

Recepción: 01/05/2006

Aprobación: 02/08/2006

APROXIMACIONES INTERDISCIPLINARIAS Y TRANSDISCIPLINARIAS A LA NUEVA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Rubby Stella Gustín
Universidad de Nariño

RESUMEN

La interdisciplina ha sido confundida con la transdisciplina. En el presente texto se busca aclarar sus implicaciones tanto académicas, educativas, curriculares y culturales. Dentro de lo académico se estudiará la manera cómo el conocimiento ha sufrido una desterritorialización, tanto en el ámbito universitario como fuera de él. Posteriormente se analizará la posibilidad de atender la emergencia de un currículo pertinente al interior de los colegios de formación secundaria, y también el hecho de hacer coextensiva la pertinencia curricular a la universidad colombiana y latinoamericana.

La transdisciplina, será aplicada al problema de género haciendo una deconstrucción del solio falocéntrico, el cual se ha manifestado durante siglos de manera académica y social. En el presente texto se observa el contrapunteo transdisciplinario entre la educación, el psicoanálisis, la filosofía y el pensamiento de la complejidad; todo esto encaminado a repensar los estudios culturales.

Palabras clave: *desterritorialización, gramatología, flexibilidad, falocentrismo, transmenstrualidad.*

INTERDISCIPLINARY AND TRANSDISCIPLINARY APPROXIMATIONS TO THE NEW KNOWLEDGE PRODUCTION

Rubby Stella Gustín
Universidad de Nariño

ABSTRACT

Interdiscipline has been confused with transdiscipline. The present work attempts to clarify its academic, educational, curricular and cultural implications. Within the academic one, the way how knowledge has undergone a deterritorialization in the university environment and outside of it will be studied. Later on, the possibility of assisting the urgency of a pertinent curriculum in the High Schools and of making it extensive to the Colombian university and Latin America will be analyzed.

Transdiscipline will be applied to the problem of genre by making a de-construction of the phallus-centric canopied throne which has manifested for centuries in an academic and social way. In the present work, a trans-disciplinary dispute among education, psychoanalysis, philosophy and the complexity thought is observed, all this guiding to re-think the cultural studies.

Key words: *deterritorialization, grammatology, flexibility, phallus-centrism, trans-menstruality*

INTRODUCCIÓN

A partir del proyecto denominado *Acreditación Previa y Currículo Práctico en los programas de Licenciatura*, surgido al interior del grupo interdisciplinario de la Universidad de Nariño: *Currículo y Universidad*, grupo avalado por Colciencias, se inició una intensa pesquisa acerca de cómo los programas de pre-grado estaban cumpliendo con su tarea estipulada en los documentos-maestro, soporte curricular que fundamenta los presupuestos teóricos capaces de dar cuenta de la manera cómo se organiza la previsión metodológica de los conocimientos a impartir.

Es así como nos embarcamos en la misión de investigar los programas de pre-grado, en especial el de filosofía y letras y el de psicología, en relación con la manera en que estos desempeñan su labor pedagógica, tanto en el ámbito teórico como en el práctico y si los estudiantes participan de las premisas establecidas en los documentos de fundación, o, por el contrario, adolecen de perspectivas frustradas o de iniciativas postpuestas, debido a la escasez de una verdadera promoción de la libre expresión tanto de palabra como de hecho.

Los resultados arrojados por este proyecto de investigación indicaron que el problema de la interdisciplinariedad en la Universidad de Nariño no ha sido abordado lo suficiente como para ser comprendido, mucho menos para trabajar de manera transdisciplinaria, la cual apenas se menciona y se desconoce su *modus operandi*, confundiéndola con la interdisciplina.

Nos hemos quedado cortos a la hora de poner manos a la obra y proceder al despeje algebraico de la incógnita (X) epistemológica, con el propósito de pasarla a los otros sentidos de la ecuación universitaria, encontrar su valor cultural y llevarla a la praxis. El despeje de la incógnita implica deponer viejos esquemas ortolátricos y atreverse a plantear la in-(ter)disciplina del espíritu crítico que hace posible las nuevas propuestas dentro del conflicto de las facultades, como bien lo había propuesto Emmanuel Kant hace poco más de 200 años.

1. LA DESTERRITORIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Desde 1960 se vienen produciendo cambios paradigmáticos y estructurales en la manera de abordar el conocimiento, a partir de esta fecha se empieza a cuestionar la naturaleza totalitaria y homogenizadora del *logos* griego, base de la racionalidad occidental que se devela violenta al continuar trabajando bajo

el estatuto de un pensamiento epistémico modernista, con su canon monológico de centralidad, unicidad, linealidad investigadora y bajo las directrices culturales de géneros sistemáticos inamovibles, y/o sistemática inflexible de los géneros.

En este período comienzan a aparecer modos alternativos que desterritorializan el modo de pensar clásico, al propiciar una escritura exterior a la configuración totalitaria de un único centro. Esta nueva revolución de pensamiento encabezada por autores como Deleuze, Foucault, Lévinas, Lacan, Althusser, Levy-Strauss, Derrida y actualmente Jameson o Zizek, se empieza a manifestar como cuerpo de escritura de una minoría que clama con un pregón (*Kerigma*) trasladado desde el campo onto/teológico hasta el campo político, en donde ya no caben las simples palabras, sino la posibilidad de un decir múltiple y complejo.

Este nuevo pensamiento se ve reflejado en los espacios académicos por medio de trabajos de investigación en filosofía, antropología, política y psicoanálisis que ponen a la orden del día: la búsqueda del Otro, la meditación sobre la Alteridad, la diferencia en el rostro del prójimo (Lévinas), el pensamiento del *Afuera* (Foucault), la no-neutralidad (Blanchot), el cuestionamiento de los metalenguajes y el hecho de que “*No hay relación sexual*” en sentido simbólico (Lacan), la deconstrucción del lenguaje, el post-estructuralismo (Derrida), la noción de *hegemonía* en política (Althusser), el capitalismo tardío (Jameson) o la ontología política (Zizek), entre muchos otros.

Todo esto atiende la emergencia de lo heterogéneo y lo múltiple, a la vez que permite entrecruzar e imbricar las artes y las ciencias, lo cual se cristaliza en un devenir transdisciplinario, que es capaz de abordar el texto a partir de multiplicidad de injertos promovidos desde una red sicocrítica (Bachelard).

La década de 1970 y 1980 insistió en el intento de atrapar una huella síquica que había sido materia disgregada por todo el corpus de las ciencias y perdida en el horizonte de la escritura simbólica, lo cual llevó a un cuestionamiento profundo del primado de la voz en occidente y que se vería consolidada en la propuesta *gramatológica*, de Jacques Derrida.

Aunque la postmodernidad hizo parte de esta revolución de pensamiento, en cuanto a visibilizar el núcleo de violencia/perversidad de la modernidad, se debe reconocer que también cayó en excesos, además de que no existe una clara definición del término *postmoderno*. Las propuestas postmodernistas en sentido ligero deben ser conjuradas y cuestionadas, porque pretenden acabar con la tradición y la institucionalización de los saberes y promueven una dispersión afiebrada del conocimiento sin ningún tipo de cohesión o integración interdisciplinaria.

Es cierto que actualmente se han derribado los muros totalitarios que oprimían y separaban a las Ciencias de las Humanidades, como también es cierto que se está haciendo investigación interdisciplinaria en campos que antes eran tan diferentes como el psicoanálisis, la filosofía y la pedagogía; incluso se encuentran interactuando con ciencias naturales como la física o la biología. Todo esto se confirma hoy desde la propuesta de un nuevo *status* epistemológico para la ciencia y la institución universitaria, que haga posible el abarcar de manera integral lo nuevo y lo diferente.

Para eso se hace necesario, entonces, como primera medida en nuestra Universidad colombiana, establecer la diferencia entre disciplina, interdisciplina y transdisciplina; para ello se necesita hacer un corte, un rodeo en el texto y abrirse paso a un despliegue más complejo como el que sigue. Michael Gibbons, en su recopilación sobre *La Nueva Producción del Conocimiento*¹, hace diferencia entre Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento. Para Gibbons y demás, la interdisciplina (Modo 1) se identifica con la transdisciplina (Modo 2). El Modo 1 se presenta como un modo concreto de la tendencia social dominante, que describe un modo de investigación único, unilateral, homogéneo, con un núcleo central, jerárquico, una distribución dialéctica entre ciencia y científicos, con una forma de pensamiento inalterable. En el Modo 1, la calidad viene determinada esencialmente por los juicios de revisión de los investigadores acerca de las contribuciones hechas por los individuos, en donde no existe el acceso a la concepción de un sujeto autónomo, ya sea dentro del sector educativo o en la clínica. La creatividad individual se resalta como la fuerza impulsora del desarrollo, y el control de calidad la identifica y la intensifica, llegando a extremos de masificación.

En el Modo 2 ya no se habla de ciencia y científicos, sino de *conocimiento y personas practicantes*, que trabajan dentro de un contexto de aplicación, caracterizado por la heterogeneidad heterárquica y transitoria que busca el ser más responsable y reflexivo, en procura de difundir el conocimiento en la sociedad e ir más allá del mercado, de la economía política y de la masificación de los sujetos. El trabajo de investigación se hace sobre problemas determinados dentro del ámbito de la complejidad, que busca aplicaciones prácticas, de la siguiente manera:

1. Se desarrolla una estructura integrada dentro de un contexto aplicado en búsqueda de la creatividad, en donde el trabajo en grupo es irreductible a partes o fragmentos disciplinarios.
2. Se desarrolla una teoría propia, una propia manera de investigar y una práctica singular, que encamina los esfuerzos en direcciones múltiples y diferentes.
3. El conocimiento se difunde no sólo a partir del canal institucional, sino en la medida del abordaje de los distintos contextos de problemas, no solo informando resultados a la

comunidad académica o institucional, sino a través de los medios de comunicación en vigencia, mediante conferencias o Internet, en los cuales el conocimiento entra en un nuevo proceso de configuración. 4. El trabajo se hace de manera dinámica al tratar de solucionar problemas en movimiento, *en donde las comunicaciones son cruciales*. 5. Resulta crucial la composición de grupos de trabajo, los cuales estarán abocados a cambios con el tiempo y su devenir profesional e investigativo, dependerá de las exigencias colectivas y de las responsabilidades, tanto académicas como sociales, que permitan su evolución y desempeño. Es necesario tener en cuenta que la planificación se hace de manera integral por todo el grupo.

Manfred Max Neef, en su texto/conferencia *Saber y Comprender*², nos invita a dar un paso más allá, el paso de la interdisciplina a la transdisciplina, lo que implica diferenciarlas; para ello nos indica una pirámide con cuatro niveles de abajo a arriba, así: 1) *Lo que hay, lo que existe*, las disciplinas de manera horizontal (filosofía, psicología, derecho, pedagogía) 2) *Lo que somos capaces de hacer*: si yo conozco filosofía, conozco algo de psicología, de derecho o pedagogía. 3) *¿Qué es lo que queremos hacer?*: planificación y diseño de las propias estrategias de trabajo, ya sea dentro de un grupo de investigación propio o en la planificación docente. 4) *Lo que debemos hacer y cómo lo debemos hacer*: poner en práctica de manera integrada lo descubierto en la investigación mediante la promoción de una ética y la formación en valores. El uso de todos los niveles de la pirámide de manera integral nos hace comprender que “la transdisciplina es el paso del saber al comprender” (Max Neef: 2003).

2. BASES EPISTEMOLOGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO PERTINENTE

El currículo no sólo se puede concebir como el resultado o conjunto de las experiencias de aprendizaje, en donde se pretende hacer hablar nuevas voces por medio de la demanda de prácticas pedagógicas que irrumpen en la plataforma de las relaciones sociales, sino también como experiencias de sensibilización, de desconstrucción, incluso de (im)pertinencia con respecto a paradigmas anquilosados en una mala comprensión de la *techné* educativa, en una vía contraria a todo deseo por parte del sujeto de la educación y de todos aquellos modelos que no sean capaces de producir emancipación a partir de los diferentes resultados de la cultura.

Las problemáticas a las que tiene que hacerle frente un currículo pertinente concebido de manera transdisciplinaria son:

a) Flexibilidad, b) Heterogeneidad, c) Reflexión sobre la producción cultural, d) Iterabilidad, e) Descentralización, f) Final de la transferencia cultural, g) Autonomía.

Rhec No. 9, año 2006, pp. 139-161

- a) La *flexibilidad* debe propender por una preparación pedagógica que permita al estudiante enfrentar el reto del relevo generacional, que se le viene encima. Es necesario comprender que la flexibilidad curricular apunta al desmonte de la concepción de jerarquía en tanto verticalidad de los saberes (modelo pivotante o piramidal) y niveles educativos; para eso es (im)pertinente la comprensión de los encuentros horizontales y su *decusación* o entrecruzamiento transdisciplinado, en procura de encontrar un desarrollo pedagógico manifestado como deseo, como respuesta ante una demanda que viene de lo más profundo de la sensibilidad y manifestado como “ley del corazón”.

En la educación clásica siempre se manejó la estrategia impositiva del *magister dixit*, el hecho de plantearse el “maestro” a sí mismo como el semblante de centralidad y canonicidad del conocimiento, la unilateralidad de los discursos que proponían el plan de la semejanza y la emulación de los *paradeigmata*, como una suerte de mimesis del sentido narcisista, aún no herido por el efecto traumático del giro copernicano o kantiano de la educación. El maestro era el adversario del estudiante, el que vigilaba las entradas y cerraba las puertas al discípulo, era el otro absoluto, el *alien*, el extraterrestre (*alotros*). La flexibilidad educativa nos hace comprender que es necesario desconstruir este paradigma del maestro como instancia discursiva dominante que mantiene al otro como subalterno.

- b) El currículo pertinente debe abordarse no solo a partir de la *techné*, en tanto comprensión del “Ser-para-el-hacer”, sino como forma de irrupción en lo *heterogéneo*, lo disímil, lo discontinuo, como medida que intenta producir algo nuevo, insospechado e insólito. Michel Foucault plantea la *episteme* como discontinuidad del sentido o como sentido de lo discontinuo. El pensamiento de la *techné*, en tanto figura de dispersión epistémica, deberá abrirse hacia otros modos del conocimiento, en procura de liberarnos del sueño colonialista, en la medida en que sepamos producir nuestras propias estrategias pedagógicas de trabajo, una escritura y un pensamiento propios en Colombia y también en Latinoamérica.
- c) Jesús Martín Barbero nos habla de la importancia de encontrar un mito fundacional en Colombia, aprovechando las contradicciones, las paradojas y las encrucijadas, en el sentido en que el saber se enfrente a sus propios abismos interiores, para así vencer la entropía del eterno retorno de lo mismo. En esto, Barbero se ha quedado corto, porque no tenemos un único mito, sino la diáspora epistémica de aproximaciones culturales mediadas por una inmensa distancia diferencial para consigo misma. La fundación de un sujeto autónomo en educación no debe concebirse como una totalidad cerrada en sí misma, acabada, completa, sino, por el con-

trario, como el aprovechamiento de lo inacabado, de lo desobrado, como aquello que está en camino de ser pensado; aquí Lacan se hace pertinente en materia educativa, en el hecho de meditar esa “falta en ser que nos hace sujetos por excelencia abocados a la comprensión de nuestros propios abismos”.

- d) La *Iterabilidad* se entiende, precisamente, como la “repetición en la diferencia”; es cierto lo que dice Nietzsche, que “todo vuelve”, *pero en tanto diferencia para consigo mismo*, como el aprovechamiento de los momentos de silencio o efervescencia del discurso (*Augenblick*), el palpito del acontecimiento, en el cual la identidad entra en un proceso de diferencia para consigo misma, abriendo posibilidades de comprensión de lo Otro en lo mismo, como nos enseña Paul Ricoeur. Esto nos capacita para enfrentar el yo del otro.

El sujeto de la educación no es una totalidad cerrada en sí misma, tautológica, en la que sus predicados ya están contenidos dentro de sí, al contrario, la subjetividad radica en el efecto-agujero (*Kluft*), en el recogimiento de un borde síquico invaginado, puesto en cuestión, en aquello que no encaja del todo, en el nacimiento de la paradoja, la contradicción o la antinomia. Para esto tenemos dos ejemplos: la lógica de la banda de Möebius, donde se juega con los efectos contradictorios y alternos de una superficie torsionada; y el famoso churo cósmico o lógica de la espiral, donde cada vuelta implica la entrada en una nueva etapa de pensamiento; las espiras nunca se encuentran, nunca empatan consigo mismas, sólo bordean el contorno de un abismo interminable e infinito, abierto como esfera simbólica de lenguaje en medio de lo imaginario y lo real.

- e) La *descentralización* debe hacerse promoviendo el centro a otros lugares y momentos geopolíticos, donde la institución universitaria no sea perjudicada, sino, por el contrario, sea extendida a la periferia, a la margen territorial, en búsqueda de amistades políticas, en el mejor sentido aristotélico, y no en el de la politiquería actual, en tanto se yergue como la sumatoria de discursos mentirosos contruidos a partir de pedazos de verdad. Ni la institución universitaria, ni las escuelas y colegios, deben sufrir el ataque postmoderno, en el cual se pretende desnuclear la institución; eso nos llevaría al colapso social; lo que se busca realmente es ponerlas en cuestión, decantarlas; *diseminar la institución implica promoverla hasta las márgenes más estrechas de una acción comunicativa*.

La educación debe entrar en un proceso de diseminación que la lleve hasta las regiones más apartadas de Colombia y Latinoamérica, en procura de cumplir una misión más fecunda, pertinente o propicia, que pueda dar cuenta de

la problemática social que nos aqueja en las entrañas. Aquí cabe comprender la amistad aristotélica como ruptura con la inflexibilidad de la ley y la promoción de la violencia en el lenguaje, en los discursos almohadillados, apantallados dentro de la cadena significativa del amo (político, docente, cura, analista, científico, etc). Es necesario promover la educación como respuesta a una exigencia ética dentro y fuera del campo social.

- f) Relacionando el problema de la búsqueda de un pensamiento propio en Latinoamérica con el psicoanálisis, podemos decir, con Jacques Lacan, que: “El final de la transferencia, es el fin del análisis”. La transferencia, en psicoanálisis, es lo que permite que el sujeto busque sus propias estrategias de curación y aprendizaje, a través de un trabajo de reflexión simbólica entre dos *inconscientes*, el del analista y el del analizante (no analizado). En la transferencia el “paciente” (o estudiante) supone que el analista (o docente) tiene un saber para curarlo. En materia educativa, el maestro cumple la misma función que el analista en psicoanálisis, la de ser un “sujeto que se supone que sabe”, frente al estudiante, que se define como “un otro que se supone que no sabe”. Esto debe ser invertido, porque realmente el conocimiento también está en el otro (estudiante), porque él trae su propio texto inconsciente, él es quien analiza de verdad. Cuando el maestro descubre esto, ya no impone nada, antes por el contrario, se actualiza a partir de la enseñanza que le brinda este otro (el niño como verdadero analista).

Mientras el paciente-sujeto-estudiante esté convencido de que su maestro-analista es el único que sabe sobre la naturaleza del conocimiento (factor epistemológico) y sobre sus problemas, existirá la transferencia, la dependencia, el dogmatismo, la subalternidad y la falta de libertad de expresión. Casi al final del proceso de enseñanza/tratamiento, existe un momento en el cual el paciente o el estudiante se des-ilusionan y descubren que el analista o su maestro no está mejor que ellos, que *no puede/no sabe*, en realidad, *conocer lo que les aqueja*, y que, contrario a lo que pensaban al principio, el conocimiento necesario para su cura, o para su formación humana o personal como social y cultural siempre había estado en ellos y que el analista o maestro sólo cumple un papel de acompañamiento y guía a lo largo de todo el proceso.

Es precisamente en esta etapa cuando el paciente-estudiante termina su análisis y sus estudios y procede a la cura por sí mismo, quedando el analista-maestro relegado al papel de mediador necesario entre dos instancias discursivas (la de él y la del otro). Michel Foucault había dicho que en materia educativa, psicoanalítica y jurídico/estatal siempre se producen relaciones de poder-saber, donde el que sabe detenta el poder y el que llega al poder impone su “verdad”

y dogmatiza. La transferencia termina porque ya no hay traspaso de material síquico a otro y el síntoma (patológico) aparece en su cruda realidad, situación necesaria para hacerle frente y combatirlo. En algunos casos el síntoma deja de ser patológico en sentido freudiano y se convierte según Lacan en el centro del universo del sujeto (*sinthome*), lo cual lleva incluso a aceptarlo, sobrellevarlo, gozarlo o transmutarlo; siempre y cuando se haya exorcizado su contenido perverso.

La crítica a la imposición dictatorial en la clase ha venido trabajándose con fuerza desde 1982, desde que Alan Parker dirigiera su película *El Muro de Pink Floyd*, película que quebró con los cánones de linealidad y centralidad y diera apertura a la multiplicidad de interpretaciones, como también a la discontinuidad secuencial y a la sobreposición de muchas dimensiones, lo que daría paso a nuevas lógicas contemporáneas, como la puesta en cuestión de una identidad unilateral y la sistematicidad educativa con la frase: “Maestro, (no) necesitamos (de tu) educación”, “queremos ser libres y aprender a soñar”. “Volvimos al muro”, mediante una violencia más sutil, disimulada de ultraerudición, una pantalla fantasmática que descubre la vanidad entre los agujeros del traje raído del maestro titiritero (*master of puppets*), que impide reconocer la diferencia del otro.

La imagen central de la película de Parker nos muestra al maestro que convierte en salchichas a los estudiantes, como una especie de producto más, dentro de la economía capitalista del mercado. Hay que diferenciar entre profesor y maestro; el profesor es el castrador, el que impone, el que dicta, el fascista en la clase. El maestro es el amigo, el que comparte vivencias profundas con el estudiante; en el maestro se rompe la dicotomía dialéctica del que manda y del que es mandado, preámbulo para cumplir aquella frase del filósofo lituano Emmanuel Lévinas: “Enseñar consiste en perder poder para ganar en afecto”, donde la “ganancia” en afecto está más allá de toda concepción económica.

El maestro propicia la entrada del estudiante en la alteridad, le ayuda a afianzarse en su diferencia, lo pone a prueba mediante un gesto ético im/posible, en el que no se puede reducir la enseñanza a ningún diccionario, estándar o constitución. La ética es precisamente aquello que desborda el saber, el conocimiento, aquello irreductible a la norma, a la pauta, a la dicción, en la cual ese gesto es un “es posible” y no un “no se puede”, o “no es así”; en esto consiste la altura de la enseñanza levinasiana, en la “posibilidad de lo imposible”, lo cual sólo se alcanza mediante una deponencia, una aceptación de los propios límites, por parte del maestro.

Para los indoeuropeos, hay una relación entre el maestro y la pesadez, pero también, con la *pedantez*, la absurda flatulencia del ser en su pataleta ontológica.

Si no hay ética, si no hay pedagogía revolucionaria, el conocimiento se muestra pesado, ladrilludo; la imposición es una carga pesada que aplasta la alteridad y no deja pensar; el maestro es aquel que quita la pesadez en el estudiante, tanto en el sueño de su mimesis como en la posibilidad de ruptura. Este concepto de pesadez, en relación con el maestro, debe ser entendido en el sentido de la responsabilidad que el maestro tiene para con la formación integral del estudiante, porque lo que el maestro, en tanto mago, pone en juego, es la vida misma. El maestro de Nazareth dijo: “Venid a mí, los que estáis cansados y agobiados, que yo os aliviaré, porque mi carga es blanda”.

Los profesores no están interesados en perder poder, porque temen perder el puesto, no el puesto en tanto lugar de trabajo, sino el puesto en tanto “sujetos supuestos saber”, un puesto simbólico-social que los convierte en los expropiadores de los corazones y de la inventiva de los jóvenes. Es maestro quien aprende del estudiante. No es maestro aquel que acalla la voz del otro, por medio de posturas ideológicas de imposición, vampirizando y ridiculizando la subjetividad del estudiante y dejándolo en un mutismo traumático. El maestro muestra lo escondido, lleva al estudiante hasta el tesoro oculto.

Según Lévinas, a la academia hay que ponerle el rostro de la caricia y la sensibilidad, no el conductismo barato del movimiento uniformemente acelerado de los colegios en su carrera por ganar el primer puesto en las pruebas del ICFES, donde, a la manera de Lacan, nos quedamos en una falta en “ser para la vida”, dentro del seminario o semillero de la universidad, alentando los índices de mediocridad curricular disfrazados de experiencia. Por eso la juventud ya no cree en sus profesores, ya no camina con ellos porque han retrasado la cita con la creación y la innovación.

Esta es precisamente la propuesta gramatológica, que el docente se baje de su solio pontificio y explore la estrategia humilde de escuchar (*erhören*) al otro en sus más íntimas expectativas, que entre en una pedagogía compartida e interdisciplinada, en el terminarse la heteronomía de la teología centralista del director, conductor docente, tutor o analista. En la gramatología no se trabaja simplemente con el discurso verbal, sino con otras tentativas como lo audiovisual, lo teatral, lo artístico, gestos que deberán ser implementados dentro del aula con el propósito de desconstruir la cátedra magistral.

- g) En la estrategia gramatológica, la filosofía juega un papel crucial, en sus aspectos *escriturales*, los cuales no se reducen, no se agotan en la mera grafía, sino que buscan un gesto de *autonomía* en la creatividad, en el descubrimiento de un gesto artístico propio, que le permita saborear el saber (*sapere*) y la encamine hacia las puertas de las ciencias, donde el estudiante aprenda de su propia experiencia, liberándose de la voz imperativa del *logos* unilateral.

El currículo pertinente tiene que ser autónomo, sobre todo el de filosofía, porque es precisamente el que funda la institución; si el currículo de filosofía no tiene autonomía, la institución entra en un proceso de necrosis. La filosofía funda la academia; si se coarta el currículo basado en la promoción del pensamiento filosófico, las demás áreas se ahogan. La filosofía es a la academia como el agua a los peces. La filosofía fundó la universidad como unidad de pensamiento dentro de la diversidad, por eso la preparación filosófica en el colegio debe ser óptima, porque implica la entrada en la universidad desde ya.

La filosofía debe promover la *Escritura* (gramatológica) no solo en el sentido textual, sino corporal, audiovisual, hasta propiciar las espectrografías del sueño, en las que el estudiante se confronta a sí mismo con sus nuevos fantasmas y deseos, hasta lograr el fin de la transferencia educativa.

En Latinoamérica todavía (*encore*) no hemos podido encontrar una escritura capaz de liberarnos del sueño opresivo, o quizá pesadillesco, de vernos confrontados en una lucha a muerte con nuestro padre edípico europeo o norteamericano. La producción de pensamiento latinoamericano aún se adscribe a una transferencia simbólica-política que procede del susodicho “sujeto-supuesto-saber” de las literaturas del primer mundo. El final de la transferencia implica el agotamiento, el desvanecimiento o desilusión frente al “sujeto-que-se-supone-que-sabe”, lo que nos prepara para una práctica discursiva propia.

3. LA TRANSDISCIPLINA EN EL PROBLEMA DE GÉNERO (*menstrum*)

La universidad se acabó de fundar en el siglo XII con una castración, la del maestro Abelardo, y se ha extendido hasta hoy con la inversión del primado de la voz frente a la escritura. La escritura del gesto pone en cuestión a la voz del *logos* occidental, que ha comenzado a derrumbarse o a deconstruirse por medio de la irrupción impensada de una emergencia síquica de *Escritura*, huela inconciente que había permanecido marginada y subalterna con respecto a la estructura canónica del sistema patriarcal.

El debate sobre el problema de género adolece de la misma sintomatología del par docente/estudiante, por cuanto ambas instancias son el resultado del primado *falocéntrico* en la cultura occidental. Esta problemática se manifiesta, y, a la vez, se puede decir, se reduce a la contraposición dialéctica entre la voz y la escritura, circunstancia trasplantada a la universidad, desde su misma fundación.

Cuando se dice *Escritura* (con mayúscula), se hace referencia a todo aquello que en la tradición occidental ha quedado en el margen, en la periferia de lo que se concibe como portador de sentido, lo excluido, desplazado de la etnia

central. La (archi) *Escritura* remite a un origen no originado, siempre diferido del par voz/escritura. Según la lectura atenta del *Timeo* de Platón, lo *Femenino* como origen no-ontológico remite al antes de lo masculino/femenino, *Huella* remite a un siquismo no representacional que escapa a la dualidad conciencia/inconciencia, *Matria* como lo que hizo posible a padre/madre, como también a cuerpo/mente, huevo/gallina, etc.

Esta es una manera de aproximarse a aquello que Gianni Vattimo ha llamado “discurso de la pasividad”, el encuentro con el rostro del (término) excluido, invisibilizado, vituperado, asesinado, secuestrado. Según los ingleses, el símbolo de la “mujer-madre-soltera-embarazada”, se eleva a la categoría de síntoma principal de una sociedad en crisis y en foco social de donde se originan todas las problemáticas actuales, y al que precisamente la universidad tiene que hacerle frente con nuevas estrategias educativas.

Teniendo en cuenta esto vamos a plantear la relación interdisciplina/transdisciplina, haciendo aplicación de la *Escritura*, en lo que atañe a la comprensión del discurso femenino contemporáneo, que no es feminista, por cierto, porque *Escritura*, atañe mucho al hombre, sobre todo al docente, humanista, filósofo, sicólogo o sicoanalista.

El discurso de la transdisciplina deberá permear no solo el espacio académico universitario, sino también el ámbito de la investigación en estudios culturales sobre todo a la hora de hacer la meditación sobre el problema contemporáneo de género. Para ello, vamos a hacer un recorrido, a manera de ejemplo, por los intersticios dejados por la discusión problemática sobre el abordaje de la sexualidad/textualidad en relación directa con la instancia femenina en tanto sujeto, cuyo reconocimiento ha sido crítico y dificultoso. La crisis del pensamiento falogocéntrico empezó a vislumbrarse a partir de las luchas femeninas, durante parte del siglo XIX y todo el siglo XX, ya sea por el reconocimiento jurídico, educativo y social, como también político y económico. Vamos a hacer un recorrido histórico a la manera como el pensamiento o el reconocimiento de lo femenino ha ido permeando el sustrato académico, universitario y social.

A finales del siglo XIX, el pensamiento freudiano catalogaba lo femenino como aquello que está en falta con respecto a lo masculino, lo femenino aparecía como algo inseguro, sospechoso y desdeñable³. En el diccionario castellano encontramos que la palabra “menstruo” remite a lo impuro, lo sucio, lo que está en falta, la intranquilidad de la carne, definiciones que por cierto han sido tomadas desde antiguo por culturas que aborrecieron el sexo y lo femenino, y cayeron en prohibiciones absurdas como las mencionadas en el libro *Levítico* de la Biblia hebrea, donde lo femenino es causa de repulsión, apartamiento y proscripción.

En la cultura hebrea, el sexo queda reducido a la tremenda seriedad de la simple procreación, que no da paso a la risa vital de los juegos eróticos, porque se piensa en degeneración, animalidad y pecado. Muy diferentes fueron las apreciaciones sexuales de las culturas persa e hindú, donde la liberación mental proviene del sabio aprovechamiento de las energías sexuales (*Tantra*). Es necesario comentar que lo que diferencia lo humano del animal, en materia de sexo, es la distensión y extensión del estro a todo el ciclo. El animal hembra sólo puede tener sexo en la época de celo; en el resto del ciclo, la función sexual de acoplamiento se inhibe. En lo humano, aparece el placer sexual como complemento del carácter reproductivo, por eso una mujer puede ejercer su sexualidad cada vez que aparece el deseo: lo que aquí tenemos es la aparición de un acontecimiento en la naturaleza que funda el sujeto libre de la mecanicidad reproductiva.

Michel Foucault nos habló de la *Anatomía Política*, algo que hoy se trabaja mucho en el ámbito doctoral, *la anatomía es política* por cuanto el orden anatómico viene dado por la instancia legal o jurídica, lo cual condiciona el estatuto orgánico de la vida dentro de una determinada cultura; esto nos llevará al extremo del rigor político infligido sobre el cuerpo (*biopolítica*), el cual pierde la libertad y la potestad de una *enkrateia* (autogobierno) de sus propios órganos. Foucault nos habla del entrecruzamiento o imbricación del poder/saber, donde la historia se ha debatido entre lo mismo y lo otro, la historia como reducción de lo Otro en el mismo. A partir de la comprensión del problema dialéctico, surge lo que Gilles Deleuze llamó *Anomía*, la tercera fuerza o lógica del anómalo, la *Escritura*, la *Matria*, la *Huella* del *nómade* que vivencia su propia ley, la que en realidad es la de lo “Otro-en-sí-mismo”.

La propuesta deleuziana también intenta promover una revolución molecular en los cuerpos domesticados, se intenta producir un nuevo orden no anatómico, sino síquico-transfisiológico que dé cuenta de los órganos de otro modo, ese “de otro modo” que se llama *alteridad cuántica*, porque lo que se trabaja a nivel molecular son los flujos cuánticos de deseo en el aprovechamiento de sus diferencias; esto es lo que yo he llamado “el *otro-fotónico-solar*” (Gustín: 2004).

Jacques-Alain Miller, en su seminario *El banquete de los analistas*, una obra sobre el estado del psicoanálisis después de la muerte de Jacques Lacan, nos habla sobre la relación entre la clínica y la política. La clínica configura el estatuto de lo orgánico, nos da un ser orgánico. Esto nos hace recordar la afirmación de Foucault en *El nacimiento de la clínica*, texto en el que nos dice que *la clínica apareció cuando se confundió la enfermedad con el síntoma*, o sea que la enfermedad no forma identidad con el síntoma, porque al hacerlo se funda un estatuto legal que roba los cuerpos y no los deja devenir.

Leyendo a Fulcanelli, el filósofo alquimista, en su obra *Las moradas filosóficas*, encontramos que la palabra *menstrum* presenta una connotación completamente diferente a la de la tradición falogocéntrica; el *menstrum* “es” algo más que espíritu, “es” vitalidad femenina, flujo cuántico de deseo que posibilita la *antherection* (*anthos*, antera) o erección de la flor.

A esto se lo ha llamado *transmenstrualidad*, a ese desgarramiento en el rostro del otro, al efecto síquico producido por la bala (grito) del otro, que desgarrar el tejido de lo social, pero donde queda y cabe la posibilidad de abordar ese grito sordo y sordido en tanto mutación (*trans*) de ese espíritu (*mens*)⁴ pasivo dentro de la comprensión de la discontinuidad de las identidades, dentro de la búsqueda de una escritura de flujos éticos que (pro)pongan el pensamiento colombiano y latinoamericano en la vía gramatológica de lo (in)sospechado y se vislumbre como *menstrualidad* de ese carácter cíclico en el ser (colombiano) como pensamiento de la suspensión de toda regla, dentro del marasmo de la carne y de la sangre, en la transgresión de la narcosis y la necrosis (*narcrosis*) como despertar a la comprensión pro-tética del *sínthome* (núcleo no-patológico) lacaniano en Colombia, como cura (in)existente para una sicosis colectiva, donde la universidad ya no se asuma dentro del discurso del amo, sino que se prepare para (el giro transmutatorio de) la cirugía (*kirourgon*) del *nombre-del-padre*; y eso implica una inversión tremenda de su primado *logoico*, que hace temblar (en) su estructura.

A la universidad, como institución educativa entendida como el núcleo de lo social, al margen de estos tiempos caóticos, funestos y rebeldes, le ha llegado su *men/arca*, le ha llegado la hora de pensar en medio de la sangre derramada (en) d-el rostro del otro(a).

4. TRANSDISCIPLINA Y PENSAMIENTO COMPLEJO

En el pensamiento contemporáneo se habla mucho de interdisciplinariedad en relación con lo postmoderno a partir de la ruptura del centro por medio de la crítica nietzscheana del origen y la deconstrucción⁵ de la tradición falogocéntrica, donde la comunicación se produce a través de los intersticios del afuera de las distintas disciplinas como en una suerte de intercambio placentario epistemológico entre dos sangres que se retroalimentan entre sí al pasar de lo pasivo a lo activo y viceversa.

La comunicación o transmisión de la información necesita un espacio interinstitucional⁶ (campo de acción), que permita el desenvolvimiento de los procesos de manera ética en el sentido de poder trabajar y compartir a partir de distintos niveles educativos, ya sean profesores o estudiantes interesados en

esta clase de problemáticas de palpitante actualidad. Se hace necesario, en el trabajo contar con la participación de estudiantes investigadores, de suerte que el grupo de investigación les proporcione la oportunidad de entrenarse en los procesos metodológicos y en la conducción curricular encaminada al desarrollo de su práctica profesional, como también a la preparación óptima en materia de la elaboración de un proyecto o tesis de grado.

Jürgen Habermas, en su *Teoría de la Acción Comunicativa*, nos explica que la comunicación surge a partir de la relación entre el Decir y lo Dicho, donde la cultura se muestra como una gran célula, como una suerte de óvulo en el que lo Dicho es su núcleo central, la base, lo que está establecido, el fundamento que siempre anda en busca de un *Decir* que le precede, que le prologa o que le da origen. En psicoanálisis se habla del paso del *bien-estar* al *bien-decir*, una estrategia de traspaso que hasta ahora no se ha podido establecer, en virtud de su no-tematicidad, situación dialéctica de una obra o institución en tanto mismidad que busca una Otredad, una demanda de lo Otro (Lacan), en tanto deseo irreductible a la tesis disciplinaria del Modo 1 de producción del conocimiento, según Gibbons.

La propuesta consiste en atender la transdisciplinariedad como el modo en el que las disciplinas se imbrican, se entrecruzan, se enquistasman entre sí, de tal manera que dejan atrás su morfología clásica, natural, biológica, ontológica, para devenir de otro modo, de tal suerte que su campo de afectación ya no viene dado por el intersticio disciplinar externo o citoplasmático del currículo, sino por el cruce genético a nivel nuclear, lo que posibilita lo insospechado. El campo de acción investigadora, en materia educativa, se asemeja a la funcionalidad fisiológica de las neuronas cerebrales que, para hacer efectivo el intercambio neuroquímico, necesitan que sus dendritas (áreas de conocimiento) promuevan las sinapsis con las otras a su alrededor por medio del espacio inter-neuronal (campo de investigación gramatológico⁷-transdisciplinario), que ni las fusiona (las disciplinas educativas) del todo, ni las separa.

La *transmenstrualidad* adviene como estrategia educativa e investigativa propia al comprender el problema de las suspensiones e interrupciones de flujos; la *transmenstrualidad* es la aplicación de la transdisciplina a los estudios culturales de manera compleja; resulta de aplicar la comprensión de la discontinuidad neuronal (epistémica) a nivel físico-químico (clave de contexto educativo) en busca de un metabolismo disciplinario que integre y asimile los flujos síquicos heterogéneos y disímiles, en tanto logro colectivo cohesionado por la ética, al interior de la estructura académica y social. En neurología no se trabaja dentro del concepto de continuidad neuronal, sino a partir de discontinuidades sinápticas (acciones comunicativas), que se promueven como

quiasmas físico/químicos, lo cual nos lleva a plantear la *transmenstrualidad* como devenir menstrual de la huella (*in-vestigio*), debido a la maestría en las interrupciones dentro del ciclo menstrual femenino (escritura gramatológica en un cuerpo), la cual queda tipificada dentro de lo simbólico, en la instancia orbicular o menstrual del significante lacaniano.

La *transmenstrualidad* deviene categoría fundamental del discurso femenino, que no incumbe solo a la mujer, sino también a los géneros marginales no traspasados *aún* (*encore* lacaniano) por lo jurídico, en donde la risa femenina interrumpe la erección del falo (*antherection*), para finalmente entrar a comprender el tercer *genos*, lo *transtextual*, lo cual es corroborado no sólo en Borges, sino también en el abordaje de la *Matria*, estrategia tomada del discurso platónico, en el *Timeo*.

La transmenstrualidad se comprende como el aprovechamiento de los flujos síquicos enquistados o entrecruzados en una vitalidad que se yergue como una flor invaginada; la *antherection* es el término derridiano que designa la erección de la flor (*anthos*), como estrategia que suspende la erección falogocéntrica hacia la luz de la metafísica de la presencia.

Este es el fin de la transferencia, aunque hay que tener en cuenta que el *falo* está más allá del género, el *falo* cobra sentido a partir de la esfera de la *Matria* o *Pro-padre*, que no tiene nada que ver con la dialéctica del padre-madre. El vello púbico o *erión* femenino es otra estrategia que desbarata el falogocentrismo, el cual se trabaja desde la saga de *Yurupary* (*poari*) hasta la Medea de Jasón y los Argonautas, los cuales van en búsqueda del vellocino de oro (texto), un vellón de pelos que esconde no una falta sino un secreto, el secreto del sexo-texto.

A la *Matria*, en el *Timeo* de Platón, se le da el nombre de *Chōra* o *Khora*, la nodriza que posibilita el nacimiento de las formas, el *tercer genos*, el cual sería meditado por Lacan al final de su vida, como la necesidad topológica de plantear en el discurso psicoanalítico un tercer género con respecto al problema del tiempo (seminario 26), donde el *Nombre-del-Padre* no tiene que ver simplemente con el padre como representación masculina, ni tampoco con la identificación con la madre; se trata de alcanzar esa *ex-cel(d)encia éxtima* que se manifiesta como *Real imposible*.

El falogocentrismo remite al problema intersubjetivo; donde la interdisciplina se queda en lo ontológico/postmoderno⁸, la transdisciplina va más allá o “fuera de”, como muy bien lo anota Max Neef, porque al romperse el primado ontológico no acaba con el centro, como en el caso *interdisciplina-postmodernidad*, -claro que no, por supuesto-; lo que hace la transdisciplina es

un trabajo de diseminación del centro, decantación o des-sedimentación de la información genética del material cromosómico del núcleo, en procura de descubrir lo que ya no cabe en lo meramente estructural, cognitivo, funcional, sistémico, humanista, paradigmático o paradogmático, que concibe al otro (el estudiante, la mujer, el latinoamericano, el subalterno, el paciente o el analizado) como totalidad cerrada en sí misma (la mujer, el estudiante como objeto de otro).

La postura sistémica es una de las propuestas más cercanas al cuestionamiento de una “dispersión-sin-integración”, por cuanto da cuenta de la interferencia entre *epistemes*, en procura de evitar las trampas que le alejan de la producción de un sujeto autónomo dentro del contexto comunicativo de la disciplina de la intersubjetividad, que busca la relación entre verdad y objetividad, como *constructo* de una visión teleológica de lo social, porque la búsqueda del origen no brinda la claridad necesaria y se hace urgente recurrir a los fines (mecanismo del *telos*). En lo sistémico, se concibe lo síquico dentro de un sistema interaccional o significante, que hace posible el cambio de rol a escala social y que propone abandonar la idea de déficit por medio de los sistemas integrados del paradigma de la complejidad y la relación con el caos, en tanto hay coexistencia entre el orden y el desorden.

La salud mental es vista como una capacidad del sujeto para construir su propio orden de cosas dentro de la instancia síquica, como *un talento por parte del sujeto* y no como un simple estado. La complejidad se vislumbra como la promesa efectiva de un trabajo interdisciplinario serio, en la que la intencionalidad se trabaja del lado de la institución dentro de su función formativa (*bildung*), que genera vínculos y fortalece la estructura social por medio de alternativas, que rediseñan sus categorías como la relacionabilidad, la gestión multidisciplinaria e interinstitucional.

Como se puede apreciar, lo sistémico todavía pertenece a la instancia interdisciplinaria; su búsqueda holística no permite la salida hacia la diferencia exterior al Todo, condición básica para ir al encuentro con lo *altéreo*, con el *héteros*; lo sistémico se queda en los intersticios y no permite el devenir del sujeto-objeto en procura de su desobramiento. En el enfoque sistémico, la disciplina no sufre mutaciones profundas y el carácter identitario-tautológico (yo-yo) se mantiene, la búsqueda de fines hace que se quede en la unilateralidad del sentido ontológico y en la dialéctica de la intersubjetividad.

La transdisciplina, en cambio, debe abordar la tradición a partir de sus no-dichos, de sus silencios, de sus *Kaos* entrópicos, de sus *Krisis* aprovechadas mediante un proceso de decantación (*krinein*) de la tradición que surge como comprensión del problema del olvido, donde la ilusión del porvenir, a despe-

cho de Freud y en la línea lacaniana, asegura la palabra que *aún* (*encore*) no se ha dicho, esa palabra crítica que es capaz de desfondar el presente en el “fuera de” la representación.

CONCLUSIÓN

En la transdisciplina, como en la gramatología, no cabe hablar de mera acción comunicativa; *aunque sí le incumbe*, hay que dar un paso (no) más allá (*Pas au de là*) al estilo de Blanchot y comprender la ausencia de un Decir anterior a lo Dicho, que cuando deviene presente o presencia, cuando se devela en su *Aletheia*, hace que lo Dicho reviente en su éxtasis para dar lugar a “eso-otro” que nos conmueve y espanta (*unheimlich*) en la noche del sentido al sacarnos de casa (*heimlich*) y llevarnos al claro (*lucus*) como en una suerte de efecto-túnel cuántico que rompe con todo contacto metafísico (Lévinas), fusión (Derrida) o reaporte (Lacan).

Hemos dado el primer paso (yo), el segundo paso (yo-tú); el tercero (ello) y el cuarto (*Chöra*); los cuales tienen que ver con el enquiastado de las partes dialécticas y el atravesamiento nuclear por el recién formado *agujero de gusano* (*la espiral en el centro de la cruz, quiasma o plano cartesiano*), que nos lleva hasta el *cuarto desconocido*, hasta el *sínthome* exterior a la *escena-de-familia*. Paul Ricoeur y Bajtin hablan del “*El(lo)*”, pero se quedan anonadados al dar el paso; en cambio, Blanchot y Lévinas nos advierten de que el *El(lo)* no puede ser comprendido como neutralidad, pues eso sería caer de nuevo en la interdisciplina. Atendiendo el problema que nos aqueja, Lévinas a su manera desentraña el embarazo *ectópico* (fuera de lugar) en el vacío del “hay” (*Il y a*)⁹ o suspensión de todo ente, en donde se crucifica la *chöra* (origen no-ontológico de las formas) platónica, como en una suerte de espanto arbóreo (rizomático), como prueba para pasar al otro lado del rostro de la ausencia.

NOTAS Y CITAS

1. GIBBONS, Michael et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
2. MAX NEEF, Manfred (2003). *Conferencia Saber y Comprender*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
3. “Para Freud, la actividad sexual de una mujer era “esencialmente de naturaleza pasiva”, en general para él, “lo activo equivalía a masculino, mientras que lo pasivo equivalía a femenino” (*Introductory Lectures*. Vol. 16. p. 402. *From the history of an infantil neurosis*. p. 47). Posteriormente suavizó su postura (*Civilization and its discontents*. p. 106). Pero luego concibió a la mujer como un hombre defectuoso. Para Freud, la mujer tiene una comprensión más sutil de los procesos mentales inconscientes y es víctima de una tendencia a embrutecer dentro del marco de la civilización; observó el “retraso artificial” y la “atrofia” del instinto sexual femenino (Cfr. *Psicopatología de la vida cotidiana*). Freud sostuvo que la mujer era más propensa a la Neurosis que el hombre, sobre todo a caer en la histeria (lo que él más temía, era precisamente lo que en él devenía). Consideraba a las mujeres en general como seres intelectualmente inferiores, porque carecían de la libido completa del hombre, suponía que tenían menos energía para sublimar, pensaba que “las mujeres han hecho pocas contribuciones a los descubrimientos y a las invenciones en la historia de la civilización”. Freud escribió incluso, “las mujeres se desahogan con humor o aprecian éste con mucha menos frecuencia que los hombres” (no comprendió lo que yo llamo la interrupción de la risa femenina, la maestría en las interrupciones). Para él, el amor de un hombre por una mujer, lo que él llamaba “supervaloración sexual” sólo surge con plena fuerza en relación con una mujer que se retiene y niega su sexualidad. En la mujer hay menos desarrollo ético: “su superyó no es nunca tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes emocionales como exigimos que lo sea en los hombres” (Cfr. *Algunas consecuencias psíquicas de la distinción anatómica entre los sexos*). Freud escribió que en una mujer inculta media persiste la misma disposición “perversa polimorfa”, que la de los niños que se comportan del mismo modo. Su punto de vista implícito era el de que “una mujer era una especie aparte e inferior al hombre”. (Puner, Freud. p. 285.) (Cfr. ROAZEN, Paul. *Freud y sus discípulos*, de Alianza Editorial). Es una verdadera lástima que muchos sicoanalistas continúen con este modo de pensamiento falogocéntrico, lo más preocupante es que se dedican a repetir los textos freudianos y lacanianos y no se aventuran a una intensa investigación, que arranque a partir de la propia experiencia vital; es necesario también llevar a Freud y a Lacan al diván, abordarlos, no sólo por sus aciertos, que por cierto son muchísimos (hay que ser justos), sino en sus desaciertos; hoy podemos decir que Freud no logró descubrir la ética femenina, se dejó arrastrar por el patriarcalismo judío y por la misoginia de algunos de sus sacerdotes. Se necesita colocar a Freud en el diván de la máquina del tiempo y “archo-sicoanalizarlo”. Invitamos a nuestros amigos filósofos, psicólogos, sicoanalistas y educadores a confrontar la cuestión de la pasividad a partir de la obra de Emmanuel Lévinas, la cuestión de la falta en Freud con los estudios de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Cfr. los últimos trabajos de Michel Foucault sobre la *Historia de la Sexualidad* y de Jacques Derrida, cfr. *De La gramatología y la diseminación*, textos en los que logra de manera magistral hacer la deconstrucción del falogocentrismo”. GUSTÍN GRANADA, Rubby Stella (2004). *El Quiasma en la alteridad cuántica de su espanto. Tres cenicientas*. Universidad de Nariño (s.e). p. 133).
4. “Mens” remite a mente, pero también a ciclo, mes, mensual. *Menstrualizar* la mente es como feminizarla por medio del descubrimiento de una pasividad en el rostro, en la mirada. En la alquimia el *menstruo filosofale*, es aquello que anima todo el proceso de la gran Obra (*Magnus Opus*), o sea el alma (*anima*), el mercurio, la luna, lo catamenial o la llegada de la osa, la *men-arca*, el *arché* o el origen del *mens*, la mente mercurial, el inconsciente y la de-posición o desconstrucción del género, en tanto desencubrimiento o desenmascara-

miento de la estrategia impostada del *logos*, como suplantación de la *Escritura. Mens*; en tanto huella (*spür*), vestigio, traza o marca de una archiescritura o *Escritura* (con mayúscula); revela el carácter de una *Escritura* antes de toda escritura (*graphé*), *Escritura* irreductible a la tensión dialéctica voz/escritura, como también aquello que remite a la *Matria* (*Chōra*) platónica como anterioridad o exterioridad de la dialéctica del padre/madre. El *menstrum* no sólo es manifestación física de una fisiología femenina, sino la manera de simbolizar de manera compleja, un acontecimiento-cuerpo, una escritura-cuerpo en cualquier sistema de la naturaleza. Es así como se puede comprender mejor la propuesta lacaniana del *Almor*, el *A-Mor* al conocimiento de la huella. ¿Qué es lo que quiere una mujer?, pregunta fundamental que el psicoanálisis no ha podido responder aún. Freud y Lacan han dicho que lo que ella quiere es casarse, que lo que ella desea es poseer el falo o su sustituto (hijo). Slavoj Žižek, el filósofo y psicoanalista esloveno, ha ido un poco más allá en esto, él ha dicho que lo que ella quiere es ir más allá del falo, más allá del significante aunque le cueste la existencia dentro del *logos*, por medio de una incoherencia *in-sistente* que la desborda hacia el *éxtasis* o hacia la *extimidad* de lo Real imposible (es el caso de Santa Teresa). Aquí es precisamente donde se ha insistido en una instancia menstrual del significante, en una *antherection* o erección del *anthos*, la flor invaginada (el sol de los pastos o la espiral). Esto es algo que los masones y los psicoanalistas no han acabado de comprender. Lo que se está haciendo aquí es inscribiendo lo menstrual dentro del lenguaje, algo que no se había podido hacer antes. En materia educativa, siguiendo con la estrategia gramatológica, podemos conectar la imagen femenina del sol de los pastos con el juego de palabras homófonas y homónimas que Lacan llamaba *Lalanguie*, lo cual en este caso arranca desde la comprensión del *mens*, lo que nos permite concluir esta nota diciendo que una real investigación arranca desde una actitud encaminada hacia la escucha del otro(a), donde no caben ni bastan los paños para atajar la corriente catamenial del deseo de aprender. En otro texto hemos hecho alusión a que el goce huele, pero también duele porque es *duale*, dual (placer/dolor). El problema político-social se ha trabajado dentro de la comprensión de la violencia en Colombia, ha relacionado la sangre del otro(a) asesinado(a) por la saeta mortuoria de la pulsión de muerte del Otro, por cuanto procede de un inconsciente desgarrado por la sicosis, lo que conecta el hecho de que la sangre de nuestros muertos intenta simbolizar de manera errada ese abismo interior que se traga los organismos, después de desgarrar los cuerpos, el asesinato como manifestación en lo real de una falla en lo simbólico. Estos estudios apuntan a aportar (a) la cura, la banda, la venda, la toalla que nos saque del *atolladero* de la sicosis colectiva por medio de un gesto educativo y pedagógico.

5. “La deconstrucción ética derridiana se sale de los parámetros modernistas-postmodernistas, al remontarse al estudio de la archi-escritura que no tiene que ver con ningún quiebre apresurado del centro sin saber cómo se compensa el equilibrio perdido, ni con armisticios dialécticos, ni con una simple inversión de la tradición, ni con un mero abandono del origen, ni desplazamientos ingenuos del sistema, ni abandono del concepto de institución universitaria, ni “descalificación romántica” de la cultura oficial; definitivamente la deconstrucción derridiana es otra cosa que los postmodernos no han comprendido todavía y que se han aprovechado de sus enseñanzas y las han difundido mal y donde los modernos se han encargado de cundir el pánico filosófico de algo que no se han atrevido a leer” (GUSTÍN, 2004: 26).
6. “Es necesario recalcar que una verdadera transgresión, se hace, sólo, después de valorar y reconocer la importancia de aquello que se transgrede. Se habla mucho de transgresión del *logos*, del sentido, de la metafísica, de las instituciones, del cristianismo, del estado; pero nadie valora y reconoce la importancia que éstas tienen y merecen. No se trata de acabar las instituciones, sino de transformarlas desde la base, para que atiendan mejor las expectativas de las personas. Se habla de transgresión del cristianismo, pero casi nadie se ha puesto en la tarea de estudiarlo a fondo. En este sentido, la deconstrucción se ha entendido mal, no se trata de acabar con el centro, sino de diseminarlo; por eso he hablado de “devenir agujero de gusano” en el centro, porque el paso hacia lo Otro se hace a partir del mismo centro, no se trata de esquivar al ser, ni de caminar alrededor de él en búsqueda de falsas expectativas, se trata de afrontarlo, de pasar a través de él, en procura de buscar un resquecio mediante

una crítica filosófica rigurosa, una especie de traspaso a través de sí, como en el caso del espermatozoide que rompe el citoplasma del óvulo en procura de una fecundación, o el caso del cigoto en la biología, al implantarse en la película endometrial. Se hace necesario estudiar el caso de las estrellas desnucleadas, para saber cómo se restablece el equilibrio, después de semejante transgresión. En la alquimia se sabe que *el oro (es) plomo deconstruido*, al que se le han quitado las escorias; la misma estrategia debe aplicarse a lo antes mencionado. Derrida se coloca en el medio, jamás en los extremos; cuando se habla de deconstrucción no se habla de irrespeto a la tradición filosófica, todo lo contrario, si el hermeneuta en comparación con el músico da prelación a las figuras de duración, a la continuidad de los armónicos, el deconstructor medita en la posibilidad de los silencios. La tradición es cuestionada en sus no-dichos, a diferencia del arqueólogo y del hermeneuta que quieren recuperar el pasado. Es de importancia capital la comprensión de la palabra transgresión, lo cual es muy difícil para el inexperto y muy serio para el competente. Meditando en el laberinto de la catedral de Chartres encontramos la solución al problema: “cuando te alejas del centro, más te acercas a él...” Recuerden que mientras más quieran transgredir el ser, más se topan con él; la salida reside precisamente en el abordaje de lo quiasmático, porque en ello encuentra su tambaleo o su solo enigma” (GUSTÍN, 2004: 86).

7. La estrategia gramatológica (...) “consiste en el despliegue y desplazamiento del sentido literal de las metáforas radicales del pensamiento occidental –lógica, retórica, ciencia y arte. Al mismo tiempo que esta función analítica trabaja, una pedagogía adicional de la creatividad también se pone en movimiento, propuesta no solo para mostrar a las personas los principios de la creatividad y cómo llevarlos a la práctica sino también –y aquí se halla la fuerza particular de la nueva pedagogía, más allá de la deconstrucción –estimular el *deseo* de crear (no por necesidad en el “arte”, sino en el mundo sociopolítico y en que se vive)” (ULMER, Gregory L. (s.f) *Applied Gramatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. p. 264. Versión castellana: Gonzalo Jiménez Mahecha, Profesor Humanidades y Filosofía. Universidad de Nariño).
8. Este es el momento para indicar en las propias palabras de Jacques Derrida lo que pretende la estrategia de la Deconstrucción: “La Deconstrucción va a encontrarse entre, no en medio, sino en el medio, y no va a concebir lo político ni como producto objetivo de un fundamento ontológico ni, a falta de tal fundamento, como simple concurrencia de subjetividades (individuales o colectivas), más o menos antagonistas: en este aspecto, la Deconstrucción no es ni un nuevo pensamiento (aquí, político) que añadir a la lista de filosofías o de sistemas que ofrece la tradición, ni un “Posmodernismo” definido como rechazo puro y simple de la tradición y el fundamento”. BENNINGTON, Geoffrey (1994). *Jacques Derrida*. Madrid: Cátedra, pp. 223-224).
9. El *Hay* es el espacio del existir sin existente alguno: “ni una persona, ni una cosa, ni la totalidad de personas y cosas”. Vacuidad oscura de la cual no surge ninguna conciencia, como un agujero negro que sólo pudiera definirse por sus negaciones. Frente al horizonte del ser que Heidegger reivindica como una salida al dominio de lo óntico y que supone la estrategia especulativa de una Metafísica sin entes, o en la que los entes son ontológicamente irrelevantes, Lévinas, a lo largo de toda su obra, perseguirá precisamente, por el contrario, la ruptura del espacio anónimo del hay, una ruptura que sólo podrá producirse en el cara a cara con lo Otro. De ahí la obsesión por lo Otro: de ahí también, la obsesión por abrir el anonimato del Hay hacia lo “Otro modo que Ser”, impugnación radical de la ontología; el esfuerzo especulativo de Lévinas, compartido por Blanchot, radica en la posibilidad de que lo humano, desde su misma noción, reencuentre su sentido: no ya como el restablecimiento de un humanismo fundado en la concepción genérica de lo humano, sino como “Otro” humanismo fundado en el Humanismo de lo “Otro”. ANTICH, Xavier (2002). “La Filosofía o la amistad. El diálogo inconcluso entre Blanchot y Lévinas”. En: *Anthropos*, Maurice Blanchot, *La escritura del silencio*. Barcelona, No. 192/193, pp. 137-138.

BIBLIOGRAFÍA

- BENNINGTON, Geoffrey (1994). *Jacques Derrida*. Madrid: Cátedra.
- BLANCHOT, Maurice (1994). *El paso (no) más allá*. Barcelona: Paidós.
- BLANCHOT, Maurice (2002). *La escritura del silencio*. En: Revista *Anthropos*. No. 192/193. Barcelona: Anthropos.
- DELEUZE, Gilles y PARNET, Claire (s.f). *Diálogos*. Pretextos.
- DE PERETTI, Cristina (1989). *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- DERRIDA, Jacques (1978). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- _____ (1989). *La Escritura y la Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1990). *La Ley del Género*. Pasto: Graficolor.
- _____ (2001). *La tarjeta postal de Sócrates a Freud y más allá*. España: Siglo XXI.
- FAIVRE, Antoine (1993). *The Golden Fleece and Alchemy*. State University of New York Press, Ed. Suny Series.
- FOUCAULT, Michel (1990). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- FULCANELLI (1969). *Las Moradas Filosóficas*. España: Plaza y Janés.
- GIBBONS, Michael et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo (2003). *Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la investigación*. Rudecolombia. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño. (Fotocopias del Doctorado).
- GUSTÍN G., Rubby S. (2004). *El quiasma en la alteridad cuántica de su espanto. Tres cenicientas*. Pasto: Universidad de Nariño.
- LACAN, Jacques (1988). *Reseñas de Enseñanza*. Argentina: Manantial.
- LACOUÉ-LABARTHE, Phillippe y NANCY Jean-Luc (2002). *El mito nazi*. Barcelona: Anthropos.
- LEVINAS, Emmanuel (1974). *Humanismo del Otro Hombre*. México: Siglo XXI.
- _____ (1987). *De Otro modo que Ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- MAYA RESTREPO, Beatriz Elena. (2003). *Psicoanálisis y poesía: un desciframiento del bien-decir*. Departamento de psicoanálisis de la Facultad de ciencias sociales y humanas de la Universidad de Antioquia.
- NANCY, Jean-Luc. (2001). *La Comunidad Desobrada*. Madrid: Arena Libros.
- ULMER, Gregory L. (s.f). *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- ZIZEK, Slavoj. (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1994). *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2003). *Las Metástasis del Gocce. Seis ensayos sobre la mujer y la causalidad*. Buenos Aires: Paidós.

