento se habían hecho en cualquier materia, incluida la educacional. No bastaba con convertir los cuarteles en escuelas, con acabar con la enseñanza privada, con ampliar todo lo posible la cobertura educacional, ni con todas estas medidas miradas en conjunto. Lo que se debía conseguir, pensaba, era que el entusiasmo, el sacrificio y el desprendimiento que se generaban automáticamente cuando acechaba el enemigo se vivieran también en los momentos que no fueran excepcionales. Se debía conseguir que el compañerismo que tanto reconfortaba a los guerrilleros cuando estaban en la montaña, o esa sensación de estar participando de una gesta colectiva que vivieran los involucrados en la campaña de alfabetización, se mantuvieran en el tiempo<sup>42</sup>. Estas sensaciones, entendía, eran las que iban transformando a las personas en revolucionarias, siendo oportuno precisar que para él una persona era revolucionaria cuando:

Cuando cada uno sea capaz de luchar en su trinchera sin necesidad de ver al soldado de al lado, cuando ustedes sepan que es tan importante el lograr una innovación en la producción, o lograr que un compañero que estaba más atrasado se eleve, o enseñar –ya cuando sean técnicos– a un nuevo alumno que llegue hasta donde están ustedes sin saber nada; cuando ustedes sepan que todas esas cosas son tan importantes como luchar defendiendo a la patria con un fusil, o con un arma en una

42 Para observar la noción de desprendimiento que Ernesto Guevara proponía, consultar, entre otras fuentes, GUEVARA, Ernesto. “El socialismo y el hombre en Cuba”. Op. Cit. pp. 168, 171 y 172 y también sus palabras recogidas en TAIBO II, Paco Ignacio. Op. Cit. p. 450.

trinchera, y cuando sepan que todo es parte de una sola lucha, una sola lucha a muerte contra el imperialismo, una lucha que no tiene ni puede tener otro fin que la destrucción total del imperialismo, y es una lucha en la cual hay muchos frentes, y al imperialismo hay que derrotarlo en todos los frentes; cuando ustedes comprendan todas esas cosas perfectamente bien, cuando no solamente sean palabras que se acepten sino que sean parte de su manera de actuar, ustedes podrán decir a cabalidad que son revolucionarios.<sup>43</sup>

Para conseguir tamaño desafío, para conformar personas revolucionarias, la fórmula que ideó fue sencilla, sobre todo en el papel. Se debía lograr que toda la sociedad se transformara en una gran escuela preocupada de inducir, con medios racionales, aquello tan preciado que se conseguía espontáneamente por vías emocionales. Profundizando un poco más en esta interpretación, se debía desplegar una estrategia que permitiera concienciar a las personas al punto de que pudieran actuar permanentemente, sin la necesidad de estímulos externos, bajo esa emoción que mueve a los revolucionarios a comprometerse con el destino de la colectividad. Sólo así, pensaba, se podría sentir como una ofensa personal toda injusticia hecha contra otra persona en cualquier parte del mundo.

Bien vale precisar que cuando Ernesto Guevara sostenía que Cuba entera debía convertirse en una escuela no estaba pensando en que el sistema escolar creciese hasta abarcarlo todo. Más bien estaba imaginando una educación que se valiese de diversos canales para impactar en la conciencia de las personas. Se refería a que a partir de las instituciones estatales, como las escuelas o los medios de comunicación, se debían ir reforzando estas actitudes. Aludía que las mismas personas, al ir incorporando estos aprendizajes, debían ir ejerciendo presión social sobre sus semejantes, es decir, motivando y/o presionando por medio del ejemplo a aquellos que aún no les adquirían para que sí lo hicieran. Aseveraba que toda persona, en su búsqueda por satisfacer las expectativas sociales, debía ir transformándose en la dirección deseada hasta el punto de hacerlo sin necesidad de motivaciones ajenas. Esto fue lo que él llamó, respectivamente, educación directa, indirecta y autoeducación<sup>44</sup>. Aquí una cita que permite que nos detengamos un poco más en estas comprensiones:

43 GUEVARA, Ernesto. *Educación y hombre nuevo*. Op. Cit. pp. 42-43.

44 Sobre la educación directa, indirecta y la autoeducación puede consultarse también ARIET, María. Op. Cit. pp. 148 y 151 y CUEVAS, Rafael y BARNEROUSSE, Paulette. “Implicaciones educativas del pensamiento y la práctica de Ernesto ‘Che’ Guevara”, en: *Revela, revista brasilera de estudos latino-americanos*, V.1, No 2, 2011, p. 314. Dentro de la educación indirecta mucho énfasis daba al ejemplo que debería dar la vanguardia y los maestros, ver por ejemplo GUEVARA, Ernesto. *Educación y hombre nuevo*. Op. Cit. pp. 12, 13, 30, 31, 33, 80 y 81.

En nuestro caso, la educación directa adquiere una importancia mucho mayor. La explicación es convincente porque es verdadera; no precisa de subterfugios. Se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra. Pero el proceso es consciente; el individuo recibe continuamente el impacto del nuevo poder social y percibe que no está completamente adecuado a él. Bajo el influjo de la presión que supone la educación indirecta, trata de acomodarse a una situación que siente justa y cuya propia falta de desarrollo le ha impedido hacerlo hasta ahora. Se autoeduca.<sup>45</sup>

¿Era suficiente apostar a esta confluencia de discursos para lograr que las personas internalizaran otra forma de ser, de sentir la realidad? ¿Es posible siquiera lograr esta convergencia? Sobre lo posible y lo imposible mucho tenemos que aprender de lo que han sido estas cinco décadas de la revolución cubana, así como de todas las enseñanzas que dejaron las revoluciones latinoamericanas que no consiguieron consolidarse, como la chilena, la granadina o la nicaragüense. Lo que sí se quiere destacar es que la aproximación a las reflexiones educacionales de Ernesto Guevara nos permite apreciar desde adentro un proceso revolucionario y obtener una visión más compleja, y desmitificada, que la que se puede alcanzar si sólo se observa lo transmitido por los organismos oficiales o bien por instancias que reflexionan amparadas en visiones en donde el socialismo carece de legitimidad.

El estudiar las concepciones educacionales de Ernesto Guevara, mirarnos en ellas, reflexionar con ellas, sirve para entender, a su vez, que así como la educación es indiscutiblemente importante para todos, su relevancia cambia conforme al rol que a ella se le asigne dentro del desarrollo. Por ejemplo, mientras para algunos como el educador brasileño Paulo Freire la educación podía ayudar a desarrollar la conciencia necesaria para que los oprimidos se animaran a luchar, para Ernesto Guevara la educación no jugaba ningún papel relevante en los procesos de liberación pero sí en la revolución, sí en la consolidación de las transformaciones políticas y económicas conquistadas con la emancipación<sup>46</sup>.

45 GUEVARA, Ernesto. "El socialismo y el hombre en Cuba". Op. Cit. p. 172.

46 La importancia de la educación en la consolidación de los cambios experimentados es una apreciación compartida también por DE OLIVEIRA, Francisco. "Prefácio", en: WERTHEIN, J y CARNOY, Martín. Op. Cit. p. 10.

Profundizar en las ideas educacionales que tuvo Ernesto Guevara también permite entender, sobre todo a quienes nos acostumbramos a afirmar que la educación es la solución infalible para casi cualquier problema, que los procesos liberadores y revolucionarios sin una base material son sólo una quimera. Lo cual no significa pensar que la educación es irrelevante, sino comprender que más importante es conseguir la liberación y, más aún, vivir en revolución. Y así como los educadores populares enseñan que no toda educación es igualmente deseable, Guevara mostró que para implementar una educación a la medida de nuestros sueños se deben procurar las condiciones materiales que le hagan posible. La educación es importante, sí, pero más aún es poder generar autónomamente las riquezas que permitan imprimirle la dirección deseada. Esta comprensión era la que se encontraba contenida también en las ideas de uno de los fundadores del pensamiento latinoamericano contemporáneo, el cubano José Martí, quien a finales del siglo XIX también se alzó en armas convencido, entre otras cosas, de que debíamos emprender la lucha por la segunda independencia de América Latina, pues la emancipación política de poco servía si no era acompañada por la emancipación económica<sup>47</sup>.

¿Es una locura pretender que toda la población tenga acceso a los mismos beneficios educacionales? ¿Es una insensatez intentar que las instituciones educacionales se autofinancien? ¿Es mucho pedir que la preocupación principal que tengan los universitarios sea resolver los problemas prácticos que aquejan a la mayoría de las personas? Muchos estaríamos de acuerdo en las respuestas. No obstante ¿Por qué si existen amplios consensos difícilmente estos pueden concretarse? ¿Por qué sólo podemos hacernos estas preguntas estudiando a quienes por la fuerza se impusieron y, también por la fuerza, defendieron estas ideas? ¿Es que acaso hay personas interesadas en mantener las injusticias? ¿Es con fusiles que se termina con toda violencia, que se evitan más muertes, que se siembra más vida? No, no queremos ofrecer respuestas, sólo se ha deseado aportar algunos elementos para pensar desde otros puntos de vista el papel de la educación en la transformación social y contribuir así a ese necesario ajuste de cuentas con todos los que, como Ernesto Guevara, no sólo desearon un mundo mejor sino que hicieron todo lo que estuvo a su alcance para conseguirlo.

47 Ver GUEVARA, Ernesto. “Soberanía política e independencia económica”, en: *Obras completas*. Op. Cit. p. 16. También en la misma línea consultar ALLENDE, Salvador. “América Latina en busca de un nuevo proyecto”, en: MODAK, Frida. Op. Cit. p. 273.

## **II. Ensayos**



## Pensar la educación en clave decolonial

Thinking about education in key decolonial

*José Alvarado*  
*Universidad del Zulia*  
*Escuela de Filosofía*  
*Maracaibo, Venezuela*

### Resumen

El artículo tiene por objetivo sopesar la viabilidad de una educación en clave decolonial. Para ello, el trabajo se esboza desde tres aristas: la primera presenta los fundamentos modernos/coloniales que perviven en el sistema educativo actual; la segunda muestra el sustento teórico de la pedagogía decolonial; finalmente, la tercera, reflexiona sobre el papel de la educación decolonial en interrelación permanente con el diálogo intercultural y el saber *otro* gestado fuera de los patrones epistémicos eurocéntricos. El análisis desarrollado a partir de estos aspectos pretende contribuir a la apertura a nuevos escenarios de discusión, los cuales no se agotan en el tiempo, por el contrario, con cada aporte se da un paso más a la construcción de una sociedad descolonizada. El método utilizado es el hermenéutico-documental. Se concluye en la necesidad de pensar la educación desde una perspectiva *otra*, que examine las experiencias y saberes alternativos, impulsando un pensamiento crítico y emancipador.

**Palabras clave:** Educación decolonial; colonialidad; modernidad; interculturalidad; saberes *otros*.

## Abstract

This paper aims to weigh the feasibility of a key-colonial education. To this end, work is outlined from three edges: the first presents the modern / colonial foundations that survive in the current education system; the second shows the theoretical basis of the decolonial pedagogy; finally, the third reflects on the role of permanent inter-colonial education in intercultural dialogue and other knowledge gestated outside the Eurocentric epistemic patterns. The analysis developed from these aspects aims to help open up new scenarios for discussion, they are not exhausted in time, however, with each contribution is a step closer to building a society descolonizada. The method used is the hermeneutical documentary. We conclude on the need to think of education from another perspective, to examine alternative experiences and knowledge, promoting a critical and emancipatory thought.

**Key words:** Colonial education; coloniality; modernity; interculturality; knowledge others.

*¿Para qué y para quién es el conocimiento  
que creamos y reproducimos?  
Edgardo Lander*

## Introducción

Desde el nacimiento hasta la muerte, los procesos de aprendizaje y enseñanza forman parte del desarrollo del ser humano, donde la familia, religión, cultura, entre otros, desempeñan un papel fundamental. En este proceso interviene la academia (escuela, liceo, universidad), como elemento que ayuda a perpetuar las relaciones de poder y los intereses políticos del contexto histórico en el que se vive, dejando a su paso una gran cantidad de voces que no pueden avanzar a la par de los cambios emprendidos por la dualidad modernidad/colonialidad; de esta forma, se puede observar que la pregunta del qué y el para qué de la educación tiene una larga data histórica que responde a los intereses de la lógica dominante y a la universalización del conocimiento.

La pedagogía decolonial, ve la necesidad de contar con individuos capaces de asirse de su entorno para gestar las mejoras requeridas para la

transformación de su realidad, la cual debe comenzar desde los estratos más humildes, convirtiendo al ser humano en sujeto protagónico de su historia. Se da así una aproximación genuina a la liberación y a la construcción de una vasta red, donde se interconectan la realidad histórica -pasada y presente- con los individuos, perfilándose al progreso social, el cual no está dictaminado por la lógica de la modernidad colonial, sino por el pensar crítico y emancipador, en el cual lo determinante es proponer, actuar, crear y reafirmar constantemente al ser humano.

A partir de estas premisas, el ensayo se ha dividido en tres secciones: la primera presenta una revisión de los principales problemas de la educación pensada bajo el enfoque de la modernidad/colonialidad; en segundo lugar, se explican los fundamentos teóricos de la pedagogía decolonial y, finalmente, se da una reflexión acerca de la necesidad de pensar la educación bajo la mirada del pensamiento decolonial, la cual se articula con los saberes *otros* y la interculturalidad.

## **I. Educación, modernidad y colonialidad**

La academia, y todos los elementos que la conforman, llegaron a tierras americanas como parte de la expansión moderna y como elemento generador del tejido colonizador. Según Carnoy<sup>1</sup>, podemos encontrar en la escuela elementos que perpetúan las relaciones de dominación, entre ellos: la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad, la estructura jerárquica en la sociedad; entre otros aspectos. Bajo esta perspectiva, “las naciones han llegado a creer que, para ser aceptadas como civilizadas tienen que ser instruidas, y para ser instruidas tienen que haber tenido escuelas<sup>2</sup>”. Sin embargo, bajo el análisis crítico de la historia, podemos darnos cuenta que ha sido todo lo contrario: la academia se ha erigido como dispositivo de dominación que ejerce presión sobre la sociedad, donde las potencialidades de los sujetos se ven interrumpidas por la negación de diversas modalidades del saber<sup>3</sup>.

1 Cfr. CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México D.F, 2000, pp. 13-16

2 Ibid. p. 12

3 Podemos resaltar la negación que existe al pensamiento afrodescendiente, indígena, caribeño, el cual se subalterniza, marginaliza y, en algunos casos, es del

La episteme occidental tiene su nacimiento en la antigua Grecia y durante siglos ha buscado su universalización. Un saber de tipo universal que ya planteaba Aristóteles<sup>4</sup> en sus escritos metafísicos al afirmar que todo hombre desea por naturaleza el saber, pero reconociendo la existencia de diversos niveles de saber, donde unos se constituyen superiores a otros. Para el estagirita, el saber ulterior era el teórico, inferiorizando el saber práctico y el poético, aceptando, a su vez, que en lo griego –y no en los así llamados bárbaros- se encontraba la plenitud de la sabiduría. Con el paso de las centurias, el mundo occidentalizado ha clasificado el saber, dando prioridad al que se ajuste al orden histórico y político vivido, convirtiéndolo en instrumento de dominación.

A partir de René Descartes<sup>5</sup>, la razón se torna en incuestionable y en un paradigma hegemónico; el pensar se torna prioritario sobre el existir; la racionalidad sobre el sujeto: *cogito, ergo sum*. A partir del *cogito* cartesiano, el conocimiento racional pasa a formar parte de las más altas aspiraciones del ser humano, presentándose como un *logos* supremo e incuestionable. Esto se traduce en el anhelo constante del conocimiento científico proveniente y promovido desde la academia, invisibilizando la creación de saberes alternativos que complementan la visión de la realidad, que no es homogénea como lo plantea el pensar eurocéntrico/moderno, sino fragmentada, con diversos matices ideológicos. A propósito de esto, señala Velasco<sup>6</sup>, se ha aceptado con indiferencia que el conocimiento que hemos considerado ciencia está desarrollado desde una racionalidad imperial, determinado por la colonialidad territorial, donde se ha dado una profunda discriminación epistémica y lingüística que se deja ver en las lenguas en las que se desarrollan las investigaciones.

todo excluido de la reflexión filosófica del presente.

- 4 Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, Ediciones Universales, Bogotá, 1997, p. 11
- 5 DESCARTES, René, *Discurso del Método – Meditaciones Metafísicas*, Espasa, Madrid, 1981. Descartes, introduce en estas obras una serie de afirmaciones sobre la no existencia de garantías totales en el proceso cognitivo. Se debe dudar de los sentidos, el mundo, la realidad, el conocimiento sensorial, pero sobre todo ello se puede tener por cierto que no se puede dudar de la duda, de esto nace el *yo pienso, yo existo*. Esta es la verdad que se obtiene a través del método cartesiano, lo cual ha derivado en que lo único determinante es que pienso, no aquello en que pienso.
- 6 Cfr. VELASCO, Reinaldo, “La cosmovisión Originaria Ancestral: subversión y propuesta para la liberación”, *Cuadernos Latinoamericanos*, Año 25, Enero-Junio 2014, p. 73.

Desde la perspectiva de Méndez y Morán<sup>7</sup>, la modernidad se encuentra determinada por la época histórica que lleva al desarrollo progresivo de la universalización y capitalización del planeta; la modernidad, desde este enfoque, se presenta como un fenómeno arrollador que no pasa desapercibido, y que en su camino va promoviendo la instauración del neoliberalismo, reestructurando los patrones de desarrollo económico, político, intelectual y espiritual de la nueva era global. En este escenario, la academia ha servido a los propósitos de la globalización, ya que la misma promueve la condición de colonizadores-colonizados, dando paso a un neocolonialismo en nuestros días y, aunque bien es cierto, su papel colonizador no es nuevo, sino, como señala Carnoy, este escenario se ha repetido desde hace siglos:

Las escuelas sirvieron también para transformar las sociedades feudales y nacionalistas en capitalistas, pero una vez hubo la escuela contribuido a derrotar al feudalismo y otras formas de organización social, procedió a reforzar las formas capitalistas. Por eso, las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra que sacan más producción material, y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionen bien y crean en el sistema capitalista.<sup>8</sup>

Con esto se deja ver una marcada tendencia hacia la educación elitista-clasista, ya que tanto la escuela, como sus ideas, están condicionadas por categorías provenientes de la modernidad<sup>9</sup>, lo que da paso a una epistemología hegemónica y a un discurso alienante. Por esta razón, la educación se presenta como un escenario que encubre la hostilidad hacia la alteridad y promueve un saber de corte mercantilista. Dicho de otra manera, la educación se ha venido pensando con el único propósito de dar respuesta a la sociedad moderna, sin importar que el sujeto sea instrumentalizado, cosificado y transformado en objeto de opresión a través de la capitalización, mercantilización y creación de estudiantes al servicio del mercado laboral, volviendo el saber en algo improductivo e incapaz de entrar en consonancia con la realidad circundante;

7 MÉNDEZ REYES, Johan; MORÁN BELTRÁN, LINO. “Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial”, *Revista de Filosofía* N° 78, 2014-3, p. 44.

8 CARNOY, Martín. Op. cit. p. 17.

9 Cfr. DÍAZ, Cristhian, “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, *Tabula Rasa* N° 13, p. 223.

es, de acuerdo con lo anterior, reproducir la cultura del consumismo, no ser capaz de atreverse a pensar por sí mismo, manteniendo a su vez, las relaciones de dependencia, dominación e inequidad social. Ello lleva a que se desdibujen los límites entre lo global y lo local, profundizando la crisis, mientras se dan interminables debates teóricos sobre el tema.

En América Latina, ni los gobiernos de izquierda ni de derecha han podido terminar de superar los impedimentos de la educación; se requiere ejercer alternativas *otras* que lleven a la superación de la colonialidad y poscolonialidad a través de un sujeto, que sin dejar de ser individual, se articule colectivamente al momento histórico. Para ello, es necesario comprender la historia, rescatando del pasado el pensamiento crítico, que según Méndez y Morán, forma parte del ideario del pensamiento decolonial actual. En palabras de los autores: “El pensamiento decolonial recoge no sólo una crítica a la colonialidad del poder y el saber, sino también recoge el ideario de la tradición del pensamiento crítico latinoamericano de impulsar proyectos emancipadores que trascienda la hegemonía epistémica eurocéntrica...”<sup>10</sup>

Pero, a pesar de la amplia trayectoria de la perspectiva crítica latinoamericana, que va desde el pensamiento de Juan Bautista Alberdi, José Enrique Rodó, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui, entre otros, no ha logrado calar y culminar su propuesta teleológica como lo es alcanzar a un sujeto y una sociedad libre. Boaventura de Sousa Santos se plantea este problema en forma de interrogante: “¿por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado la sociedad?”<sup>11</sup> Abundan respuestas a esta interrogante, no obstante, la educación, a nuestro criterio, forma parte central de este problema. La falta de conocimiento –o el desconocimiento total- del pasado colonial y de la larga tradición filosófica y política heredada desde los independentistas hasta el siglo XX, hace que exista en materia educativa un hondo vacío en el desarrollo de las nuevas generaciones<sup>12</sup>.

10 MÉNDEZ REYES, Johan; MORÁN BELTRÁN, Lino. Op. cit. p. 51.

11 SANTOS, Boaventura de Sousa, *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo, 2010, p. 7.

12 Sobre este tema puede citarse la postura de Méndez y Morán, quienes ven la necesidad de reflexión filosófica a partir de la historia de las ideas en América Latina, cosa que debe llevarse a cabo a partir de la educación media, para fomentar el análisis crítico y la adquisición de conciencia emancipada. Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino; MÉNDEZ REYES, Johan. “Apuntes para el debate sobre el diseño curricular del sistema educativo bolivariano”, *Omnia*, Vol. 15, N° 1, 2009, pp 190-193.

Como corolario de esta situación, se ha venido construyendo una epistemología de corte hegemónico-eurocéntrico que menosprecia el saber alternativo proveniente de los pueblos del Sur; su principal intención es la exclusión de todo saber originario y la marginalización de todo lo distinto<sup>13</sup>, ello resulta en que se establezcan en materia educativa, al igual que en todos los campos del saber, tres niveles de colonialidad, son a saber:

1. La colonialidad del ser (ontológica), donde se deja de manifiesto la existencia de un sujeto moderno que fue colonizado y que la dinámica actual le obliga a reproducir estos patrones al pasar de dominado a dominador, del *yo pienso, luego existo* al *yo conquisto, luego soy (ego conquiro)*. En este sentido, se pretende, desde la alternativa decolonial, la construcción de un sujeto capaz de superar las limitaciones educativas, hacerse responsable de sus elecciones y decidir articularse a la praxis liberadora y antihegemónica.
2. La colonialidad del saber (epistemológica). En el plano epistemológico la educación responde a intereses de clase e impone el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento, haciendo esto evidente en el sistema educativo latinoamericano<sup>14</sup>. Pero, para llegar al camino de la liberación, es necesario pasar por el conocimiento de sí y de las circunstancias, aceptando el saber *otro* como parte esencial del conocimiento.
3. La colonialidad del poder (política). El poder es corruptible, susceptible a convertirse en fetiche; se establecen así jerarquías sexuales y raciales, con distribución “equitativa” de identidades: blancos, negros, mestizos, mujeres, hombres, lo que promueve la estratificación social, el sexismo y la permanencia del racismo, patriarcado, etc.<sup>15</sup>

Apartir de la triangulación de la colonialidad (ontológica, epistemológica, política), los marginalizados y oprimidos por el sistema educativo comienzan a generar la insatisfacción producida por la exclusión del sistema, esto da lugar al inicio del camino de liberación y transformación social. El pensamiento

13 Cfr. VELASCO, Reinaldo, Op. cit. p. 72.

14 WALSH, Catherine, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias política epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, N° 9, 2008, p. 137.

15 Ibid. p. 136.

decolonial inquiera en el reconocimiento de estos saberes, englobándolos en un solo reclamo: la aceptación saberes alternativos a la hegemonía occidental.

## II. La educación decolonial: fundamentos

Desde la perspectiva de Vázquez y Pérez<sup>16</sup>, el punto de partida del problema colonial se origina en Occidente, lugar de la epistemología hegemónica, donde se produce un tipo de conocimiento determinado por las condiciones raciales occidentales, estableciéndose así patrones que inferiorizan el saber y el ser no occidental. Esta lectura del otro, traza una superioridad cognitiva y lingüística que va en busca de la universalización del conocimiento, borrando al individuo del análisis epistemológico, es decir, un análisis donde el conocimiento se ve determinado por una serie de pautas, los que según Walsh<sup>17</sup> serían geohistóricos, geopolíticos y geoculturales. Los mismos tratan de disimular los diversos niveles de colonialidad, dejándose en claro la permanencia del eurocentrismo promovido desde la episteme occidental moderna.

Las inquietudes del pensamiento decolonial, al igual que en su momento lo hizo la educación liberadora<sup>18</sup>, parten del análisis sociopolítico de las condiciones de vida en el Sur; se trata de fundar una propuesta a través de experiencias concretas, que supere las limitaciones del multiculturalismo y el pluriculturalismo que esconde un racismo epistémico en sí<sup>19</sup>; con ello,

16 VÁZQUEZ, Belin; PÉREZ, César. *Miradas epistemológicas para una cartografía de la gobernabilidad en Venezuela*, Centro Nacional de Historia, Caracas, 2011. p 63 – ss.

17 WALSH, Catherine. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, *Signos y pensamientos*, N° 46, Vol. XXIV, 2005, p. 41.

18 La educación liberadora parte del reconocimiento del rol protagónico que deben tener los educandos en el proceso de construcción del conocimiento, en el cual interviene el análisis crítico de la realidad. Se contraponen a la educación estándar y domesticadora, buscando la creación de sujetos críticos capaces de conquistar su realidad. Cfr. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Traducción de Jorge Mellado, Siglo XXI Editores, México, 2005.

19 Catherine Walsh, señala que la multiculturalidad se puede definir como la multiplicidad de culturas existentes en una sociedad, sin que esto indique una necesaria convivencia y relación dialógica entre ellas. Por su parte, la pluriculturalidad está basada en el reconocimiento de la diversidad, pero manteniendo la negación de igualdad a las culturas indígenas o afrodescendientes existentes en una nación.

la opción decolonial trata de dar un paso de una sociedad colonizada a una descolonizada, a través de la concienciación de los educandos. Lograr una educación promotora de la liberación requiere de todo un esfuerzo epistemológico, ontológico y político; uno que no compagina esfuerzos con la pedagogía colonial dominante, sino que va en busca de la oportunidad de generar procesos de transformación social en el día a día.

Por su parte, la pedagogía que se ha desarrollado bajo patrones definidos por la modernidad eurocéntrica, teniendo como metas la dominación y la exclusión, necesita mantener las relaciones de poder entre opresor-oprimido para promover su lógica discursiva; en contraste, se hace necesario dar oportunidades educativas que brinden a las culturas marginadas un contacto permanente con su realidad histórica, proyectándose en un camino de transformación. En este arduo camino, se forja una visión humanista a través de un proceso dinámico de intercambio permanente de saberes alternativos, proponiendo a su vez una teoría pedagógica diseñada para fomentar el accionar social de los invisibilizados culturalmente, donde a través de la praxis se logren integrar nuevas cosmovisiones. De esta manera, la educación decolonial “surge como una propuesta emergente que requiere ser consolidada en la reflexión y debate crítico a través del diálogo en diferentes perspectivas del saber”<sup>20</sup>.

Freire<sup>21</sup>, había observado que el esquema educador-educando reproducía las relaciones de dominación y domesticación de los sistemas educativos tradicionales. Para romper con estos patrones, consideraba imprescindible valorar tanto la experiencia como el saber propio de cada sujeto, siendo el intercambio de saberes parte esencial del proceso cognitivo. En diálogo permanente, cada uno de los integrantes se convierte en eje de participación creativa, bajo la mirada de un contexto gnoseológico alternativo. Visto de este modo, la educación generada desde la modernidad reproduce la lógica de dominación occidental, presenta un modelo distorsionado de ser humano. Esto da como resultado que la comprensión del mundo no sea integral sino fragmentada, lo que supone a su vez, una concepción mecanicista del saber, con un sujeto que no es capaz de comprender la complejidad humana.

Cfr. WALSH, Catherine. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. Op. cit. p. 45

20 DÍAZ, Cristhian. Op. cit. p. 221

21 Cfr. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México, 1997.

En contraposición a la pedagogía moderna occidental, que sigue patrones desarrollados para la formación en la competitividad social, donde se asume una realidad disociada de la experiencia existencial, la pedagogía decolonial propone su fundamentación en la participación colectiva y el accionar social. Asume la imposibilidad de recrear un saber neutro o estandarizado, sino un saber *otro*, humanizado, abierto al diálogo productivo entre semejantes.

Dicha pedagogía evidencia un talante liberador; no se niega a la realidad opresiva y alienante que hay en Latinoamérica, sino que asume el contexto social cambiante, alentando la capacidad crítica de los individuos. Por razones como estas, la educación no puede pensarse como un conjunto de elementos acabados. Sus principios más elementales deben ser moldeables y sujetos a las transformaciones sociales, ontológicas y epistemológicas del presente. Desde esta perspectiva, no se admite la visión individualista de la modernidad colonial, sino que se piensan las relaciones del ser humano consigo mismo y con el otro; se da un compromiso de cooperación recíproca, donde se abre un camino hacia la formación axiológica, fomentando las capacidades cognitivas de cada individuo. A través de esta opción pedagógica, la realización del ser humano se da en y con el mundo, ya que el mismo es uno con el mundo. No existe una cosificación del ser humano, sino un proceso continuo de formación política y de accionar social en busca de una realización ontológica de los mismos.

Consiguientemente, se deja ver una educación en diálogo permanente con la realidad y fortalecida por la interrelación de los individuos. Esta pedagogía problematiza el mundo, creando una ontología acorde a las necesidades de los individuos, estimulando su capacidad crítica, producto de las tensiones entre la lógica colonial moderna y la pedagogía crítica que impulsa a los individuos a superar las limitaciones impuestas en su realidad a través de la colonialidad poder/ser/saber.

Se puede afirmar entonces, que la educación decolonial tiene sus fundamentos en la amplia trayectoria del pensamiento crítico latinoamericano y, al igual que este, es subversiva y antisistémica, teniendo una apertura constante a la interpretación crítica de la historia, lo que hace que esté en un constante diálogo de saberes e interesada profundamente en el accionar político. Se amalgaman así una serie de elementos a la propuesta educativa decolonial, como la ética, política, ontología, axiología, entre otros elementos filosóficos necesarios para un correcto debate acerca de las fortalezas y debilidades de este pensamiento. En última instancia, el proyecto decolonial debe trascender los debates teóricos y en la praxis poner a prueba el resultado

de los mismos, unificando el saber con el hacer, la teoría con la praxis antihegemónica e intercultural.

### III. Educación decolonial e interculturalidad

América Latina se encuentra en presencia de un subdesarrollo educativo, con una formación precaria que no se corresponde a la racionalidad y realidad presente, sino que parte de una lógica dominante que niega la alteridad, presentando un monólogo discursivo excluyente. Ante ello, la globalización -entendida como un fenómeno omniabarcante- establece un conjunto de determinaciones raciales, epistemológicas y políticas, donde se dan prácticas repetidoras de relaciones de dependencia-dominación. En ellas el educando se ubica como objeto en la praxis educativa.

De esta manera, la historia de las ideas en América Latina se presenta como un reclamo continuo a la colonialidad y poscolonialidad, tratando de forjar un sujeto histórico humanizado capaz de determinarse en su propia realidad. Podemos afirmar que el ejercicio pedagógico en el Sur ha sido deficitario. Los individuos se mueven en el ámbito de la indeterminación; incapaces de reconocerse como parte del desarrollo histórico-político de la sociedad. De acuerdo a esto, los debates actuales sobre los diversos problemas educativos dan preeminencia al saber científico de corte cartesiano sobre los saberes alternativos y diferentes que se gestan desde la periferia; por tal motivo, se hace necesario pensar el papel de la educación, haciendo énfasis en la pertinencia de adentrarse en un nuevo modelo filosófico-educativo, que a su vez sea intercultural, dialógico y crítico, que responda a las demandas actuales.

Análogamente, se debe emprender la búsqueda del saber *otro*, que aproxime a la humanidad a la comprensión de sí misma, tanto en sus aspectos más loables, pero a la vez de lo más deplorable de sí misma. Es aprender a filosofar fuera de patrones eurocéntricos aquellos problemas vitales para el ser humano universal, desde enfoques particulares. Ahora bien, el reto es cómo abrirse a la posibilidad de abandonar arquetipos epistemológicos universales a través de una pedagogía decolonial que esté en contacto con una interculturalidad *epistémica*, donde se gestan procesos de construcción de conocimientos alternativos a través de un giro epistémico intercultural, sobrepasando la aceptación de la multiculturalidad y a pluriculturalidad que esconden una discriminación epistemológica<sup>22</sup>.

22 Cfr. WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". Loc. cit.

Para Walsh, la interculturalidad: "... señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra..." es una utopía epistemológica que va en miras de superar las distopías planteadas por los diversos niveles de colonialidad a través del ejercicio político<sup>23</sup>. Adecuándonos a estos basamentos teóricos, la educación decolonial debe plantear una ruptura epistémica, dando un cambio en las bases conceptuales del saber, superando así las relaciones de dominación, explotación, inferiorización y marginalización, producto de la epistemología hegemónica<sup>24</sup>. Dicho rompimiento, debe conducir a la apertura hacia el otro, impulsando un cambio radical en el contexto de dominación blanco occidental y de los sistemas eurocéntricos, que se reproducen incluso en el discurso academicista contemporáneo.

Desde la perspectiva de Walsh, "la interculturalidad es un paradigma "otro" que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial"<sup>25</sup>. Por esta razón, es necesario asumir no sólo un discurso, sino una praxis activa de la interculturalidad que permitiría visibilizar las diferencias coloniales y que dé un nuevo enfoque a la realidad educativa contemporánea. Sin embargo, los centros de saber son en la actualidad lugares de formación en pensamiento eurocéntrico/moderno por excelencia; proponen como eje central dar paso a la racionalidad científica-progresista para llegar a la consumación de un sujeto moderno. Se plantea así una mirada excluyente, determinada por las condiciones raciales, económicas y sexuales de la modernidad; de esta forma, la historia, lengua, filosofía deben comprenderse a partir de Occidente, negando todo saber autóctono, dando por sentado la muerte de toda narrativa diferente<sup>26</sup>.

23 WALSH, Catherine, "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Eds), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, p. 47

24 Ibid. p. 50

25 Ibidem.

26 Boaventura de Sousa Santos, señala que se ha producido en nuestras tierras un epistemicidio, el cual es entendido como una amplia destrucción de conocimiento producto de la lógica moderna y colonial: "La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causadas por el colonialismo europeo -lo que llamo epistemicidio-". SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. cit pp. 7-8

Consecuentemente, la educación decolonial debe sustentarse en una premisa diferente: en la recuperación de la memoria histórica; es decir, plantear una ruptura con la lógica dominante, incorporando saberes *otros*, excluidos e invisibilizados que conformen una nueva dimensión del saber. No obstante, la colonialidad, a través de una epistemología hegemónica, ha creado una lógica casi impenetrable que reproduce las relaciones de dominantes-dominados, incluidos-excluidos, opresores-oprimidos, victimarios-victimas. En medio de este bloque monolítico del saber, deben gestarse propuestas alternativas y subversivas del orden occidental. La educación decolonial no debe verse como una propuesta acabada, sino que debe asumir una posición crítica de la realidad, convirtiéndose en una constante lucha contra la opresión y contra la concepción bancaria del saber<sup>27</sup>. Dicho de otro modo, la educación colonizadora ofrece una visión distorsionada del conocimiento al presentar la realidad de forma fragmentada y especializada, sin comprender la complejidad existencial del ser humano ni de los procesos constantes de transformación del mundo.

Conociendo estos elementos, el enfoque pedagógico decolonial no pretende desconocer que la colonialidad territorial y política se ha extinguido casi por completo, pero bien afirma que persiste la colonialidad en otras manifestaciones (colonialidad mental o lingüística, por ejemplo), como modo de invisibilizar y subalternizar diversas culturas, como las africanas, aborígenes, latinoamericanas, afectando así diversas dimensiones de la existencia (colonialidad del ser), de las relaciones políticas (colonialidad del poder) y del conocimiento (colonialidad del saber)<sup>28</sup>.

Es menester que la opción decolonial profundice en sus aspectos teóricos; debe trascender las limitaciones epistemológicas y abrirse paso a oportunidades que sólo pueden ser logradas a través de la praxis, creando desde ella situaciones de bienestar auténtico<sup>29</sup>. Un bienestar, a través del cual, puedan ser superados los niveles de colonialidad existente. Desde

27 Se entiende por concepción bancaria del saber, asumir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los educandos son receptáculos vacíos que deben ser llenos por el saber del educador, lo que deja de manifiesto que la educación se constituye en instrumento de opresión. Cfr. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Op. cit.

28 Cfr. FLORES, Graciela, "Filosofía Latinoamericana y Educación: enfoque pedagógico decolonial", *Memorias del II Congreso Nacional de Estudiantes de Filosofía en su contemporaneidad*, Mar de Plata, 2010, p. 97 y SANTOS, Boaventura de Sousa. Op. cit p. 8.

29 FLORES, Graciela, Op. cit. p. 98.

esta perspectiva, la pedagogía decolonial busca llegar a trascender la visión homogénea y parcelada de la realidad a través de un pensar alternativo e insurgente; igualmente, tiene como reto superar el racismo epistémico enmascarado en las instituciones de educación, sosteniendo que la verdadera riqueza del saber se encuentra plasmada en la diversidad.

## **Conclusión.**

En la búsqueda de superación de la colonialidad del saber, ser y poder, los esfuerzos educativos deben orientarse, a la manera de Freire, al ejercicio de una educación como práctica genuina de libertad, una que lleve al análisis crítico y permanente del contexto social, planteando la incorporación permanente de los individuos en el escenario social como protagonistas de su proceso de formación, reforzando su proceso de humanización. En este contexto, se hace necesario el enriquecimiento de las relaciones educador-educando, comprendiendo a los mismos ya no como una dualidad, sino como una unidad en el proceso cognitivo, donde cada uno es complementado por las experiencias de vida del otro.

No es del todo necesario aclarar que la propuesta pedagógica decolonial está cargada de matices utópicos. Se da una mirada al ser humano desde su complejidad, desde una ontología y epistemología diferente, aspirando un bienestar auténtico para el mismo. Sin embargo, también es innegable el auge de las ideas modernas, la occidentalización y la paulatina desaparición de la reflexión humanista para dar paso al desarrollo científico-técnico, lo que da como resultado que la formación académica esté pensada para el mercado laboral y no para la creación e inserción de un ser humano crítico en la sociedad. De esta manera, se reafirma el deber de pensar la educación desde una mirada *otra*, que explore las experiencias y saberes que han sido silenciados a través del proceso colonizador, dando paso a un ser humano con un pensamiento crítico y liberador.

Ello sólo es posible de lograr a través de un diálogo simétrico entre culturas; en la interrelación palpitante entre seres y saberes, que impulsen la construcción de una interculturalidad crítica, entendida como la única capaz de dar viabilidad al proyecto pedagógico decolonial. Finalmente, se puede afirmar que la educación debe ser revisada en todos sus niveles, rompiendo los criterios moderno/coloniales insertos en la academia, creando una perspectiva *otra* del saber.

## Frida Kahlo Entre el sufrimiento y el arte

Frida Kahlo  
Between suffering and art

*Manuel Oswaldo Ávila Vásquez*  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*  
*Tunja, Colombia*

### Resumen

El texto tiene como objetivo reflexionar acerca del ser humano en su condición de sufriente. Más exactamente, busca pensar el modo como ésta se hace manifiesta en el arte, ámbito que, tradicionalmente, se resistió, a hacer evidente tal condición, en nombre de la belleza. Para llevar a cabo esta tarea se toma primero como punto de partida metodológico la vida de la artista Frida Kahlo, que vino al mundo en Coyoacán México el 6 de julio de 1907, pues ella, presa del sufrimiento como cualquier otro, tuvo la particularidad de hacer de este el origen mismo de su arte. Ni más ni menos, en esta artista, el sufrimiento y el arte se hicieron uno solo. En segunda instancia, se echa mano a la metafísica del sufrimiento en la obra de Arthur Schopenhauer, con el fin de indicar que, ante el principio: *toda vida en esencia es sufrimiento*, al ser humano, además de la ética y la mística, no le quedará alternativa que el arte, de lo contrario, estaría arrojado en brazos del puro deseo de vivir, la voluntad y por tanto presa del sufrimiento. Finalmente, para concluir, se indica que la vida y la obra de Kahlo, arraigada en la filosofía de Arthur Schopenhauer, no hace más que evidenciar de manera desvergonzada el fundamento del mundo: el sufrimiento.

**Palabras clave:** Sufrimiento; arte; velo de Maya; voluntad.

## Abstract

The paper aims to reflect on the human being on his/her condition of suffering. More precisely, it looks to think on the way how it presents itself in art, which is an area that traditionally has resisted making such a condition clear, in the name of beauty. Firstly, to accomplish this task, the life of the artist Frida Kahlo is taken as a methodological starting point, who was born in Coyoacan, Mexico, on July 6, 1907. For her, a victim of suffering, like everyone else, had the particularity of making this the origin of her art. For better or worse, suffering and art became one for this artist. Secondly, the metaphysics of suffering in the work of Arthur Schopenhauer is taken into account, in order to indicate that considering the quote: *all life is essentially suffering*. For human beings, along with ethics and mysticism, the only alternative is art, otherwise, people would devote themselves only to the pure desire to live, the will and, therefore, suffering. Finally, in closing, this paper indicates that the work of Kahlo, in particular that subsequent to 1930, is deeply rooted in the spirit of the Schopenhauer's philosophy that shamelessly demonstrates the foundation of the world: suffering.

**Key words:** Suffering; art; veil of Maya; will.

*“el dolor es una de esas llaves con que  
abrimos las puertas no sólo de lo más íntimo, sino  
a la vez del mundo” (Jünger)*

## Introducción

Frida Kahlo fue una de las artistas latinoamericanas más representativas de la primera mitad del siglo XX, pero, ante todo fue un ser humano sufriente. Su arte, como su vida, a la vez nos atrae y repugna, nos conmueve y desconcierta. ¿Qué es lo que hay en este arte que nos genera sentimientos tan dispares?, ¿acaso se trata, por utilizar las expresiones de las que se vale Schopenhauer, de un arte en el que se hace manifiesto no una metafísica de lo bello, sino una metafísica del sufrimiento?, en este sentido, ¿la obra de Kahlo haría patente la muerte del arte, al menos en lo que se refiere a la manera más tradicional de entender éste, es decir, el ámbito de la belleza? Si tal es el caso, el arte de Frida Kahlo no haría más que revelarnos el fundamento mismo de la existencia, de *su* existencia: el sufrimiento, tras haber desgarrado eso que Arthur Schopenhauer denominaba, con el pensamiento hindú, velo de Maya.

A estos asuntos quiere atender el presente texto a partir, justamente, de la filosofía schopenhaueriana, pero, sobre todo, a partir de la turbulenta vida de la artista mexicana, familiarizada desde su infancia, gracias a su padre, a la descomunal figura del artifice de *El Mundo como voluntad y representación*.

## **Frida Kahlo. La genealogía del dolor**

La historia del ser humano que aquí nos interesa comienza con su nacimiento. La suya es una historia en la que un día se juntaron en un solo cuerpo el exilio y el arraigo a una tierra en la que soplaban vientos revolucionarios; no obstante, tuvo su inicio mucho antes de que sus ojos contemplaran asombrados el universo desde la periferia del mundo<sup>1</sup>. Se trata de un cuerpo sufriente cuyo padecimiento se hizo manifiesto en un arte cruento. ¿Quién es el protagonista de esta historia? Ya se dicho, un ser humano que vino al mundo en tierras mexicanas en el alba del siglo XX: “¡doña Magdalena Carmen Frida Kahlo de Rivera! Su majestad la coja”<sup>2</sup> como solía llamarse a sí misma.

Los orígenes de Kahlo hay que situarlos entre los judíos húngaros de Baden-Baden, lugar de procedencia de su padre Wilhelm Kahlo. Y, en concreto, en la agria disputa de este último con su madrastra, que lo llevaría a tomar una decisión definitiva para la aún no nacida Frida Kahlo, partir hacia tierras para él aún desconocidas: América y, en particular, la joven república mexicana. Es precisamente en esta última que también hay que buscar la otra afluyente en la que tiene su inicio la vida azarosa de la artista. Esta vez encarnada en la figura de su madre Matilde Calderón y González procedente de una tierra en el que había arraigado el espíritu del barroco Oaxaca. Esta joven de carácter vivaracho aunque proclive a un hondo sentimiento religioso, “recta tanto en sus ideas como en su porte”<sup>3</sup>, como su futuro marido, también había tenido que dejar su tierra natal y enfrentar una nueva vida en la poco hospitalaria capital mexicana, aferrada tan solo al recuerdo de la Virgen de la Soledad, patrona de

- 1 Sobre la distinción entre “inicio” y “comienzo” Cfr. HEIDEGGER, Martin. *Los himnos de Hölderlin “Germania” y “El Rin”*. Traducción Ana Carolina Merino Rio frío, Biblos, Buenos Aires, 2010, p. 17.
- 2 JAMÍS, Rauda, *Frida Kahlo*, traducción Joan Vinyolo y Michèle Pendaux, Circe, Barcelona, 1996, p. 12.
- 3 *Ibíd.* p. 18.

su pueblo con su “sobria resignación al dolor”<sup>4</sup>. No está demás decir que esta imagen sería años más tarde un referente significativo en la obra pictórica de su hija Frida. Veamos empero como fue el encuentro de estas dos almas tan distintas.

En aras de la brevedad debemos decir tan sólo que, Wilhelm Kahlo por fin pudo instalarse en un mundo enormemente vasto y “desde sus raíces, profundamente violento”<sup>5</sup>. Con todo, esto le permitió adaptarse a las costumbres y la lengua de su patria adoptiva. Sin embargo, hubo de esperar siete años y una desafortunada viudez antes de conocer la que llegaría a ser la madre de Frida. Mas, Guillermo, como gustaba llamarse ahora, no era el único que llevaba grabada en lo profundo de su alma una cicatriz imborrable. Matilde cargó toda su vida con la imagen del suicidio de su novio en su presencia. Eso marcaría su relación con Guillermo, pues nunca llegó a amarlo plenamente. No era el caso de su futuro marido, él verdaderamente la amaba, por ello le dijo un día teniendo en mente sus vidas pasadas: “Todo dolor es pasajero/ pero todo goce requiere la eternidad/ la profunda, profunda eternidad”<sup>6</sup>. Matilde dio finalmente el sí a Guillermo Kahlo. Corría el año de 1898.

La vida matrimonial de Matilde y Guillermo no estuvo exenta de claroscuros. Al nacimiento de una hija sobrevino la de otras tres, pero la alegría se tornó en luto con el nacimiento del quinto hijo, un varón. Entre tanto Guillermo se hizo fotógrafo profesional, lo que lo llevó a escudriñar en lo profundo de una tierra y una “cultura que a él siempre le parecía desconcertante”<sup>7</sup>. Esta sensibilidad por lo “mexicano” encarnada en una serie de fotografías que hechas para la conmemoración de la independencia mexicana, se convertirían, años más tarde, en la ventana tras la cual atisbaría Frida Kahlo, en su largos días de convalecencia en la famosa casa azul de Coyoacán, el pueblo que luego le serviría de inspiración.

Fue precisamente en esta casa que vendría al mundo Frida, el 6 de julio de 1907, aunque le gustaba decir que había nacido el 7 de julio de 1910, es decir, el día que prendió la chispa de la revolución mexicana. Resultaba claro que, no era una hija más de sus padres, sino de la revolución y de su consorte el “viejo dios del fuego” al que honraban sus ancestros desde tiempos

4 *Ibíd.* p. 19.

5 *Ibíd.* p. 21.

6 *Ibíd.* p. 23.

7 *Ibíd.* p. 25.

inmemoriales. Al nacer era bastante sana. Nada en ella evidenciaba que su cuerpo sería años más tarde el lugar de residencia de innumerables dolencias. Y, menos aún, que tendría “una vida extraordinaria”<sup>8</sup>. Lo único extraño era que su padre Guillermo estaba empeinado en darle un nombre alemán: Friede (Paz), pues, a su entender, el nombre modela la personalidad de un individuo.

Fue bautizada con el nombre de Freide, castellanizado y acompañado por otros nombres hallados en el santoral. A partir de ahora, llevaría grabado en su cuerpo para siempre y, más allá de él, el nombre de Frida. Desde ese preciso instante, su cuerpo fue Frida, Frida fue su cuerpo.

Con todo, su nombre no sería la única marca que tendría que llevar adherida a su piel toda la vida Frida Kahlo. Además de las marcas físicas, como las dejadas en su cuerpo por la poliomielitis o por el accidente que la lisió para siempre, tendría que cargar con otras marcas que quedarían grabadas de por vida en lo profundo de su corazón. En Kahlo, las marcas del cuerpo y las marcas del espíritu terminarían por fundirse. De la misma manera que ocurría con los condenados a ese infierno con el que la amenazaban cada vez que se portaba mal.

Frida Kahlo no siempre fue consciente de ésta condición. No obstante, según cuenta Jamís, tiempo después recordaría el instante en el que semejante situación se le había hecho manifiesta. Fue aquel día de horror en el que tras una larga caminata por el bosque de Chapultepec su padre sufrió un ataque de epilepsia que nunca olvidaría. Y, lo tenía muy presente porque al otro día al levantarse unas terribles punzadas en la pierna la habían dejado paralizada. El diagnóstico había sido contundente: sufría poliomielitis. Desde aquel día el dolor se había convertido en su compañero, a partir de ese momento, su cuerpo llevaría un lastre de que no podría escapar: la deformidad.

Para Kahlo lo peor estaba por venir. Y no sólo porque la enfermedad la convertiría en el hazmerreír del barrio<sup>9</sup>; los problemas económicos; el papel de “sargento” que asumía su madre en casa que llevaba a su padre a refugiarse en el cuarto de estudio presidido por la imagen de Schopenhauer; sus amores tempestuosos en la Escuela Preparatoria Nacional de Ciudad de México en la cual aprendió a “valorar sus raíces” teniendo en mente los ideales de hombres como José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros o Diego Rivera, que luego entraría a su vida “como un torbellino repleto de colores, lleno de

8 *Ibíd.* p. 31.

9 *Ibíd.* p. 55.

sorpresas”<sup>10</sup>, sino por el terrible accidente que dejaría en su cuerpo y en su mente una huella imborrable.

Como recordaría más tarde un tanto poéticamente, en aquel momento, era como si su cuerpo no fuera más que un enorme marasmo. Como si la muerte se hubiera instalado en su cuerpo para siempre. Como si este la quisiera abandonar en cualquier instante. Fue entonces cuando para ella las noches se tornaron largas y la presencia de un dolor insoportable le hacía desear sumergirse en la noche. Mas el viejo Mictlantecuhtli no quiso liberarla<sup>11</sup>. Fue la época en que su cuerpo se volvió en “una confusión de tiempos”<sup>12</sup>, en la que ella, convertida en una ola, se estrellaba contra las rocas. El mismo tiempo en el que el mundo a su derredor se había vuelto insignificante y “el mundo de dentro (...) indecible. Un grito silencioso que revienta el muro del cuerpo a cada instante. [Y su] vida, esa obra maestra del peligro permanente”<sup>13</sup>. Se había convertido de este modo, en una de las primeras víctimas de una época dominada por la técnica. Una vasta herida en la que confluían todas las heridas. Todo para ella parecía ahora una pesadilla cincelada por el dolor y la desesperación.

## **Frida Kahlo. El dolor como arte**

*“¡Dime cuál es tu relación con el dolor y te diré quién eres!” (Jünger)*

Con todo, no murió, como muchos habían pronosticado tras el accidente. Sin embargo, la Frida que había sido hasta ahora ya no existía. Era otra. Ella, “que había sido toda [su] vida una callejera de marca mayor”<sup>14</sup> tenía que permanecer ahora postrada en una cama presa de un dolor insoportable con cada uno de sus movimientos. Por otra parte, estaba la soledad. Coyoacán se hallaba demasiado lejos. Y, lo peor, su propia familia alejaba todas las visitas, incluidas, las de Alejandro Gómez Arias. Todo en ella era dolor, el dolor era toda ella. Nada comparable al silencio de Alejandro, pero sobretodo, al tedio.

10 *Ibíd.* p. 147.

11 *Ibíd.* pp. 11-12.

12 *Ibíd.* p. 85.

13 *Ibíd.* p. 85.

14 *Ibíd.* p. 95.

La gente hablaba de un milagro, y ella estaba convencida de ello. Por eso, y aunque sabía con certeza que estaba rota no sólo física sino espiritualmente, pues tal vez ni siquiera podría tener hijos por ejemplo, tenía unas formidables ganas de vivir.

Aunque sufría lo que no estaba escrito, leía a Marcel Proust, redactaba cartas a sus amigos y dibujaba. Sobretudo dibujaba. Era eso o dejarse llevar por la desesperación. Entonces se miraba en el espejo que su madre se le había ocurrido poner en el baldaquino de su cama. Al observarse “de repente, le parecía estar aún más abandonada a sí misma. No había escapatoria posible. Cada vez que levantaba la mirada, Frida miraba a Frida, observaba su desesperación silenciosa, se derrumbaba sobre sí misma”<sup>15</sup>. No tenía otra alternativa, “la única solución para vivir con [el espejo, era] adoptarlo de una manera u otra, domeñarlo, sacarle el máximo provecho. Encontrar la manera de cohabitar [con él]”<sup>16</sup>. Y, que mejor que pintarse.

Estaba allí sola, ante el espejo. El espejo parecía mirarla en lo profundo de su corazón. Era, al mismo tiempo, su acompañante y su verdugo. De nuevo observaba el espejo, entonces él le recordaba que: “Cada lágrima es una fragmentación de la vida”<sup>17</sup>. Así, volvía entonces a sus andanzas, se pintaba. Lo hacía una y otra y otra vez, aunque no era nada fácil pintar un cuerpo al que se ha estado tanto tiempo acostumbrado y, menos aún, un cuerpo postrado, fragmentado<sup>18</sup>. No tenía otra opción, era eso o dejarse arrastrar a las fauces del gran monstruo.

Una obra se sucedía a la otra. Su vida empezó a llenarse de color. Era como si una pequeña lamparilla iluminara un naufrago en medio del océano. El color lo inundaba todo o, al menos lo hacía mientras pintaba. Entonces recordaba a Séphora de Botticelli de la que le hablaba Proust; a esa mujer que había circuncidado a su hijo para salvar a su marido Moisés de la “ira” de Dios. Para Kahlo resultaba claro, como en Séphora, en su arte el desgarramiento es lo que salva, allí, la belleza y el dolor son una sola carne. Allí, “el fondo de

15 *Ibíd.* p. 106.

16 *Ibíd.*

17 *Ibíd.* p. 107.

18 Sobre la fragmentación CALDERÓN, Catalina “Frida Kahlo, vivir muriendo”, *Filosofía y dolor. Hacia la autocomprensión de lo humano*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2014, p. 516.

dolor en ella (...) sube a la superficie”<sup>19</sup>. No podía ser de otra manera, su arte tenía que ser desvergonzado al igual que su sufrimiento. O, al menos así llegaría a ser con el tiempo.

Un arte cuyo fondo es el dolor tiene que ser, necesariamente, un arte desvergonzado, cruento, pues es una confesión dicha al viento, para nadie<sup>20</sup>. Kahlo lo sabía, ella era artífice, espectadora, creadora y obra. Pero, ¿y la belleza? Quizá esta sea sólo un “salvavidas, la escapada imaginaria. [A lo que nos agarramos, cuando] vamos a ahogarnos, [ese] algo que brilla en la superficie del agua y nos hace emerger”<sup>21</sup>.

Para Kahlo, con cada pincelada el dolor se hacía carne. Ella, era tan sólo un *medium* a través del cual se hacía patente el desgarramiento de la existencia. Todo resultaba claro, el dolor la reclamaba y, su cuerpo, para no tener que estallar, pintaba. Se agolpaban entonces en su mente las imágenes de *Leonor de Toledo con su hijo Juan de Médicis de Bronzino* y de la *Virgen de la Soledad* de la que era devota su madre. Para ella, sin embargo, esta belleza no bastaba, el único camino posible era pintar de modo obsceno, porque al hacerlo estaba desnudando lo íntimo del mundo. Su arte era la confidencia de un cuerpo doliente. En él resonaba lo más íntimo de lo humano: el sufrimiento<sup>22</sup>. De suerte que: “La pintura le [venía] de su interior. Manaba de sus aguas mentales, de su memoria, de su imaginaria interior, de las imágenes exteriores que su historia había integrado. Por sus llagas abiertas, la pintura desbordaba de su cuerpo, salía de Frida”<sup>23</sup>.

Cada pintura suya era así un grito que quería ser exorcizado. Un grito tan vigoroso como el del célebre cuadro de Munch o el grito de una madre tras la pérdida de un hijo<sup>24</sup>. Mejor aún, una cuota de dolor que se derrama en

19 JAMÍS. Op. Cit., p. 111.

20 Es sabido que Frida Kahlo pinta inicialmente sólo para sí misma, es más, ni siquiera se consideraba una artista. Un ejemplo de ello lo constituye su obra *Frida y Diego Rivera* de 1931 (KETTENMANN, Andrea, *Frida Kahlo. Dolor y pasión*, traducción María Ordoñez-Rey, Taschen, Colonia, 2008, p. 23).

21 JAMÍS. Op. Cit., p. 120.

22 Cfr. *Ibíd.* p. 141. Sobre el carácter intimista de la obra de Frida Kahlo.

23 *Ibíd.* p. 123.

24 Es importante no pasar por alto las pérdidas que tuvo Kahlo tras fugaces embarazos. Cfr. *Ibíd.* pp. 178, 179 y 181. Quizá la pintura de Frida que recoge con mayor intensidad su experiencia traumática sea *El Henry Ford Hospital o La cama volando* de 1932.

cada uno de sus lienzos, aunque sus protagonistas se muestren serenos. Basta pensar, *v. gr.*, en *Las dos Fridas* de 1939 o en el *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* de 1940 con su evidente alusión a Cristo<sup>25</sup>. Y, ni que hablar del *Autorretrato dedicado al Dr. Eloesser* también de 1940 que recuerda las imágenes de los santos barrocos o, incluso, en palabras de Andrea Kettenmann, “los «milagros» mexicanos, los donativos de metal, cera o marfil, con que se agradece a un santo el favor concedido”<sup>26</sup>. Kahlo estaba convencida que el dolor es el “elemento determinante del arte”<sup>27</sup>, el otro elemento lo constituye su tierra natal<sup>28</sup>. Así que, “estaba decidida a pintar su universo, real o simbólico, sin que ninguna sujeción moral o estética la estorbase. En su dolor, Frida era libre”<sup>29</sup>.

Si hubo una obra de Kahlo que se constituyera en un verdadero “alarido” en medio de su existencia fue *La Columna rota* de 1944, donde la artista evoca el martirio de San Sebastián. Al igual que ocurre con muchas de sus creaciones, esta pintura es una especie de *exvoto* en la que se persigue “la liberación del sufrimiento”<sup>30</sup>, hacerse libre<sup>31</sup>. Una cruel paradoja y, sin embargo, era así. Allí, el dolor y el arte son las dos mitades de un mismo cuerpo: de *su* cuerpo. Un cuerpo fracturado, como lo había estado España poco antes y como lo estaba el mundo en aquel instante<sup>32</sup>. O, tan roto como su tierra natal, con sus abismales desigualdades sociales. Nada extraordinario de un arte que era “una

25 A propósito de la figura de Cristo vale la pena detenerse un instante en lo escrito al final del § 16 del *Mundo como voluntad y representación I* (SCHOPENHAUER, Arthur, traducción Pilar López de Santa María, Trotta, Madrid, 2009, pp. 108-109).

26 KETTENMANN. Op. Cit., p. 56.

27 JAMÍS. Op. Cit., p. 159.

28 En lo que se refiere al nacionalismo de Kahlo véase KETTENMANN. Op. Cit., pp. 82-83.

29 JAMÍS, Op. Cit., p. 188. Tal vez el que mejor expresó esta condición inherente al arte de Frida haya sido Bretón que escribió, ante la insistencia de la artista en manifestar que ella no era surrealista pues lo único que hacía era pintar su realidad, “su sufrimiento se ha transformado en poesía en su pintura” (BRETÓN, citado por JAMÍS. Op. Cit. p. 208).

30 KETTENMANN. Op. Cit., p. 56.

31 Cfr. *Ibíd.* p. 67. Para la relación entre la iconografía cristiana y la obra de Frida Kahlo se recomienda la lectura de este texto.

32 A este respecto JAMIS. Op. Cit. p. 249.

forma de reconstruir lo roto... aunque lo represente roto”<sup>33</sup>. Una manera de: “Cicatrizan las heridas que no cicatrizan”<sup>34</sup>. De esta forma, el dolor la hacía libre, pero, al fin y al cabo, era el dolor.

El dolor había echado sus raíces, había crecido en Kahlo hasta hacerse un gigante, al punto de querer devorarlo todo. De ahí que su “vida [sea] una historia seria”<sup>35</sup>, como lo era para ella, pintar. ¿Por qué tanto sufrimiento? ¿Acaso era algo fortuito o simplemente el producto de la fatalidad? Su cuerpo se resistía a dar una respuesta. Tan sólo tenía un deseo infinito de vivir. Pero, ¿y su arte? Para ella, tan sólo era:

La representación viva de (...) la propia vida: la sangre que corre por nuestras venas, que nos irriga como el agua a la planta: la muerte, que quizá no sea la antítesis de la vida, puesto que otra se apodera de ella, la vida de la tierra, y nosotros mezclados con ella, llenos de ella, de sus raíces, de su savia, de su hierro, de su calcáreo, de los granos de arena, de la pulverización de las piedras, del humus de las hojas muertas, de la lluvia que se filtra por los estratos. (...). Se trata del conocimiento de nosotros mismos, eso [que] apela a nuestra representación inconsciente, a nuestra realidad, en el fondo, a una memoria de nosotros mismos de la que queremos huir, pues bien, de eso [que] tenemos miedo; nuestras debilidades humanas, nuestra incapacidad para una coherencia del cuerpo [que] se explicitan a la vista de lo que somos<sup>36</sup>.

Kahlo era consciente de ello, el arte no es más que dolor hecho carne, de manos de nosotros, mortales, que nos hemos creído dioses y no somos más que: “Esa amalgama de carne y sangre. (...). Un cuerpo sorprendente en el que se inscriben todas las heridas”<sup>37</sup>. Rembrandt supo captar nuestra verdadera condición en su *Lección de anatomía* que tanto nos incomoda. No es para menos, él como Kahlo, abrió el cuerpo. Sin embargo, mientras en el cuadro del célebre holandés el cuerpo se representa una vez la vida ha huido de él, en Kahlo, se expresa lo que siente el cuerpo aún vivo, y lo hace con tal violencia que si no se manifestara a través del arte nos aniquilaría pronto. Pues, “amurallar el propio sufrimiento es arriesgarse a que te devore desde el

33 *Ibíd.* p. 234.

34 *Ibíd.* p. 235.

35 *Ibíd.* p. 253.

36 *Ibíd.* pp. 267-268.

37 *Ibíd.* p. 268.

interior y por caminos confusos e insensatos. La fuerza de lo que expresamos es implosiva, arrasante, autodestructiva. [De ahí] que expresarse es empezar a liberarse”<sup>38</sup>.

El arte de Frida Kahlo había sido consecuente con todo esto, es más, ella misma lo había vivido a cabalidad. Su arte es la síntesis del sufrimiento universal en una época en la que los dioses han partido; época, en la que ya no es Cristo, en tanto Dios, sino el ser humano, en su orfandad, quien sufre, al tiempo que grita a los cuatro vientos “*Eli, Eli, ¿Lema sacbatani?*”<sup>39</sup> Ya lo había advertido Hölderlin: “Pero donde hay peligro crece lo que nos salva”<sup>40</sup>. De ahí que resulte evidente porqué el arte de Frida Kahlo sea el anhelo de vivir en medio del dolor, es decir, un arte trágico. Un péndulo que oscila entre la esperanza y la desesperanza en medio de una vida suspendida sobre el abismo. El lamento de un cuerpo afligido por el dolor y que, no obstante, es capaz de gritar en el último instante ¡Viva la vida!<sup>41</sup> “La fascinación del sufrimiento... la fascinación de la muerte”<sup>42</sup>, la fascinación de pintar. En palabras de Bretón, “una cinta de seda alrededor de una bomba”<sup>43</sup>. Un amputado con alas para volar<sup>44</sup>. Y por momentos un arte *Sin esperanza, Venado herido* y, al tiempo, *Árbol de la esperanza*, [que se mantiene] *firme*<sup>45</sup>. Realismo con apariencia surrealista. Lucha sin cuartel entre dolor y la belleza, entre Huitzilopochtli y Tezcatlipoca<sup>46</sup> y, que al final de esta formidable contienda y, tras el desgarrado velo, deja emerger lo abismante: el sufrimiento<sup>47</sup>.

38 *Ibid.* pp. 268-269.

39 Estas son las famosas palabras dichas por Cristo en la Cruz que suelen traducirse como: “Dios mío, Dios mío, ¿por qué me has abandonado?” (Mt. 27: 46).

40 HÖLDERLIN, Friedrich, *Poesía completa*, traducción Federico Gorbea, Rio Nuevo Barcelona, 2002, p. 395.

41 Este es el título de la última obra firmada por Frida Kahlo ocho días antes de morir, aunque se trata de una obra que probablemente data de 1952.

42 JAMÍS. *Op. Cit.*, p. 301.

43 SHPENHAUER. Citado por JAMÍS. *Ibid.*, p. 320.

44 Se tiene en mente aquí la conmovedora expresión de Frida tras la operación que la dejó sin una pierna: “Pies, ¿para qué los quiero sin tengo alas para volar?”, *Ibid.* p. 305.

45 Con estas últimas se alude a tres obras realizadas por Frida Kahlo entre 1945 y 1946.

46 La condición cósmica en la pintura de Frida está evidenciada en obras como *Moisés o Núcleo solar* de 1945, *El sol y la vida* de 1947, *El abrazo de amor de El universo, la tierra (México)*, *Yo, Diego y el señor Xólotl* de 1949. KETTENMANN, *Op. Cit.*, p. 72.

47 Tal vez sea esta última condición es lo que a muchos incomoda del arte de Frida

Hasta aquí se ha dejado hablar el cuerpo herido de Kahlo, a su obra, ahora de lo que se trata es de interpretar la dimensión metafísica de su arte. Para esto se centra la atención ahora en el pensamiento de aquel que escudriño en lo más profundo de la metafísica del sufrimiento: Arthur Schopenhauer.

### **Consideraciones schopenhauerianas. Metafísica, sufrimiento y arte.**

*“toda vida en esencia es sufrimiento”*  
(Schopenhauer)

Kahlo estaba conforme con la máxima de Schopenhauer: la vida en esencia es sufrimiento. Ella lo había experimentado a lo largo de su vida, es más, lo había hecho arte. ¿Qué es lo que palpita en el corazón del sufrimiento? No le había correspondido a ella dar una respuesta a esta pregunta. Tal labor había estado en manos de un hombre cuyo rostro le resultaba familiar desde los días de su infancia: Arthur Schopenhauer<sup>48</sup>. ¿Cuáles eran sin embargo esas cuestiones que permiten señalar caminos que ayudan a vivir, a comprender la muerte, a orientar nuestros actos? ¿Cuál es el trasfondo de la relación entre el sufrimiento y el arte? ¿Qué había manifestado el autor del *Mundo como voluntad y representación* que le permitía descifrar no sólo el enigma del mundo, sino el misterio de su propio tormento y el de su quehacer? En lo que sigue se dará una respuesta.

A partir de ahora se accederá en los complejos terrenos del pensamiento más serio<sup>49</sup>. Y, se trata del pensamiento más serio, porque “conciérne inmediatamente a cada uno, [al punto] que no puede ser ajeno o indiferente a

Kahlo, puesto que, lo que se busca tradicionalmente en el arte es la belleza, “olvidar las fatigas de la vida” (SCHOPENHAUER, Op. Cit., p. 315), en otras palabras, “encontrar un alivio para el sufrimiento” (SPIRLING, Volker, *Arthur Schopenhauer*, traducción José Antonio Molina Gómez, Herder, Barcelona, 2010, p. 110) y no, lo que confronta con la condición sombría a la que se arraiga toda existencia.

48 Sobre la importancia que tuvo la figura de Arthur Schopenhauer en la vida de Guillermo Kahlo y de su hija ver JAMÍS. Op. Cit. p. 83.

49 SCHOPENHAUER, Op. Cit. p. 319.

nadie”<sup>50</sup>, porque “este mundo en el que vivimos y somos en su esencia es en todo *voluntad* y al mismo tiempo en todo *representación*”<sup>51</sup>. ¿Qué significan estas palabras? Cuando se presta atención a lo que somos, manifiesta el escritor alemán, descubrimos que no somos uno, sino dos, en un mismo cuerpo. Las dos caras de una misma moneda. Más claramente, “cada cual se descubre a sí mismo como esa voluntad en la que consiste la esencia interior del mundo, del mismo modo que se descubre como el sujeto cognoscente cuya representación es el mundo entero, el cual, en esa medida, solo existe por referencia a una conciencia que es su soporte necesario”<sup>52</sup>. Así: “Cada cual es, pues, en ese doble respecto, el mundo entero, el microcosmos, y encuentra esas dos caras del mundo por completo en sí mismo”<sup>53</sup>. En suma, se descubre que somos, a un mismo tiempo, *voluntad* y *representación*.

¿*Voluntad* y *representación*? Ciertamente. El hombre se peca de una parte que es: “Ciega pulsión vital, empuje irracional, (...), [puesto que la *voluntad* es] fuente primordial de toda realidad, materia, dolor, culpa. [Esto es] voluntad de vida, vida que mana eternamente de sí misma. [Que] se interpreta como algo no divino, no racional, no consciente”<sup>54</sup>. Y, de otra parte, descubre que es además, ilusión, ensueño, velo de Maya<sup>55</sup>. Como se ha reconocido unas líneas más arriba, la certeza de poseer estos dos rostros no puede dejar indiferentes, porque a estos le atañen a cada una de sus fibras. Más puntalmente, porque con ellos se indica la condición cardinal de toda existencia, esto es, que: “En esencia *toda vida es sufrimiento*”<sup>56</sup>.

No se necesita ser un especialista en el pensamiento de Schopenhauer para comprender esta verdad arcana. ¿Cómo interpretar empero estas palabras? Como cabría esperarse la respuesta pasa por un complejo proceso. Sin embargo, este último no sería comprensible sin entender primero la sentencia con que el autor del *Mundo como voluntad y representación* abre su libro: «El mundo es mí representación»<sup>57</sup>. Esto es, todo conocimiento de algo pasa por

50 *Ibidem*.

51 *Ibid.* p. 193.

52 *Ibidem*.

53 *Ibidem*.

54 SPIERLING, Op. Cit. p. 25.

55 SCHOPENHAUER, Op. Cit., 9.

56 *Ibid.* p. 366.

57 *Ibid.* p. 3.

la conciencia que yo, un ser “viviente y consciente”<sup>58</sup>, tengo acerca de ese algo. Así que, el conocimiento del sol y de la tierra, tan solo son posibles en tanto existe “un ojo que ve el sol y una mano que siente la tierra”<sup>59</sup>. En otras palabras, en cuanto está referido a un sujeto que, soy yo mismo. Expresado con un grado mayor de exactitud, “«no hay objeto sin sujeto»”<sup>60</sup>, como ya lo había advertido Berkeley y antes de él, el pensamiento hindú. Resulta necesario reconocer entonces que: “Todo lo que existe para el conocimiento, o sea, todo este mundo, / es solamente objeto en referencia al sujeto, intuición de alguien que intuye; en una palabra, representación”<sup>61</sup>.

Del mismo modo que se reconoce que no existe objeto sin sujeto, hay que consentir que no existe sujeto sin objeto. Este último enunciado nos lleva a aceptar de este modo “una verdad sumamente seria y que habrá de resultar para cada uno, si no terrible, sí grave, a saber: (...): [que] «El mundo es mi voluntad»”<sup>62</sup>. Así que, no sólo resulta imperioso reconocer que todo, incluido el propio cuerpo, es representación, sino que se torna necesario admitir que todo cuanto existe es voluntad hecha carne en mí. Conforme a lo dicho se debe reconocer entonces que existe además “algo” en la naturaleza que desborda el ámbito de lo racional y por ello imposible de explicar. Este “algo” es un deseo sin más de vivir: la voluntad.

Cada cual es pues “el soporte del mundo”<sup>63</sup> y la periferia, una fantasmagoría y el corazón de las tinieblas, cuerpo que se representa y voluntad corporizada, “fenómeno” y “cosa en sí”. Como se sabe estas dos últimas expresiones no son las más adecuadas para Schopenhauer, pese a esto, ellas permiten entender que: “No conocemos la forma de nuestro propio cuerpo por medio sensorio común, sino a través del conocimiento, solo en la representación, es decir, en el cerebro, [pues allí] se nos presenta el propio cuerpo como algo extenso, compuesto y orgánico”<sup>64</sup>. Y, que en cada uno se agita “el corazón palpitante [del] universo”<sup>65</sup>.

58 *Ibidem*.

59 *Ibidem*.

60 SPIERLING, Op. Cit. p. 64 y sigs.

61 SCHOPENHAUER, Op. Cit. pp. 3-4.

62 *Ibid.* p. 5.

63 *Ibidem*.

64 *Ibid.* p. 24.

65 SAFRANSKI, Rüdiger, *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*,

Tiene que ser así, no somos una simple “cabeza de ángel alada sin cuerpo”<sup>66</sup>. Somos cuerpo en el que se agita el núcleo mismo de todo lo que existe: la voluntad. En ella está la clave de cada cual, de su verdadero significado, de su ser íntimo, “de su obrar, de sus movimientos”<sup>67</sup>. Así que: “La acción del cuerpo no es más que el acto de voluntad objetivado, es decir, introducido en la intuición”<sup>68</sup>.

El cuerpo es el *a posteriori* de la voluntad o, lo que es lo mismo, la voluntad es el *a priori* del cuerpo. De manera que, querer y obrar es una y la misma cosa. “Toda acción sobre el cuerpo es enseguida e inmediatamente una acción sobre la voluntad: en cuanto tal se llama dolor cuando es contraria a la voluntad, y bienestar, placer, cuando es acorde con ella”<sup>69</sup>. Esta es la razón por la cual Schopenhauer considera que el dolor y el placer no deben ser caracterizados como sencillas representaciones, sino que deben ser comprendidos como: “afecciones inmediatas de la voluntad en su fenómeno, el cuerpo”. Resumiendo, el cuerpo y la voluntad son las dos caras de una identidad que sufre y se place. Claro está, sin perder de vista que la primera de estas condiciones, el sufrimiento, se constituye en la más relevante de ellas, en cuanto hace patente la propia existencia de forma contundente.

En este orden de ideas, hay que reconocer entonces que: “El conocimiento que tengo de mi voluntad, aunque inmediato, no es separable del conocimiento de mi cuerpo”<sup>70</sup>. Mi cuerpo es el vehículo que permite conocer mi voluntad, pues esta última no puede ser representada sin el concurso del primero. De modo que: “Mi cuerpo y mi voluntad son lo mismo”<sup>71</sup>. Así, el que conoce es un individuo justo porque establece una “relación especial con un cuerpo”<sup>72</sup>, *su* cuerpo, de lo contrario, sólo sería una representación más entre otras representaciones. En consecuencia: “Su cuerpo será el único individuo real del mundo, [y, cuanto más real en tanto más sufre] esto es, el único fenómeno

traducción José Planelles Puchades, Tusquets, Barcelona, 2011, p. 30.

66 SCHOPENHAUER. Op. Cit. p. 118.

67 *Ibíd.* p. 119.

68 *Ibíd.*

69 *Ibíd.* p. 120.

70 *Ibíd.* p. 121.

71 *Ibíd.* p. 122.

72 *Ibíd.* p. 123.

de la voluntad y el único objeto inmediato del sujeto<sup>73</sup>.

Se dice que el cuerpo es el único individuo real del mundo y, cuanto más real en cuanto más sufre, porque le pertenece de suyo ese deseo de vivir que anida en lo profundo de todo ser viviente. Así, el cuerpo y el deseo egoísta de vivir terminan por identificarse. Por ello, cuanto más se vea contrariada el ansia de vivir, tanto más se sufre. Esta condición se acentúa proporcionalmente al grado de conciencia que se haya logrado. Lo anterior resulta inequívoco en el ser humano. Este enunciado no contradice sin embargo el hecho de que: “En nosotros la voluntad [actúe] ciegamente de muchas maneras<sup>74</sup>, pues, el cuerpo, es voluntad objetivada que actúa ciegamente por *estímulos*.”

De esta manera, en tanto se es “afán ciego e incontenible<sup>75</sup> de vivir, asimismo se es voluntad hecha fugaz cuerpo, tal como considera el autor del *Mundo como voluntad y representación*. Se es anhelo de vivir encarnado momentáneamente en un individuo, puro presente, cuyo objetivo no es él mismo, sino la perpetuación de la especie. Deseo infinito de afirmarse personificado en un espejismo egoísta, pues hace lo que sea para permanecer tan sólo por un instante más aferrado a su sueño<sup>76</sup>. De modo que: “El hombre se ve continuamente impelido y determinado por esta «pulsión universal de la vida». [Por esa] ciega voluntad de vivir, [que] está en lucha consigo misma (...) como si clavara los dientes en su propia carne. De ahí la guerra de todos contra todos, de ahí el egoísmo de todo ser vivo, de ahí el dolor que como vida reside en la vida misma<sup>77</sup>.”

Somos así puro querer sin más, ansia “infatigable y nunca satisfecha<sup>78</sup>, siendo esta nuestra esencia. Mas todo querer, toda ansia es sufrimiento, en tanto que cualquier viviente requiere para vivir arrebatarse a otro su existencia. Tal condición lleva a una confrontación, a vida o muerte, entre los seres vivos y, con ello, a la resistencia o a la dominación, a la frustración o a la satisfacción. De modo que, a toda “obstaculización por un impedimento que

73 *Ibíd.* p. 124.

74 *Ibíd.* pp. 136-137.

75 *Ibíd.* p. 323.

76 Sobre la importancia dada al egoísmo ver LÓPEZ DE SANTA MARÍA, Pilar “Introducción” en *Los dos problemas fundamentales de la ética*, traducción Pilar López de Santa María, Siglo XXI, Madrid, 2009, p. xxxvi.

77 SPIERLING. Op. Cit. p. 26-27.

78 SCHOPENHAUER. Op. Cit. p. 364.

se interpone entre ella y su eventual fin lo llamamos *sufrimiento*; en cambio, a la consecución del fin, satisfacción, bienestar o felicidad<sup>79</sup>. Toda complacencia tiene su comienzo en una necesidad satisfecha fugazmente y todo sufrimiento en la insatisfacción de dicha necesidad. Teniendo en mente tal condición puede afirmar Schopenhauer: “En todas partes vemos la aspiración obstaculizada de diversas formas y combatiendo, es decir, en forma de sufrimiento: ningún fin último del ansia, luego ningún límite ni fin del sufrimiento<sup>80</sup>”.

Como ya se ha insistido antes, donde se acentúa con mayor intensidad el sufrimiento es en el hombre. “Así pues, en la misma medida en que el conocimiento alcanza la claridad y aumenta la conciencia, crece también el tormento que, por consiguiente, llega a su más alto grado en el hombre y tanto más cuanto más claramente conoce y más inteligente es: aquel en el que vive el genio es el que más sufre<sup>81</sup>. De suerte que, a mayor lucidez, mayor el dolor.

Nada extraño en un mundo en el que la voluntad se manifiesta en un individuo finito y, por tanto, mortal, para quien no existe pasado ni futuro y su hoy es una ilusión. De ahí que escriba Schopenhauer:

[Para este individuo] su existencia ya únicamente desde el aspecto formal, es un continuo precipitarse futuro en el muerto pasado, un constante morir. Si la vemos desde el aspecto físico está claro que, así como nuestro andar no es más que una caída constantemente impedida, la vida de nuestro cuerpo no es más que un morir continuamente evitado, una muerte siempre aplazada: y, finalmente, también la actividad de nuestro espíritu es un aburrimiento constantemente apartado<sup>82</sup>.

Si la esencia de todo ser viviente es la sed de vivir y, por otra parte, toda ansia es necesidad, carencia y dolor, se debe reconocer entonces que la esencia de todo viviente es el sufrimiento máxime, cuando este viviente es consciente, como ocurre en el ser humano. Sin lugar a dudas una carga pesada la de la conciencia, especialmente cuando esta es capaz de reconocer que toda necesidad ha sido satisfecha, pues, en ese preciso momento, el individuo es arrojado en brazos de su otra condición básica: el aburrimiento.

Así pues, su vida igual que un péndulo, oscila entre el dolor y el aburrimiento que son de hecho sus componentes últimos. Esto se ha tenido que expresar de una forma muy extraña: después que el hombre hubo puesto todos los sufrimientos y tormentos en el infierno, para el cielo no quedó más que el aburrimiento.<sup>83</sup>

79 *Ibíd.* p. 365.

80 *Ibíd.*

81 *Ibíd.* pp. 365-366.

82 *Ibíd.* p. 367.

83 *Ibíd.* p. 368.

La vida de todos los seres humanos pasa de este modo por una eterna e incesante lucha por la existencia y la confrontación con el aburrimiento. Una lucha que siempre estará condenada al fracaso, si puede llamársele de esta manera a la muerte y a la vida en sociedad. Así que: “Independientemente de lo que la naturaleza o la suerte puedan haber hecho, de quien sea uno y qué posea, no se puede librar del dolor esencial de la vida. [Es más] los incesantes esfuerzos por desterrar el sufrimiento solo consiguen que cambie de forma”<sup>84</sup>. Esta última tesis resulta más comprensible cuando se reconoce que en el sentimiento de dolor y de placer lo subjetivo, el temperamento, juega un papel determinante. Se debe aceptar entonces que: “El sufrimiento es esencial a la vida y por lo tanto no afluye a nosotros desde fuera sino que cada uno lleva en su propio interior la inagotable fuente del mismo”<sup>85</sup>.

¿Qué camino queda empero ante tan horrenda condición? Para Schopenhauer la respuesta se torna bastante comprensible, ante el dolor y el aburrimiento sólo existen tres alternativas, el arte, la ética y la mística, esto es, una apuesta por la belleza, la compasión y la negación de la voluntad. Aquí tan sólo nos interesa prestar atención a la primera de estas alternativas. De ahí nuestra pregunta: ¿Cuál es la relación existente entre el arte y el sufrimiento? El “sabio de Fráncfort”<sup>86</sup> tenía una respuesta.

Cuando se trata del arte, manifiesta, resulta evidente que a la hora de conocer no se dirige la mirada hacia lo particular, sino hacia la *Idea*, según la expresión de la que se vale Platón. El arte se revela así a un “*puro e involuntario sujeto de conocimiento*” (MVR I, § 38, 230). Por otra parte, también resulta obvio que todo querer tiene su fuente en la necesidad y, por ende, en el sufrimiento. Así, toda satisfacción resulta fugaz, como la limosna dada a un mendigo que no hace más que postergar su suplicio.

Por eso, mientras nuestra conciencia esté repleta de nuestra voluntad, mientras estemos entregados al apremio de los deseos con sus continuas esperanzas y temores, mientras seamos sujetos del querer, no habrá para nosotros dicha duradera ni reposo.<sup>87</sup>

84 *Ibid.* p. 371.

85 *Ibid.* p. 375. Como complemento a lo dicho ver el texto de COBOS, Jordi. *Sufrimiento e individualidad en Schopenhauer*. *Anuario Filosófico* 47/3, 2014, pp. 589-604. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/37275>

86 Sobre este particular MORENO CLAROS, Luis Fernando, *Arthur Schopenhauer. Vida de un filósofo pesimista*, Algaba ediciones, Madrid, 2005, p. 295.

87 SCHOPENHAUER. *Op. Cit.* p. 231.

De suerte que, tan sólo abstrayéndonos del cause eterno del deseo podremos lograr alivio, liberarnos de la “esclavitud de la voluntad”<sup>88</sup>, captar la atemporal *Idea*, pues se ha disuelto allí toda individualidad. Cuando se alcanza tal condición, dice Schopenhauer, “da igual que la puesta de sol se vea desde un calabozo o desde un palacio”<sup>89</sup>. Aquí radica lo extraordinario del arte. Él es capaz de hacerle patente al sujeto la *Idea*, incluso, a partir de lo insignificante, tal como ocurre, por ejemplo, en la obras de los artistas holandeses del siglo XVII. Y, lo más importante, logra abstraernos momentáneamente de la infernal rueda de Ixión que constituye la existencia.

¿A quién le ha correspondido empero llevar a cabo esta tarea? Para Schopenhauer no cabe duda, al genio, pues a él le ha sido dado hacer “olvidar las fatigas de la vida”<sup>90</sup>, aunque en lo profundo de su corazón sufra intensamente. Sí, el genio ha de sufrir porque a él le corresponde “contemplar el espectáculo de la objetivación de la voluntad. [Correr] con los costes de la representación de aquel espectáculo, [puesto que], él mismo es la voluntad que así se objetiva y permanece en continuo sufrimiento. [De ahí que] aquel conocimiento puro, profundo y verdadero de la esencia del mundo se convierte para él en un fin en sí mismo, y en él se queda”<sup>91</sup>. Con razón escribió Hölderlin en una de sus elegías:

Pero a nosotros, poetas, corresponde  
 estar con la cabeza desnuda bajo las tormentas  
 de Dios, y aferrar con nuestras manos  
 el rayo paterno, y brindar al pueblo  
 con nuestro Canto el don celestial.  
 Pues, si nuestros corazones son puros  
 e inocentes nuestras manos,  
 el rayo puro del Padre no nos consumirá.  
 Y hondamente conmovido y participando  
 en los sufrimientos de dios,  
 nuestro corazón eterno resistirá con firmeza<sup>92</sup>

88 *Ibidem*.

89 *Ibid.* p. 232.

90 *Ibid.* p. 315.

91 *Ibid.* p. 316.

92 HÖLDERLIN Op. Cit. p. 333.

Para concluir se debe decir entonces que, el arte se constituye en una manera preminente de hacer soportable una existencia cuyo fundamento último es el sufrimiento. Un sufrimiento del cual es guardián el artista. Bien, hasta aquí hemos dejado hablar a Schopenhauer, ahora corresponde dejar hablar a Frida Kahlo desde lo más hondo de su sufrimiento.

## Consideraciones Finales

Se puede hacer una conclusión valiéndose de un tono estrictamente filosófico, tratándose de un documento para una publicación científica en el que se aluda los conceptos y se deje de lado el lenguaje poético. Es más, se podría desechar cualquier referencia biográfica por tratarse de algo irrelevante en un contexto que exige rigor matemático. Convendría por ello, hacer referencia a la obra de la artista sin más valiéndose del tono del crítico o del historiador del arte, con todo, hay algo en nosotros que se resiste a ello. Y, se resiste, porque nos parece absurdo referirnos al sufrimiento de alguien en concreto, como si estuviéramos redactando un frío tratado de medicina. Por el contrario, no podemos dejar de imaginar a Kahlo postrada en una cama, con su cuerpo lacerado por las innumerables operaciones, la poliomielitis y los abortos inducidos por los médicos, es decir, como sufre.

Imaginar que cada uno de sus movimientos era un grito de dolor que se ahogaba en el silencio. Que ella y su arte encarnan las palabras de Arthur Schopenhauer: “Toda vida en esencia es sufrimiento”. Que en su último instante estaba sola, con la cabeza descubierta bajo la feroz tormenta de un Dios ausente. Que había tenido el rayo en sus manos, y no obstante, ¿cómo había podido otorgárselo a su propio pueblo en un hermoso canto si su corazón nunca había sido puro ni sus manos inocentes?; ¿cómo, si el rayo le había consumido las entrañas sin dar tregua, si suyo había sido el dolor a causa de la herida dejada por la partida de los dioses?; ¿cómo, si su espíritu flaqueaba sin cesar en medio de la noche?

Imaginar cómo su respuesta se tornaba clara en el último instante: su obra no había sido más que el canto disonante de una sombra. Que toda ella, como todas las demás cosas, no era más que una vana ilusión, representación, velo de Maya, según la expresión utilizada por Arthur Schopenhauer. Que cada pliegue del mundo y, de sí misma, no era posible sin el concurso de cada uno de sus sentidos, de su conciencia. ¿No era acaso una confirmación de ello su cuadro de 1938 *Lo que vi en el agua o lo que el agua me dio*? Pero, ¿por qué tanto sufrimiento? No cabía duda, ella además de ser una ilusión, no era

más que “ciega pulsión vital” hecha cuerpo; el pararrayos de un Dios ausente; no una, sino *Dos Fridas*, en un solo cuerpo. Que ella había sido capaz con su obra de rasgar el velo de Maya, de llegar a las fibras más íntimas de todo lo viviente. De ahí el carácter nihilista de su arte, tal como se evidencia en buena parte de su obra y, en particular, en *La Columna rota*.

Comprender que Kahlo había vivido en la era del Dios ausente. Y, no obstante, que se sentía como el crucificado, ese mismo, que había visto tantas veces en las iglesias barrocas. Que tal vez por ello su cuerpo, como su arte, no había sido más que el orificio que le había permitido atisbar lo abismante del mundo tras el velo de Maya. Ver lo humano demasiado humano de la existencia. De igual forma, entender que había vivido en una época en la que ya no es Cristo, en tanto Dios, sino el ser humano de carne y hueso, en su radical orfandad. Que Kahlo no era más que un fugaz cuerpo en el que palpita el corazón de las tinieblas, las síntesis del dolor universal y la expresión de la fuente irracional del mundo: La voluntad.

Mas, donde “reina la voluntad (...), calla el arte. Y donde habla el arte, calla la voluntad”<sup>93</sup>. Así las cosas, hay que decir entonces con Schopenhauer que, en cuanto el arte de Frida Kahlo no es más que voluntad, “Afán ciego e incontenible”<sup>94</sup> de vivir, es el lugar de la caducidad del arte, al menos del arte entendido en el sentido más tradicional del término. Que en su arte, ya no es importante la representación de la *Idea*, sino del fundamento mismo del mundo: el sufrimiento. Por eso, su arte no trata de un sufrimiento en abstracto, sino del sufrimiento de un cuerpo real, *su* cuerpo.

Por otra parte debemos afirmar también con Schopenhauer que, el arte de Kahlo, contrario a lo que piensan muchos que advierten en él una creación narcisista, tan solo es, como la obra de todo lo viviente, el deseo de afirmación personificado en un espejismo egoísta. Un anhelo de vivir nunca satisfecho, péndulo oscilante entre el dolor y el aburrimiento y la constante lucha por evitarlos. ¿Fue acaso Frida Kahlo por ello un genio a la manera del autor del *Mundo como voluntad y representación*? Tal vez si, tal vez no. Lo cierto es que ella fue toda su vida un guardián del sufrimiento. Por eso, en ella, como enuncia Arthur Schopenhauer, “la voluntad [pudo] alcanzar la plena conciencia, el claro y exhaustivo conocimiento de su propia esencia, tal como se refleja en el mundo entero. De la existencia real de ese grado

93 SPIERLING. Op. Cit. p. 116.

94 SCHOPENHAUER. Op. Cit. p. 323.

de conocimiento [nació] su arte<sup>95</sup>. Esta es precisamente la razón de que no pintara sueños como creyeron los surrealistas, sino *la* realidad.

Tras esto, cómo no imaginar a Kahlo, allí reducida, y sin embargo, intuir, al mismo tiempo, que algo no obstante la arrastraba hacia la vida, una especie de impulso ciego que atravesaba todo su cuerpo. Advertir que para ella el tiempo transcurre lentamente<sup>96</sup> y, que en ese instante postrero, el dolor es su único compañero. Imaginar cómo viene en ese momento a su mente la colosal figura de Diego Rivera y, tras él, la de todos esos amores furtivos que desfilaron a lo largo de su vida. O, conjeturar como la artista se interroga una y otra vez, ¿cómo dejar de sufrir? Quizá ella, como nosotros, tampoco tuvo una respuesta a esta pregunta, tan solo el recuerdo de aquellas palabras de Arthur Schopenhauer que alguna vez había escuchado de labios de sus padre: “El arte [es lo único que permite olvidar la] propia persona [su amputado y martirizado cuerpo]. Ver el mundo con otros ojos. [Dejar] durante un tiempo [de prestar] atención a la voluntad. [Puesto que] el arte alivia la dolorosa existencia<sup>97</sup>. O que, a lo mejor, en la mente de la artista tan solo estaba el compromiso con los desvalidos de la tierra en los que creía Diego Rivera, el accidente que la había lisiado para siempre o la manifestación a favor de Jacobo Arbenz Guzmán derrocado por la CIA a la que había existido poco antes en silla de ruedas. Sea como sea, lo cierto lo único que nos queda es imaginar aquí es tan solo a Frida Kahlo ante el rostro de Mictlantecuhtli, repitiéndose una y otra vez:

Nadie está aparte de nadie.  
 Nadie lucha por sí mismo.  
 Todo es todo y uno.  
 La angustia y  
 el dolor. El placer  
 y la muerte  
 no son más  
 que un proceso  
 para existir.

(Frida Kahlo. Diario)

95 *Ibíd.* p. 339.

96 *Ibíd.* p. 196.

97 SPIERLING. *Op. Cit.* p. 28.

### **III. Índice acumulativo de autores (1972-2015)**



# ÍNDICE ACUMULATIVO DE AUTORES (1972-2015)

---

- ABELLÁN, José Luis: El Renacimiento filosófico español: Problemas y caracteres. 2, 1976, pp. 9-32.
- ACERO, Juan José: La autonomía de la gramática y la polaridad de la proposición. 44, 2003, pp. 7-44.
- ACOSTA, Yamandú: Arturo Ardao: La inteligencia filosófica. 47, 2004, pp. 5-11.
- : El pensar radical de Vaz Ferreira y el discernimiento de los problemas sociales. 62, 2009, pp. 115-139.
- : Crítica del sujeto/sujeto de la crítica. La constitución categórica e histórica del sujeto en América Latina. 69, 2011, pp. 34-51.
- AGUILAR PRIETO, Ana: El tiempo del Hombre: apuntes hermenéuticos. 79, 2015, pp. 130-138.
- AGUIRRE GARCÍA, Juan y JARAMILLO, Luis: Críticas de Levinas al primado husserliano de la conciencia intencional. 66, 2010, pp. 51-70.
- AGUIRRE GARCÍA, Juan Carlos: *¿Es la fenomenología un tipo de reduccionismo epistemológico?*. 75, 2013, pp. 105-122.
- ALFONSO GONZÁLEZ, Georgina. Diversidad, identidad y alternativas emancipatorias. 74, 2013, pp. 73-92.
- ALVARADO DUQUE, Carlos Fernando: *El régimen estético de las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr*. 81, 2015, pp. 71-98.
- ALVARADO, José: Pensar la educación en clave decolonial. 81, 2015, pp. 101-114.
- ANDRADE, Gabriel: Un entendimiento girardiano de la Hégira. 40, 2002, pp. 85-114.
- : En torno a Avendaño y Sahagún: Diferentes encuentros con el *Otro* en la colonia. 45, 2003, pp. 7-25.
- : Apostilla a “La moral de Avendaño respecto a los «indios toreros». 49, 2005, pp. 101-106.
- : Manifiesto sobre la Globalización. 50, 2005, pp. 149-176.
- : Apostillas a “La coca en la colonia: cultura, negocio y satanismo” de Ángel Muñoz. 53, 2006, pp. 109- 114.
- : y MUÑOZ GARCIA, Angel: La familia, célula de la democracia antigua y moderna. De Aristóteles a Tocqueville. 54, 2006, pp. 81-120.

- : Sobre la desigualdad de las culturas. 59, 2008, pp. 61-86.
- : Dos perspectivas sobre el problema del mal: la *Teodicea* de Leibniz y *Cándido* de Voltaire. 64, 2010, pp. 25-47.
- ANTONIACOMI, Marisa: Búsqueda, escogencia y aplicación de un método de análisis estético. 14, 1991, pp. 131-155.
- ARBELÁEZ G, Lucrecia: Consideraciones estéticas sobre la metafísica de la luz y el color, 78, 2014, pp. 82-98.
- ARIAS, René: Literatura, americanismo y humanismo en Jesús Semprún. 47, 2004, pp. 28-47.
- : Salvador de la Plaza y la alternativa socialista en Venezuela. 60, 2008, pp. 93-109.
- ARVELO, Alberto: Revisión de los orígenes del Estado. Especial 2/3, 1996, pp. 241-250.
- ASTORGA, Omar: Esquema para reexaminar la filosofía política de Kant. 23, 1996, pp. 21-29.
- : La política como espectáculo y retórica en Thomas Hobbes. 30, 1999, pp. 9-20.
- : “Melancolía cultural y curiosidad moral”: en torno a un artículo de Víctor Krebs. 32, 1999, pp. 153-159.
- : El laberinto de la guerra: tres derivas hobbesianas. 59, 2008, pp. 43-57.
- ÁVILA VÁSQUEZ, Manuel Oswaldo: Frida Kahlo: Entre el sufrimiento y el arte. 81, 2015, pp. 115-136
- BALZA-GARCÍA, Rafael: De Wittgenstein a Ricoeur. La *Visión de aspectos* y la mirada historiográfica. 48, 2004, pp. 43-56.
- : La abstracción científica y la posibilidad metafórica. Bachelard y los fundamentos epistemológicos de la metáfora. 53, 2006, pp. 9-38.
- : La Espiral Epistémica de las *Relaciones Internas*. El conflicto social como cambio de *Aspecto*. 63, 2009, pp. 7-33.
- : De los sistemas orgánicos a los sistemas simbólicos. La cultura y articulación de lo real. Apuntes para una etnoepistemología desde Wittgenstein. 74. 2013, pp. 43-73.
- BALLÓN, José Carlos: Diego de Avendaño y el probabilismo peruano del siglo XVII. 60, 2008, pp. 27-43.
- BARRETO, Luz Marina: La moral como propiedad privada: una crítica a David Gauthier. Especial 2/3, 1996, pp. 155-171.

- BARRIO, José María: ¿Es evidente a priori la existencia de Dios? La crítica tomista al argumento ontológico. 20, 1994, pp. 1-22.
- BATTISTELLA, Ernesto: Las ideas básicas de los teoremas de Gödel. B, 1972, pp. 7-25.
- : La Filosofía Lingüística: ¿Lingüística ‘a priori’, lingüística legislativa, o mera aberración? 1, 1974, pp. 9-21.
- BAUTISTA, Juan José: De la racionalidad moderna hacia la racionalidad de la vida. 68, 2011, pp. 59-77.
- BAZAN, Bernardo: La Noética de Avicena. 3, 1980, pp. 115-138.
- BECK, Heinrich: ¿Ética normativa o ética de la situación?. 21, 1995, pp. 163-169.
- : América Latina como encuentro cultural creativo. 25, 1997, pp. 133-144.
- BERNARD, Brigitte: Fundamentos epistemológicos del dualismo metodológico en el binomio ciencias naturales/ciencias sociales. 22, 1995, pp. 121-142.
- BERTOK, Rozsa y ÖFFENBERGER, Niels: Observaciones sobre el llamado silogismo práctico. 24, 1996, pp. 47-52.
- BEUCHOT, Mauricio: El problema de los universales en Juan de Sto. Tomás. 12, 1989, pp. 33-42.
- : La teoría del conocimiento en Santo Tomás de Aquino. 13, 1990, pp. 9-23.
- : Metafísica, Ser y Causa en Tomás de Aquino. 14, 1991, pp. 49-62.
- : El estudio de la filosofía en la orden dominicana. 16/17, 1993, pp. 163-171.
- : Escolástica, humanismo y derechos humanos en la conquista según Fray Alonso de la Vera Cruz. 21, 1995, pp. 83-92.
- : Filosofía y Ciencia en el México del Siglo XVIII: Bartolache y Alzate. Especial 1, 1995, pp. 109-120.
- : La ley y el derecho en Santo Tomás. 24, 1996, pp. 109-127.
- : Humanismo novohispano: la presencia indirecta de Nebrija en Julián Garcés, Bartolomé de Las Casas y Alonso de la Vera Cruz. 30, 1998, pp. 73-86.

- BINETTI, María José: El amor: clave de resolución en la dialéctica de la libertad kierkegaardiana. 44, 2003, pp. 85-104.
- : La dialéctica de la “idea” en la existencia Kierkegaardiana. 65, 2010, pp. 21-42.
- BONETTI, José Andrés: Acerca de la burocracia en Marx. 34, 2000, pp. 55-66.
- : Doce notas introductorias al concepto de ideología. 46, 2004, pp. 7-34.
- BOHÓRQUEZ, Carmen: Berkeley, una idea del yo. 6/7, 1984, pp. 163-169.
- : Identidad e independencia: una propuesta de análisis. 26-27, 1997, pp. 193-207.
- : Francisco de Miranda: La construcción política de una patria continental. 31, 1999, pp. 21-39.
- : Apel, Dussel, Wiredu y Eze: abordaje intercultural del ideal de justicia. 34, 2000, pp. 7-16.
- : Bases para una historia de las ideas filosóficas en el Zulia. 38, 2001, pp. 95-102.
- : Los límites del Imperio. La Revolución Bolivariana y el socialismo del siglo XXI. 70, 2012, pp. 98-122.
- BONETTI, José Andrés: Historia, culpa y redención. Walter Benjamin y el ángel de la historia. 21, 1995, pp. 55-66.
- : Karl Popper y la crítica al determinismo. 23, 1996, pp. 115-123.
- : Acerca de la burocracia en Marx. 34, 2000, pp. 55-68.
- : Doce notas introductorias al concepto de ideología. 46, 2004, pp. 7-34.
- BORSANI, María Eugenia: Controvertida vigencia de la retórica. 34, 2000, pp. 45-54.
- BOSCÁN, Antonio: El significado de lo teológico en Walter Benjamín. 13, 1990, pp. 123-134.
- : Filosofía, Dios y Religión en Heidegger. 14, 1991, pp. 117-130.
- BOZO DE CARMONA, Ana Julia: Karl Otto Apel: Reflexiones sobre la teoría de la verdad y la ética del discurso. 22, 1995, pp. 103-119.

- BRAICOVICH, Rodrigo Sebastián: *Proairesis*, libertad y liberación en las disertaciones de Epicteto. 58, 2008, pp. 7-22.
- BRAVO, Francisco: Praxis y técnica: ¿una incoherencia en la filosofía aristotélica de acción? Especial 2/3, 1996, pp. 87-101.
- BRAVO, Nazareno: Del *sentido común* a la *filosofía de la praxis*. Gramsci y la cultura popular. 53, 2006, pp. 59-78.
- BRAVO, Neuzy: La fragilidad como elemento estructural de la violencia humana. 75, 2013, pp. 134-149.
- BUSTILLOS PEÑA, Ángel: Introducción a la teoría del Estado y del Derecho de Kelsen y de Marx. 1, 1974, pp. 23-57.
- : Introducción al estudio de la fenomenología. 2, 1976, pp. 63-72.
- : El concepto de propiedad privada en el Derecho Constitucional Venezolano. 19, 1994, pp. 81-90.
- : El concepto de hombre según la idea Zuche. 21, 1995, pp. 67-81.
- : El filósofo, la filosofía y la política. 70, 2012, pp. 9-17.
- BUSTOS L., Javier: El nómeno kantiano y su relación con el sujeto en la ‘Crítica de la Razón Pura’. 22, 1995, pp. 45-60.
- : y ÖFFENBERGER, Niels: La negación de los juicios estrictamente particulares en la tetravalencia. 23, 1996, pp. 67-77.
- : Kant: El objeto según la razón teórica. 25, 1997, pp. 109-130.
- CAMPOS BENÍTEZ, Juan Manuel: Metafísica y modalidad en Fray Alonso de la Veracruz. 28, 1998, pp. 99-110.
- : Un papel de la lógica dentro de la enseñanza. 35, 2000, pp. 41-49.
- : Literatura, imaginación y mundos posibles. Una perspectiva medieval. 39, 2001, pp. 43-57.
- : La clasificación medieval de las oraciones y sus condiciones de verdad. 45, 2003, pp. 27-50.
- : La crítica de Benito Jerónimo Feijoo a la lógica. 53, 2006, pp. 39-58.
- : La conversión ordinaria y modal de las oraciones. 57, 2007, pp. 53-72.
- : Libertad y contingencia: un enfoque modal. 64, 2010, pp. 49-66.

- CARDONA, Luis Fernando y VILLA, Lida Esperanza: La muerte como órgano obstáculo del perdón en Vladimir Jankélévitch. 79, 2015, pp. 58-84.
- CARMONA, María: Filosofía y ciencia en el positivismo venezolano. 32, 1999, pp. 23-42.
- CAROSIO, Alba: Trabajo doméstico, trabajo invisible. 6/7, 1984, pp. 69-91.
- : La mujer en la obra de Nietzsche. Una lectura crítica. 9, 1986, pp. 3-31.
- : La noción de verdad en la lógica de Bolzano. 10, 1986, pp. 85-99.
- : y MUÑOZ GARCIA, Angel: Reflexiones en torno a la oración oblicua. 11, 1989, pp. 1-44.
- : Martin Heidegger: pensar autentico vs progreso técnico. 78, 2014, pp. 7-24.
- CARRASCOSA, José María: Influencia del entendimiento en el acto voluntario en la obra de Santo Tomás. 2, 1976, pp. 33-62.
- CARRETO B., Sonia: La Filosofía de los calibanes y la teoría poscolonial. 28, 1998, pp. 9-34.
- CARRIÓN WAM, Roque: Sobre los elementos semióticos del Derecho en la obra de J.M. Delgado Ocando. 9, 1986, pp. 149-165.
- : Filosofía del Derecho Positivo. 15, 1991, pp. 1-10.
- : El pensamiento iusfilosófico colonial y la conformación del Derecho moderno. Especial 1, 1995, pp. 13-23.
- : El modelo de la ética procedimental: formalismo y argumentación en el Derecho. Especial 2/3, 1996, pp. 121-137.
- CASTILLA, Francisco: Teoría y práctica de la historia de la filosofía. 32, 1999, pp. 97-125.
- : Tolerancia y racionalidad: límites y presupuestos del análisis de la religión de David Hume. 34, 2000, pp. 17-44.
- : Los derechos humanos en el pensamiento de Francisco Vitoria 36, 2000, pp. 7-30.
- CENTENO ÁLVAREZ, Elaine: Biomecánica y Antropología Teatral: Meyerhold y Barba. 50, 2005, pp. 121-146.
- CEPEDA, Margarita: Sobre el igual derecho a ser diferente: una crítica comunitarista al liberalismo de Rawls. Especial 2/3, 1996, pp. 201-214.

- CERUTTI GULDBERG, Horacio: Dificultades teórico-metodológicas de la propuesta intercultural. 65, 2010, pp. 77-96.
- CIRIZA, Alejandra: Un recorrido a propósito de la problemática de lo utópico. 21, 1995, pp. 5-29.
- : y FERNANDEZ, Estela: La ilustración americana, continuidad y ruptura con respecto de las ‘Luces’ españolas. 16/17, 1993, pp. 67-79.
- : y ———: El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez. 18, 1993, pp. 77-85.
- COLELLA, Leonardo: La educación como “fragmento de la política”. Igualdad y emancipación a través de las filosofías de de Badiou y Rancière. 80, 2015, pp. 101-114.
- COMESAÑA S., Gloria: Demócrito, filósofo atomista. 1, 1974, pp. 59-90.
- : La alteridad, estructura ontológica de las relaciones entre los sexos. 3, 1980, pp. 81-112.
- : Ensayos en torno a la ‘condición femenina’. 9, 1986, pp. 69-101.
- : Análisis de las figuras femeninas en el teatro de Sartre. 9, 1986, pp. 103-133.
- : ‘El Segundo Sexo’, vigencia y proyección. 11, 1989, pp. 45-72.
- : Análisis político-epistemológico de la obra de arte, según Walter Benjamin. 12, 1989, pp. 67-73.
- : Los derechos de la mujer, legalidad y realidad. 13, 1990, pp. 135-143.
- : Mujer y Poder. 14, 1991, pp. 9-48.
- : Un libro del Dr. Pérez Estévez: ‘El individuo y la feminidad’. 14, 1991, pp. 173-194.
- : Walter Benjamin: La historia entre teología y revolución. 16/17, 1993, pp. 91-108.
- : La universidad y la conciencia emancipadora. 18, 1993, pp. 63-75.
- : En torno al concepto de género. 20, 1994, pp. 111-120.
- : Consideraciones críticas en torno al concepto de ‘labor’ en Hannah Arendt. 21, 1995, pp. 115-142.

- : ‘A Puerta Cerrada’. Análisis de las figuras femeninas en el teatro sartreano. 24, 1996, pp. 53-79.
- : Aproximación a las características metodológicas de los Estudios de la Mujer. 26/27, 1997, pp. 139-155.
- : Los acentos místicos en la poesía de Mercedes Bermúdez de Beloso. 70, 2012, pp. 51-82.
- CORREA, Bernardo: Ética y epistemología: Sartre y Bachelard, lectores de Descartes. Especial 2/3, 1996, pp. 173-189.
- CORTÉS, Francisco: Liberalismo, comunitarismo y ética comunicativa. Especial 2/3, 1996, pp. 223-240.
- CUERVO SOLA, Manuel: Emancipación y vida: los límites políticos del umbral teórico bipolítico. 71, 2012, pp. 7-22.
- D’ORS, Angel: Un problema de interpretación en el ‘De Obligationibus’ de Walter Burley. 15, 1991, pp. 33-42.
- DE LA PIENDA, Jesús Avelino: Religiosidad material del hombre. 29, 1998, pp. 99-115.
- : Multiculturalidad y multiculturalismo. Relatividad cultural y relativismo. 61, 2009, pp. 89-115.
- DELGADO DÍAZ, Carlos: Charles Darwin: entre revoluciones científicas. 64, 2010, pp. 69-82.
- DI GIACOMO, Mario: El poder comunicativo en Arendt y Habermas. 69, 2011, pp. 52-73.
- : La teoría fenomenológica de la intuición: Husserl a la luz de la interpretación de Levinas. 80, 2015, pp. 5-28.
- DÍAZ, Jorge: Reflexiones sobre el sentido de la Filosofía en Venezuela. 4/5, 1981, pp. 125-131.
- DÍAZ, Jorge Aurelio: “Y así me equivoco y peco”: consideraciones sobre el error en Descartes. Especial 2/3, 1996, pp. 103-114.
- DÍAZ-MONTIEL, Zulay y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro: Nulidad democrática y coacción política: el desacato popular. 64, 2010, pp. 7-23.
- DÍAZ, Martín E.: Biopolítica, geopolítica y colonialidad: una aproximación crítica desde el ‘sur’. 77, 2014, pp. 45-60.

- DOLBY, María del Carmen: La filosofía religiosa de Simone Weil. 33, 1999, pp. 35-58.
- DONOSO ROMO, Andrés: Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios. 81, 2015, pp. 47-69
- DUSSEL, Enrique: Derechos básicos, capitalismo y liberación. 6/7, 1984, pp. 3-13.  
———: La ética de la liberación ante la ética del discurso. 21, 1995, pp. 93-114.  
———: “Estado de Guerra”, “Democracia Aparente” y “Razón Crítica”. 40, 2002, pp. 35-57.
- EL-HANI, Charbel y QUEIROZ, João: La emergencia del significado en sistemas semióticos. 56, 2007, pp. 47-56.
- ESPARZA BRACHO, Jesús: El concepto de filosofía y conocimiento en Ludwig Wittgenstein. 12, 1989, pp. 55-65.  
———: Lógica de las normas y Lógica de los imperativos. 14, 1991, pp. 85-93.  
———: Imposibilidad de la analogía entre la lógica modal aletica y la lógica deontica. 16/17, 1993, pp. 149-162.  
———: Las relaciones lógicas entre ‘bueno’ y ‘debe’. 18, 1993, pp. 129-138.  
———: La ambigüedad de la negación en los enunciados normativos. 25, 1997, pp. 3-15.
- ESTE, Arnaldo: Otra filosofía para otra cultura. 4/5, 1981, pp. 115-123.  
———: El Derecho a la diversidad. 6/7, 1984, pp. 111-116.
- FABELO, José Ramón: Por una estética apegada a la vida. 66, 2010, pp. 89-100.
- FAIR, Hernán: Contribuciones desde el post-estructuralismo lacaniano al debate epistemológico sobre la objetividad y la neutralidad valorativa. 63, 2009, pp. 35-63.
- FEBRER, Albert: Valor y amor según Max Scheler. 44, 2003, pp.65-84.
- FERNANDEZ NADAL, Estela: Del despotismo a la legalidad institucional. 20, 1994, pp. 39-52.  
———: y CIRIZA, Alejandra: La ilustración americana, continuidad y ruptura con respecto de las ‘Luces’ españolas. 16/17, 1993, pp. 67-79.  
———: y CIRIZA, Alejandra: El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez. 18, 1993, pp. 77-85.

- : La enunciación política en el discurso independentista de Francisco de Miranda. 30, 1998, pp. 21-52.
- : Unidad continental y democracia social en el pensamiento latinoamericano del siglo XIX. 53, 2006, pp. 79-88.
- : Sujeto, alteridad, diversidad: Nuevos enfoques en la filosofía latinoamericana actual. 68, 2011, pp. 7-29.
- FIELBAUM, Alejandro: La filosofía de la infancia de Walter Benjamin. 71, 2012, pp. 69-80.
- FINOL, Mary: Sobre la ‘Crítica de la Razón Práctica’ y sus implicaciones éticas. B, 1972, pp. 27-117.
- FLURI, Philippe: New Trends in Russian Philosophy. 16/17, 1993, pp. 125-129.
- FONTHAL, Guillermo: Del término ‘impetus’, de Olivi a Newton: Raíces de la Ciencia Moderna en la Edad Media. 4/5, 1981, pp. 149-177.
- FORNARI, Anibal: Filosofía de la Liberación. Presentación y Bibliografía. 3, 1980, pp. 139-148.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl: La cuestión de Dios en el pensar de Heidegger. 13, 1990, pp. 43-56.
- : José Martí: *¿Política de la inteligencia o inteligencia de la política?* 41, 2002, pp. 61-73.
- : Las nuevas condiciones del diálogo Norte-Sur. 40, 2002, pp. 9-14.
- : De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. 65, 2010, pp.7-19.
- FOSCOLO, Norma: La comunicación en la vida cotidiana. 11, 1989, pp. 83-94.
- FUENTES URDANETA, Ygor: Los límites de las humanidades, o: una apología del *sinsentido*. 76, 2014, pp. 32-53
- : “El flujo de la vida”: La imagen del río y la justificación epistémica. 79, 2015, pp. 105-117.
- GAINZA, José: Algunas ideas sobre la matemática en Kant. 6/7, 1984, pp. 127-140.
- GALLEGO FRANCO, Santiago: Los caminos de (y hacia) Parménides. 54, 2006, pp. 27-38.
- GALLEGOS, Claudio. Posicionamiento teórico-metodológico para el estudio del 98 cubano. 73, 2013, pp. 53-72.

- GARBER, Dinu: Reflexiones en torno a *Sobre la certeza* de Wittgenstein: fundacionalismo, conocimiento y certeza. 57, 2007, pp. 7-52.
- GARCÍA DIAZ, Adolfo: ¿Fábricas o Escuelas de Filosofía? 12, 1989, pp. 11-14.
- : Sobre los universales. 12, 1989, pp. 15-31.
- : Las relaciones entre la metafísica y la religión, según la filosofía de Fichte. 26/27, 1997, pp. 3-38.
- : En torno al significado y la sinonimia. 26/27, 1997, pp. 221-234.
- : La Historia de la Filosofía en la antigüedad y Diógenes Laercio. 28, 1998, pp. 139-145.
- : Historia del concepto de la nada en filosofía griega. 29, 1998, pp. 9-32.
- : Notas sobre la Analogía: Aristóteles, Duns Scoto. 31, 1999, pp. 9-19.
- : La concepción hegeliana de la Nada. 32, 1999, pp. 7-22.
- : Fausto, el Hombre. 33, 1999, pp. 7-15.
- : Fantasía y creación poética en Vico. 34, 2000, pp. 69-75.
- : Sobre la metafísica de Leibniz. 35, 2000, pp. 61-74.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Dora Elvira: La analogía: entre universalismo y particularismo. Rawls y Beuchot: el caso político. 38, 2001, pp. 31-50.
- GARCIA, Pío: Notas sobre: Formas de Estado en los regímenes militares en América Latina. 6/7, 1984, pp. 15-24.
- GIL MARTÍN, Francisco Javier: Racionalidad tras la metafísica. Jürgen Habermas y la superación de la filosofía. 46, 2004, pp.35-72.
- : La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. 50, 2005, pp. 47-84.
- GIL, José María: Hacia un principio de complementaridad en lingüística. 56, 2007, pp. 7-46.
- GINZO FERNÁNDEZ, Arsenio: Hegel y Sócrates. 37, 2001, pp. 7-42.
- : Europa y América en el pensamiento de Condorcet. 44, 2003, pp. 91-136.
- : El problema de la sabiduría en la obra de Luis Vives. I. 51, 2005, pp. 39-57.

- : El problema de la sabiduría en la obra de Luis Vives. II. 52, 2006, pp. 29-46.
- : Heidegger y la reforma protestante. 62, 2009, pp. 7-47.
- GÓMEZ MELO, Juan David y SERRANO-BOSQUET, Francisco Javier: Neuroética Fundamental: El intento Actual del naturalismo ético por fundar una moral científica. 79, 2015, pp. 7-31.
- GONZÁLEZ GUIASOLA, Graciela: La libertad en la obra de I. Kant. Su interés para la educación en la doctrina de los derechos humanos. 72, 2013, pp. 7-36.
- GOTERA, Francisco: Rafael Villavicencio. 10, 1986, pp. 49-70.
- GOVEA, Marcos: El prejuicio del color en el colonizado en el pensamiento de Frantz Fanon. 67, 2011, pp. 99-109.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo: ¿Para qué Filosofar? (Funciones de la filosofía). 30, 1998, pp. 109-136.
- : Problemas teóricos del concepto de cultura. 31, 1999, pp. 55-70.
- : Crítica a los reduccionismos epistemológicos en las ciencias sociales. 62, 2009, pp. 49-85.
- : Andrés Bello: trascendencia de su filosofía e identidad latinoamericana. 74, 2013, pp. 24-72.
- GUTIERREZ, Carlos: Crítica histórico-sistemática del concepto de tolerancia. Especial 2/3, 1996, pp. 1-36.
- GUZMÁN TORO, Fernando: Humanidad, libertad y enajenación del hombre de la sociedad contemporánea en Erich Fromm. 68, 2011, pp. 78-89.
- HERNÁNDEZ, Jesús: Apunte para una teoría de la acción humana. Especial 2/3, 1996, pp. 115-120.
- HERNÁNDEZ, Marisela: Belleza y fealdad: Notas para un acercamiento a la belleza cotidiana. 43, 2003, pp. 45-69.
- HERNÁNDEZ, Silvestre Manuel: Notas sobre la configuración del mal en Platón. 60, 2008, pp. 7-25.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Daniel Antonio: John Rawls: de la “Teoría de la Justicia” al “Liberalismo Político”. 28, 1998, pp. 75-97.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Domingo: Memoria y melancolía: Benjamín, De Chirico, Warhol. 35, 2000, pp. 7-21.

- HINKELAMMERT, Franz: La crisis del poder de las burocracias privadas: El socavamiento de los derechos humanos en la globalización actual. 40, 2002, pp. 15-33.
- : Lo indispensable es inútil. Sobre la ética de la convivencia. 68, 2011, pp. 30-58.
- HOUTART, François: El concepto de *sumak kawsay* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. 69, 2011, pp. 7-33.
- HOYOS, Guillermo: Ética fenomenológica y sentimientos morales. Especial 2/3, 1996, pp. 139-154.
- IGLESIAS, Mercedes: Críticas de H. G. Gadamer al concepto de genio kantiano. 10, 1986, pp. 1-30.
- : El sujeto en la ‘Crítica de la Razón Pura’. [Dificultades e interpretaciones del “Yo pienso” kantiano en la Crítica de la Razón Pura] 16/17, 1993, pp. 43-65.
- : La alteridad en ‘El Sofista’ de Platón. 19, 1994, pp. 1-19.
- : Razón práctica en Habermas: Fundamento de legitimidad del Derecho. 21, 1995, pp. 143-161.
- : La fundamentación de la alteridad en la V Meditación de Husserl. 22, 1995, pp. 61-81.
- : La alteridad en ‘El Ser y la Nada’ de J.P. Sartre. 24, 1996, pp. 29-46.
- : Creencia y etnocentrismo en R. Rorty. 26/27, 1997, pp. 115-138.
- JARAMILLO, Luis y AGUIRRE GARCÍA, Juan: Críticas de Levinas al primado husserliano de la conciencia intencional. 66, 2010, pp. 51-70.
- JIMENEZ MAGGIOLO, Roberto: Filosofía de la violencia. 13, 1990, pp. 57-78.
- JIMENEZ MORENO, Luis: La paz dinámica en el encuentro de las culturas vitales. 24, 1996, pp. 131-145.
- KERÉNYI, Karl: El simbolismo en la religión antigua. 20, 1994, pp. 53-63.
- KNABENSCHUH DE PORTA, Sabine: La teoría de la suposición y los idiomas modernos. 12, 1989, pp. 75-99.
- : Alberto de Sajonia: Notas a su biografía. 15, 1991, pp. 49-72.
- : Expresión artística y lenguaje verbal en Merleau-Ponty. 18, 1993, pp. 109-128.
- : Signo, texto y contexto: Alcance y conexiones filosóficas de la Teoría Semiótica. 19, 1994, pp. 59-80.

- : Simbolismo y conocimiento. Reflexiones en torno a la teoría simbólica de Dan Sperber. 20, 1994, pp. 65-93.
- : Experiencia hermenéutica y experiencia tecnológica. Un diálogo con Gadamer. 22, 1995, pp. 143-169.
- : Notas a los textos cosmológicos de Suárez de Urbina, 24, 1996, pp. 93-108.
- : Sucesión, continuo e infinito en la Segunda Escolástica colonial. 25, 1997, pp. 65-90.
- : Sobre los Contingencia Futura y sus implicaciones epistemológicas. 26/27, 1997, pp. 71-113.
- : Apuntes epistemológicos al *Tractatus* wittgensteineano: en torno al espacio lógico. 36, 2000, pp. 31-46.
- : Enciclopedismo venezolano del siglo XVIII: de la cosmología filosófica al encanto de las máquinas. 37, 2001, pp. 43-61.
- : Del *espacio lógico* a los espacios de incertidumbre. Wittgenstein, 1929-1933. 39, 2001, pp. 7-24.
- : *¿Erudición o utilidad? Encrucijadas intelectuales en la Venezuela dieciochesca*. 42, 2002, pp. 77-126.
- : El mito de la “fase verificacionista” de Wittgenstein. 48, 2004, pp. 7-43.
- : Tiempo y memoria. Un capítulo de gramática wittgensteineana. 52, 2006, pp. 7-28.
- : ¿Cómo leer a Wittgenstein? El lugar de los “textos transitorios”. 56, 2007, pp. 107-132.
- : Epistemología resucitada. Proyecciones a partir de Wittgenstein. 63, 2009, pp. 89-103.
- : Del *espacio lógico* al *ver aspectos*. Hacia una nueva epistemología cultural a lo Wittgenstein. 70, 2012, pp. 123-150.
- : Sobre la cultura. Wittgenstein y el sueño de Cassirer. 79, 2015, pp. 87-104.
- KOHN W., Carlos: Los sustratos ‘metafísicos’ de la teoría demo-liberal: Prolegómenos. 23, 1996, pp. 93-113.

- KOPTSEVA, Natalia P. y KIRKO, Vladimir: Algunos conceptos de la filosofía rusa de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, que revelan formas específicas de las identidades colectivas. 76, 2014, pp. 7-31
- KREBS, Víctor: Melancolía cultural y curiosidad moral. 31, 1999, pp. 43-54.
- : ¿Principio de caridad o hybris?. 60, 2008, pp. 61-90.
- KIRKO, Vladimir y KOPTSEVA, Natalia P: Algunos conceptos de la filosofía rusa de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, que revelan formas específicas de las identidades colectivas. 76, 2014, pp. 7-31
- KURI CAMACHO, Ramón: Barroco jesuita, teología de los afectos y educación estética en el siglo XVII novohispano. 55, 2007, pp. 55-83.
- : Francisco Suárez, teólogo y filósofo de la imaginación y la libertad. 58, 2008, pp. 79-101.
- : Primado de la voluntad y el problema de la libertad. 71, 2012, pp. 23-47.
- LABARCA, Domingo: Esbozos para un análisis científico de la cultura. B, 1972, pp. 119-126.
- : Sociedad y Libertad. 1, 1974, pp. 91- 104.
- LANCEROS, Patxi: M. Foucault: El análisis del saber. 22, 1995, pp. 83-101.
- LAPOUJADE, María Noel: Una mirada estética a lo invisible. 33, 1999, pp. 61-77.
- : Filosofía y arquitectura. 35, 2000, pp. 53-60.
- : Resonancias de la hermenéutica de Gadamer. 42, 2002, pp. 55-67.
- : Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana. 48, 2004, pp. 72-94.
- : Aportación de un imaginario latinoamericano y universal en el constructivismo pictórico de Joaquín Torres García. 51, 2005, pp. 18-38.
- : De la perversión a la violencia natural. 54, 2006, pp. 39-64.
- : Mito e imaginación a partir de la poética de Gastón Bachelard. 57, 2007 pp. 91-114.

- : Notas para una ética de la estética. 61, 2009, pp. 81-88.
- LÁREZ PUCHE, Rafael y PIRELA PINEDA, Germán: De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y experiencias. 80, 2015, pp. 115-128.
- LATELLA CALDERÓN, Lino: Horizontes de una fundamentación ética del pensamiento arendtiano para la comprensión del mundo contemporáneo. 76, 2014, pp. 57-72.
- : Wittgenstein: una perspectiva de comprensión y de búsqueda de sentido en el marco de las diferencias inter-culturales como prácticas y formas de vida. 79, 2015, pp. 139-149.
- LEAL, Henry: La presuposición y la asimetría entre sujeto y predicado. 16/17, 1993, pp. 131-148.
- : Disceptatio pro lógica et humanioribus litteris. 36, 2000, pp. 91-109.
- : Copulationis negatio vel negationum copulatio. 42, 2002, pp. 39-51.
- LEÓN DEL RÍO, Yohanka y MORÁN BELTRÁN, Lino: Reflexiones en torno al pensamiento marxista de Ludovico Silva. 58, 2008, pp. 105-125.
- LEÓN, José Javier: La periferia como lugar del sujeto. Una reflexión desde el pensamiento comunicacional alternativo. 75, 2013, pp. 89-104.
- LO MONACO, Vincenzo Piero: Sobre referencia y causalidad. 23, 1996, pp. 49-65.
- LOMBARDI, Angel: Teoría y filosofía de la historia. 1, 1974, pp. 105-145.
- LOVERA, María: La mujer en la política y en la producción social. 9, 1986, pp. 43-67.
- LUCCA, Juan: Walter Benjamin y Carl Schmitt. Palabras cruzadas de un diálogo mudo en un tiempo agitado. 62, 2009, pp. 89-114.
- LUJÁN MARTÍNEZ, Horacio: William James y su influencia sobre el misticismo wittgensteniano. 30, 1998, pp. 87-105.
- LYTHGOE, Esteban: Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo. 81, 2015, pp. 5-22.
- MACERI, Sandra y VÁZQUEZ, Valeria: Perspectivas de la religión y la piedad socráticas. 54, 2006, pp. 7-26.
- MACHADO, Yajaira: Tragedia y Filosofía. ¿Existe la tragedia en el teatro contemporáneo? Caso: Maracaibo. 64, 2010, pp.83-93.

MAGALLÓN ANAYA, Mario: Análisis crítico de los derechos humanos desde la modernidad alternativa radical. 77, 2014, pp. 19-44.

MANSILLA, H.C.F: El desencanto de la modernidad y la revalorización de la tradición. 39, 2001, pp. 61-82.

———: ¿Es posible combinar lo tradicional y lo moderno? 43, 2003, pp. 29-44.

———: El escepticismo clásico y moderno como precursor de las teorías postmodernas. 47, 2004, pp. 51-66.

———: Los fundamentos de la teoría crítica de la modernización. Una visión autobiográfica. 48, 2004, pp. 95-122.

———: Friedrich Nietzsche, la Escuela de Frankfurt y el postmodernismo. 51, 2005, pp. 73-97.

———: Religión y razón como factores de complementación y colaboración. 55, 2007, pp. 87-102.

———: Reflexiones sobre el sentido de la historia: entre el optimismo doctrinario y el pesimismo relativista. 59, 2008, pp. 23-41.

MARÍÑEZ NAVARRO, Freddy: La postmodernidad: ¿Fin de lo moderno o fin de lo diverso? 24, 1996, pp. 81-92.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro: Estado y Poder en Antonio Gramsci. 4/5, 1981, pp. 77-97.

———: La concepción feuerbachiana del hombre. 6/7, 1984, pp. 141-162.

———: El tema de lo femenino en Platón. 9, 1986, pp. 33-41.

———: El consumo como sistema ideológico. 11, 1989, pp. 73-82.

———: Superestructura ideológica de las relaciones sociales. 13, 1990, pp. 79-94.

———: La práctica ideológica en la sociedad civil burguesa. 16/17, 1993, pp. 81-89.

———: Producción ideológica y lenguaje. 18, 1993, pp. 87-108.

———: Argumentos críticos contra la hegemonía de la ciencia. 20, 1994, pp. 121-133.

———: El derecho a la Vida como supuesto ético-político de los derechos Humanos. 26/27, 1997, pp. 157-163.

———: Alternativas epistémicas para las ciencias sociales desde el Sur. 70, 2012, pp. 83-97.

- : y DÍAZ-MONTIEL, Zulay: Nulidad democrática y coacción política: el desacato popular. 64, 2010, pp. 7-23.
- : De espaldas a las ciencias: incertidumbres filosóficas. 77, 2014, pp.7-18.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán: Centralidad de la categoría ‘posibilidad’ en la fundamentación zubiriana de la moral. 15, 1991, pp. 21-31.
- MARTÍN, Ángel: La iglesia católica y el estigma de la infalibilidad. 20, 1994, pp. 95-110.
- : Pervivencia del sacrificio judaico y del taurobolio Greco-Romano en ‘El Toro de los Quintos’ de Jerte (Alta Extremadura - España). 22, 1995, pp. 171-182.
- : Fundamentos axiológicos de la “dignidad humana”. Especial 2/3, 1996, pp. 191-199.
- : El Árbol sagrado: del Árbol Cósmico al Cristo de Jerte. 65, 2010, pp. 61-74.
- MARTÍN, Víctor: El problema de la verdad en Platón. 4/5, 1981, pp. 135-147.
- : Lo ‘justo humano’ y la justicia popular en Aristóteles. 6/7, 1984, pp. 119-126.
- : Hacia el saber del hombre: Dialéctica, Lógica y Ontológica en Aristóteles. 11, 1989, pp. 95-119.
- : Ética, Retórica y Política en la antropología aristotélica. 13, 1990, pp. 25-42.
- : Historia de las ideas, filosofía política y proyecto regional. Especial 1, 1995, pp. 87-97.
- : Bibliografía de la filosofía latinoamericana. La filosofía de la liberación desde 1968 a 1978. Especial 1, 1995, pp. 99-108.
- : Filosofía y sociedad civil. Especial 1, 1995, pp. 121-126.
- : Símbolo y comunicación en la política. Especial 2/3, 1996, pp. 215-222.
- : La filosofía política en América Latina: de la historia de las ideas al pensar estratégico. 26/27, 1997, pp. 209-217.
- : La memoria política de un nuevo siglo. Relectura de los orígenes de la ética de la liberación en América Latina. 70, 2012, pp. 18-30+.

- MAXIMILIANO, Garbarino: La ideología como lugar de la verdad. Un planteo posmarxista del concepto. 77, 2014, pp. 109-127.
- MELEÁN, Vileana, MORÁN, Lino y VELÁSQUEZ, Lorena: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- MÉNDEZ-REYES, Johan: Historia de las ideas en Venezuela: Rodolfo Quintero. 55, 2007, pp. 105-138.
- MÉNDEZ-REYES, Johan: Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “Hybris del punto cero”. 75, 2013, pp. 70-86.
- : y MORÁN-BELTRÁN, Lino: Las ideas positivistas y evolucionistas en la obra de Laureano Vallenilla Lanz. 61, 2009, pp. 41-64.
- : y MORÁN-BELTRÁN, Lino: La actividad filosófica en los períodos coloniales y emancipador venezolanos. 69, 2011, pp. 109-133.
- : y MORÁN-BELTRÁN, Lino: Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. 66, 2010, pp. 73-88.
- : y MORÁN-BELTRÁN, Lino: Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. 78, 2014, pp. 42-55.
- MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre la (de)cololialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. 74, 3013, pp. 7-23.
- MOLINA, Ángel: El método de investigación de Arquímedes de Siracusa: Intuición, mecánica y exhaustión. 58, 2008, pp. 23-40.
- MOLINA, Katiuska: El concepto de ‘hombre natural’ en Rousseau (consideraciones ético-educativas). 23, 1996, pp. 31-48.
- MOLINA, Leopoldo: Análisis filosófico del concepto de mente y sus implicaciones educacionales. 14, 1991, pp. 157-171.
- MOLINA, Mercedes: La “metamorfosis de la percepción” y dos de sus exponentes: Walter Benjamín y Dziga Vertov. 60, 2008, pp. 45-57.
- MONCHO, Josep: Moral y Derecho en Bentham. 19, 1994, pp. 35-40.
- MONEDERO, Juan Carlos. La filosofía política del socialismo en el siglo XXI. 72, 2012, pp. 37-86.
- MONTERO PACHANO, Patricia Carolina: Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo. 51, 2005, pp. 58-69.

- : Una interpretación de lo bello a partir de Diderot y Burke. 52, 2006, pp. 47-62.
- MORÁN BELTRÁN, Lino: José Gil Fortoul ante la condición humana. 41, 2002, pp. 91-103.
- : Vision del Indio En La Obra De Juan Ginés De Sepúlveda. 42, 2002, pp. 127-142.
- : César Zumeta: Positivismo y modernismo en Venezuela. 43, 2003, pp. 115-132.
- : Reflexiones en torno a la construcción de una ética intercultural. 48, 2004, pp. 57-71.
- : De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber. 52, 2006, pp. 65-79.
- : MELEÁN, Vileana y VELÁSQUEZ, Lorena: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- : y LEÓN DEL RÍO, Yohanka: Reflexiones en torno al pensamiento marxista de Ludovico Silva. 58, 2008, pp. 105-125.
- : y MÉNDEZ-REYES, Johan: Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. 66, 2010, pp. 73-88.
- : y MÉNDEZ-REYES, Johan: La actividad filosófica en los períodos coloniales y emancipador venezolanos. 69, 2011, pp. 109-133.
- : y MÉNDEZ-REYES, Johan: Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. 78, 2014, pp. 42-55.
- MORROW, Jeffrey L.: The Early Modern Political Context to Spinoza's Bible Criticism. 66, 2010, pp. 7-24.
- MUÑOZ GARCÍA, Ángel: Unamuno: Una filosofía del lenguaje. 4/5, 1981, pp. 43-76.
- : Las proposiciones de identidad. Aportes medievales a la opinión de S. Kripke. 10, 1986, pp. 101-126.
- : y CAROSIO, Alba: Reflexiones en torno a la oración oblicua. 11, 1989, pp. 1-44.
- : Géneros literarios filosóficos medievales. 14, 1991, pp. 63-83.
- : Libros y editores medievales. 15, 1991, pp. 81-120.

- : La negación medieval (I). 16/17, 1993, pp. 1-26.
- : La negación medieval (II). 18, 1993, pp. 1-31.
- : La filosofía del siglo XVIII en la América colonial. Especial 1, 1995, pp. 25-39.
- : La Meteorología de Suárez de Urbina: Filosofía, Filokalia, Cosmología o sólo “Folklorica”? 23, 1996, pp. 5-20.
- : Ambiente intelectual de Caracas previo a las reformas filosóficas de Marrero. 25, 1997, pp. 37-64.
- : Los motivos de Marrero. ¿Reformas filosóficas o universitarias? 26/27, 1997, pp. 165-191.
- : Francisco José Urbina, filósofo venezolano del siglo XVIII. Notas para una biografía. 28, 1998, pp. 111-137.
- : Antonio José Suárez de Urbina. Notas para una biografía. 31, 1999, pp. 73-94.
- : El juicio a las reformas filosóficas de Marrero o las intemperancias del Regidor. 32, 1999, pp. 129-151.
- : Hacia una historia de la filosofía en Venezuela: pre-historia filosófica de la Universidad de Caracas. 33, 1999, pp. 81-98.
- : La lógica en Venezuela en el S. XVIII: El caso José Suárez de Urbina. 34, 2000, pp. 91-101.
- : Baltasar Marrero, renovador de la Universidad de Caracas. Notas para una biografía. 35, 2000, pp. 77-106.
- : Diego de Avendaño en su Thesaurus Indicus. 36, 2000, pp. 113-132.
- : La filosofía en Caracas, después de Baltasar Marrero. 38, 2001, pp. 7-29.
- : La medicina en Caracas a fines del s. XVIII: *¿filosofía, arte o ciencia?* 39, 2001, pp. 85-108.
- : ¿Antígona o Abisag? Divagaciones en torno a las antinomias de la ética. 41, 2002, pp. 77-87.
- : Para investigar en filosofía: ¿Methodologia o Methodiologia? 42, 2002, pp. 69-74.
- : García Bacca y la Filosofía Colonial en Venezuela. Puntualizaciones y reivindicaciones. 46, 2004, pp. 135-158.
- : La moral de Avendaño respecto a los «indios toreros». 49, 2005, pp. 79-100.

- : La coca en la colonia: cultura, negocio y satanismo. 52, 2006, pp. 83-122.
- : y ANDRADE, Gabriel: La familia, célula de la democracia antigua y moderna. De Aristóteles a Tocqueville. 54, 2006, pp. 81-118.
- : Esclavitud: Presencia de Aristóteles en la *polis* colonial. 55, 2007, pp. 7-33.
- : Diego de Avendaño y la esclavitud colonial africana. 56, 2007, pp. 133-164.
- : La condición del hombre en la edad media: ¿Siervo, esclavo o qué? 57, 2007, pp. 115-144.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, María Teresa: Wittgenstein: Terapia frente a fundacionismo epistémico. 80, 2015, pp. 29-42.
- NAVA, Lizette: ¿Es representacional la visión del lenguaje de Davidson? Una reevaluación de su propuesta. 75, 2013, pp. 7-33.
- NAVA, Mariano: La tradición clásica y el ideal republicano en el pensamiento venezolano de la Emancipación. Especial 1, 1995, pp. 57-70.
- NAVARRO JIMÉNEZ, Karina y NEGRÓN, Fabiola: Sátira ilustrada y fragmentación postmoderna en *El Sobrino de Rameau*. 80, 2015, pp. 43-72.
- NEGRÓN, Fabiola y PETROU, Aspacia: Una Revisión del Concepto de Esclavitud a Partir de la Exégesis del Hebreo Bíblico. 75, 2013, pp. 34-65.
- y NAVARRO JIMÉNEZ, Karina: Sátira ilustrada y fragmentación postmoderna en *El Sobrino de Rameau*. 80, 2015, pp. 43-72.
- NITSCHKE DE PANASEWICZ, Elzbieta: El integracionismo en relación con el problema de la muerte, en la filosofía de José Ferrater Mora. B, 1972, pp. 127-149.
- : Algunos significados actuales del término ‘Filosofía’. 2, 1976, pp. 73-130.
- ÖFFENBERGER, Niels: La oposición de los enunciados ‘estrictamente’ particulares en perspectiva trivalente. 12, 1989, pp. 113-124.
- : La Lógica Polivalente ‘in statu nascendi’. 15, 1991, pp. 43-48.
- : Teoría de la oposición según la tetravalencia. 20, 1994, pp. 23-38.
- : y BERTÓK, Rozsa: Observaciones sobre el llamado silogismo práctico. 24, 1996, pp. 47-52.

- : y BUSTOS L., Javier I.: La negación de los juicios estrictamente particulares en la tetravalencia. 23, 1996, pp. 67-77.
- OQUENDO, Luis: Acercamiento a una lectura comprensiva de la filosofía del arte de Schelling. 67, 2011, pp. 42-69.
- OROZ EZCURRA, Javier: El rostro del otro y la trascendencia en Emmanuel Lévinas. 28, 1998, pp. 35-50.
- OROZCO, Luis: El filósofo, como intelectual orgánico en América Latina. 3, 1980, pp. 13-23.
- ORTIZBLANCO, Adriana: Dialéctica hombre-naturaleza-sociedad. Una mirada a la obra de Fernando Boytel. 40, 2002, pp. 61-84.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés: El signo inconsútil. 22, 1995, pp. 185-205.
- PADILLA GÁLVEZ, Jesús: Sobre creencias, la forma general del enunciado y el alma. Una relectura de *TLP* 5.54-5.5423. 50, 2005, pp. 85-120.
- PALACIO RADA, Jaime: Sobre la exhortación a la reflexión en el *Elogio de la Locura* de Erasmo de Rotterdam. 46, 2004, pp. 101-134.
- : Las ideas políticas en la *Educación del príncipe cristiano* de Erasmo de Rotterdam. 66, 2010, pp. 25-49.
- PAPACCHINI, Angelo: Derecho a la vida y pena de muerte. Especial 2/3, 1996, pp. 49-77.
- PARENTELLI, Gladys: Identidad religiosa y derechos humanos de las mujeres en América Latina. Especial 1, 1995, pp. 1-11.
- PARISI, Alberto: La filosofía en los países explotados como Filosofía de la Liberación. 3, 1980, pp. 55-63.
- PASTORE, Romano: Kant: del derecho de libertad a la exigencia racional del Estado. 13, 1990, pp. 107-121.
- PARRA CONTRERAS, Reyber: Visión del socialismo en el pensamiento de Manuel Dagnino. 78, 2014, pp. 25-41.
- PÉREZ ALVAREZ, Lorenzo: Un vacío en la historia de las ideas en América Latina: la mujer. 9, 1986, pp. 135-147.
- PÉREZ-BRAVO, Adriana: La ética conyugal, eslabón invisible de la pareja frente al tiempo. 72, 2012, pp. 87-106.
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio: Marcuse y el pensamiento negativo. 1, 1974, pp. 147-200.

- : El lenguaje en Merleau-Ponty. 2, 1976, pp. 131-156.
- : La vida en Nietzsche. 6/7, 1984, pp. 93-109.
- : Femenidad y racionalidad en el pensamiento griego. 9, 1986, pp. 167-199.
- : Razón y femineidad en el pensamiento cristiano medieval. 10, 1986, pp. 127-153.
- : La Religión en la Constitución de los Estados Unidos de América. 11, 1989, pp. 121-160.
- : Kant y la Revolución Francesa. 12, 1989, pp. 101-112.
- : Moral y política en Kant. 13, 1990, pp. 145-159.
- : Política y Moral en Hegel. 14, 1991, pp. 95-115.
- : Lo femenino en la filosofía de Derecho de Hegel. 15, 1991, pp. 11-19.
- : Materia e individuo en los Quodlibetos de Juan Pecham. 16/17, 1993, pp. 27-42.
- : La materia en Juan Pedro de Olivo. 18, 1993, pp. 33-63.
- : La materia en Juan Duns Escoto. 22, 1995, pp. 3-43.
- : Materia y generación en Tomás de Aquino. 26/27, 1997, pp. 39-60.
- : La materia en Avicena. 29, 1998, pp. 55-76.
- : La acción comunicativa de Habermas como diálogo racional. 43, 2003, pp. 7-26.
- : Duns Escoto: El posible lógico y su relación al ser. 51, 2005, pp. 7-17.
- : Tomás de Aquino y la razón femenina. 59, 2008, pp. 9-22.
- : La acción comunicativa de Habermas como diálogo racional. 70, 2012, pp. 31-50.
- PETROU, Aspacia Zoy: Acercamiento al pensamiento de Jorge Quintero y su vinculación al proceso dialéctico universal. 63, 2009, pp. 65-86.
- : y NEGRÓN, Fabiola: Una Revisión del Concepto de Esclavitud a Partir de la Exégesis del Hebreo Bíblico. 75, 2013, pp. 34-65.
- PIACENZA, Eduardo: Pena de muerte y argumentación. 32, 1999, pp. 69-95.
- PINARDI, Sandra: Convirtiendo la verdad en verosimilitud: un diálogo entre filosofía y literatura. 37, 2001, pp. 89-99.

- PINTO YEPEZ, Ermila: El modo de ser persona en la teoría zambraniana. 25, 1997, pp. 17-36.
- : Subjetividad, egocentrismo e impersonalidad en el discurso científico. 32, 1999, pp. 43-65.
- POLIMENI, Dante: La teoría crítica de la sociedad y las tareas actuales de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. 3, 1980, pp. 65-77.
- QUEIROZ, João y EL-HANI, Charbel: La emergencia del significado en sistemas semióticos. 56, 2007, pp. 47-66.
- QUEVEDO PARRA, Yamarilis: La renovación de las ideas en la Universidad del Zulia: Francisco Eugenio Bustamante. 47, 2004, pp. 67-106.
- QUINTANILLA, Pablo: Wittgenstein y la autonomía de la voluntad: la presencia del pragmatismo. 56, 2007, pp. 67-107.
- QUINTERO, Magello: La enajenación en Marx. B, 1972, pp. 151-185.
- : La problemática marxista. 1, 1974, pp. 201-221.
- : El Marxismo: ¿Ciencia o Ideología?. 2, 1976, pp. 157-178.
- QUINTERO, Sheilla: Fuentes del pensamiento venezolano en la colonia (1700-1767). 37, 2001, pp. 103-119.
- RAMÍREZ SIERRA, Juan Carlos: El pensamiento de Trotsky en torno a la clase obrera. 76, 2014, pp. 73-91
- REDMOND, Walter: Casu an consulto? Evolutio atque epistemologia in recenti philosophia religionis tractata. 46, 2004, pp. 73-97.
- REQUENA, Isidoro: Arturo Roig, filósofo de la Liberación. 3, 1980, pp. 25-54.
- RIVARA DE TUESTA, María Luisa: Transculturación y valoración del hombre aborigen. 6/7, 1984, pp. 53-66.
- ROBLES, José: Hobbes, Berkeley y las ideas abstractas. 12, 1989, pp. 43-54.
- ROBLES, Laureano: Historia, Filosofía y Lenguaje. 2, 1976, pp. 179-196.
- ROCHA DE LA TORRE, Alfredo: Más allá de las palabras: El lenguaje en la filosofía de Heidegger. 49, 2005, pp. 5-27.
- RODRIGUEZ FOUZ, Marta: La historia meditada. Aproximación a la sociología de Karl Mannheim a través de su análisis de las mentalidades. 24, 1996, pp. 3-27.
- : La historia pendiente. Trayectorias sobre la idea de historia en Ortega (I). 28, 1998, pp. 51-73.

- : La historia pendiente. Trayectorias sobre la idea de historia en Ortega (II). 29, 1998, pp. 33-54.
- ROIG, Arturo Andrés: La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una 'utopía para sí'. 6/7, 1984, pp. 39-52.
- ROSETO MORALES, José Rafael: Una religiosidad fraguada por el cimarronaje, 79, 2015, pp. 32-57.
- SAAVEDRA RAMÍREZ, Gabriel: La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. 35, 2000, pp. 23-40.
- SALAS ASTRAIN, Ricardo: Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural. 41, 2002, pp. 7-29.
- : Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del Otro. 67, 2011, pp. 7-41.
- SALAS COHEN, Gerardo: Lo real y lo posible: una relectura epistemológica desde las culturas. 79, 2015, pp. 118-129.
- SALAZAR PÉREZ, Robinson: América Latina: securitización de la política y guerra contra la ciudadanía y los movimientos populares. 62, 2009, pp. 143-166.
- SALATINO, Maximiliano: Más allá de una epistemología desde el Sur. 77, 2014, pp. 61-84.
- SÁNCHEZ CAPDEQUI, Celso: La creatividad social: esa dimensión inexplorada. 34, 2000, pp. 77-88.
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz: Hacia una ética ecológica: apuntes para la reflexión. 44, 2003, pp. 107-120.
- SANTAMARÍA FERNÁNDEZ, Alberto: El tratado *Fuentes de lo sublime* de Longino y la superación de las *Téchnai rhetorikái*. 39, 2001, pp. 25-41.
- SANTANDER, Jesús Rodolfo: La filosofía marxista del trabajo. 4/5, 1981, pp. 11-41.
- SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ, Cristián: Ciencia, inconmensurabilidad y reglas: Crítica a Thomas Kuhn. 58, 2008, pp. 41-78.
- SASSO, Javier: Algunas reflexiones escépticas sobre la ética restaurada. Especial 2/3, 1996, pp. 37-47.

- SAZBON, José: Hegel y el socialismo novecentista. 9, 1986, pp. 203-227.
- SCHERBOSKY, Federica. Lo subalterno: cierre y posibilidad. Entre el grito y la teoría. 73, 2013, pp. 33-52.
- SCHMIDT ANDRADE, Ciro: Significación fenomenológica del espacio y del tiempo. 21, 1995, pp. 31-53.
- : La deshumanización del saber sobre el hombre. 29, 1998, pp. 113-137.
- : Apuntes para una lectura antropológica del trabajo. 73, 2013, pp. 75-92.
- SCOCOZZA, Antonio: Cultura e Historia en el Chile de Andrés Bello. 30, 1998, pp. 53-72.
- SERNA ARANGO, Julián: El rigor de la escritura. 38, 2001, pp. 79-91.
- : Un mundo detrás de un verso. 43, 2003, pp. 71-87.
- : Aspectos paradójicos del tiempo. 47, 2004, pp. 15-27.
- SERPE, Alessandro: ¿Cuál futuro para la paz y los derechos humanos? *Notas sobre la última filosofía del derecho de Norberto Bobbio*. 71, 2012, pp. 48-66.
- SERRANO-BOSQUET, Francisco Javier y GÓMEZ MELO, Juan David: Neuroética Fundamental: El intento Actual del naturalismo ético por fundar una moral científica. 79, 2015, pp. 7-31.
- SORIANO, José: La cosmovisión de Malebranche y el hombre contemporáneo. B, 1972, pp. 187-261.
- : Libertad e Historia en el pensamiento kantiano. 2, 1976, pp. 197-252.
- : Leibniz: Introducción a la sociología de su pensamiento. 8, 1985, 195 pp. (Número monográfico).
- SOFIA, Pascuale. Los pioneros de la Democracia cristiana en Francia y en Alemania. Entre el liberalismo y el socialismo radicales del siglo XIX. 69, 2011, pp. 94-108.
- : Origen del poder temporal de la Iglesia católica y el fundamento de su poder moral. 75, 2013, pp. 123-133.
- STENSTROM, Monika: Acercamiento al pensamiento de Unamuno: *La Tía Tula* y la lucha entre fe y razón. 55, 2007, pp. 35-54.

- SULBARAN, Manuel: Aspectos preliminares para una caracterización de la cultura en Venezuela. 6/7, 1984, pp. 25-38.
- SVENSSON, Manfred: Variaciones sobre el mal en san Agustín. 61, 2009, pp. 65-78.
- TALEGON, César: Las proposiciones de relativo en Alberto de Sajonia. 13, 1990, pp. 95-106.
- TAMAYO, Juan José: El cristianismo como ética de la liberación. 41, 2002, pp. 31-59.
- TINOCO, Antonio: Los Jesuitas en Latinoamérica y la Filosofía de la Liberación. Especial 1, 1995, pp. 71-86.
- : La intelectualidad venezolana en el siglo XX: Julio César Salas. 59, 2008, pp. 89-112.
- : Origen y evolución de la Historia de las Ideas en América Latina. 70, 2012, pp. 175-192.
- TOMASINI BASSOLS, Alejandro: Comprensión y filosofía tradicional versus pensamiento wittgensteiniano. 53, 2006, pp. 89-108.
- TORO ANDARA, Mandy: Apuntes sobre “Freud y la escena de la escritura” de Jacques Derrida. 65, 2010, pp. 43-59
- TRÍAS, Susana: Rousseau y el narcisismo. 10, 1986, pp. 31-47.
- : Gadamer y Dilthey: ¿Dos concepciones de la comprensión? 16/17, 1993, pp. 109-124.
- : La máxima hermenéutica ‘comprender a un autor...’ en el pensamiento de Dilthey. 19, 1994, 41-58.
- : Reflexiones en torno a ‘Poema y Diálogo’ de Gadamer. 23, 1996, pp. 79-91.
- : Ética de la liberación y ética del discurso. Especial 2/3, 1996, pp. 79-85.
- : Reflexiones sobre la “identidad narrativa”. 26/27, 1997, pp. 61-70.
- : Problemas de la identidad personal: Rousseau. 37. 2001, pp. 63-73.
- : Montaigne: La identidad como ensayo. 44, 2003, pp. 45-63.
- TUDELA SANCHO, Antonio: Políticas de lo trágico. Gilles Deleuze y la abolición de la trascendencia. 33, 1999, pp. 17-33.
- : El deseo y sus máquinas: en torno al sujeto nómada en Deleuze y Guattari. 36, 2000, pp. 47-73.

- : El psicoanálisis en fuga. Aproximaciones a una primera concepción del deseo en Deleuze y Guattari. 38, 2001, pp. 51-76.
- : Gilles Deleuze y el Pensamiento del Cinematógrafo. 42, 2002, pp. 7-37.
- : Jacques Derrida y los fantasmas del cinematógrafo. 45, pp. 137-166.
- : Gilles Deleuze y el tacto en pintura: el grito tangible de Francis Bacon. 49, 2005, pp. 49-78.
- : Identidad y poder en las sociedades de control. 61, 2009, pp. 7-37.
- UNAM: Identidad y Diferencia. 10, 1986, pp. 71-83.
- URDANETA RIVAS, Gustavo y VÁZQUEZ, Belin: Pensar desde modelos eurocéntricos o pensar-nos en y para la dialogicidad descolonizadora. 80, 2015, pp. 73-99.
- URUETALEÓN, Vladimir: La educación ante los desafíos de la globalización. 69, 2011, pp. 137-155.
- VALDÉS GARCÍA, Felix: Universales rotos, trampas desechas, valores sin alas. La problemática racial en el pensamiento caribeño. 67, 2011, pp. 70-96.
- : La negritud en la filosofía caribeña: el ejercicio de disección de un concepto. 72, 2012, pp. 107-126.
- : La tradición humanista y los estudios del pensamiento filosófico latinoamericano en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, (1952-1999). 78, 2014, pp. 59-81.
- VALDÉS GUTIÉRREZ, Gilberto: América Latina: construyendo lo común de las luchas y resistencias. 63, 2009, pp. 108-118.
- : y LEÓN DEL RÍO, Yohanka: Pensar y actuar más allá de los sentidos de la modernidad. 63, 2013, pp. 7-32.
- VALLE, Miguel: Ernst Bloch y el concepto de Excedente Cultural. 4/5, 1981, pp. 99-112.
- VÁZQUEZ, Belin y URDANETA RIVAS, Gustavo: Pensar desde modelos eurocéntricos o pensar-nos en y para la dialogicidad descolonizadora. 80, 2015, pp. 73-99.
- VÁZQUEZ, Valeria y MACERI, Sandra: Perspectivas de la religión y la piedad socráticas. 54, 2006, pp. 7-26.

- VEGAS GONZÁLEZ, Serafín: Significado e intención: de la historia de la ideas políticas a la historia de la filosofía. 50, 2005, pp. 7-46.
- VELÁSQUEZ, Alejandra: Espacio pictórico y geometría natural en René Descartes. 37, 2001, pp. 75-86.
- VELÁSQUEZ, Lorena: Un incunable singular. 15, 1991, pp. 73-79.
- : Precedentes ockhamistas de la significación. 19, 1994, pp. 21-33.
- : Lógica y dialéctica en el Curso Filosófico de Suárez de Urbina. Especial 1, 1995, pp. 41-56.
- : MORÁN, Lino y MELEÁN, Vileana: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando: Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. 69, 2011, pp. 74-93.
- VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando José: Las estrategias de temporalización de la modernidad en Reinhart Koselle: *experiencia, expectativa y aceleración*. 77, 2014, pp. 87-104.
- VILLA, Lida Esperanza y CARDONA, Luis Fernando: La muerte como órgano obstáculo del perdón en Vladimir Jankélévitch. 79, 2015, pp. 58-84.
- : Sobrepasando los límites: una lectura desde la racionalidad del daño. 81, 2015, pp. 23-45.
- VILLALOBOS FINOL, Orlando: Dominación y emancipación en la comunicación. Los paradigmas hegemónicos. 68, 2011, pp. 93-108.
- VITTORIA, Paolo: Práxis e conscientização: duas palavras da pedagogia da libertação. 67, 2011, pp. 110-118.
- VIVANCO, Luis: Las ciencias racionales en Ibn Jaldún: su clasificación y su rol en el desarrollo histórico de las civilizaciones. 25, 1997, pp. 91-108.
- : Notas sobre la influencia de Erasmo de Rotterdam en el *Diálogo de Mercurio y Carón* de Alfonso de Valdés. 45, 2003, pp. 51-87.
- : Sobre la posibilidad de una filosofía de la historia regional. 54, 2006, pp. 65-80.
- : Las ciencias tradicionales (ʿûlum naqlíyya) en los prolegómenos de Ibn Jaldún: un comentario. 70, 2012, pp. 151-174.
- WAGGLE, Larry J.: Epicurus: Psychological or Ethical Hedonist? 57, 2007, pp. 73-90.

YARZA, Claudia: Lo posmoderno en filosofía: claves de una recepción y puesta al día. 29, 1998, pp. 77-96.

YORIS VILLASANA, Corina: Interpretación de algunos campos en la teoría lingüística desde la concepción de la ciencia de Karl Popper. 36, 2000, pp. 75-88.



*Revista de Filosofía*  
*Universidad del Zulia*  
*Centro de Estudios Filosóficos*  
*“Adolfo García Díaz”*



## Directorio de autores

**Esteban Lythgoe**  
UADE - CONICET  
Buenos Aires, Argentina  
estebanlythgoe@yahoo.com.ar

**Lida Esperanza Villa**  
Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia  
villa.null@javeriana.edu.co

**Carlos Fernando Alvarado Duque**  
Universidad de Manizales  
Manizales, Colombia  
cfalvarado@umanizales.edu.co

**Andrés Donoso Romo**  
Centro de Estudios Avanzados  
Universidad de Playa Ancha  
andresadr@gmail.com

**José Alvarado**  
Universidad del Zulia  
Escuela de Filosofía  
Maracaibo, Venezuela  
josealvarado001@hotmail.com/gmail.com

**Manuel Oswaldo Ávila Vásquez**  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Tunja, Colombia  
manuelavilavasquez@gmail.com



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

# REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 81-3

---

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en diciembre de 2015, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)  
[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)  
[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)

**Normas para la presentación de artículos a ser publicados en**  
***Revista de Filosofía***  
**del Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”,**  
**Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia**

1. **Extensión máxima:** Para artículos, 9.000 palabras; para notas y comentarios, 2.500 palabras.
2. **Caracteres:** Utilizar únicamente caracteres latinos, en presentación normal o, para destacar, en cursivas.
3. **Encabezamiento:** Solamente el título del artículo (en castellano y en inglés).
4. **Hoja de información** (aparte):
  - 4.1. Título del artículo.
  - 4.2. Nombre y apellido del autor, institución, ciudad, país.
  - 4.3. Dirección postal, teléfono y dirección electrónica del autor (a pie de página).
  - 4.4. **Declaración del autor, del carácter inédito de su trabajo.**
  - 4.5. **Resumen (sólo para artículos - debe aparecer también en el artículo mismo):**
    - 4.5.1. Extensión máxima de 100 palabras.
    - 4.5.2. Redacción impersonal, evitando abreviaturas y símbolos.
    - 4.5.3. Enunciar, al final del resumen, hasta cinco **palabras clave** que den cuenta del contenido del artículo.
    - 4.5.4. Idioma: el mismo en el que se escribe el artículo. Consignar adicionalmente una **traducción al inglés (abstract)**, incluyendo título y palabras clave.
5. **Título y subtítulo:** en letra negrita (no en mayúsculas).
6. **Citas:** Entre comillas, usándose las cursivas sólo para destacar. Citas de más de doscientos ochenta caracteres (con espacio) irán sangradas.
7. **Notas:**
  - 7.1. A pie de página, con numeración consecutiva a través de todo el trabajo.
  - 7.2. **Referencias bibliográficas:** No se aceptará bibliografía al final del artículo, sino solamente referencias bibliográficas en nota, según los siguientes modelos:
    - 7.2.1. Libros: Apellido del autor (en mayúscula), nombre del autor, título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
    - 7.2.2. Capítulos de libros o colaboraciones: Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del capítulo o colaboración (entrecomillado), ‘en’, título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
    - 7.2.3. Artículos de revistas: Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del artículo (entrecomillado), nombre de la revista (en cursiva), volumen y/o número, año, páginas citadas.
8. **Consignación:** Enviar, o una copia impresa junto con una versión digital (CD), o un archivo adjunto a correo electrónico.
9. **Reseñas bibliográficas:** Las reseñas enviadas a publicación deben ser de libros relacionados con la investigación y la reflexión filosóficas que no tengan más de cinco años de haber sido publicados. Las reseñas han de tener carácter crítico. Deben indicar título del libro, nombre del autor, editorial, ciudad, año de publicación y número de páginas. Al final de la reseña, el autor de la misma debe indicar su nombre, la institución a la cual pertenece y el país donde está ubicada.



# **Revista de Filosofía Universidad del Zulia**

Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"



## **Recepción de Artículos**

*Revista de Filosofía*, fundada en 1972, es una publicación arbitrada cuatrimestral, incluida en varios registros internacionales (*The Philosopher's Index*, *Repertoire Bibliographique de la Philosophie*, *Ulrich's*, *FONACIT*, etc.). La Redacción de *Revista de Filosofía* recibe contribuciones inéditas -artículos (estudios, ensayos, investigaciones históricas de la filosofía), notas o comentarios, reseñas bibliográficas- sobre temas de cualquier área de la filosofía. La publicación de los textos recibidos es decidida por un Comité Editorial, asesorado por un Comité de Árbitros especializados. La respuesta sobre la posibilidad de publicar el texto enviado se dará en un plazo máximo de cuatro meses a partir de su recepción. Las contribuciones deben ser elaboradas de acuerdo a las *Normas de Presentación* que aparecen en las páginas finales del número más reciente de la revista. Para más información, comunicarse a través de la dirección electrónica [revifilo@gmail.com](mailto:revifilo@gmail.com)

Las contribuciones pueden enviarse a la siguiente dirección postal:

### ***Revista de Filosofía***

UNIVERSIDAD DEL ZULIA - Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz"

Nuevo Edificio de la División de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación

Apartado 526, Maracaibo 4011, VENEZUELA



# Revista de Filosofía Universidad del Zulia

Centro de Estudios Filosóficos  
"Adolfo García Díaz"



## COMITÉ DE ARBITRAJE

**Nombre del artículo:**

**Nombre del Evaluador:**

**Fecha:**

**Firma:**

1. **Evaluación:** Marque con una equis (X) su opinión referente a los distintos aspectos aludidos:

	Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
1.1	El tema tratado es pertinente para la revista				
1.2	El trabajo posee originalidad				
1.3	La metodología empleada en el trabajo es adecuada				
1.4	El trabajo posee coherencia argumentativa				
1.5	El trabajo muestra fundamentación bibliográfica				
1.6	La redacción es clara				
1.7	El resumen es adecuado				
1.8	Las conclusiones se derivan de lo planteado en el trabajo				

2. De acuerdo con la evaluación realizada, el trabajo presentado puede ser recomendado como: estudio \_\_\_\_\_, ensayo \_\_\_\_\_ o artículo \_\_\_\_\_

3. Según su criterio el trabajo presentado puede ser:

Publicable \_\_\_\_\_

Publicable con modificaciones ligeras \_\_\_\_\_

Publicable con modificaciones sustanciales \_\_\_\_\_

No publicable \_\_\_\_\_

4. En caso de que su recomendación sea la de **publicarlo con modificaciones** (ligeras o sustanciales), por favor señale en la página adjunta cuales son.

5. En caso de que su recomendación sea la de **no publicar** el trabajo, por favor argumente ampliamente sus observaciones al respecto, con el fin de comunicar al autor, de forma clara, las razones del veredicto.

6. Observaciones.

## ***Revista de Filosofía***

Revista cuatrimestral

Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”

Nuevo Edificio de la División de Postgrado.

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Apartado 526

Maracaibo 4011, VENEZUELA

E-mail: revifilo@gmail.com

### **Suscripción Anual**

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Ciudad, estado, país: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Recuperación de costos de la Revista:

Deseo suscribirme a partir del N° \_\_\_\_\_

	<u>Nivel Nacional</u>	<u>Nivel Internacional</u>
Precio por número:	N° simples: Bs. 40,00/	US\$: 40,00
Suscripción Anual:	Bs. 120,00/	US\$: 120,00
Números anteriores:	N° simple: Bs. 20,00/	US\$: 20,00
Costo de flete por número:	Bs. 60,00/	



Anexo cheque a nombre de *Revista de Filosofía, CEF-LUZ*

Fecha: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDAD DEL ZULIA**  
**Maracaibo, Venezuela**

Rector

**Jorge Palencia**

Vice-Rectora Académica

**Judith Aular de Durán**

Vice-Rectora Administrativa

**María Guadalupe Núñez**

Secretaria

**Marlene Primera**



**Consejo de Desarrollo**  
**Científico y Humanístico (CONDES)**

Coordinador-Secretario

**Gilberto Vizcaíno**

**Facultad de Humanidades y Educación**

Decana

**Doris Salas**

Directora Escuela de Filosofía

**Lorena Velásquez**

Coordinadora Maestría en Filosofía

**Yamarilis Quevedo**

Director Centro de Estudios Filosóficos

“Adolfo García Díaz”

**Johan Méndez Reyes**