

ISSN 0124-7816



# Katharsis

No. 7 Enero-junio 2009



#### KATHARSIS

Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales -  
Programa de Psicología  
Institución Universitaria de Envigado  
ISSN 0124-7816  
Nº 7 Enero- junio de 2009

#### *Rector*

Jaime Alberto Molina Franco  
*Vicerrector académico*  
Henry Roncancio González  
*Decano Facultad de Ciencias Sociales*  
César Augusto Jaramillo Jaramillo

#### *Coordinación de la publicación:*

Vilma Merchán Morales

#### *Edición y corrección de textos:*

Maria del Carme Ossa

#### *Traducción de textos:*

Escuela de Idiomas de la IUE

#### *Diseño, diagramación e impresión:*

L. Vieco e Hijas Ltda.

#### *Portada y contraportada:*

Life In The Subconscious Mind, KhaoticStorM, 2006

#### *Dirección y contactos*

Cra. 27 B 39 A Sur 57  
Teléfono: 339 10 10, ext 301- 302  
katharsis@iue.edu.co

#### *Solicitud de canje*

Biblioteca Jorge Franco Vélez, IUE  
Teléfono: 339 10 10 ext. 118-116

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad de sus autores.

Katharsis autoriza la reproducción de los artículos siempre y cuando se mencione la fuente.

#### *Comité editorial*

Cesar Augusto Jaramillo J. – Editor  
dec\_psicologia@iue.edu.co  
Vilma Merchán Morales – Magíster en neuropsicología vilma.merchan@gmail.com  
Henry Roncancio González – Abogado especialista vice\_academico@iue.edu.co  
Betsy Mary Estrada – Magíster en Ingeniera de sistemas bmestrada@gmail.com  
Juan Gabriel Vélez Manco- Antropólogo, Ing. especialista jef\_investigacion@iue.edu.co  
Ladis Yuceima Frias Cano- Bibliotecaria ladyscano@gmail.com

#### *Comité Científico*

Sonia Natalia Cogollo, Psicóloga, Magíster en Lingüística  
Carlos Alberto Palacio Gómez – Doctor en Filosofía  
Jhon Fernando Zapata – Doctorando en física  
David Alberto Londoño – Magíster en Lingüística  
Invitado internacional, Javier Gimeno Perelló- Universidad Complutense de Madrid

#### *Evaluadores*

Oscar Darío Ortiz Velásquez, Psicologo Psicoanalista  
Javier Gimeno Perelló, Doctor en Ciencias de la información,( Mención en lingüística)  
Sergio Tobón T. PhD Universidad Complutense de Madrid  
Daniel E Jaramillo Arango, Doctor en Física  
Eumelia Galeano Marín, Magíster Administración Educativa  
Alvaro Ramírez Botero, Magíster en Educación  
Gustavo Valcarcel Carroll, Antropólogo Magíster en Desarrollo Rural  
Lida M Gallego Lopera, Psicóloga

Esta publicación se encuentra indexada en la bases de datos Fuente Académica de EBSCO

# Contenido

No. 7 enero-junio 2009

ISSN 0124-7816

Presentación	
<i>Henry Roncancio González</i> .....	5
Fomento de la capacidad creativa en la educación	
<i>Olena Klimenko</i> .....	7
Subjetividad y lógicas subjetivas	
<i>César Augusto Jaramillo Jaramillo</i> .....	43
Memoria de los combates, combates de la memoria	
<i>Juan Felipe Arroyave Gómez</i> .....	63
Amor y Dominación: Excluyentes mutuos	
<i>Carlos Alberto Palacio Gómez</i> .....	85
Psicología y antropología existencial	
<i>Wilfer Ángel Tamayo</i> .....	95
Un acercamiento al paradigma cuántico	
<i>John Fernando Zapata Mesa</i> .....	109
Evolución del concepto de signo dentro del lenguaje no verbal del buceo recreativo	
<i>David Alberto Londoño Vásquez</i> .....	119
La individualidad o la segmentación del cuerpo y de la sociedad	
<i>Diego L. Espinosa Baena, Ana P. Pamplona Moreno</i> .....	171

La moralización de los niños a través de los  
cuentos infantiles

*Catalina Quintero Acevedo, Juan F. López Giraldo,  
Jorge M. Ospina Galeano, Ailing L. Martínez Vélez.....* 185

El prolongado triunfo del ascetismo

*Jennifer López Cano, Andrea Álvarez Sánchez,  
Lizeth Flórez Orozco, Paula Andrea Tejada,  
Camilo Arturo Blandón .....* 203

# Presentación

*Henry Roncancio González*

Vicerrector Académico  
Institución Universitaria de Envigado

**E**n la historia de la Institución Universitaria de Envigado, *KATHARSIS* ha sido una de nuestras publicaciones bandera, con la cual se comienza a visibilizar la producción académica de la IUE. De la mano de personas como Julia Victoria Montañó y Carlos Palacio se estableció un grupo de trabajo invaluable que marco las pautas de desarrollo para ésta y otras producciones académicas institucionales.

Katharsis ha sido motivo de grandes disertaciones académicas, su mismo nombre en un inicio lo fue (del griego Κάθαρσις, *katarsis* o *katharsis*) significa el efecto purificador que causa una obra de arte.

*KATHARSIS* toma en la Facultad de Ciencias sociales, el significado que tenía para los griegos: el proceso de limpieza, de liberación, de purificación. Hemos de recordar que en esta cultura, existía variedad en los ritos de *katharsis*, recordemos los bacanales de Dionisio, el dios que ríe y llora, que da origen a la tragedia en los términos de Nietzsche, pero que para muchos estudiosos del tema, como E. R. Dodds, en su libro *Los griegos y lo irracional*, era un proceso de libertad, en donde amos y esclavos se hacían libres, se unían en un profundo canto de alegría y de igualdad.

Para el mundo de la psicología, es la liberación del ser a través de distintas formas y métodos, y que para la revista es único: la transformación de la palabra.

---

Inicialmente como revista Institucional y ahora como publicación científica orientada a generar reflexiones sobre las ciencias sociales, sigue siendo un espacio para la concertación de producción de docentes, estudiantes, egresados y demás profesionales interesados en participar en diversos temas.

Es de resaltar la interdisciplinariedad de distintos temas publicados en *KATHARSIS*, por ejemplo el desarrollo del artículo sobre Los anormales, siguiendo el libro de Michel Foucault; y la última revista en donde se presentó parte de las memorias del Seminario “El cuerpo en la Contemporaneidad, una mirada multidisciplinaria”, una edición que recibió excelentes calificativos académicos.

La revista ha venido publicando temas que aportan a la reflexión de la comunidad académica, con altura y rigor, con aportes responsables y serios; por ello se puede ofrecer el presente número con artículos escritos por nuestros docentes y estudiantes, que nos invitan a cuestionarnos, sobre temas de vital importancia como: Fomento de la capacidad creativa en la educación, por Olena Klimenko; Subjetividad y lógicas subjetivas, escrito por el Decano César Jaramillo; Memoria de los combates, combates de la memoria, con la calidad argumentativa de Juan Felipe Arroyave Gómez; Amor y Dominación: Excluyentes mutuos, por el Humanista, Carlos Alberto Palacio, y otros que en este proceso de fortalecimiento de la publicación mejoran y acrecientan la calidad de está.

En el constante dilema del inquietarse a sí mismo, como lo plantea Foucault, en la hermenéutica del sujeto, *KATHARSIS*, siempre tendrá la virtud de inquietarnos y buscar nuevos caminos en el saber.

**K**

# Fomento de la capacidad creativa en la educación

*Olena Klimenko<sup>1</sup>*

## Resumen

La creatividad como un valor y un bien social representa una necesidad básica para un desarrollo exitoso y sano de la humanidad en el siglo XXI. En este panorama, la educación enfrenta un reto de repensar su relación con la creatividad con el fin de crear nuevas estrategias didácticas y pedagógicas dirigidas a fomentar la capacidad creativa en los alumnos en todos los niveles desde el preescolar hasta la educación superior. En esta dirección apunta la reflexión desarrollada en este escrito dirigida a pensar la relación dialéctica entre el proceso del desarrollo de la capacidad creativa y la educación, tomando los valiosos aportes que ofrece la teoría socio-cultural.

En este orden de ideas, el docente aparece como el principal actor encargado de la creación de atmósferas creativas que propician y establecen esta relación entre la educación y creatividad. La implicación y apropiación del docente de la temática de la creatividad, así como la creación de las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias, al igual que la emergencia de la creatividad como un valor cultural al nivel de la filosofía de las instituciones educativas y de la sociedad en general, permite llevar a la realidad el ideal de un alumno creativo y reflexivo, que con el tiempo se convierte en un ciudadano comprometido con la transformación creativa de la realidad social.

*Palabras clave:* capacidad creativa, leyes de la dialéctica, educación desarrollante, ambientes creativos, relación entre enseñanza y desarrollo.

---

1 Psicóloga, Magister en Ciencias Sociales, Candidata a Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia; Docente Universidad Cooperativa de Colombia; Coordinadora del Grupo de investigación EDUCACION Y DESARROLLO, UCC; Miembro del Grupo de investigación PLACERSA, IUE.

## Abstract

The creativity as a value and a corporate property represent a basic necessity for a successful and healthy development of the humanity in century XXI. In this order of ideas the education affront to a great dare consisting of challenge an educative revolution directed to create a “development teaching” oriented to foment the creative capacity in the students in all the levels from the kinder garden to the superior education. The teaching appropriation of the thematic of the creativity, as well as creation of necessary pedagogical and didactic strategies, and the emergencies of the creativity like a cultural value at the level of the philosophy of the educative institutions and the society in general, allows to obtain the compromise with the reality of the ideal of a creative student and obtain the contribution of all of each the citizens with the creative transformation of the social reality. In this order of ideas it is important to think the dialectic relation between the process of the development of the creative capacity and the education, taking the valuable contributions that the sociocultural theory offers in this direction.

*Key words:* creative capacity, laws of the dialectic one, development teaching, creative atmospheres, relation between education and development.

## 1. Introducción

Hablar de la creatividad y educación en el inicio de un nuevo siglo es expresar la esencia de este momento histórico en el desarrollo de la humanidad. En este momento cuando el ser humano está llamado por el desarrollo de las ciencias a repensar su relación con el conocimiento, con la realidad y consigo mismo; cuando como nunca antes surge la necesidad de construir una sociedad constructiva y no autodestructiva, la creatividad se convierte en algo absolutamente necesario, permitiendo al ser humano a afrontar los desafíos de un mundo de veloces cambios que exigen decisiones rápidas, acertadas y novedosas.

En épocas pasadas, cuando una sociedad se encontraba en crisis o necesitaba un empujón para salir del estancamiento, dirigía su atención y recursos al fomento de la creatividad. Como ejemplos podemos ver en la Grecia Antigua, Florencia del siglo XV, París del



siglo XIX. La crisis de la sociedad contemporánea es quizás mayor que nunca en la historia de la humanidad, porque no solamente abarca la esfera personal (pérdida de valores, vacío existencial, angustia aniquiladora frente al abrumador peso económico, estrés crónico, pérdida del sentido de vida, etc.) y la esfera social (desintegración familiar, creciente ola de adicciones, marginación, desplazamiento, avasalladora cultura del consumo desenfrenado, aumento de la brecha abismal entre clases sociales, etc.), sino también la esfera del hábitat humano - el planeta entero (destrucción de los recursos naturales y la destrucción de la vida en general).

Esta clase de crisis requiere de cambios radicales que implican la participación de todos, basada en la toma de conciencia sobre el verdadero estado de las cosas. El concepto del desarrollo económico tiene que ser cambiado por el concepto del desarrollo humano. Las altas estadísticas de diversas problemáticas en la salud mental de las personas, sobre todo en los países más desarrollados económicamente, permiten ver que el progreso económico no garantiza directamente el bienestar psicológico o existencial. Al contrario, mientras más se infla la dimensión del tener en el ser humano, más vulnerable y desatendida se encuentra su dimensión del ser.

El desarrollo del potencial creativo de los ciudadanos, apoyado en el fomento de la consciencia éticamente responsable, es el camino que, aunque no llevará a la humanidad a la solución completa de sus problemáticas urgentes, puede proporcionar un gran soporte en cuanto a las alternativas y propuestas dirigidas a introducir nuevas direcciones en el desarrollo social, basadas en la conservación de recursos naturales, protección del medio ambiente y satisfacción de necesidades humanas fundamentales, que surgen como una alternativa a la presente crisis y la desacreditación de las tendencias del crecimiento económico irresponsable.

Este reto está relacionado directamente con el papel que cumple la educación en la formación de los educandos como sujetos racionales

con el sentido de responsabilidad social frente a la sociedad en la cual viven y frente a todo el planeta en general.

La consideración de la importancia de la creatividad para afrontar los retos del progreso social en el mundo contemporáneo implica la necesidad de tomar en cuenta las implicaciones que acarrea este hecho para la educación en todos sus espacios y para todos sus participantes.

Pensar el asunto de la creatividad en la educación requiere de la comprensión acerca de la manera en la cual estas dos realidades de gran complejidad interna establecen una relación no menos compleja entre sí. Relación que posee un carácter dialéctico, que permite ires y venires, definiciones y redefiniciones, construcciones y deconstrucciones, que posibilitan, a su vez, un continuo proceso de desarrollo de la capacidad creativa en todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

Es importante aclarar que las reflexiones que se exponen a continuación se basan en una concepción sobre la creatividad como un potencial creativo propio de cada ser humano y que se expresa mediante una capacidad creativa susceptible de ser desarrollada en cada uno. Siendo una característica individual, la capacidad creativa se apoya en ciertas habilidades tanto de índole cognitiva y metacognitiva, como afectivo-emocional y motivacional (Boden, 1994; Sternberg & Lubart, 1997; Puente, 1999; Csikzentmihalyi, 1998; Romo, 1997; Torre de la, 2003, 2006; González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1998; Amabile, 1983; 1996), que permiten realizar una actividad creativa que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, desde el punto de vista personal y cultural, dependiendo del grado de su desarrollo.

La capacidad creativa representa una capacidad humana compleja y requiere igualmente de variadas influencias educativas para su desarrollo. Un estudio sistematizado y orientado metodológicamente de estas influencias permite precisar las estrategias de enseñanza y características del ambiente educativo como condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Fomento de la capacidad creativa como un complejo proceso de interrelación dialéctica entre los agentes del proceso educativo.

Es necesario señalar que el desarrollo de la capacidad creativa constituye un proceso dialéctico complejo donde interviene tanto la interacción entre las diferentes dimensiones de la creatividad, como la relación entre los planos psíquico y social.

Este proceso dialéctico es regido por las leyes de la evolución dialéctica propias a la naturaleza de todas las cosas del universo (Politzer, 1979). Si contemplamos a la capacidad creativa y el proceso de su desarrollo en el ser humano desde la óptica de estas leyes podemos entender un poco más sobre algunos aspectos relacionados con las condiciones educativas, pedagógicas y didácticas, necesarias para el fomento de la creatividad.

La primera ley de la dialéctica versa sobre un constante cambio al cual están sometidas las cosas: nada permanece inmóvil, nada es estático, todas las cosas, hasta las más inmóviles aparentemente, se encuentran en un proceso de cambio y progreso: *“nada queda donde esta, nada permanece como es”* (Politzer, 1979, p. 133). Estudiar las cosas desde el punto de vista dialéctico, significa estudiarlas desde el punto de vista del movimiento, de su pasado, presente y del porvenir que les espera. El cambio dialéctico además está determinado por una lógica interna de las cosas o de los procesos. El proceso de cambio se hace comprensible sólo si se advierte su lógica interna.

Si miramos al proceso del desarrollo de la capacidad creativa desde esta primera ley de la dialéctica advertimos que la creatividad es un proceso de la formación y la transformación continua de las estructuras psíquicas, soportado a su vez en los cambios neurológicos y representacionales en los ámbitos cognitivo, emocional, motivacional y ejecutivo.

La capacidad creativa se encuentra en un constante progreso y desarrollo desde los niveles menos eficaces hasta los niveles superiores con mayor desenvolvimiento y fluidez. Torrance (1998) definió varios niveles sucesivos de la creatividad como expresivo, productivo, emergente, inventivo, innovador y emergente. La existencia de estos niveles implica el desarrollo interno de la capacidad creativa basado en el despliegue de una lógica interna inherente a esta.

Desde la visión dialéctica, la creatividad se desarrolla durante toda la vida, y en cada edad evolutiva. A esta capacidad se agregan ciertos elementos que son propios a cada edad. Si partimos de la definición de la capacidad creativa como un conjunto tridimensional que abarca dimensiones de lo cognoscitivo, afectivo-motivacional y operacional-ejecutivo, vemos que en cada edad hay desarrollos y avances en todas estas dimensiones que tienen que considerarse por la educación a la hora de fomentar la creatividad.

Desde este punto de vista no podemos hablar sobre la capacidad creativa en la edad adulta como algo separado de la capacidad creativa en la adolescencia o infancia. Todas estas etapas representan niveles de un proceso evolutivo dialéctico que permite que se realicen los avances cognitivos, afectivos, motivacionales, del conocimiento, de ciertos hábitos de ejecución, técnicas, etc., los cuales a su vez producen transformación de la personalidad, transmutando el ejercicio de la creatividad desde el nivel expresivo o productivo hasta los niveles superiores, como innovador, desde el punto de vista no sólo personal, sino también cultural, o nivel existencial, convirtiéndola en una actitud personal frente a la vida, en una forma de ser.

Al tomar en cuenta este proceso dialéctico de la evolución y constante cambio de la capacidad creativa, comprendemos que las influencias educativas dirigidas a fomentarla deben ser distintas dependiendo del nivel del desarrollo en el cual se encuentra el alumno; y además para poder causar el efecto desarrollante, fomentando y no cohibiendo su

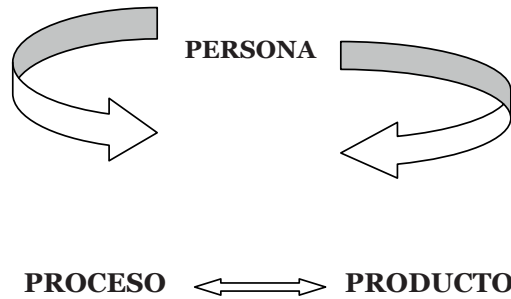
evolución, las estrategias pedagógicas y didácticas dirigidas a este fin deben estar orientadas a la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) de cada alumno superando en un cierto nivel a su capacidad actual, mediante la apelación al potencial interno.

La segunda ley de la dialéctica: la ley de la acción recíproca, nos habla sobre el encadenamiento de los procesos, que todo influye sobre todo, y que el desarrollo es un proceso de evolución en el espiral con una trayectoria progresiva (Politzer, 1979).

Esta ley nos permite entender que las diferentes maneras de abordar la creatividad, bien sea, valorándola desde el punto de vista del producto, proceso o las características de una personalidad creativa, no pueden concebirse como miradas distintas o excluyentes, sino complementarias. Detrás de un producto considerado como creativo según los criterios establecidos para tal fin, está un proceso que lo originó y que también posee ciertas características específicas que distinguen los procesos creativos desde lo cognitivo y conativo (el hacer), y a su vez todo esto está respaldado por una personalidad con un sistema de motivaciones y características personalológicas (Mitjans, 1995, 1997) desde lo cognitivo y afectivo que distingue a las personas creativas. Las manifestaciones de producto, proceso y persona son tres lados de un solo triángulo que constituye la unidad en la transformación continua y el movimiento dialéctico entre la objetivación y subjetivación, adentro y afuera.

Se puede concebir la relación entre estas tres formas de manifestación de la creatividad como un proceso de movimiento continuo de dos vías que coexisten y se complementan: el primer movimiento es desde adentro hacia fuera, desde el plano intrapsíquico de la subjetividad (persona), que mediante el proceso de objetivación (proceso) lleva a la creación de objetos culturales (producto); y el segundo movimiento es desde afuera hacia adentro, según el cual los logros culturales (producto) siendo el resultado de la creación humana, mediante el proceso de apropiación (proceso) se convierten en las cualidades subjetivas (persona) mediante cambios de la estructura psíquica.

Desde esta mirada el proceso creativo no sólo es concebido como algo dirigido al exterior, a la creación de un producto objetivo, sino también como un proceso dirigido al interior, a la creación y fomento de ciertas características personalológicas, bien sea en lo cognitivo, efectivo o volitivo.



Esto refleja la lógica interna de la creatividad como una dialéctica de la transformación continua y ascendente en el espiral en la interrelación entre el sujeto y objeto unidos por una actividad. Esta concepción permite entender la importancia que posee en el ámbito de lo educativo la cuestión de la valoración de la creatividad: “la creatividad debe valorarse no sólo a través del producto de la actividad que realiza el alumno, sino también desde el proceso” (Betancourt, 2007).

Esto implica tener en cuenta las características del proceso o sea, de la actividad que realiza el alumno, necesarias para propiciar la formación de diversas habilidades desde lo cognitivo y metacognitivo, al igual como de la configuración de la esfera afectiva y motivacional. La implicación del alumno en una actividad, que según sus características ambientales y comunicacionales lo lleva a crear un producto, tiene un efecto al nivel de sus estructuras psíquicas desde lo cognitivo, afectivo, volitivo y emocional, lo cual a su vez acrecienta la eficiencia de su actividad de creación y permite mejorar las características de los productos creados. Este es el fenómeno del autodinamismo que produce el encadenamiento de los procesos, sobre el cual nos habla la segunda ley de la dialéctica. Las condiciones apropiadas desde los ambientes educativos fomentan

esta tendencia autodinámica de la capacidad creativa produciendo su constante progreso hacia los horizontes nuevos.

La ley de encadenamiento de los procesos también lleva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar uniformemente las tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa: cognitiva, afectivo - motivacional e instrumental. Generalmente en la educación se hace énfasis en las actividades que apuntan al desarrollo de la dimensión cognitiva relacionada con los procesos cognitivos y metacognitivos, como también de la dimensión instrumental relacionada con el manejo de los hábitos determinados, técnicas específicas y conocimientos necesarios desde cada campo de saberes. Sin duda estas dimensiones son de gran importancia para el fomento de la capacidad creativa. Pero para conseguir un desarrollo verdaderamente dialéctico de la capacidad creativa es necesario tener en cuenta la importancia que representa desde el punto de vista de la dinámica interna del proceso de evolución tanto personal, como social, la dimensión afectivo-motivacional y valorativa.

La capacidad creativa concebida unilateralmente desde la dimensión de los procesos cognitivos separados de su complemento en la dimensión afectivo-motivacional y valorativa, puede llevar al ser humano a ejercer el poder ciego del intelecto y producir la creación de toda clase de artefactos de aniquilación.

Precisamente ahora, cuando la humanidad se enfrenta a un creciente aumento de la conciencia colectiva frente a su dramático papel en la autodestrucción del hábitat natural al nivel planetario, la creatividad debe concebirse desde un punto de vista muy distinto. Además de valorar y fomentar la dimensión de procesos intelectuales relacionados con la creatividad como la capacidad de resolver problemas y encontrar soluciones novedosas y productivas, el pensamiento flexible y fluido, el nivel de conocimientos acumulados y experticia en un campo determinado, etc. (Romo, 1997, 2006; Gonzales, 1994, 2004; Torre de la, 2003, 2006) es necesario hacer un especial énfasis en la formación de la dimensión personalógica (Mitjans, 2006) de la creatividad,

especialmente en sus componentes afectivo-motivacionales y valorativos (Amabile, 1983, 1996).

Esta formación debe ser concebida desde dos niveles, tanto desde el nivel intrapersonal, como desde el nivel interpersonal. Desde el nivel intrapersonal es necesario formar los motivos intrínsecos, actitudes, estados afectivos y valores relacionados con la significación de la creatividad en el nivel personal, como una forma de actuar frente a la realidad en situaciones particulares y una forma de ser en general (Herrán, 1998, 2006). Y desde el nivel interpersonal es la formación de valores, actitudes y motivaciones dirigidas a la construcción social conjunta, donde la creatividad cumple el papel de una herramienta de progreso social y no de la destrucción mutua (Herrán, 1998, 2006).

La construcción de una sociedad mejor es un proceso de una relación dialéctica entre el individuo y su situación social del desarrollo: ambas partes determinan una a la otra y se autotransforman mediante la evolución mutua. Por esta razón “no basta con ofrecerle a los sujetos el **qué** (conocimientos) y el **cómo** (habilidades), sino que hay que ofrecerles, además, los **por qué** (valores, motivaciones, actitudes, estados afectivos) debe aprender” (Chibàs, 2001, p. 55). Este enfoque a su vez cambia las concepciones tradicionales sobre los papeles y relaciones entre los docentes y alumnos, quienes constituyen los elementos esenciales del ambiente educativo.

El ambiente educativo adquiere una dimensión muy importante si tomamos en cuenta la premisa que plantea la teoría socio-cultural acerca de que el ser humano se constituye y se forma dentro de una relación social. No se puede hablar sobre el fomento de la capacidad creativa en un ser humano sin tomar en cuenta las condiciones de su ambiente socio-cultural. “Las posibilidades de la creatividad residen en la persona y en su circunstancia; en su contacto con otros individuos, con la cultura” (Martínez, 1997, p. 16).



El contexto socio-cultural puede analizarse desde el nivel macro o global de la cultura de una sociedad determinada con sus valores, filosofía, y modo de producción, como desde el contexto micro o contexto inmediato donde esta inmerso el individuo, como una institución con sus políticas educativas específicas, o el ambiente del aula de clase con sus integrantes.

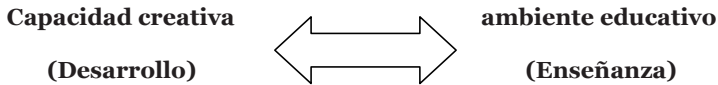
Desde este punto de vista es importante tener en cuenta las condiciones socio-culturales de la educación, “pues hay condicionantes de carácter meramente social que pueden retardar o acelerar el proceso de formación de una persona creadora o el resultado” (Martínez, 1997, p. 13).

La orientación al contexto o ambiente educativo nos acerca a la tercera ley de la dialéctica: la ley de la contradicción, la que nos explica cuáles son los mecanismos internos de este proceso de autodinamismo, según el cual se realiza el progreso y cambio (Politzer, 1979).

Es la ley del movimiento dialéctico que surge de la tensión y de una relación específica entre los contrarios. Tanto desde el nivel micro, al interior de una cosa o un proceso, como en el nivel macro, en la relación entre las cosas o distintos fenómenos o procesos, existen fuerzas opuestas, antagonismos que mediante una interacción recíproca producen el movimiento dialéctico y el desarrollo. Una de las formas de esta interacción es la unión y la lucha de los contrarios.

Aplicando esta ley al fomento de la capacidad creativa mediante las influencias educativas podemos observar que en este caso existen dos opuestos: el alumno y la situación social educativa en la cual está inmerso. La capacidad creativa surge en el alumno debido a un proceso de cambios dialécticos entre los estados de unión y la lucha entre estos dos opuestos. El estado de la unión se manifiesta en la interdependencia y mutua relación del alumno y la situación educativa, entre la enseñanza y el desarrollo. Tanto la enseñanza como el desarrollo son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados porque constituyen las dos caras de

la misma moneda: la enseñanza requiere de un nivel determinado del desarrollo, pero al mismo tiempo produce el desarrollo.



Si partimos de la ley dialéctica de la unión y la lucha de los contrarios, vemos que la capacidad creativa, como una característica interna del individuo, no aparece de la nada, sino que nace dentro de su opuesto: ambiente exterior o situación social del desarrollo, en la cual se encuentra inmerso el niño en una etapa determinada de su vida - se nutre de esta (momento de la unión) y entra en la contradicción o lucha, cuando esta situación deja de ser una situación estimulante y deja de proporcionar los elementos necesarios para el incremento continuo de la capacidad creativa.

Este es el momento cuando el estudiante pierde el interés por el estudio, debido a las actividades repetitivas y memorísticas, cuando su aprendizaje deja de ser significativo, cuando la fuerza dinámica del desarrollo interno mediante el aprendizaje se encuentra en crisis.

Es importante subrayar que la concepción dialéctica de la naturaleza sostiene, que dentro de cada objeto, sujeto o fenómeno, está contenida una fuerza autodinámica del desarrollo y progreso, que origina su constante cambio y evolución. Desde esta posición dialéctica el sujeto (alumno) es concebido como alguien activo, que se encarga de su propio proceso de aprendizaje realizando una actividad reconstructiva de internalización a partir de una realidad externa (Hernández, 1998). El alumno es un ser social activo, tanto “producto como protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 1998, p. 232).

Esta posición dialéctica frente al análisis de los fenómenos educativos es reflejada con toda su fuerza en el enfoque histórico-cultural de

L.S.Vigotsky. Según esta concepción teórica, “el sujeto, a través de la actividad mediadora, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en practicas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive, produciendo al mismo tiempo su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la consciencia” (Hernández, 1998, p. 220).

Este proceso de reconstrucción de la información mediante las prácticas y actividades contextualizadas y mediadas socialmente constituye precisamente el proceso de aprendizaje. Así que se puede definir el aprendizaje como una construcción de la realidad interior mediante la internalización reelaborativa y reconstructiva del mundo exterior. Desde este punto de vista la creación aparece como algo inherente a la naturaleza humana y a la naturaleza del proceso de aprendizaje. Aprender es crear una realidad interna a partir de una realidad externa dada.

El problema consiste en determinar qué es lo que se crea con el aprendizaje: una acumulación reproductiva de datos sin sentido, los hábitos repetitivos y memorísticos de actuar y pensar, la concepción de rigidez de cosas y representaciones, una pasividad receptiva frente al mundo y al propio proceso de aprendizaje, etc.; o se crea una actitud transformadora y de indagación frente al saber, una confianza en su propia actividad constructiva, y una visión flexible frente a la verdad de conocimiento. Estos dos polos y las graduaciones entre ellos van a determinar qué nivel de la capacidad creativa va a desarrollar el alumno. Y este nivel está directamente determinado por las condiciones del ambiente educativo (o sociocultural, hablando en términos de la teoría histórico-cultural).

Si el ambiente educativo estimula en los estudiantes una creación de un mundo interno según los patrones de reproducción estéril de datos y procedimientos, un temor a los cuestionamientos y un apego a la seguridad de opiniones ajenas, no es posible decir que este ambiente posibilita la creación de una capacidad creativa. Al mismo tiempo el

proceso de aprendizaje pierde su capacidad del desarrollo dinámico, su autodinamismo porque desaprovecha la tensión entre sus contrarios internos intrínsecos: elementos reproductivos y productivos.

Es claro que al interior de cada proceso de aprendizaje existen unos elementos reproductivos que el alumno debe aprender a reproducir de una manera casi exacta, como por ejemplo, algunos conocimientos disciplinares, los hábitos ejecutivos, como escritura, cálculo, etc. Pero este tipo de aprendizaje reproductivo tiene un efecto muy limitado al nivel del desarrollo psíquico de alumno debido a que refuerza sólo el área periférica de la estructura intelectual consistente en el entrenamiento de hábitos y destrezas, basados en la memoria.

El verdadero efecto desarrollante ocasiona la enseñanza que apunta al núcleo (Rubinstein, 1988) de la estructura intelectual relacionado con las capacidades de análisis y síntesis, con la capacidad metacognitiva de autoorganizar y dirigir su proceso de aprendizaje, de trabajar con lo aprendido, abstrayéndolo y trasformándolo en nuevos conceptos, etc. Aunque el desarrollo de las destrezas correspondientes a la periferia de la estructura intelectual del individuo es necesario para poder pasar a los procesos nucleares, las primeras no producen automáticamente a los segundos, es necesaria una influencia educativa especial que estimula el desarrollo de este tipo de procesos. Allí es donde aparecen los elementos productivos del ambiente educativo: situaciones problema que ponen en cuestionamiento el conocimiento adquirido, tareas que exigen el pensar en lugar de repetir, preguntas que implican la realización de un análisis y síntesis de lo aprendido para resolver los problemas nuevos. Precisamente este ambiente educativo que incorpora los elementos productivos y trasciende la reproducción suscita el fomento de la capacidad creativa en los alumnos mediante la tensión dialéctica entre estos dos opuestos intrínsecos.

Y este ambiente estimulante con su proceso interno de autodinamismo dialéctico emergente de la lucha y la unión de los elementos reproductivos y productivos, produce a su vez una relación dialéctica entre el proceso

de enseñanza y el desarrollo que consiste en estimulación y creación del desarrollo: “solo es buena la enseñanza que produce el efecto del desarrollo” (Vigotsky, 1983, p. 59). Cuando existe esta sintonía entre la enseñanza y el desarrollo podemos hablar sobre el estado de unión entre estos dos elementos constitutivos del proceso educativo. Este estado es acompañado por el ambiente afectivo de interés, alegría, y entusiasmo frente al aprendizaje, porque se originan los cambios cualitativos al nivel del desarrollo psíquico.

Por otro lado, cuando la enseñanza es expresada mediante la situación educativa donde predominan los elementos reproductivos, repetitivos y memorísticos, se producen sólo cambios a nivel cuantitativo en las destrezas ejecutivas, lo cual genera monotonía, disminución de interés y actitud negativa frente al proceso de aprendizaje. En este sentido podemos referirnos a un estado de lucha entre dos contrarios intrínsecos del proceso educativo: alumno (desarrollo) y situación social (enseñanza). Por esta razón las problemáticas que manifiesta el alumno en su proceso educativo a menudo hacen parte de este proceso crítico de lucha dialéctica con la situación social o el ambiente educativo que van en contra de sus intereses intrínsecos del desarrollo, consistentes a su vez en una necesidad del desarrollo creativo expresado mediante la creación cada vez mayor de las estructuras de naturaleza psíquica de mayor complejidad según las leyes dialécticas de la evolución en espiral.

## 2.2. Estrategias para el desarrollo de la capacidad creativa y su relación con los contenidos curriculares

La revisión de la literatura dedicada a las diferentes propuestas para el desarrollo de la creatividad en la educación, permite dividir las en dos grandes líneas de trabajo: propuestas extracurriculares y las propuestas de la integración curricular.

La primera consiste en la implementación de ciertos programas extracurriculares que se componen de las actividades especiales dirigidas a fomentar la creatividad y que se realizan por fuera del

proceso educativo formal. Estas propuestas se sustentan generalmente en una concepción sobre el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes como un proceso que requiere de ciertas influencias complementarias al proceso de enseñanza que acontece dentro del aula, relacionándolo con diferentes actividades extracurriculares o incluso extramurales. Dentro de las características específicas de estas propuestas educativas para el desarrollo de la capacidad creativa se encuentra un marcado énfasis en las actividades lúdicas, artes plásticas, narrativa y expresividad. Como ejemplo de estas propuestas extracurriculares puede servir el programa CRISOL, llevado a cabo con éxito por Comfenalco en Medellín, donde se hace énfasis en la lúdica, artes plásticas, danza, folclor, teatro y utilización creativa de tecnologías, así como, por ejemplo, los trabajos para el desarrollo de la imaginación creativa mediante la implementación de estrategias imaginativas en niños de 9 a 12 años (Arango y Henao, 2006), o los intentos de estimular la escritura creativa en los niños desde la primaria hasta el bachillerato (Bautista y Frías, 1997). Aunque estos aspectos son muy importantes para el fomento de la capacidad creativa, por sí solos no abarcan toda la complejidad de las estrategias y ambientes educativos necesarios para el desarrollo de la capacidad creativa.

En la literatura internacional se encuentran también, muchas publicaciones sobre los resultados de la implementación de diversas propuestas formativas, que sustentan un enfoque extracurricular y que no representan en sí mismos una forma de la práctica de enseñanza incorporada de una manera permanente dentro del proceso educativo (Simanovskiy, 1996; Maslova, 1998; Gagay, 1999; Franco, 2006; Strauning, 2000; Rojas de Escalona, 2000; Ellermeyer, 1993; González, 1995; Amabile, 1983, 1996; Garaigordobil, 2002).

Otra línea de trabajo educativo dirigido a fomentar el desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes consiste en una integración curricular de diversas estrategias que van dirigidas desde el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, hasta el

trabajo con el diseño de los ambientes y atmosferas creativas en el aula de clase. Estas propuestas plantean la posibilidad de introducir las “modificaciones en la impartición de las materias escolares, fundamentalmente transformaciones de los métodos de enseñanza” (Mitjans, 1997, p. 10). Este enfoque apunta a realizar cambios internos en la organización del material impartido en los cursos, en la manera de presentarlo, como también en la estimulación de estrategias creativas de su abordaje, en la evaluación y la creación de ambientes especiales que fomentan la creatividad.

Por ejemplo, la propuesta de la Doctora Albertina Mitjans (1997) representa un aporte importante en este enfoque. Siendo la creatividad, según la autora, determinada por recursos personológicos tales como “formaciones motivacionales complejas, capacidades cognitivas diversas, flexibilidad, apertura a la experiencia, capacidad de autodeterminación, seguridad y confianza en sí mismo, capacidad de estructurar el campo de acción, cuestionamiento y elaboración personalizadas y otros” (Mitjans, 1997, p. 5), una de las vías a través de la cual la escuela puede contribuir al desarrollo de la creatividad es la “de la contribución al desarrollo de la configuración de recursos personológicos que la hacen posible” (Mitjans, 1997, p. 5) realizada dentro del proceso educativo.

La complejidad del proceso del desarrollo de estos recursos implica, en primer lugar, utilizar todos los elementos del proceso educativo, como son objetivos, contenidos, métodos, orientación del trabajo independiente, sistema de evaluación, comunicación alumno-profesor. Y, en segundo lugar, implica desarrollar estrategias “sistémicas y sostenidas”, o como los nombra la autora, sistemas de actividades-comunicación, que implican utilización de técnicas y actividades específicas, su articulación con la modificación de materias escolares, creación del clima creativo en el salón de clase mediante el sistema de comunicaciones, entre otras. (Mitjans, 1997).

Esta configuración compleja obtiene el nombre de “Sistema didáctico integral”. Dicho sistema contiene un conjunto de principios, que siendo asimilados por cada profesor pasan a ser parte de su práctica diaria en el trabajo en el salón de clase (Mitjans, 1997).

Igualmente, en esta línea de trabajos la Doctora Martha Martínez Llantada (1997, 1999), presenta una propuesta que apunta a una integración intracurricular de las estrategias, objetivos y propósitos formativos dirigidos al fomento de la capacidad creativa. Inicialmente, ella afirma que la creatividad no es exclusiva de genios, sino que “todos los hombres pueden ser creadores si son educados para ello, que no depende de rasgos biológicos hereditarios, que no es una capacidad innata y menos que se logra por azar ni casualidad. Depende de la calidad de la educación” (Martínez, 1999, p. 17).

El concepto de la actividad permite a la autora hacer una conexión con las estrategias prácticas en el ambiente educativo, dirigidas al desarrollo de la creatividad: “En el proceso docente se forma la actividad creadora sobre la base de la propia experiencia social. Para ello el maestro debe crear un ambiente propicio mediante las relaciones interpersonales que se establezcan, respetando el trabajo individual de los estudiantes cuando los enseña a aprender, abierto al cambio, retomando ideas y conminando a sus alumnos a buscar soluciones en clases reflexivas que planteen problemas para investigar” (Martínez, 1999, p. 20).

Aquí aparece el asunto de la didáctica para la creatividad en el proceso educativo. “El sistema didáctico debe dar amplias posibilidades para poner de manifiesto el dinamismo propio de cada persona. Si se aspira a formar un individuo creador, es preciso brindar al estudiante todas las posibilidades para la autorrealización, autoorganización, autoeducación y autodesarrollo” (Martínez, 1999, p. 24).

Siendo estas cualidades las características de la personalidad del estudiante y tomando en cuenta el postulado del enfoque histórico-cultural sobre la actividad práctica (trabajo) como una vía de formación



de lo psíquico, la autora llega a la conclusión de que la organización adecuada de la actividad del alumno permite lograr el desarrollo de las habilidades necesarias. “El estudio se debe organizar de tal manera que el alumno domine los métodos de la actividad, o sea, las acciones y operaciones que le permitan la formación de su personalidad” (Martínez, 1999, p. 29).

Para este fin la autora propone un modelo didáctico especial que se apoya en la dialéctica del proceso docente-educativo orientado y mediatizado por el concepto de la actividad que se llama “Enseñanza problemática”.

Este modelo plantea a los “estudiantes tareas que les interesen y los lleven a buscar vías y medios para su solución lo que favorece no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino de métodos de acción e investigación” (Martínez, 1998, p. 52). De esta manera se logra el desarrollo de las habilidades importantes desde el punto de vista de la educación creativa.

Otra autora cubana -América González-, ha desarrollado una propuesta intracurricular para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico-reflexivo que puede ser trabajado con las asignaturas de ciencias y humanidades. El programa llamado PRYCREA (González, 1994), para el desarrollo de la persona reflexivo-creativa, ha tenido mucho éxito tanto en Cuba, como en otros países.

La propuesta de la formación de la persona creativa se basa en la definición de los elementos de mayor importancia que influyen en esta formación, estos son: recursos cognitivos (pensamiento crítico-reflexivo), motivación hacia la actividad creadora, autovaloración de los recursos personales.

Igualmente, a nivel internacional encontramos esfuerzos por pensar el asunto del desarrollo de la creatividad dentro del proceso educativo, como propuestas de modelos curriculares. Por ejemplo, el estudio de Maker, C., Jo, S. y Muammar, O. (2008) quienes propusieron

desarrollar la creatividad mediante las estrategias curriculares como el aprendizaje activo, el acceso a variados materiales, la exploración, la autoevaluación, la búsqueda y la resolución de problemas. O el estudio de Richard L. Kurtzberg, R. y Reale, A. (2007) que plantean una integración curricular de las estrategias dirigidas a identificar y solucionar problemas utilizando los contenidos base del plan de estudios. Todas estas propuestas apuntan en la dirección de la búsqueda y definición de las características de una enseñanza creativa que se concibe como un proceso permanente, plural y continuo, que permite avanzar en el desarrollo de la capacidad creativa de una forma constante a lo largo del proceso educativo.

Comparando estos dos enfoques en las propuestas para el desarrollo de la capacidad creativa se puede ver que cada una de ellas cuenta con ciertas ventajas y desventajas inherentes a las problemáticas de su implementación.

El primer enfoque no requiere de los cambios en la estructura curricular, permitiendo adaptar las actividades extracurriculares a los tiempos disponibles, fomentando a la vez la capacidad creativa de los alumnos, lo cual lógicamente repercute en su desempeño en las clases. La desventaja de este camino, como menciona la doctora Albertina Mitjans, consiste en que muchas veces esta adición de actividades al currículo “no produce resultados apreciables y duraderos” (Mitjans, 1997, p. 4), como también contribuye a la formación de una concepción errónea sobre la creatividad como algo que se encuentra aparte del proceso educativo, como algo extraño que necesita de unas actividades especiales para ser desarrollada.

Frente a esta problemática, el segundo enfoque, consistente en la integración curricular de las estrategias, permite concebir la creatividad no como algo extraño y raro, que hay que desarrollar de una manera especial y aislada, sino como una actitud normal y habitual, que hace parte integral de la enseñanza formal. Sin embargo, su implementación requiere de unos cambios, a veces radicales, en la forma de impartir

las clases, de organizar los contenidos, y sobre todo de fomentar una actitud creativa frente a la enseñanza en los docentes con el fin de que estos últimos puedan crear ambientes estimulantes en clase. Todo esto puede afectar un curso normal de las actividades curriculares y no todas las instituciones educativas están dispuestas a aceptar estos cambios radicales.

En este orden de ideas, la integración curricular de las estrategias dirigidas al desarrollo de la capacidad creativa es una opción que, aunque exige un mayor compromiso por parte de los docentes, trae múltiples ventajas para el proceso educativo garantizando un efecto duradero en el desarrollo de dicha capacidad. Según A. Mitjans (1997) esta forma de abordar el fomento de la creatividad dentro del proceso educativo permite concebirla como una forma de pensar y proceder cotidianamente presente en todo el proceso de enseñanza.

Desde este punto de vista la diferencia entre una enseñanza tradicional y la enseñanza creativa consiste en que “la tradicional se caracteriza por focalizar los contenidos, y la creativa se basaría en la creación de situaciones estimuladoras” (Torre de la, 2006, p. 319). Precisamente el lugar de la creación de estas situaciones estimuladoras es el aula “como espacio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacciones, convivencia y flujo de conocimientos a través del intercambio de informaciones, emociones” (Torre de la, 2006, p. 312), expectativas y proyecciones, espacio donde se construyen y se reconstruyen las prácticas de enseñanza.

Con relación a las características de la enseñanza creativa muchos autores apuntan a varios aspectos, entre los cuales se encuentran: características de las atmósferas creativas, estrategias de enseñanza y evaluación, desarrollo de las habilidades, entre otras.

Algunos trabajos sobre educación y creatividad apuntan a varios aspectos importantes en relación a la organización de ambientes o atmósferas educativas creativas, como la flexibilidad, aceptación,

respeto, participación, exploración libre, cooperación, humor, comunicación, el conflicto socio – cognoscitivo, la interacción social con niños mayores, la libertad de acción, la seguridad brindada por el ambiente, la retroalimentación positiva y motivante, la presencia de tareas o actividades donde el niño puede explorar, indagar y crear (Gagay, 2004; Strauning, 2000; Betancourt, 2000, 2007; Rojas de Escalona, 2000; Ellermeyer, 1993; González, 1994; Mitjans, 1995, 1997; Torre de la, 2003, 2006; Gonzales, 2006; Martínez, 1999).

Otros estudios orientan la atención a las diversas influencias educativas dirigidas a promover las habilidades de los estudiantes (tanto desde el aspecto cognitivo como afectivo-motivacional) con el fin de contribuir al fomento de la creatividad, tales como el pensamiento crítico-reflexivo, pensamiento divergente, flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, motivación intrínseca, autoestima positiva, autocontrol, la orientación al logro, persistencia, motivación intrínseca por el aprendizaje y no por la nota, tolerancia a la frustración frente al fracaso en la solución de problemas, motivación procesal y creadora, etc. (Simanovskiy, 1996; Maslova, 1998; Gagay, 1999; Franco, 2006; Mitjans, 1995; Chibas, 2001; González, 1994, 1999; Villoria, 2003).

Algunos autores que dedican su atención al análisis de las características de los elementos de enseñanza necesarios para el fomento de la creatividad, hacen énfasis en las estrategias tanto de enseñanza, como evaluativas, destacando que éstas deben ser diversas, flexibles, novedosas y orientadas más a los procesos en lugar de los resultados. (Torre de la, 2003, 2006; Chibas, 2001; Mitjans, 1995, 1997; Betancourt, 2007; García, 2004). Entre las estrategias referenciadas se encuentran la creación libre, comunidad de indagación, formulación y reformulación de problemas (González, 2004); búsqueda de soluciones a los problemas desconocidos, discusión polémica, comunicación abierta y libre, aceptación de ideas (García, 2004); la enseñanza problémica mediante la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística, la introducción de contradicciones y preguntas problémicas,

formulación de hipótesis y el método investigativo (Martínez y Hernández, 2004); fomento de la motivación procesal, construcción de la base orientadora de las acciones de exploración, enseñanza de las estrategias metacognitivas (Suanes, Ortega y Rodríguez, 2004).

### 2.3. Fomento de las atmósferas creativas como una estrategia pedagógica para fomentar la capacidad creativa

Varios autores resaltan la importancia que representa el hecho de ocuparse en la educación de las atmósferas educativas que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano: “Educar en la creatividad implica partir de la idea que ésta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes.

Estas atmósferas constituyen un fenómeno psicosocial muy complejo. La atmósfera en la cual transcurren las actividades de los alumnos puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional; puede fomentar o bloquear la creatividad. Cuando el contexto educativo es favorable para el desarrollo de la capacidad creativa estamos presenciando el estado de la unión dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza.

Julian Betancour plantea varios principios que facilitan la creación de un ambiente o atmósfera educativa que propician la potencialización de la creatividad. Algunos de ellos son: (Betancourt, 2007):

- En el aula es importante favorecer un clima donde se dé una relación entre los afectos y el intelecto.
- Debe darse un espacio al error.
- Valorar no sólo el producto, sino el proceso.
- La atmósfera creativa debe estar asociada a los valores humanos.
- Un espacio creativo es sinónimo de una motivación intrínseca.

- Implementación de lo lúdico como un elemento vital para propiciar las atmósferas creativas.
- Fomentar la cooperación.
- Propiciar las condiciones materiales adecuadas
- Libertad, motivación, respeto y aceptación como elementos de los espacios de mayor potencial y transformación.
- Comunicación que busca el encuentro, la comprensión, la confianza y miradas más allá de lo cotidiano.
- Ambiente que tolere la ambigüedad y fomente la sensibilidad, la originalidad y el sentido de humor.

Estos principios, que permiten sintonizar las influencias externas con los estados internos y producir el efecto desarrollante en los aspectos cognitivos, efectivos, motivacionales y operacionales de mayor relevancia para la creatividad, deberían de hacer parte de cualquier proceso de enseñanza y de cualquier ambiente educativo.

América González (1994) considera que “las atmósferas creativas no pueden ser vistas sólo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47). Esta opinión remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos los participantes y donde intervienen todos los elementos anteriores. El docente ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa. En este orden de ideas, la creatividad emerge como un elemento indispensable del proceso de enseñanza en general: sin un ambiente favorable y sin una dosis suficiente de la enseñanza creativa no se produce un

aprendizaje significativo, un aprendizaje que sirve para la vida, para un desarrollo integral del ser humano.

Pero no siempre el alumno se encuentra en una atmósfera educativa que propicie el fomento de la creatividad. El alumno está inmerso en un contexto socio-cultural inmediato que es el contexto del aula, con todos sus componentes del ambiente físico, actividades de aprendizaje y sistema de comunicación entre los integrantes (alumnos y docente). Este contexto puede ser tanto fértil para la capacidad creativa como inhibidor de todos los intentos creativos de los estudiantes. Este contexto a su vez está determinado por el contexto social general y por el contexto pedagógico de la institución. Por esta razón cuando se realiza el análisis del ambiente del aula desde el punto de vista de su fertilidad para la capacidad creativa de los alumnos, es necesario también tomar en cuenta otros niveles de inmersión educativa, tales como políticas institucionales, características del clima organizacional, y metas formativas desde la legislación educativa.

#### **2.4. El maestro como mediador y facilitador de atmosferas creativas**

Sin embargo, cuando hablamos del ambiente educativo inmediato, la figura del maestro como un facilitador-mediador y creador de las condiciones ambientales desde el diseño de las actividades, desde la creación de las condiciones afectivas, motivacionales y volitivas y desde el fomento del clima abierto, colaborativo y estimulador, adquiere el papel protagónico.

Dentro de los trabajos analizados se presta mucha atención al docente como un protagonista del proceso de enseñanza quien se encarga de diseñar y aplicar las estrategias, establecer un clima favorable y promover actitudes y valores, todo lo anterior como parte de una enseñanza orientada al fomento de la creatividad. En esta dirección, se resaltan las características de la personalidad de los docentes (flexibilidad del pensamiento, tolerancia a la frustración, respeto,

liderazgo, una sana relación con el ejercicio de la autoridad, capacidad de autocuestionamiento, etc.), el comportamiento en clase y las habilidades de comunicación, entre otras (Betancourt, 2000, 2007; Martínez, 1997, 1999; Sternberg & Lubart, 1997; Torre de la, 2003, 2006; Landau, 1987; García, 2004; Mitjans, 1995, 1997).

Con el fin de propiciar una atmósfera fértil para el fomento de la creatividad durante el proceso educativo es necesario que se “produzca una transformación del papel del maestro o profesor y del alumno dentro de las aulas, donde el primero deja de ser el omnipotente poseedor de la verdad del conocimiento, que organiza el suministro y ordenamiento de la información para pasar a ser el conductor-facilitador de los distintos procesos grupales y muy especialmente del proceso enseñanza-aprendizaje” ( Chibàs, 2001, p. 57)

Aquí como nunca antes, salen en primer plano las características propias del educador como persona y como profesional, que se hacen indispensables para que pueda crear un ambiente favorable en sus clases y organizar la estructura de su materia y las actividades didácticas de tal manera que todo el proceso de enseñanza se convierta en un proceso dirigido al fomento de la creatividad.

Se pueden nombrar algunas de estas características de mayor relevancia, como por ejemplo:

- Un pensamiento flexible, apertura a nuevos conocimientos y formas de concebir la realidad.
- Una curiosidad intelectual constante, indagación por la razón y origen de las cosas.
- Sentido de humor positivo.
- Capacidad de una comunicación abierta, sin prejuicios.
- Una relación sana con el poder propio como educador.
- Vocación por la profesión docente.



Betancourt (2007) hace énfasis en la formación del docente como facilitador-mediador, quién propicia un clima humano y pensante en el grupo. Desde este punto de vista el educador debe ser “un excelente facilitador de procesos grupales, así como un buen puente entre el conocimiento que tiene el alumno y el que desea alcanzar” (Betancourt, 2007).

El autor nombra algunas de las funciones que debe cumplir un maestro como facilitador –mediador eficiente (Betancourt, 2007):

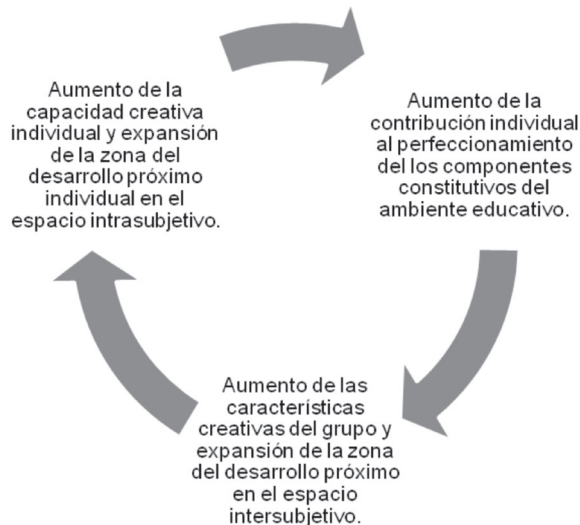
- Mostrar interés en diferentes puntos de vista aunque no esté en posesión de la idea correcta o errónea.
- Enfatizar al proceso de diálogo en torno a lo vivido en la actividad más que en el logro de una conclusión específica.
- Crear una atmósfera de ofrecer y recibir.
- Respetar y hacer respetar cada punto de vista, tomarlo seriamente y con imparcialidad.
- Propiciar que cada alumno desarrolle razones para sus opiniones a acciones durante la clase.
- Mantener el clima en el cual se está construyendo el conocimiento en una dirección constructiva y productiva.
- Propiciar la mayor participación posible de la clase.
- Estimular las líneas de discusión creativas e inteligentes en función de la actividad que se está realizando.
- Buscar que la actividad tenga un final abierto.
- Captar la ocasión apropiada para modelar formas de preguntas reflexivas, así como actitudes de iguales características.
- Ser muy respetuoso de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Igualmente es necesario que el docente aprende a aprovechar las oportunidades durante la clase para (Betancourt, 2007):

- Facilitar al alumno la exploración de nuevas visiones de los problemas.
- Propiciar la indagación al respecto de cuales ideas pueden conjugarse adecuadamente.
- Remarcar o reforzar algunas de las ideas expresadas por los participantes.
- Permitir que el alumno elabore una conclusión sobre lo aprendido durante la actividad, la cual, en algunos casos, pueda ser aplicada a su vida cotidiana.
- Emplear un repertorio variado de preguntas e introducirlas con un estilo natural, como si fueran casuales e improvisadas.
- Respetar el curso espontáneo de la actividad, sin forzarla, pero orientando hacia cuestiones productivas.
- Buscar continuos ángulos de apertura sobre los temas que surgen
- Sugerir posibles líneas de amplitud de la actividad.
- No interpretar y si acompañar al crecimiento de los estudiantes.

Un maestro creativo es capaz de instaurar una atmósfera creativa que permite “que la persona o el grupo estén en su zona de mayor potencial de desarrollo, donde la productividad, la originalidad, el sentido de humor y la comunicación se convierten en herramientas cotidianas de una creatividad auténtica que impacta en cambios significativos en la persona y en los procesos y los productos que realiza” (Betancourt, 2007).

Este espacio de la zona del desarrollo próximo tanto individual, como grupal es precisamente el espacio donde los dos contrarios expresados mediante los espacios intrapsíquicos e intersíquicos se unen y permiten un desarrollo continuo de la capacidad creativa.



El tema del educador como creador de ambientes que fomentan la creatividad y al mismo tiempo como mediador y facilitador de los procesos de enseñanza formativa, basada en la obtención de un efecto desarrollante, nos acerca a la cuarta ley dialéctica que versa sobre el efecto de la transformación de la cantidad en la calidad (Politzer, 1979, p. 171).

Esta ley nos enseña que los cambios cualitativos, que son generalmente los cambios visibles en la naturaleza de las cosas, no se producen por sí mismos, sino que están generados por una serie de cambios ocultos o cuantitativos, los cuales llegando a un nivel determinado o tope cuantitativo dan lugar a la manifestación de una nueva cualidad.

El entendimiento de esta ley de la transformación dialéctica implica orientar el interés al asunto de la formación de los docentes, tanto desde sus aspectos pedagógicos y didácticos generales, como específicamente en los aspectos relacionados con la problemática de la creatividad. Si un docente no está familiarizado con el concepto de la creatividad, si su actitud personal frente al ejercicio de la creatividad es cerrada o temerosa, si no entiende bien cómo y qué efecto ocasiona su enseñanza



en los alumnos, no estamos frente a un docente idóneo para una formación creativa y desarrollante.

Muchos docentes creen que aplicando una serie de actividades determinadas dirigidas a desarrollar por ejemplo, el pensamiento divergente, o expresividad en los estudiantes consiguen enseguida el aumento de la capacidad creativa en los alumnos. Tomando en consideración la cuarta ley dialéctica, es necesario comprender que los cambios cualitativos en la capacidad creativa de los alumnos que sean visibles y que pueden ser percibidos mediante los productos creativos y nuevas actitudes y comportamientos, son el resultado de un trabajo pedagógico arduo y constante que engendra unos cambios cuantitativos imperceptibles en su mayoría, pero cuya acumulación gracias a la persistencia y constancia del docente lleva finalmente a la conversión en una cualidad nueva manifestada mediante una expresión creativa. Es un proceso de conversión de una serie de eventos externos cuantitativos o acciones de enseñanza en los eventos internos o cambios cualitativos en la estructura psíquica individual del alumno.

Desde esta posición emergen como determinantes las características del docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque no basta con aplicar un programa de acciones o actividades determinadas, por buenas que sean éstas, sino ser un creador constante de condiciones formativas que fomentan la creatividad en los alumnos. Y esto implica no sólo diseñar las actividades dirigidas al aprendizaje cognitivo, sino crear ambientes con una comunicación abierta, positiva, de aceptación y estimulación de indagaciones y búsquedas creativas de los alumnos, tratando de fomentar los recursos personológicos que son indispensables para el desarrollo de la creatividad.

La doctora Albertina Mitjans afirma que “la creatividad tiene en su base una configuración compleja de recursos personológicos cuya formación y expresión dependen de las múltiples y complejas interacciones del sujeto en los distintos sistemas actividades-comunicación donde ha

transcurrido y transcurre su irrepetible historia individual” (Mitjanz, 1997, p. 4).

Desde este punto de vista la acción cotidiana de los docentes representada por la manera cómo organizan la exposición de los contenidos, cómo se dirigen a los estudiantes, cómo hacer las preguntas, cómo evalúan y cómo reaccionan a las manifestaciones emocionales de sus alumnos, a las dificultades y los errores, a las preguntas en clase y los aparentes desvíos temáticos, etc., todo esto es lo que permite crear un ambiente socio-cultural formativo que tanto puede posibilitar el fomento de la capacidad creativa en los alumnos, como coartar cualquier expresión de una iniciativa indagatoria o creativa por parte de estos.

Saturnino de la Torre (2003) afirma que la enseñanza creativa debe estar dirigida al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase permite no sólo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar las habilidades cognitivas: “Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero si el desarrollo de habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo” (Torre de la, 2003, p. 206).

América González (1994) considera que “las atmósferas creativas no pueden ser vistas sólo desde el ángulo psicológico o desde el ambiental. Dependen tanto de agentes exteriores, situacionales, como del modo de pensar, imaginar, sentir, desear, intentar, proyectar y actuar típico del funcionamiento psíquico creativo” (Gonzales, 1994, p. 47). Esta opinión, remite al concepto de las prácticas de enseñanza como un acontecer particular que nace en el aula de clase mediante la interacción de todos

los participantes y donde intervienen todos los elementos anteriores. El docente ocupa el lugar de un conductor, un líder y un guía que orienta y direcciona las actividades y las comunicaciones, permitiendo el surgimiento de un ambiente propicio para la expresión creativa.

Según Marta Martínez Llantada (1997, 1999), “el proceso docente educativo tiene que crear condiciones mejores diversificando los métodos, medios y formas de enseñanza, estimulando la actividad cognoscitiva de los estudiantes, organizando óptimamente las tareas” (Martínez, 1999, p.19), además debe ser “imaginativo, combinar métodos, ideas y materiales viejos y nuevos, enseñar a descubrir relaciones reforzando la iniciativa” (Martínez, 1999, p. 20). El papel principal en este proceso recae en el docente como creador de ambientes propicios para el fomento de la capacidad creativa, emergiendo la importancia de una capacitación continua con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y organizativas, la curiosidad intelectual e indagación, llevando al docente a ser más flexible y abierto a las nuevas metodologías y formas de constituir las prácticas de enseñanza.

### 3. Consideraciones finales

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente podemos definir el proceso del desarrollo de la capacidad creativa como un proceso de formación y de transformación continua de las estructuras psíquicas, neurológicas y representacionales, desde las dimensiones cognitiva, emocional-motivacional, actitudinal y operacional, que se realiza dentro de una interacción dialéctica del sujeto con un ambiente socio-cultural. Ambiente, que permite estimular su inquietud intelectual indagativa, expresar libremente sus exploraciones de la realidad, fomentar una sana confianza en sí mismo y los demás, posibilitando así una flexibilidad en el pensar, sentir y actuar frente a las experiencias y conocimientos.

En este orden de ideas, los elementos tales como el docente con sus características personales y las estrategias mediacionales, las

características del contexto sociocultural, el ambiente del aula, la institución educativa, entre otros., emergen como componentes constitutivos del proceso educativo, capaces de facilitar o inhibir el proceso del desarrollo de la capacidad creativa en los estudiantes.

El desempeño docente requiere a su vez de un apoyo institucional, permitiendo una libertad de expresión en el ejercicio de su quehacer pedagógico, al igual que el fomento de iniciativas nuevas y creativas en las metodologías de enseñanza.

Y por último el aspecto del estado de la consciencia social al respecto de la creatividad como elemento indispensable para poder proyectar los alcances de las influencias educativas al terreno de la sociedad en general: “Conciencia colectiva que promueve la creatividad es aquella que promueve la tolerancia, valora la independencia de pensamiento, presta atención a la diversidad, reconoce el esfuerzo, premia la iniciativa, valora positivamente las nuevas ideas” (Torre de la, 2003, p. 168).



## Bibliografía

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Verlag, N.Y: Springer.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview.
- Arango, V., y Henao, C. (2006). Desarrollo de la imaginación creativa en niños de 9 a 12 años. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, N 3, Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 18 de enero de 2008 desde <http://www.utp.edu.co/repes/>
- Bautista, B., Alix S, Frías Navarro, M. (Editoras). (1997). *Descubriendo niños escritores. Investigación sobre la construcción de textos literarios*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá D. C. – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá D. C.
- Betancourt, J. (2007): *Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas*. Recuperado el 30 de septiembre de 2007 <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-nesesarias-para-propiciar-aromosferas-creativas.html>.
- Betancourt, J. (2000): *Creatividad en la educación: educación para transformar*. Recuperado el 25 de febrero de 2007 desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-educacion-educacion-para-transformar.html>.

- Chibas, F. (2001): *Creatividad y cultura*. Editorial Pueblo y Educación, Habana.
- Ellermeyer, D. (1993). *Enhancing Creativity through Play: A Discussion of Parental and Environmental Factors*. *Early Child Development and Care*; v 93 p57-63 1993, ISSN: 0300-4430 No. DE ACCESSION ERIC -- EJ473244.
- Franco, C. (2006). Relación de variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 17 de junio de 2007 desde [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm)
- Herrán, A. De La (1998). *La consciencia humana. Hacia una educación traspersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Gagay, V. (1999). *Los factores de personalidad en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares tempranos*. Shadrinsk: Instituto Pedagógico estatal.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa del arte Ikertze sobre la creatividad verbal y grafica. *Revista Anales de psicología*, 18 (1), 95-110. Recuperado el 14 de noviembre del 2007 desde <http://www.um.es/analeps/>
- García, L. (2004). Consideraciones de la creatividad en maestros. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p 46-72.
- Gonzales, A. (1994). *PRYCREA, Desarrollo multilateral del potencial creador*. Editorial Academia, La Habana.
- Gonzales, A. (1994). *Como propiciar la creatividad*. Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- González, A. (2004). Creando un planeta misterioso. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 1-28
- Gonzalez, C. (2005). *Evaluación de la creatividad. Más allá de una operatoria funcional*. Editorial Universidad Nacional de Manizales, Colombia.
- Herrán, A. De La. (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la consciencia. En Torre de la, S. y Violant, V. (2006). (coordinacion). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández, G. (1998): *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós Educador, México.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona: Editorial Herber.
- Maker, C., Jo, S. y Muammar, O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Creativity Research Journal*, Vol. 17(2), 132 – 148. Recuperado el 3 de septiembre de 2008 desde <http://www.informaworld.com/smpp/content>
- Maslova, C. (1998). Problemas de búsqueda de constantes como método de formación de la actividad creativa en los escolares tempranos. Saransk: Ed. de la Universidad Pedagógica Estatal.
- Martínez, M. (1997): *Educación y creatividad. Algunas tendencias*. Conferencia de la sesión inaugural del VI Taller Internacional “La educación hacia el siglo XXI”, IPLAC, Revista “Educación” Habana, Cuba.
- Martinez, M. (1999). *La creatividad en la escuela*. Habana: Instituto Superior Pedagógico “E.J.Varona” Mined, Centro Nacional de Documentación Pedagógica.



- Mitjans, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Mitjanz, A. (1997): *Como desarrollar la creatividad en la escuela*. Universidad de La Habana, Cuba.
- Mitjans, A. (2006). *Creatividad y subjetividad. Una aproximación desde la complejidad*. En Torre de la, S. y Violant, V. (2006). (Coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p.115-123
- Politzer, G. (1979): *Curso de filosofía. Principios elementales*. Fondo Editorial Suramérica, Buenos Aires.
- Richard, L., Kurtzberg, R. & Reale, A. (2007). Using Torrance's Problem Identification Techniques to Increase Fluency and Flexibility in the Classroom. *The Journal of Creative Behavior*. 33(3), 202-207. London: Creative Education Foundation. Recuperado el 22 de septiembre del 2008 desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>.
- Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Madrid: Editorial Paidós.
- Romo, M. (2006). *Cognición y creatividad*. En De la Torre, S. y Violant, V. (coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 23-30.
- Rojas de Escalona, B. (2000). *La evaluación de la creatividad en preescolar desde la perspectiva del constructivismo social*. *Revista Investigación y Postgrado*. 15(2), p. 36-45. Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 21 de marzo del 2007 de <http://www.iprm.upel.edu.ve/>
- Rubinstein, A. (1988): *Desarrollo del pensamiento*. Editorial de la Universidad Estatal Lomonosov, Moscú.
- Simanovsky, A. (1996). *Desarrollo del pensamiento creativo en los niños, Manual para los padres y educadores*. Yaroslavl: Editorial Gringo.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Editorial Paidós.
- Strauning, A. (2000). *Métodos de activación del pensamiento creativo en escolares*. Obninsk: Ed. Printer.
- Suanes, H., Ortega, G. y Rodríguez, J. (2004). *ODISEO: un proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad*. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 139-160.
- Torrance, P. (1998). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ed. Morova.
- Torre de la, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Torre de la, S y Violant, V. (2006). (Coordinación). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vigotsky, L. (1983): *La psicología pedagógica*. Editorial Ráduga, Moscú
- Villoria, O., (2003). *Efectos del autocontrol sobre la conducta creativa: su validación social*. *Revista "Orientación y Consulta"*, 4 (1), 25-39. Maracay: Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado el 24 de mayo de 2007 desde <http://www.iprm.upel.edu.ve/>



# Subjetividad y lógicas subjetivas<sup>1</sup>

César Augusto Jaramillo Jaramillo<sup>2</sup>

## Resumen

Esta reflexión teórica hace un recorrido en tres momentos: en los dos momentos iniciales se abordan los conceptos de sujeto y subjetividad desde su epistemología y sus orígenes en el pensamiento griego, para desembocar luego en algunas de las reflexiones del Medioevo y la Modernidad, para ver cómo se han transformado y cómo han adquirido la connotación que en la contemporaneidad poseen. Esta reflexión se hace iluminada por las tesis de pensadores clásicos y contemporáneos, para desembocar en un tercer momento del texto y asumir el concepto binario de lógicas subjetivas desde la teoría hegeliana sobre la lógica, para poder desentrañar su significado, y así entender desde la filosofía, la sociología y la psicología como éste aporta a la comprensión del sujeto, la subjetividad y las relaciones sociales en la contemporaneidad.

*Palabras clave:* Sujeto, subjetividad, lógicas subjetivas, sociología, filosofía y psicología.

- 
- 1 Este ensayo es parte del sustento de las categorías de la investigación para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo del convenio Cinde-Universidad de Manizales- Colombia, Dicha investigación lleva por título: Relaciones Sociales entre los jóvenes universitarios: un acercamiento desde las lógicas subjetivas, elaborada por Ana María Arias Cardona, María Rocío Arias Molina, Fabiola Inés Restrepo Ruiz, Diego Alberto Ruiz Velásquez y Cesar Augusto Jaramillo Jaramillo
  - 2 Psicólogo, Especialista en Juventud, Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Decano Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado.

## Abstract

This theoretical reflection runs through three moments: the two initial moments address subject and subjectivity concepts from their epistemology and origins in Greek thought, ending in some modernity and Mediaeval reflections, and seeing how they have been transformed and how they have acquired the connotation they have at the present. This reflection is enlightened by classical and contemporary thinkers' thesis, ending in a third moment of the text and assuming the subjective logic binary concept from Hegelian theory about logics. This way getting its meaning out, and thus understanding from philosophy, sociology, and psychology, how this one contributes to subject, subjectivity, and social relations comprehension in contemporaneity.

*Key words:* Subject, subjectivity, subjective logics, sociology, philosophy, psychology

## Introducción

Estas líneas dan cuenta desde la sustentación teórica de la categoría binaria lógicas subjetivas, esto en el contexto de una investigación cualitativa que se ocupa de las relaciones sociales de estudiantes universitarios. Para responder a ello se desarrollarán las categorías sujeto, subjetividad, lógicas y lógicas subjetivas, términos que aparecen desde el mundo antiguo, pero que en la contemporaneidad en los discursos de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, cobran unos sentidos particulares cuando se trata de dar cuenta de realidades humanas desde los propios actores sociales, pero que cuando éstas se abordan desde los saberes disciplinares o científicos adquieren matices variopintos que producen entelequias sobre las categorías sujeto, pensamiento y lenguaje tomando acentos particulares.

En primer lugar se abordarán algunas acepciones que están alrededor de las categorías sujeto y subjetividad, y luego se tomará la acepción de lógicas que en la expresión lógicas subjetivas actúa como calificativo de la primera. No se agotarán todas sus posibles significaciones, sólo se delimitará y utilizará aquellas que tengan que ver con lo que se está

intentando responder en el ejercicio escritural e investigativo presente, que trata de responder qué se entiende por lógicas subjetivas en la contemporaneidad, observando los sentidos que ello implica.

Se abrirá esta discusión propuesta en este aparte, intentando mostrar algunos de los diversos rostros, facetas o máscaras con las cuales a través de la historia se ha tomado o retomado el reto de definir que entendemos por las categorías antes mencionadas.

Se utilizarán los atajos de lo etimológico y epistemológico para ver qué aportan estos, en la conceptualización de las categorías aquí nombradas, que son estructurales en este ejercicio investigativo de carácter cualitativo, que se pregunta por las lógicas subjetivas con las cuales unos jóvenes universitarios establecen sus relaciones sociales.

## Acerca del Sujeto

El término sujeto se puede definir como: el que discierne, se ocupa de sí, el que es reflexivo, discursivo y tiene conciencia de lo colectivo, este se constituye a partir de un proceso para llegar a serlo, que se llama subjetivación, y a su vez, el sujeto se establece a través de los actos de comunicación y socialización en los grupos de referencia en los que interactúa.

Desde épocas remotas en la historia se han definido concepciones acerca del sujeto, pero a pesar de que se realizará una breve referencia a algunos mojones históricos, aquí se centrará la mirada en la contemporaneidad la cual ha puesto la cuestión del sujeto a discusión en el panorama de las ciencias, ésta puesta en escena aparente tiene que ver con su ocultamiento o eclipsamiento, pues el lugar del sujeto no está claro, ni tampoco está seguro su sitio, aunque en esta época pareciera que se le diera toda su prelación y atención.

Prueba de lo anterior, lo vemos reflejado en la obra y el pensamiento de autores contemporáneos como Bourdieu, Taylor y Touraine, los cuales desde distintas perspectivas hablan de una crisis del sujeto, de una

necesidad de repensar su lugar y esto se debe a las paradojas que le plantea la postmodernidad a los seres humanos de esta época, en la que asistimos a unos dilemas y dialécticas entre opuestos que así lo confirman y que son vividas especialmente por las nuevas generaciones.

Hoy por hoy, en la era de la informática, de la conectividad mediada por el Internet, las Tics y las comunicaciones satelitales, el hombre se siente más solo que nunca, más fragmentado, más sediento de reconocimiento, más ávido de poder contar con un lugar en el mundo en donde pueda expresar su subjetividad.

Estas contradicciones son planteadas por autores como Touraine (2000), el quien le reclama a la época de la desmodernidad, como él la llama, un lugar para el sujeto, que posibilite a este asumirse desde la crítica y la postura pro-activa y así poder construir la propia dignidad, desde una apuesta política que se traduzca en poder tomar decisiones, como un actor participante de la construcción de su mundo e incluso de poder elegir qué lo condiciona.

Explorar la noción de sujeto y subjetividad, en su configuración histórica y disciplinar posibilita comprender en la actualidad el estado de la cuestión, pues no es gratuita la configuración del sentido actual en torno a estas nociones que se han ido construyendo y que en cada época adquieren su acento particular.

En esta vía anteriormente expuesta, por ejemplo, se puede tomar como punto de partida la filosofía clásica griega, aquí la categoría sujeto se encuentra tempranamente apareciendo ligada con la de espíritu humano que se ubica en oposición al mundo exterior, generando una de las primeras dicotomías que marcan desde estas fechas el pensamiento de occidente.

A esta altura del seguimiento de las ideas que señalan la pista de la construcción de la noción de sujeto, tenemos que mientras la filosofía griega se preguntaba por el bienestar del ciudadano y pensaba en una ética que orientaba a la sociedad hacia la búsqueda de un ordenamiento

moral que posibilitara la convivencia civilista, en el siglo XVI el nacimiento de la ciencia introduce al hombre en relación con el mundo, con posibilidad de transformarlo, de entender su funcionamiento, de desentrañar sus misterios y ello en un bucle retroactivo lo transforma de pasiva criatura, en ser, en un individuo independiente y autónomo.

Sólo a partir de los cambios ocurridos desde el siglo XVI, con el desarrollo económico, científico y cultural acaecidos en el Medioevo, es como el hombre queda ubicado en un lugar de alto prestigio y se torna en el centro de referencia obligado para los filósofos humanistas de la época.

Avanzando la Edad Media, emerge en el tejido social un nuevo orden marcado por el incremento de la industria y el comercio, y con él, florece la burguesía y entra en quiebra el sistema feudal, cambiando profundamente la estructura y dinámica social; ya no es el hombre atado a Dios y a la tierra, sino el surgimiento de ciudades, del mercado, del trabajo asalariado y las nuevas formas de ordenamiento político y social, que transforman a su vez a los protagonistas de la historia, que ya basan sus relaciones sociales en un patrón de riqueza y poder que los somete a la producción y al intercambio, todo ello creando nuevos sujetos y nuevas subjetividades en lo que se llamó el nacimiento de la era industrial.

En este momento histórico la razón cartesiana, le brinda la posibilidad al sujeto, al hombre, a la raza humana, de desplazar la capacidad de conocer sólo a través de Dios, hacia la propia subjetividad, transformándolo de un mero identificador de verdades absolutas, a ubicar del lado del sujeto la oportunidad de conocer desde la propia razón humana.

Para estas calendas la filosofía también define a partir de la modernidad, lo que es el sujeto, partiendo de la premisa que es un ser, que es “actor de sus actos” en el sentido de que su comportamiento o conducta no son meramente “reactivos”, sino que aporta un plus de originalidad, que responde a lo que solemos entender por decisión, querer o voluntad, en otras palabras, es un ser que no es pasivo y que co-construye el mundo

con otros en una interacción que los transforma, tanto a los sujetos como a los ambientes habitados por ellos.

Esta nueva topología del sujeto que emerge en la filosofía del siglo XIX, lo ubica en el lugar de auto-fundación, partiendo de la certeza de la posibilidad de conciencia y razón que lo asisten. La conciencia y la razón son capacidades psíquicas a través de las cuales un sujeto puede conocer a un objeto, con ellas puede desentrañar el mundo exterior pues es un sujeto que conoce, que se plantea que es posible conocer el mundo a través de las leyes que lo gobiernan, y así se puede apropiarse de la realidad e ir en pos del progreso, pues la razón humana le permitiría saber lo que es bueno o malo, y por ello ésta debería llevar al hombre siempre a buscar y encontrar lo mejor.

En el siglo XX suenan voces aun más fuertes y radicales como las de Nietzsche proclamando la muerte de Dios y la no existencia de esencias ni trascendencias divinas e inmutables; el hombre es pura contingencia, es voluntad de poder, y desde aquí desde esta trinchera, este filósofo trágico hace una denuncia de los valores del conocimiento científico, de la razón, de la moral universal, y la religión judeo-cristiana, que imponen una educación moral apuntando a reprimir el deseo, la pasión, la fuerza creadora, produciendo síntomas de decadencia y sometimiento humano. En la modernidad estos virajes empiezan a operar y darle nuevos sentidos a la categoría sujeto.

También el psicoanálisis aparece en la modernidad en la escena de la delimitación de la categoría del sujeto, y éste aporta una visión del sujeto subordinado por fuerzas indescifrables de origen inconsciente que lo atan a una sexualidad reprimida y lo determinan esencialmente desde su mundo interno, González Rey lo define así:

“queremos subrayar la idea de que el sujeto freudiano es un sujeto constituido por una psique, y que no está totalmente “sujetado”, aunque si esencialmente a su inconsciente.” (2000, p. 3)



Se observa al momento de este recorrido, que la pregunta por el sujeto tal como se entiende hoy desde el paradigma de las ciencias sociales es una pregunta moderna, pues si bien es cierto que los filósofos griegos se ocuparon de reflexionar sobre el ser humano, lo hicieron desde el intento de develar al ser de los entes, estos considerados bajo la forma de esencia o sustancia.

Mientras tanto, esta concepción de sujeto dueño de sí mismo, racional y transparente del que nos habla el proyecto de la modernidad, actualmente es debatida por las ciencias sociales y la misma filosofía contemporánea, hasta llegar al punto en el que algunos pensadores como Lyotard declararan la muerte del sujeto en la postmodernidad, junto a otras muertes como la de la representación, la del significado y la de la verdad, porque este concepto delimitado así, nos permite dar cuenta de los discursos y prácticas de los seres humanos de la época que constituyen las nuevas generaciones, como son los jóvenes, pues estas racionalidades anteriores a la postmodernidad se basan en razones objetivantes, homogeneizadoras, totalizadoras, controladoras y disciplinarias.

Los aportes de estas racionalidades postmodernas introducen nuevas formas de ver el mundo y la naturaleza, y en ellas es posible ver con este nuevo lente, que hay fuerzas que se repelen y atraen, pero esta ambivalencia nos lleva a la comprensión de que esta visión sobre el sujeto, va concibiendo al ser humano como un “animal solitario” y temeroso de la vecindad, un ser individualista, no un individuo, que es habitado por una tendencia ambivalente entre lo insociable y la sociabilidad, que lo lleva a construir y destruir inevitablemente, pero que también lo visualiza como provisto de disposiciones naturales y simbólicas, cuyo desarrollo le permite concebir niveles cada vez más adecuados de convivencia social. Psicologizando un poco, lo considera como un ente espiritual, con vivencia de estados y afectos interiores racionales y pasionales que constituyen la vivencia de un yo.

El paradigma postmoderno plantea al ser humano como inacabado y ambivalente, diferente al animal. El hombre no sabe de antemano que hacer, está ubicado en la indeterminación comportamental que abre la necesidad imperativa de la educación. En última instancia, esta arista de pensamiento, afirma que el hombre es lo que la educación le permite ser, que se debe educar para la libertad y que ésta no se refiere a la ausencia de límites, sino a la característica fundamental del ser humano, de no estar determinado su comportamiento por las leyes de la naturaleza y del instinto únicamente, sino que por ello requiere de una educación que le posibilite conducirse en el mundo de las leyes y la cultura humana, y esto llevó a pensar contemporáneamente que a través de la educación se podía llevar la especie humana a una especie de “perfección”.

Este sujeto que se resiste a la inercia, a la pasividad, que está en permanente búsqueda de nuevos sentidos y significados, que necesita de utopías y de creer que otra sociedad es posible, éste que no acepta una historia ya producida, determinada y estática, sino que es un sujeto en permanente movilización de su conciencia y entregado al mundo que habita, es el sujeto de la contemporaneidad, ese que es conciente y que esa conciencia es la que le permite visualizar el horizonte de sus acciones, transformándolo de individuo histórico en sujeto constructor de historia.

En la línea anterior aporta Castoriadis (2005) sobre la categoría sujeto en la época presente, afirmando que no es una mera esencia trascendental y universal, ni se puede reducir a lo psíquico individual, sino que es un proyecto en permanente construcción: un sujeto biológico, psíquico, social y cultural, siempre en proceso de construcción desde su complejidad, con su multiplicidad de roles, que se expresan en forma de roles de acuerdo al contexto y a la situación del momento.

Este sujeto que se resiste al desgarramiento que impone la sociedad posmoderna, sólo puede reivindicar su autonomía para alivianar un poco el sufrimiento generado por las estructuras de poder actual, si es

capaz de rechazar su pertenencia a uno solo de los dos mundos que se le presentan: el de las masas y el de la comunidad cerrada. Esto se refleja en palabras de Touraine (2000, p. 65) cuando afirma que:

*“el sujeto personal sólo puede formarse apartándose de las comunidades demasiado concretas, demasiado holistas, que imponen una identidad fundada sobre deberes más que sobre derechos, sobre la pertenencia y no sobre la libertad”*

Lo anterior, a su vez, es lo que permite al individuo constituirse como sujeto en la búsqueda de unas condiciones que le posibilitan ser actor de su propia historia, sin necesidad de servirle a una determinada causa. Pero como la realidad está dándose y el sujeto siendo, en este proceso, éste tiene dos opciones, replegarse a la determinación de lo constituido o participar activamente de lo constituyente, para ser así, no un sujeto histórico, sino constructor de historia.

Lo anterior muestra que existe una creciente disociación entre dos mundos, uno caracterizado por la globalización, los medios de comunicación y el consumo que se resumiría en la masificación del sujeto; y otro por lo simbólico, los valores, la identidad, el yo en su unidad, que según Alain Touraine (2000), es el único lugar donde estos dos mundos pueden confluír, en una elección personal, que en:

*“este proyecto es un esfuerzo para resistirse al desgarramiento de la personalidad y para movilizar una personalidad y una cultura en actividades técnicas y económicas de manera que la serie de situaciones vividas forme una historia de vida individual y no un conjunto incoherente de acontecimientos”*  
(Touraine, 2000, p.21),

Ante un mundo en permanente cambio, fragmentado, en el que las instituciones socializadoras como la familia, la religión, el Estado y la escuela se han quedado sin respuesta, Touraine propone como salida posible, el *“esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo.”* (Touraine, 2000, p. 26)

Este es un sujeto cuya finalidad es la de ser actor, que se resiste al mundo desequilibrado y fragmentado, como sujeto con capacidad de hacer converger el mundo objetivado en el espacio de la subjetividad, este que es capaz de afirmar su libertad contra el poder de quienes encarnan las estrategias del orden mundial, para lograr así conquistar la reconfiguración de la vida social generando movimiento social.

Hasta ahora ha sido posible comprender que Touraine nos habla de dos tipos de sociedad, una de masas unificada, globalizada, cuya base es la economía, caracterizada por lógicas mercantiles e instrumentales y por su rechazo a la diversidad cultural; y otra comunitaria, multicultural, en la que prevalece la identidad, el encierro en sí misma, el temor ante la fragmentación y pérdida de su identidad. La clave para salir de esta polaridad es la construcción de una subjetividad que combine una memoria cultural con un proyecto de cambio subjetivo que implique:

*“combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado, y como afirmación, por ese mismo trabajo, de su libertad y su responsabilidad.”* (Touraine, 2000, p.25)

Lo que Touraine nos expone, es que la tensión existente entre estas dos sociedades se resuelve en el momento en que un sujeto con capacidad de comunicación intercultural se mueve en las dos, tal vez como lo propone el título de su texto así *podríamos vivir juntos*.

Cuando este proyecto de vivir juntos se haya dado entre los sujetos, será posible establecer comunicación de sujeto a sujeto, dando lugar a principios como la justicia, la solidaridad y la corresponsabilidad, que finalmente podrían ser llevados a la acción. Para redondear esta reflexión es preciso señalar con las palabras con las que el propio Alain Touraine reconoce al sujeto:

*“no es una simple forma de la razón, sólo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar,*

*inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto, más aún que razón, es libertad y rechazo” (2000, p.79)*

Lo anterior se relaciona con la pista de sujeto al que hemos seguido la huella, un sujeto autónomo, solidario, activo, que abre campo en su vida a la indignación, que se reconoce como creador de sentido y de cambio.

En síntesis, el recorrido histórico sobre la categoría “sujeto”, evidencia cómo esta concepción pasa de su relación con la divinidad, a la conexión con la razón, la conciencia, el inconciente y posteriormente, al ser actor.

## Acerca de la Subjetividad

Se define como un atributo que tiene como punto de partida un sujeto, como esa forma particular de comprender y aprehender el mundo, ese marco de referencia que es común a los sujetos pero que al tiempo también nos diferencia, pero que también se construye con los otros, configurando los marcos de sentido y dependientes de los discursos operantes que están en las sociedades y culturas particulares.

La subjetividad es el resultado de la evolución humana, que a partir de un cerebro capaz de producir pensamiento y lenguaje, genera un psiquismo que constituye la capacidad de generar interrelación, surge del universo simbólico que habitamos y que se llama cultura.

La subjetividad emerge como resultado de hacerse sujeto, es el sello que nos distingue de la alteridad, pero a su vez también es la punta del lazo social, sin subjetividad no hay relación, no hay subjetivación, no hay construcción de la individualidad.

La condición de ser seres que establecen relaciones, fue la que dio origen en un momento mítico, ya desaparecido en el tiempo, a la subjetividad, así como no se nace sujeto, sino que el estatuto de humano se construye por medio de la humanización, la subjetividad se va constituyendo a su vez, en la relación con el sí mismo y con la alteridad representada en el

semejante en un contexto: la cultura, donde se adviene como sujeto y se conquista subjetividad y subjetivación, no siempre.

Subjetivarse no es una garantía, es una posibilidad; hay sujetos que no constituyen su subjetividad, avatares de su historia personal como la enfermedad mental o se la roban o nunca la dejan construir, pues ser sujeto es construir el propio lugar diferenciándose del otro, adviniendo en autonomía, que no implica el estar separado del otro sino en relación con él, pero sabiéndome en otro lugar que implica diferencia pero con posibilidad de complementariedad y también de divergencia o diferencia.

La conciencia de subjetividad, precisamente emerge en el punto en que yo puedo o unirme al otro u oponerme, es la lucha de contrarios, la existencia de oponentes, no en sentido de enemigos sino de otro lugar, que para el caso en el contexto de la subjetividad, es otro sujeto con posibilidad de ser o advenir en la categoría de humano.

En el marco anterior de estos múltiples sentidos con los que aparece la subjetividad, emerge un debate sobre ésta en el discurso neoliberal, aquella que está representada en el sujeto que afirma su desinterés por la política, que cree que los otros serán los que participarán por él, y que no es posible cambiar nada porque todo permanece inamovible. Este discurso anclado en la conformidad, es otra variante de cómo aparece bajo distintas ropas la subjetividad hoy, estos trajes usualmente vestidos por los jóvenes, como una manera de respuesta ante el orden propuesto por la hegemonía de la sociedad adulta.

Pensar la subjetividad en el actual momento, implica entonces considerar la manera cómo los sujetos comprenden el mundo, qué los empuja a relacionarse con él, a interpretarlo y a responder a sus demandas en los diferentes espacios, cómo participan con los otros en la construcción de la subjetividad en las relaciones cotidianas que establecen, cómo se enfrentan a las demandas sociales del mundo globalizado, en términos de saberes y competencias, cómo son sus

actitudes frente al mercado, al consumo y cuáles son sus posturas críticas o acríicas frente a las condiciones sociales actuales.

A manera de conclusión de este primer recorrido, se puede decir que la subjetividad se estructura en una relación de doble vía que se establece entre lo individual y lo social, pues estos dos procesos se alimentan y retroalimentan entre sí, constituyendo lo individual y lo social, simultáneamente en un movimiento de vaivén, donde es posible observar cómo ambos procesos llevan a la creación o potenciación de la acción y el discurso por parte de los sujetos, donde el sujeto no sólo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas ideas, prácticas y relaciones de acuerdo a sus intereses e intencionalidades, por ello está en proceso, es portador de conciencia y por esto es considerado constructor de realidad e historia, lo cual hace posible la transformación del contexto que habita.

Así, la subjetividad es entonces, el marco de referencia, la configuración de sentido, el lente a través del cual se mira el mundo.

## Acerca de las Lógicas Subjetivas

Etimológicamente, el significante *lógica* viene del vocablo griego *λόγος* (logos) que en su primigenio sentido significa *palabra*, pero que en el transcurso de la historia y a partir de las construcciones que la filosofía ha hecho sobre ésta, se va poco a poco transformando su significado hacia las acepciones de *pensamiento* y posteriormente a la de *ciencia o tratado*.

Bajo la apariencia de logos, de lenguaje, la categoría lógica es el sustrato simbólico que intenta dar cuenta del acto del pensamiento, porque el objeto de la lógica es el pensamiento, que es capaz de concebir una explicación sobre la realidad. Hegel lo plantea así:

“El pensamiento, cuando aprehende y forma la materia, no sale fuera de sí mismo; su acto de aprehender [la materia] y amoldarse a ella no es sino una modificación de él mismo, sin que por esto él se vuelva otro diferente de sí mismo”. (1979, p. 15)

Esta permanencia del pensamiento, esta capacidad explicativa del mundo y de los objetos y sujetos que habitan en él, es lo que le propicia aquello sobre lo cual trata la lógica, que es producir explicaciones sobre lo que nos rodea como seres pensantes que somos, eso sí, siguiendo unas reglas, que guíen el acto del pensar para que éste no se torne azaroso.

Las elucubraciones lógicas, serían entonces el logos que se produce por el acto de pensar, son los intentos de contornear los mundos en que habitan los seres dotados de la capacidad de pensar, estos que hacen imágenes simbólicas del mundo a partir del lenguaje, que se denominan la especie humana. Esta afirmación la refuerza la siguiente idea:

“Desde un punto de vista muy general se puede ver, a través de la historia esta complementariedad: la lógica como análisis del mecanismo del pensamiento (el logos como ratio) y la lógica como análisis del mecanismo de la expresión, en la cual se incorpora el pensamiento (logos como sermo). Son complementarios sermo y ratio no deben separarse. El pensamiento tiene capacidad para reflejar todas las cosas, pero también para reflejarse a sí mismo.”  
(Muñoz Delgado, 1979, p.79)

Hasta ahora se ha visto cómo la categoría lógicas tiene dos facetas, por un lado, la de logos, acto de creación y recreación de mundos por el lenguaje; y la de pensamiento, como aquella herramienta de la cognición que permite acercarse a esos mundos existentes o fantaseados.

Pero la lógica tiene otras sorpresas escondidas. La lógica se puede definir como ciencia desde la filosofía, y esto lo permite comprender Hegel, cuando afirma que no sólo:

“la exposición del método científico pertenece al contenido de la lógica, sino también el concepto mismo de ciencia en general, y éste constituye exactamente su resultado último”. (1979, p. 23)

Con la cita anterior queda claro, cómo el filósofo ubica la lógica en el campo de la ciencia, definido como aquel saber científico que se encarga



de trazar las líneas del método científico, que es precisamente el que ha usado occidente para intentar dar cuenta de lo conocido e incluso de lo por conocer.

Pero la acepción lógicas va más allá de racionalidades determinadas por el discurso de la ciencia, también son formas de pensamiento metódico con las cuales se da cuenta de los mundos que se habitan y que habitan a los seres capaces de producir pensamiento y expresarlo por el lenguaje, las lógicas son en sentido figurado unas especies de las lentes con las que se traduce el mundo, se constituyen en las lógicas con las que se subjetiva lo que se cree que es, lo que se crea, en lo que se cree, lo que se recrea, lo que se inventa o se sueña e incluso aquello que se delira como sujetos de la palabra.

Pero como no se piensa libremente, la lógica también aporta otro elemento y es poder conocer las leyes que la determinan, no se piensa porque sí, se piensa siguiendo una ruta, unas determinaciones que están dadas por el hecho del pensar, ejemplo: se piensa en una época, con unos saberes construidos, que determinan los hábitat y los sujetos con los que se hacen vínculos, en una palabra se es, se piensa, determinadamente. Hegel lo afirma, hablando de la lógica, así:

“De la misma manera su objeto, el pensamiento, o con más determinación, el pensamiento que concibe, es tratado esencialmente como parte intrínseca de ella” (1979, p.98)

También la lógica se define como la ciencia del pensamiento, porque se ocupa de sus leyes, de cómo este es el instrumento que ha creado el lenguaje humano para dar cuenta de las relaciones que se establecen con los semejantes y con la realidad, que se construye a partir de las abstracciones, que se expresan simbólicamente, que se traducen en palabras audibles o escritas o en signos que se pueden descifrar en compañía de otros con los que se comparte representaciones sociales. Hegel lo expresa claramente en las siguientes palabras:

“la lógica sea la ciencia del pensamiento en general, se entiende con ello que este pensamiento constituye la pura forma de un conocimiento, que la lógica hace abstracción de cualquier contenido y que el llamado segundo elemento, que pertenecería a un conocimiento, es decir la materia, debe ser ofrecido trayéndolo de otra parte”. (1979, p. 101)

El conocimiento es posible por la abstracción que se puede hacer del pensamiento, y ello es viabilizado por la lógica, porque ésta permite abstraer los contenidos que están subsumidos en el pensamiento o en el lenguaje bajo cualquiera de sus apariencias.

Hasta ahora se ha visto que un aspecto muy importante de la lógica es dar cuenta de las reglas que constituyen el pensar, pero la lógica no es simplemente un conjunto de reglas que enseñan cómo funciona el pensamiento, ella se ocupa de profundizar sobre eso que es pensado, a dónde es que se dirige el pensamiento y esto de qué está constituido. En palabras de Hegel es expresado así:

“es inapropiado decir que la lógica hace abstracción de cualquier contenido, que enseña sólo las reglas del pensar, sin penetrar en lo que ha sido pensado, y sin poder considerar su naturaleza”. (1979, p. 75)

La lógica no trata sólo de contenidos de pensamientos, de reglas para la constitución de estos, sino que posibilita hacer construcciones lenguajeadas de los mundos que se habitan o que se construyen, permite desentrañarlos o confundirse con ellos cuando no se logra entender las lógicas que los configuran, los contornean, les dan existencia real, simbólica o fantaseada. Cualquiera sea su apariencia, la lógica permite comprender los mundos habitados, a poder decir algo de ellos aunque sólo se arropan parcialmente con verdades que hoy son y mañana se transformaran.

El problema de la verdad es otro asunto crucial abordado por la lógica, porque ella como absoluta no existe, es parcial, es un constructo, depende de la lógicas con las que se construya, hoy es y mañana, en un futuro lejano o cercano puede ser o no.

La verdad como construcción lógica depende de la situación en la cual emerge, para facilitar la comprensión se propondrá un ejemplo: lo que otrora no se podría sin la informática, hoy la lógica computacional lo posibilita, comunicarse por fibra óptica o por satélite a través de una computadora era impensable, ilógico en el Medioevo, era asunto de brujas, de Satán, hoy por hoy es una bendición.

El anterior ejemplo permite concluir que hay lógicas, maneras de ver el mundo y esas lógicas en plural son las que permiten la pluralidad de los lentes para comprender los mundos habitados y construidos. Pero no sólo esas lógicas son instrumentos de comprensión del mundo, son herramientas poderosas para hacerlo existir, padeciéndolo o gozándolo.

Las lógicas subjetivas posibilitan construir mundos, establecer vínculos con unos seres y con otros no, dirigen nuestras actuaciones, las justifican, les dan unas razones, unos contenidos y colocan una impronta en las actitudes y competencias que como seres humanos poseemos, las lógicas subjetivas están entonces, soportando las lógicas del desarrollo humano a través de la historia y en la contemporaneidad, puesto que las lógicas de visión del mundo, direccionan las lógicas del desarrollo humano de una manera épocal.

Queda una arista por resolver, y se trata de una acepción de la categoría lógica que se encontró en la búsqueda de soportes teóricos para esta reflexión y es que existen lógicas: científicas, racionalistas, matemáticas, computacionales, del inconsciente, en fin, se está en la contemporaneidad en una explosión de las lógicas, pero en esta parte se centrará la óptica en una definición particular, propuesta por el psicólogo ruso Davidof, el cual nombra la “lógica como proceso”, entendida ésta desde las disciplinas de la filosofía y la psicología, como un:

*“proceso de reflejo del mundo objetivo en la conciencia del hombre y de verificación de la corrección de este reflejo por la práctica, es generada históricamente por la vida de los hombres concretos, cuando se separan de los fenómenos de la naturaleza”*  
(Davidof, 1986, p.43)

Esta lógica como proceso también tiene sus categorías de observación del mundo como: cantidad, calidad, medida, esencia, entre otras; las cuales son escalones, eslabones o puntos focales del conocimiento de la naturaleza que objetivamente existen y se pueden conocer por medio del pensamiento, que se caracteriza por la capacidad de la conciencia del hombre y que se desprende de la naturaleza objetivamente existente, y con el cual se puede explicar el mundo.

Davídof, también plantea acerca de la lógica como proceso que es:

*“la teoría acerca de las leyes objetivas, universales y necesarias de la naturaleza, la sociedad y todo el conjunto del conocimiento del que dispone la humanidad” (1986, p.79)*

Apoyándose en la anterior afirmación, la categoría lógicas subjetivas se puede definir desde la filosofía y la psicología, como aquella que se refiere a las construcciones cognitivas, afectivas y comportamentales que los seres humanos dotados de pensamiento y lenguaje, realizan sobre el mundo para poder actuar sobre él adaptándose o modificándolo.

Las lógicas direccionan los comportamientos de los sujetos y les permiten apropiarse del mundo de la vida, de la cotidianeidad, estas además enrutan las motivaciones y permiten explicar muchas maneras de ser y actuar con los otros, con la alteridad en el mundo relacional. Por ejemplo, esta categoría se puede aplicar para explicar en los contextos juveniles universitarios a los aspectos motivacionales que dependen de lo volitivo, lo cognitivo y lo afectivo, y que se constituyen en los rasgos que orientan las relaciones sociales juveniles, que las más de las veces rompen con los estilos de agregación adulta, saltando a explicaciones de orden estético como: *simplemente me cae bien*, o de orden psico-afectivo: *hay química*.

Como se mostró en el recorrido anterior, las lógicas subjetivas permiten explicar y entender los mundos juveniles, pero éstas no son del todo explícitas, frecuentemente se traslapan, son implícitas y se deben descubrir, están ocultas bajo ropajes o palabrejas, que exigen acercamientos especiales para poder visualizarlas.

La lógica entonces hace referencia al pensamiento y sus reglas, al lenguaje, a la ciencia y su racionalidad, al proceso y a la manera de ver el mundo. Siendo así, a un modo de organización que no necesariamente responda a la lógica formal o matemática, sino al ordenamiento de elementos que permiten configurar un sentido.

Desde los argumentos anteriormente expuestos, se puede afirmar que las lógicas son eminentemente subjetivas porque son formas de ver el mundo, maneras de aprehenderlo, de arroparlo, de hacerlo propio. Ellas están en la base de la constitución del sí mismo, en la construcción de la relación con la alteridad, en tanto las lógicas subjetivas permiten explicar las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el mundo.

En conclusión, las lógicas subjetivas, posibilitan crear los lazos sociales, simbólicos y cognitivos, para hacerse al ser en una cultura particular, en una época específica, en un momento histórico dado, en unas circunstancias que preceden, que están en el aquí y el ahora y que al tiempo dan la manera de permanecer o extinguirnos en el futuro.

Se es en las lógicas subjetivas, se habita allí y aquí se constituye y se desarrolla lo que se es como ser humano, porque se es pensamiento y lenguaje, desde que se evolucionó como *sapiens*, o sea en tanto pensantes, y esta es la condición que se pone en juego en las lógicas subjetivas para la apropiación de los mundos deseados, creados e ilusionados, propios, de los alter-egos y de la cultura.



## Bibliografía

- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Madrid: Gedisa
- Davidof, V. (1986). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso.
- González Rey, F. L. (2000). *El sujeto y la subjetividad, algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Sao Pablo. Extraído el 8 de marzo de 2009 desde [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc)
- Hegel, F. (1979). *Ciencia de la lógica*, trad. de A. y R. Mondolfo. Buenos Aires: Manantial
- Muñoz Delgado, V. Consideraciones sobre la lógica y su historia. Salamanca: Revista El basilisco No. 6 enero-abril 1979. Extraído de el 22 de febrero de 2009 desde [www.fgbueno.es](http://www.fgbueno.es)
- Palau, D.G. (2005). *Lógicas condicionales y razonamiento de sentido común*. Madrid: Gedisa
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica

# Memoria de los combates, combates de la memoria<sup>1</sup>

Juan Felipe Arroyave Gómez<sup>2</sup>

*“... si el estratega es el hombre que dice: “Qué importa tal muerte, tal grito, tal levantamiento en comparación con la gran necesidad de conjunto, y qué me importa en cambio tal o cual principio general en la situación particular en que nos encontramos”, pues bien, me es indiferente que el estratega sea un político, un historiador, un revolucionario, un partidario del sha o del ayatolá; mi moral teórica es lo contrario. Es “antiestratégica”: ser respetuoso cuando una singularidad se subleva e intransigente cuando el poder transgrede lo universal”*

**Michel Foucault, “Inutile de se souveler?” 1979**

## Resumen

la presente reflexión toma como base fundamental los planteamientos que a propósito se presentan en el texto que recoge el curso dictado por Michel Foucault desde el 7 de enero hasta el 17 de marzo de 1976 y que lleva por título *“Defender la sociedad”*. Este texto posee una importante pertinencia académica; ésta radica en su doble condición: en un sentido, por la línea teórica que despliega

- 
- 1 El presente texto fue presentado parcialmente en el Seminario “Genealogía y epistemología de los saberes psicológicos”, realizado por el Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado, los días 19 y 20 de noviembre de 2008 en el Teatro Municipal de Envigado.
  - 2 Juan Felipe Arroyave Gómez es Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad de Antioquia, Magister en Ciencias Sociales de la misma universidad. Es docente de la Facultad de Ciencias Sociales, programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

a propósito de los desarrollos en las nociones cruciales siempre trabajadas por este pensador como lo son poder, saber, discurso, verdad, sujeto y, que en este caso, discurrirán en torno a la guerra como noción analizadora de la historia. En otro sentido, por la coherencia de la vía de pensamiento y de indagación de un horizonte en el que se abre la pregunta por la situación histórica del sujeto y que, en este caso, se ubica entre la publicación de “*Vigilar y Castigar*” y la “*Voluntad de Saber*” –Primer Volumen de la Historia de la Sexualidad-, vértice desde el que se lanza el pensamiento acerca del biopoder y que va a ocupar a este pensador hasta el final de su vida intelectual.

*Palabras clave:* saber, poder, guerra, política, soberanía, pueblos, memorias, estados, biopoder

## Abstract

this article makes a review and a synthesis about the most relevant issues in the course “Defending Society”, developed by Michael Foucault during the academic period 1975/1976; where a whole reflection about continual contradictions, inconsistencies, social fights and struggles is carried out, showing how these battles are the stage for the formation of the modern western societies and the modern State model. This review releases again the intimate relation between knowledge and power in a continuous game, in a continuous tactics and strategy movement and placement that will emphasize the concern on population government and on life management, about what it is called “bios”.

*Key words:* knowledge, power, war, politics, sovereignty, peoples, state, society, memoirs.

## 1. Un tránsito: de defendernos de la sociedad a defender la sociedad

En este ejercicio de reflexión se hará un énfasis especial en situar el recorrido allí donde el autor nos ubica en la esfera de las relaciones de poder y de las luchas disputadas a instancias del saber, de los saberes, toda vez que desde esta perspectiva, se rompe con la visión esquemática y sistémica de los recorridos epistemológicos que canonizan a propósito de las ciencias y frente a los cuales la visión genealógica enuncia y



denuncia más bien un campo de lucha entre saberes y entre memorias y, por lo tanto, un campo de poderes que se enfrentan permanentemente.

El recorrido planteado por Michel Foucault, a propósito del tema que concierne a este curso, que también puede ser tomado en su otra acepción "*Genealogía del racismo*", se puede realizar en un primer momento sobre la posición de la doble defensa de la sociedad, categoría histórica que va ha tomar gran importancia hasta nuestros días. Su intención en esos momentos es la de cerrar un ciclo de investigaciones y la de abrir otro, sin que en ello estribe una ruptura sino, más bien, el paso a otra instancia de su pensar, pues tenemos aquí la evidencia de un proceso de pensamiento que se desplegó desde la indagación en los procesos y procedimientos de normalización penal y psiquiátrica hasta la pregunta por la génesis de las teorías de saber que se ocupan de las técnicas y los discursos de control del sexo y de las anomalías.

Cabe decir que la enseñanza de Michel Foucault se inscribe y se sintoniza con los acontecimientos históricos del momento. En este caso plantea cómo, desde años recientes, se ha presentado todo un movimiento de contracultura situado en la crítica a las instituciones que sustentan su existencia a partir de un totalitarismo teórico, esta crítica se evidencia, por ejemplo, en los movimientos antipsiquiátricos y antipedagógicos, en la revolución sexual y en la proliferación de movimientos sociales de liberación nacional en el llamado Tercer Mundo (África, Asia y América Latina). También resalta la emergencia de la crítica a los discursos en las corrientes de pensamiento y su capacidad inventiva, su presencia como acontecimientos; por ejemplo, hace una especie de homenaje al "*Antiedipo*" de G. Deleuze y F. Guattari. De toda esta situación destaca lo siguiente: en primera instancia, el carácter local del movimiento de crítica que puede ser visto como una producción teórica, autónoma y descentralizada. Producción periférica y a contracorriente de las imposturas de la razón institucional. En segunda instancia, desde lo que denomina como los "*retornos de saber*", como una vuelta al

escenario social e histórico, en su forma insurrecta, de unos “*saberes sometidos*”.

Vale hacer aquí una primera referencia a la forma como Foucault presenta la noción de “*saberes sometidos*”, en la medida en que por ellos se debe entender dos cosas: la primera, que son aquellos “*contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales*”<sup>3</sup>. Estos contenidos permitirán recuperar el clivaje, la oposición dialéctica de los enfrentamientos y de las luchas, que desde los ordenamientos y las organizaciones normalizadoras se buscan enmascarar.

La segunda, la que se refiere a estos como “*a toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados*”<sup>4</sup>. Saberes que discurren periféricamente con respecto a la centralización de la exigencia científica, saberes emergidos desde abajo, desde las gentes, descalificados, marginales, locales, tribales, grupales; propios del loco, del enfermo, del delincuente, del partisano o bandolero.

Ahora, lo que deviene para Foucault es una reflexión que tomará el flujo de la doble corriente del saber de la erudición y de la descalificación, en tanto sometidos, para relanzarlos como saber histórico de las luchas. Para ello, presenta una apuesta metodológica que permitirá revivir la lógica de estas luchas y la memoria de sus combates. Se trata de la Genealogía de la que –en resonancia con el legado nietzscheano–, establece lo siguiente:

“(Se puede llamar Genealogía)... al acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento

---

3 Foucault Michel. Defender la sociedad: Curso en el Collège de France: 1975-1976-. Ed. De François Ewald, Alessandro Fontana y Mauro Bertani; trad. de Horacio Pons. 1ª edición en español – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000. Página 21.

4 Ibíd., pág. 21

que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber histórico en las tácticas actuales... (La genealogía es una “anticiencia”. Ella se muestra como una “insurrección de los saberes”, pues) debe librar su combate, contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico...”<sup>5</sup>

En este sentido, el abordaje genealógico a los procesos históricos se nos propone como la acción que pone en juego unos saberes no legitimados frente a la impostura de unas ciencias tenidas como conocimientos verdaderos. Es una especie de empresa del conocimiento destinada a romper el sometimiento de los saberes históricos y a liberarlos, haciéndolos capaces de oposición y de lucha contra “*la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico*”<sup>6</sup>, de tal manera que tendríamos un doble método en el que “*la arqueología sería el método propio de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas*”<sup>7</sup>. No obstante, a la genealogía insurrecta subyace un peligro paradójico, aquel que entraña la conversión del discurso histórico de su propia entraña, como teoría totalitaria y unitaria, en esa vía de los juegos discontinuos y de los cortes epistemológicos en el que un saber insurrecto puede ser re-colonizado, re-codificado, inclinado hacia una especie de inclinación teleológica del para qué.

Ahora bien, en esencia y de fondo, desde la perspectiva genealógica, se persiste en un cuestionamiento continuo al poder, determinando cuáles son sus mecanismos, sus efectos, sus relaciones y los dispositivos de su ejercicio a diferentes niveles en la sociedad. Desde este punto de la cuestión y de la metódica genealógica abordada, Foucault introduce el elemento histórico que va a indagar, aquellas concepciones del poder

---

5 Ibid., pág., 22 y ss.

6 Ibid., pág., 24

7 Ibid., pág., 24

en la esfera jurídica, política y económica, en la medida en que las dos primeras tendrán que ver con la tercera –desde la tradición emanada del siglo XVIII-, en un punto de confluencia: el poder, como poder concreto del individuo como un bien, como un derecho que se cede o se enajena por la mediación de una transferencia contractual con el fin de constituir una soberanía política. Aquí, la constitución del poder político se realiza según un modelo de operación jurídica al nivel del intercambio contractual. Operación que, vista desde una concepción económica del poder en la perspectiva marxista, nos permite analizar su funcionalidad en términos del mantenimiento de un status en las relaciones de producción como dispositivo indispensable de sustentación de la dominación a nivel sociopolítico.

Desde este punto se abre una necesaria delimitación conceptual en dos sentidos:

En un primer sentido, a propósito de la noción de poder, tan cara y persistente en el pensamiento foucaultiano, se afirma que el poder: “... *no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto... el poder no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino, primariamente, una relación de fuerza en sí mismo... es esencialmente lo que reprime... lo que reprime la naturaleza, los instintos, una clase, individuos*”<sup>8</sup>. Esta constante que es el poder no se halla determinada por una funcionalidad específica, sea ésta política, económica, sexual, social, cultural; tampoco se sitúa o se encarna en un sujeto histórico determinado, sino que más bien es una fuerza en sí que, como tal relación de fuerza, se desplaza en una diáspora continua y dialéctica y se ubica allí en el seno de las contradicciones, de las síntesis emanadas de aquello que reprime. No porque lo que es reprimido sea de plano borrado, sino más bien porque el efecto de lo reprimido entraña la incitación de lo que pugna por retornar, persistir, resistir e insistir.

---

8      *Ibíd.*, pág., 27 y 28

En un segundo sentido, a propósito del análisis del poder en términos de guerra, dado que en sí mismo es una puesta en juego y un emplazamiento de relaciones de fuerza, lo cual lleva a Foucault a presentar su propio análisis del devenir histórico, en la medida en que deben ser procesos vistos desde tres puntos: el primero, desde unas relaciones de poder cuyo punto de anclaje es la guerra misma. El segundo, al mirar el poder político como aquel que resitúa a unas relaciones bélicas jugadas en medio del silencio y de la sombra proyectada por los discursos de soberanía. El tercero, al presentar aquella inversión por la cual la política se plantea como la continuación de la guerra, en la medida en que ésta es fuerza desequilibradora, en términos de ser medio y mediación de la continuidad de la confrontación como tal.

Es así como Foucault despliega toda su reflexión en torno a la guerra como matriz y principio de funcionamiento del poder. Lo que le permite proponer como base, el hecho de que toda sociedad está atravesada por las relaciones de poder que la caracterizan y la constituyen, articulando para ello una suerte de economía política de los discursos de verdad en función de ese mismo poder. El poder como fuerza que obliga a producir la verdad, en su decir y en su búsqueda, al institucionalizarla, al hacerla un bien, una riqueza, un engranaje, una ley, un dispositivo específico de la norma.

Esta reflexión, entablada entre las reglas de poder y el poder de los discursos instituidos como verdaderos, conducirá a proponer la relación triádica entre poder, derecho y verdad, con el fin de situar histórica y genealógicamente el lugar y el devenir de los llamados discursos de soberanía, ubicados desde un eje de relación entre dominación y sometimiento, allí donde el derecho se erige como legitimador del poder del soberano en el lugar de la dominación, y el sometimiento se articula a las múltiples formas en que se ejercen socialmente las relaciones entre pares, en una multiplicidad de formas subyugantes. Desde aquí el poder será redimensionado así: como extremo y externo a lo jurídico; como efecto en los sujetos y en su producción; como instancia itinerante, nómada, móvil, trashumante.

Al tomar un análisis del poder con respecto a las teorías de la soberanía, Foucault va a situar la génesis de la lógica contractualista que supondrá en el sujeto-súbdito el elemento dinamizador de las relaciones de dominación, en tanto este cede de sí, de su voluntad, de su fuerza, para legitimar la unidad de un poder central que reside en el soberano por la vía de la ley. Y más allá, se situará en el análisis de los operadores de la dominación y de las estrategias y tácticas que utilizan formas locales de dominación. De ahí que su programa de investigación pretendiera lo siguiente:

- La posibilidad de plantear la existencia, la presencia y la persistencia de la guerra en la base y como genésica, frente a otras relaciones del tipo: división del trabajo, sistemática de las desigualdades o dogmática de las rivalidades.
- La posible funcionalidad de la guerra, como forma y mecanismo que acoja a las formas de la rivalidad, el antagonismo grupal, clasista o individual.
- El análisis del asunto del *“arte de la guerra”* como discurso de la institucionalidad misma del ámbito disciplinario militar. La guerra como técnica, la técnica como utillaje bélico.
- La constante de una pregunta por establecer la funcionalidad subrepticia de la guerra en todas las relaciones sociales de poder, en la medida en que el orden civil se puede entender como *“orden de batalla”*.

Si con Carl von Clausewitz se hace histórica y clásica aquella máxima según la cual *“la guerra no es más que la continuación de la política por otros medios”*, la guerra como acto e instrumento de la acción política. Entonces, con Foucault la fórmula se invertirá para relanzarse en el sentido en que *“la política no será más que la continuación de la guerra”* por otros medios... por múltiples medios. En este sentido, el campo social ha de ser visto como campo de batalla en la dinámica de la confrontación continua.

Aquí, en esta forma de ver la historia, nos propone redimensionar la noción y la conceptualización del término guerra, al ponerlo a jugar como dispositivo funcional y fundamental de una estructura binaria de la sociedad sintonizada con la visión de la dialéctica y las contradicciones de clase, pero rebasando la determinante del elemento económico; éste sí juega un papel importante, pero no del todo definitivo. Entonces, el proceso que se analiza será en contraposición a los llamados discursos de soberanía que suponen la instauración de un orden de verdad, de saber y de poder residentes en la figura del soberano, de quien emanan las posibilidades del monopolio de las armas y de la muerte y, por lo tanto, en quien residirá y se supondrá el establecimiento del orden y de la paz hacia los dominados. Un análisis que versa mucho más sobre la guerra, que sobre la tradicional versión de la soberanía contractualista, al hacer un énfasis en la concepción del poder como vértice y dinamizador de relaciones de fuerza que implican una constante: la confrontación. Un análisis que toma como punto de partida las actas fundacionales de las naciones europeas desde los tiempos de fractura del Imperio Romano en franca lid con la multiplicidad de pueblos periféricos dominados o insurrectos. Punto de origen de relatos y mitos que reivindican en la memoria histórica el derecho de la “Raza Primera” a poseer dominio sobre la tierra en cuyo seno nace la patria. Relatos históricos cuyo tema obsesivo será el de la disputa, el de la dinámica del invasor y el invadido, el de la usurpación del poder y la dominación aceptada en un ambiente de guerra jugada silenciosamente, como dando espera al momento de la liberación retenido por años y años de represión y deseos de venganza. Se trata de la mirada al imaginario que corre alimentándose de elementos significantes que, de un lado dan idea de unidad como pueblo, como grupo, como tribu, como grey y, de otro, tejen el mito de su predestinado privilegio a ostentar algún poder, algún día, cuando retorne quien será su mesías, su salvador, su liberador, su héroe, e imponga la moral de esa identidad que los hace distintos, singulares, quizás más humanos, más personas que aquellos ante quienes se esgrimirán las armas. En esta vía Foucault nos propone lo siguiente:

“Muy pronto encontramos los elementos fundamentales que constituyen la posibilidad de la guerra y aseguran su mantenimiento, su prosecución y su desarrollo: diferencias étnicas, diferencias de idiomas; diferencias de fuerza, rigor, energía y violencia; diferencias de salvajismo y barbarie; conquista y sojuzgamiento de una raza por otra. En el fondo el cuerpo social se articula en dos razas. Esta idea, la de que la sociedad está recorrida de uno a otro extremo por este enfrentamiento de las razas, se formula en el siglo XVII y será la matriz de todas las formas bajo las cuales, de allí en adelante, se buscaran el rostro y los mecanismos de la guerra social”<sup>9</sup>

El tema del surgimiento de la guerra social como contradiscurso de los esquemas jurídicos de soberanía, se va a llevar hasta el momento histórico de emergencia y de inversión de la dinámica de las luchas. Inversión que supondrá una especie de omisión de la esencia de la lucha o guerra de las razas en tanto pueblos, por parte de otro elemento determinante cifrado en el seno de las contradicciones de clase social emergidas en el siglo XIX. Este proceso permitirá el ingreso de una especie de transcripción de las corrientes del pensamiento científico centradas en los avances de la biología, a la que Foucault denomina “darwinismo social”, toda vez que se traslada la idea de raza al plano biológico, como visión de la sociedad. Lo cual quiere decir que se transponen los términos binarios de la lucha y estos ya no plantean la confrontación con el otro como extraño, extranjero o invasor bárbaro que viene de un lugar externo (énfasis mítico/etnocéntrico), sino que plantean que el otro, el extraño, el invasor lo es desde adentro, es el reverso de la verdadera raza y parasita dentro de la sociedad ya ordenada y conformada (énfasis bio/etnocéntrico).

Entonces, si el discurso de la lucha de las razas aparece y funciona en el siglo XVII como instrumento de lucha frente a campos descentrados o externos, éste mismo, en el ciclo histórico que arranca en el siglo XVIII

---

9      *Ibíd.*, pág., 64



se consolida en el siglo XIX, se va a centralizar y a instalar en el seno de un poder central que librara el combate no entre dos razas opuestas sino desde una única raza tenida como la verdadera, la que debe velar por defender su patrimonio biológico. En este momento los discursos racistas que legitiman los mecanismos de confrontación, dominación, exclusión y reclusión se centrarán en el rigor de las disciplinas biológicas para centrarse en el elemento de las políticas eugenésicas, a fin de enfrenar las llamadas anomalías y la degeneración social, articulando para ello todo el andamiaje de la segregación, la reclusión y la normalización.

Es aquí donde es presentado el recorrido genealógico o la esencia del mismo. En el cambio de una formulación que toca a la historia como construcción social y subjetiva, determinada por mediaciones de orden político y económico de un lado, de orden cultural, filosófico, religioso y científico por el otro. Esta formulación en estructura, plantea lo siguiente:

- En un primer momento, en el proceso histórico de unos saberes propios de las memorias que se resisten y se defienden contra un Estado tenido como invasor y opresor y contra la sociedad que ha sido instaurada como legítima por ese Estado. Por cuanto desde éste y desde ésta, desde la ley que las sustenta, el enemigo, como agente externo, goza del poder del sometimiento.
- Pero, en un segundo momento, se pasa a defender la sociedad, cuya soberanía reside en el Estado, como sustento de un ideal de patria soberana, pues pelagra el orden instaurado y su ideal ante la presencia ominosa de esa otra raza, de esos otros que alguna vez llegaron y se instalaron. Ese otro pueblo que se construye a sí mismo en el seno de la propia sociedad que, al verlos crecer, ve como también desplaza a quienes por derecho propio son dueños de soberanos de suelo patrio.

Se pasa, históricamente, de defenderse de la sociedad y de su Estado a defender la sociedad y el Estado; al respecto Foucault plantea:

“En ese momento, la temática racista no aparecerá como instrumento de lucha de un grupo social contra otro, sino que servirá a la estrategia global de los conservadurismos sociales. Surge entonces –y es una paradoja con respecto a los fines mismos y la forma primera de ese discurso...- un racismo de Estado: un racismo que una sociedad va a ejercer sobre sí misma, sobre sus propios elementos, sobre sus propios productos, un racismo interno, el de la purificación permanente, que será una de las dimensiones fundamentales de la normalización social”<sup>10</sup>

## II. Emplazamiento y combate de las memorias y de los saberes siempre en lucha.

*“Tal vez la filosofía pueda cumplir aún un papel por el lado del contrapoder, con la condición de que ese papel ya no consista en hacer valer, frente al poder, la ley misma de la filosofía, de que ésta deje de pensarse como profecía, deje de pensarse como pedagogía o como legislación y se asigne la tarea de analizar, dilucidar, hacer visibles y por lo tanto intensificar las luchas que se libran en torno del poder, las estrategias de los adversarios en el seno de las relaciones de poder, las tácticas utilizadas, los focos de resistencia; con la condición, en suma de que la filosofía deje de plantear la cuestión del poder en términos de bien o mal, y lo haga en términos de existencia”*

**Michel Foucault “La philosophie analytique du pouvoir”, 1978**

La apuesta de Foucault es la de recorrer y analizar genealógica e historiográficamente el discurso de las luchas y de la guerra de razas en un punto de partida que toma como referencia la reconstitución de las memorias y las identidades que alimentaran la idea de nación soberana desde el siglo XVII hasta la aparición del racismo de Estado a principios del siglo XX. Realiza todo un recorrido erudito por las

---

10 Ibid., pág., 66

formas discursivas de la construcción del relato histórico apuntando a historiadores que elaboran esta memoria con la intención de establecer campos estratégicos de lucha y reivindicación del lugar y del poder de un grupo, clase o casta determinados. El discurso histórico por tanto, no estará eximido de la exigencia a intensificar el aura del poder, de un poder específico, del poder de una clase en ejercicio soberano de gobierno o de un sujeto como soberano reinante allí donde los otros deben sumisión inobjetable.

Este discurso histórico está articulado, desde la Edad Media, por tres ejes de elaboración y de mediación:

- Un eje genealógico, destinado al relato de la estirpe, a resaltar su origen noble y casi divino, su antigüedad, sus héroes y sus hazañas; destinado a establecer y legitimar las líneas hereditarias y las sucesiones.
- Un eje de memorización, a través del que se materializa el registro del acontecer cotidiano de la vida de los héroes; es la crónica de lo que vive el soberano y que merece ser contada y recordada.
- Un eje del ejemplo, como la articulación y puesta en circulación de las acciones y pautas de comportamiento morales puestas como modelos a seguir, a propósito de los héroes soberanos.

Así, hasta la Edad Media las diferentes formas de la memoria histórica se centran en vincular y deslumbrar, en subyugar y obligar, pero también en seducir con el brillo de la fuerza del relato. La intencionalidad de estas funciones, pone en evidencia al discurso histórico como discurso de poder que, por un lado, vincula y obliga jurídicamente a los sujetos a sujetarse a un pacto de soberanía, pero por otro, a dejarse petrificar y deslumbrar ante el brillo de ese poder ejercido. No obstante, ese discurso no es unánime, ni homogéneo, ni todopoderoso, sino que se ve asimismo socavado, enfrentado, derruido, deslegitimado, cuestionado por el flujo contrario, contradictor y contradictorio de otro que, en su propia historia, es contrahistórico.

Al presentar la historia de la lucha de las razas, Foucault pone en escena el proceso de contradicción continua en el seno de las memorias sociales. Donde la contrahistoria siempre será una instancia de la otra memoria, esa que emerge de las sombras para mostrar el lado sombrío y enmascarado del pacto soberano que funda a la nación. Esta esfera del relato plantea sencillamente que el triunfo de unos es la derrota de otros, que el saber histórico y el andamiaje jurídico se inauguran por el ejercicio de la dominación y del sometimiento en la dinámica de un discurso polivalente, pues la reivindicación de un derecho por el poder no será patrimonio de nadie en particular. De tal manera que, la historia de las naciones en Occidente, se sustenta en una estructura de términos binarios y del establecimiento de modelos contractuales del ejercicio del poder y del gobierno que, al sostener la relación entre la voluntad general y el pacto de soberanía (verbigracia en Hobbes), introducen un nuevo elemento sutil y de mediación para el ejercicio de todo tipo de acciones de dominación, se trata del miedo.

Hablamos aquí, del establecimiento del Estado en términos modernos, articulado a un discurso de soberanía soportado desde un pacto que pone el énfasis en un punto de tensión no de la guerra misma sino del mantenimiento en estado de guerra de los ciudadanos, lo cual propicia la legitimación de una especie de lógica bárbara a través de la cual quien detenta el poder lo hace con la connivencia de otros que admiten que lo administre terriblemente con el fin de evitar lo inevitable: la guerra misma.

Así, de la guerra, del invasor y del invadido, de la confrontación de las memorias históricas y los arquetipos y sujetos que la alientan; de una discusión entablada a la deriva de la raza, como pueblo que comparte una memoria y una tendencia a la lucha, pasamos hacia la instauración de la llamada sociedad sobre la base del pacto, en la continuidad de la historia y de la política, mediadas por la preeminencia del discurso biológico. Pasamos pues, a una inquietud que pregunta por el saber en relación con el sujeto, su discurso y su poder. El saber como cifra clave de la memoria que combate. Clivaje de las memorias.

A propósito del incómodo historicismo que no hace más que anudar a la memoria la dinámica de la guerra como relación de fuerza constante, Foucault entabla una reflexión centrada en la dialéctica de los saberes, más allá de la impostura platónica destinada a instaurar una concepción: que el saber y la verdad sólo pertenecen a estados de orden y de paz, a cierta armonía ideal desde la que organiza el mundo y, por lo tanto, el Estado y la Sociedad. Es así como se abre una reflexión que refiere a la institucionalización de los saberes y que opondrá dos formas de encarar la historia de los mismos:

- Una, sustentada por el modelo que emerge como epistemológico y que pondrá su énfasis en el eje conocimiento/verdad.
- La otra, soportada por el modelo contrario, que es genealógico y que pone el eje central de su reflexión en la relación binaria discurso/poder.

Esta contraposición, este contraste, le permite situarse en el punto en que la Ilustración, como proyecto cultural emerge para dar forma a toda una concepción filosófica y mental, en cuya esencia no se trata simplemente del avance de la razón y de la racionalidad sino de *“un inmenso y múltiple combate, no entre conocimiento e ignorancia sino de los saberes unos contra otros –de los saberes que se oponen entre sí por su morfología distinta, por sus poseedores que son mutuamente enemigos y por sus efectos de poder intrínsecos”*<sup>11</sup>

En este sentido, la sociedad se sitúa en la esfera de los saberes técnicos y tecnológicos cuyo punto de origen se ubica comúnmente en el siglo XVIII, en franca contradicción con la visión de un proceso de lucha entre saberes deslizada en la cartografía elíptica de una existencia múltiple, simultánea, diacrónica, en distintos lugares y tiempos, en distintas culturas y expresiones. Geografía polimorfa de las tecnologías que con el desarrollo de las fuerzas de producción en el capitalismo, permite

---

11 Ibid., pág., 167

una globalización de sus cruces, de sus hibridaciones, apropiaciones, expropiaciones y combates.

La puesta a punto de las llamadas ciencias, será entonces, el resultado de un proceso, de un procedimiento de orden político establecido desde cuatro funciones disciplinares:

- La selección/eliminación. Que permite calificar y descalificar los saberes útiles de los inútiles. Segregación de saberes onerosos y poco rentables al sistema.
- La Normalización. Relación entre saberes que permite la institución de líneas y reglas del ejercicio, de la centralización de las disciplinas y de sus interrelaciones.
- La Clasificación jerárquica. Permite encajar unos saberes en otros, desde los más particulares y materiales, hasta las formas más generales, formales y directivas.
- Centralización piramidal. Destinada a permitir un control de esos saberes, asegurando la selección y la transmisión vertical de los mismos desde sus contenidos y organización.

Esta “*disciplinarización de los saberes*” inaugurada en el siglo XVIII, tendrá en la ciencia, en las ciencias, el agente y el producto de un activo proceso de coacción, selección y segregación en cuyo seno combaten los dominios, las memorias y las voluntades de saber. La ciencia se instituye ahora como “policía disciplinaria de los saberes”, al desplazar a los dominios de la religión y de la filosofía. Este proceso de desplazamiento y de emplazamiento de un poder-saber, permite analizar dos fenómenos: uno, en el que la universidad (aparato educativo) se sitúa como sistema de organización y legitimación de personas y de saberes. Otro, en el cambio de dogmática del conocimiento que sustituye el valor de verdad de la ortodoxia del saber que recaía en el enunciado, para pasar a poner el énfasis en la enunciación, en el sujeto enunciante. La verdad no está en lo que se dice, sino en quién lo dice, en cómo lo dice. Se trata del paso

de una ortodoxia de los enunciados a un control ejercido sobre la regularización de las enunciaciones, que permite un doble proceso, al establecer un amplio liberalismo en cuanto a la multiplicación de contenidos y, un control riguroso y general en términos de los procedimientos de la enunciación, lo que entraña una especie de “*desbloqueo epistemológico*”, es decir, un proceso de circulación mayor del conocimiento con respecto a la producción de enunciados y de una manera rápida la pérdida de presencia de las verdades, por lo menos de sus alcances y de su injerencia. Entonces Foucault afirma:

“Así como la ortodoxia referida al contenido de los enunciados había podido obstaculizar la renovación del caudal de los saberes científicos, la disciplinación en el nivel de las enunciaciones permitió, en cambio, una velocidad de renovación de los enunciados mucho más grande. Se pasó, por decirlo así, de la censura de los enunciados a la disciplina de la enunciación, o bien de la ortodoxia a algo que yo llamaría ortología, que es la forma de control que se ejerce ahora a partir de la disciplina”<sup>12</sup>

Los saberes, desde los que se despliega una praxis, funcionan ahora, catapultados por el proyecto disciplinar de la modernidad, como técnicas de poder, disciplinas desde las que se regulariza la voluntad individual otorgando una traza a los contornos corporales de individuo y de sociedad, en un punto de la historia que, como en el siglo XIX, se ubica en el deslinde y en el cruce de las anatomopolíticas de la normalización, propias de los siglos XVII y XVIII, hacia las biopolíticas del poder. Allí resuenan las nociones emergentes y no menos matizadas de estas instancias: el yo, el cuerpo/alma, la psiqué.

En el escenario decimonónico, puerta de entrada a nuestro tiempo, el cúmulo de saberes tecnológicos, desde su carácter local, discreto y secreto, serán asumidos como apuesta e instrumento de la lucha

---

12      *Ibíd.*, pág., 172

económica y geopolítica, a través de la persistente intervención de cuádruple de la función disciplinaria. Paradójicamente, el saber histórico, ingresa en un campo de luchas determinadas por lo político, a partir del intento estatal de recuperar y disciplinar ese saber, esa memoria que pronuncia la soberanía legítima del estado. Una parte significativa de tal saber, queda excluido de tal disciplinización y pasa a establecerse como instrumento de lucha. Así, la historia como memoria de pueblos y de gentes, de naciones y de patrias, se erige en escenario de combates entre un poder estatal que la administra y la normatiza como contenido de enseñanza, y un poder contrahistórico como conciencia de los sujetos en lucha que no se reduce al proceso disciplinar, sino que, a pesar de ser fragmentaria, dispersa y nómada, se despliega y se emplaza en diferentes ámbitos y desde múltiples lenguajes para jugar su papel guerrero.

Entonces, la convergencia y la apertura hacia la reflexión que es relanzada por este pensador, se ubica allí donde se opera un paso del orden soberano que rezaba: es preciso *“hacer morir o dejar vivir”*, enseñoreándose en un poder absoluto cuya simbólica se centraba en la figura del rey o del jerarca eclesial, al orden estatal que prescribe: es imperativo *“hacer vivir y dejar morir”*, estableciendo unas tecnologías de poder cuya preocupación principal será el gobierno de las sociedades; de la población como factor medible y cuantificable. Aquí, la figura de poder del soberano es desplazada por la estructura de un poder administrativo y especializado cuya figura central es el Estado. ¿Cuál es el papel de los saberes? Ellos son el soporte fundamental de las tácticas y de las estrategias del ejercicio soberano del Estado. Pero no de una manera simple y llana, sino de una manera compleja, pues los saberes se despliegan en el constante flujo de la disputa, de aquellos saberes envolventes que someten, frente a los saberes sometidos que, no obstante, pugnan por hallar su lugar en la sociedad.



### III. Excurso de la memoria panfletaria...

*Nuevas parejas se estrenan esta noche  
entre las sábanas de pensiones baratas  
diez mil obreros en paro  
esperan en la plataforma  
de suicidio colectivo  
yo soy quien espía los juegos de los niños  
si te despistas estaré en tu bolsillo...  
Muchachos duros ingresan en la mafia  
papá revolver protege a sus hijos  
los estudiantes se suicidan  
disparando contra la policía.  
Los nuestros se quejan por los cristales rotos  
en todas partes hay gente idiota  
yo soy quien espía los juegos de los niños...*

CANCIÓN:

*YO SOY QUIEN ESPÍA LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS*

GRUPO:

*ILEGALES (ESPAÑA)*

ALBUM:

*TIEMPOS NUEVOS TIEMPOS SALVAJES*

El presente excurso no es más que una reflexión emanada del sentir y del pensar impulsados por la apuesta pedagógica que impulsa la necesidad de abrir un pensar desde el aula, que encare las problemáticas actuales en términos sociales, culturales, políticos y económicos. Así, a través de un proceso de lectura, en este caso centrado en el citado texto, y al calor de la escucha de quien ve pasar los acontecimientos coyunturales de su nación (y del mundo) y, al mismo tiempo encuentra una fuerte resonancia con los planteamientos de un pensador tan vigente como Michel Foucault, se erigen cuestionamientos hacia lo más cercano y cotidiano, pues es sólo desde allí que nos es posible atrevernos a seguir aventurándonos en la búsqueda y en la lucha por construir un mundo diferente. Entonces, al apostarle a esta aventura cuya esencia es una didáctica fundada en el diálogo con quien desde siempre fue sensible a

los problemas de su tiempo y de su espacio, nosotros, hoy, no podemos dejar de preguntarnos desde nuestra propia sensibilidad.

En el presente caso, es un preguntar cuya mirada se dirige hacia la memoria, hacia las memorias, aquellas que combaten por sí y para sí. Combate de la memoria íntimamente, ominosamente, ligada a las memorias del combate histórico, cultural, social en cuyo discurrir es posible cifrar lo que sigue...

¿Cómo asumir esta persistente memoria de los combates nunca nombrados pero siempre creídos? ¿De qué manera encarar el curso de una historia difunta? ¿Cómo alimentar la memoria personal si el panorama de la verdad muestra al logos y a la ley como trampas de una falsa razón instrumental? ¿Cuál es el tribunal de la historia que debe absolver la desobediencia, la asonada, el motín, la revuelta, la revolución? ¿Qué crimen imputar al hambre que busca comer arando una tierra sin linderos para su necesidad? ¿Por qué castigar al cuerpo que requiere vestido, al organismo que clama salud? ¿Cuál es la condena para la palabra que se pronuncia distinto, para la canción anónima y para el verbo que conjuga un ser otro? ¿En cual historia encuadrar el deseo insumiso de quien escapa a las redes de la moral normalizadora o de quien desde ese cerco intenta demoler sus muros?

La historia, referente de orígenes y gestas. Poética de una crónica que cuenta la versión inmaculada de una patria "*bañada en sangre de héroes*". Artilugio banalizado y juego de palabras sin fondo que la familia y la escuela han convertido en simple formalismo. Las contrahistorias, tejido de relatos anónimos por boca y letra de individuos y de grupos que esgrimen su propia, marginal, subterránea y periférica razón.

¿Hacen falta ejemplos nuestros para sintonizarnos con la inteligibilidad de la memoria histórica en la vía analizadora de la guerra? No es sino que miremos, que leamos:

“Toda aquésa gentuza verborrágica  
–trujamanes de feria, gansos de capitolio,  
engicabaires, abderitanos, macuqueros,  
casta inferior desglandulada de potencia,  
casta inferior elocuenciada de impotencia-,  
toda aquésa gentuza verborrágica  
me causa hastío, bascas me suscita, gelasmo me ocasiona...”

### **Gaspar von der Nacht**

En los libros de texto escolares y bajo el dictamen de la estandarización y de los llamados lineamientos curriculares, dejada al pobre tiempo mínimo e irrisorio de una escuela destinada a resolverlo casi todo en términos de la formación de ciudadanos, nuestra historia comprimida no deja ver del todo los procesos y las dialécticas de esa memoria que se confronta a sí misma. Por eso los referentes están diluidos en las llamadas competencias y en el medidor esencial de la prueba censal centrada en el lector de texto, no en el lector de una realidad empecinada que muestra sus aporías por doquier. Por eso preguntas como: ¿Qué fue eso de la patria boba? ¿Cuál masacre y cuales bananeras? ¿Cómo así que las guerrillas eran liberales, luego no tenemos presidente liberal? ¿No son muy monótonas las noticias presentando eso de los desplazados? ¿Por qué dice usted que los colombianos en mayoría somos pobres, si este es un país rico? ¿A mí para qué me sirve saber quien fue Jorge Eliecer Gaitán si de todas maneras yo lo veo en los billetes de mil? ¿Para qué saber de revoluciones de Europa, Asia o América si yo vivo en Colombia y de pronto nunca viajaré por allá? ¿Para qué saber de historia si yo lo que necesito es aprender sistemas para conseguir trabajo?

Preocupa una sociedad que no memoriza sus luchas, una sociedad que no mira al espejo de sus guerras y que, olímpicamente reduce el problema de las contradicciones sociales, económicas y políticas a un asunto de seguridad, defender la sociedad, de plantearse en la función delatora de quien señala a cambio del valor de cambio del dinero a otro que es considerado amenaza, un enemigo.

Preocupa el unanimismo cuasi-religioso de una nación mediática que zanja el asunto de la paz simplemente como contrato y como acto de reeducación para quien es sedicioso, criminal o disidente, confundiendo la palabra del otro, cerrando oídos, alimentando odios sordos.

Preocupa el otro unanimismo anónimo, circular, envolvente, ciego a su vez, de ejércitos de civiles dispuestos al mercenarismo a ultranza que juega al conflicto permanente. Agentes de poder que bajo el pretexto de una supuesta defensa vital, administran una muerte técnica, sistemática, terrorífica.

Si los que se hallan en el lugar del supuesto saber en el ámbito de la escuela, de la academia y de la investigación no miran por lo menos a esta memoria desde la guerra como analizadora de nuestra historia, no podemos esperar más que lo mismo repetido una y otra vez: la desmemoria de una sociedad que no se defiende de su más implacable adversario... ella misma.



## Bibliografía

foucault, Michel. *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France: 1975-1976*.  
1ª edición en español – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

# Amor y Dominación: Excluyentes mutuos<sup>1</sup>.

*Carlos Alberto Palacio Gómez<sup>2</sup>*

## Resumen

el amor en lo fundamental es un fenómeno relacional de los seres vivos, que puede, a su vez, ser distinguido en diferentes dimensiones del vivir humano. En el orden de lo humano se puede hablar del amor emocional, del amor sentimental y del amor espiritual. La principal contradicción de nuestra cultura es que vivimos el amor sentimental y el amor espiritual desde dinámicas emocionales de dominación. En otras palabras: negamos el amar emocional en nombre del amor sentimental y del amor espiritual. Pero el amar y la dominación desde el punto de vista emocional son excluyentes y por lo tanto, no pueden ser vividas simultáneamente –aunque si sucesivamente- por ningún ser vivo, incluidos los seres humanos. La plenitud del amor sentimental y del amor espiritual se viven solo desde la emoción del amar.

*Palabras clave:* emociones, poder, dominación, bio-cultural, obedecer, educar.

---

1 El amor puede ser distinguido en el campo emocional, en el sentimental y en el espiritual. En esta reflexión me refiero a la emoción del amar y a la emoción del dominar, en el sentido de Maturana, como emociones excluyentes en tanto que un ser humano esta frente a otro ser humano bajo la emoción de la aceptación del otro sin condición o en la de la aceptación del otro bajo la condición de que se someta a él, pero no en ambas simultáneamente.

2 Carlos Alberto Palacio Gómez es Ingeniero Civil de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Literatura de la Universidad de Medellín, Especialista en Humanismo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Ed. Moral y Cívica de la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural de la Universidad Complutense de Madrid, y Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ha realizado estudios en el Instituto Matriztico del Dr. Humberto Maturana y la Profesora Ximena Dávila. en Santiago de Chile. Es fundador y director del Instituto de Reflexión sobre Biología del Amar.

## Abstract

love is fundamentally a relational phenomenal of living creatures, which is able to be distinguished in different dimensions of human living. Humanly, it is possible to talk about emotional love, sentimental love, and spiritual love. The main contradiction of our culture is that we live sentimental love and spiritual love from domination emotional dynamics. It means: we deny emotional love in the name of sentimental and spiritual love. But love and domination from the emotional point of view are exclusive; therefore, they cannot be lived simultaneously-although successively- by any living creature, human beings included. Sentimental and spiritual love plenitude is lived from the emotion of loving only.

*Key words:* Emotions, power, domination, bio-cultural, obeying, educating.

Los seres humanos como seres bio-culturales fluimos en un caudal de emociones y razones cuando conversamos. Cuando participamos de cualquier discurso lo hacemos siempre desde una emoción y es la emoción el factor que determina el curso que sigue la relación de quienes participan en la conversación. Lo propio de nuestra condición es habitar en conversaciones y los mundos que generamos son función del tipo de conversaciones que practicamos. “Dime cómo conversas y te diré qué mundo generas”, se puede parafrasear.

Desde el punto de vista emocional,<sup>3</sup> en términos generales, tenemos dos posibilidades básicas para relacionarnos con el otro: asumirlo, consciente o inconscientemente, como legítimo otro en la convivencia o deslegitimarlos, incluso, haciendo apariencias de lo contrario. Atravesamos estos bordes relacionales de forma permanente en nuestra cotidianidad. Hoy contamos con muchos elementos para comprender de donde proceden las prácticas de desconocimiento refinado del otro que signan nuestra vida diaria y que deterioran el tejido social que

---

3 De acuerdo con Maturana lo que distingue un observador cuando habla de emociones es un dominio o estado corporal que especifica los dominios de acciones para un cuerpo. Es decir, de la emoción depende la acción.

constituye el nicho donde hacemos la vida los seres humanos y sin el cual lo humano desaparece.

Foucault nos invita en sus reflexiones a reconocer en la cultura las dinámicas de funcionamiento del poder como opresión o dominación y a identificar sus mecanismos de reproducción, a saber: los juegos de verdad que enarbolamos como propiedad de un “buen” ser individual o colectivo y que enaltece para justificar los juegos de poder con que buscamos dominar a los otros. Es el caso del progenitor o del profesor que le cuenta al niño una historia falsa con una moraleja que induce al infante a actuar como él quiere -juego de manipulación- o el caso de los dirigentes de organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales que justifican desde supuestos saberes incuestionables de carácter administrativo o económico las decisiones que en verdad pretenden favorecer a su grupo de privilegios.

Con el amor a la verdad se justifica en muchas ocasiones el deseo de dominio sobre los otros, que así aparece como necesidad: “el amor a la verdad nos obliga a atacar o a castigar”, se argumenta,<sup>4</sup> lo cual no implica que todo amor a la verdad termine generando juegos de verdad para justificar los juegos de poder y de dominación. El amor a la verdad se manifiesta en el desapego a tenerla y en el rigor del pensar. Cuando el amor a la verdad se manifiesta con el apego a tenerla lo que surge en realidad es el amor al poder que supuestamente da tener la verdad.

Los seres humanos apelamos a la prerrogativa de estar en la verdad o de tener un acceso privilegiado a la supuesta realidad, para justificar, por el bien de todos, el deseo de control y dominación sobre los otros, perdiendo así, la posibilidad de generar la verdad de la convivencia como obra de arte desde el reconocimiento de que ningún ser humano puede atribuirse un acceso privilegiado a la supuesta realidad. Los

---

4 De hecho el poder como elemento constitutivo de las relaciones humanas puede ser *kratos* - poder de dominación- o *diaconía* - poder de colaboración-. Uno puede tener el poder de someter a otro o puede tener el poder de ayudar a otro. Acá estoy cuestionando el poder de dominación.

juegos de verdad y los juegos de poder en la deriva relacional cotidiana de los otros y nosotros hacen que la convivencia derive en cualquier forma de violencia. La verdad de la convivencia como obra de arte no es una verdad a demostrar teóricamente, es una verdad por generar con nuestra práctica vital existencial.

El poder como dominación es un fenómeno que, en últimas, no reposa definitivamente en las manos de un ser particular, sino que circula como una dinámica relacional que abraza y somete incluso a quien afirma detentarlo o tenerlo. Esto explica los fenómenos de auto exterminio que brotan en organizaciones centradas en el poder y la lucha armada o simbólica. El poder como dominación es un fenómeno que surge cuando se niega la legitimidad de una percepción o de un querer, bien sea de sí mismo o del otro, cuando se concede el actuar desde sí a otro, cuando se concede a alguien un acceso privilegiado a la verdad o cuando se da la imposición del querer de alguien sobre otro. En suma, el poder como dominación surge en cuanto cesan las relaciones de consensualidad en el conversar.

Una característica de la figura del amo en una relación, es atribuirse la posesión de la verdad, lo cual, por supuesto, no le deja frente al otro otra posibilidad que la de ilustrarlo, a las buenas o a las malas, al fin y al cabo al otro se le redimirá de su ignorancia. Pero el esclavo que quiere ser amo, también reproduce en su aspiración, la lógica relacional que padece, lo somete y lo indigna. El amo sólo se suprime acabando la lógica relacional según la cual, alguien detenta por esencia la verdad; cosa distinta a poner a consideración una explicación que se cree válida, para que sea aceptada o refutada con rigor.

Ahora bien, si se quiere acabar seriamente con esa lógica relacional, los juegos de poder y dominación no pueden ser enfrentados con juegos de poder y dominación. Cuando se enfrentan así, en realidad se reproduce la dinámica que se quería terminar. Por eso muchos movimientos originalmente reivindicatorios de algún aspecto de la dignidad humana producen indignación como efecto de su intervención, es decir, su



reivindicación se convierte en otra indignación. Como en la banda de Moebius se pasa de un plano a otro de la cinta imperceptiblemente. Los juegos de poder se dejan de jugar efectivamente con prácticas que impliquen su negación en el vivir personal e interrelacional en que uno se encuentre, esto es, con prácticas distintas a la sumisión o a la imposición.

Los juegos ético-estéticos constituyen las dinámicas relacionales con las cuales se puede disolver el poder. “Juego” aquí no es burla, la burla es más bien una estrategia descalificadora del poder, “juego” es dispositivo capaz de disolver ética-estéticamente el poder que se quiere ejercer sobre sí, desde el respeto a quien cree que detenta el poder. Un ejemplo de juego ético-estético es la respuesta que Diógenes de Sinope en el siglo IV a.C., sentado junto al barril de su morada, le da a Alejandro Magno, el hombre más poderoso de su época. Cuando éste, admirador del cínico por su sabiduría, le ofrece satisfacer cualquier deseo que le pida, Diógenes le dice que por favor se corra un poco, para que no le tape el sol. Otro ejemplo, es el caso de la respuesta de Jesús a los centuriones cuando le preguntan sobre el pago de impuestos: “Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios.”

En tanto que somos seres bio-culturales, tras del fenómeno del poder como dominación, hay unas dinámicas emocionales que cultivamos culturalmente responsables de su generación. Maturana demuestra que desde hace varios milenios la cultura matriarcal y patriarcal cultiva culturalmente dinámicas emocionales de competencia, exigencia, exclusión, lucha, poder, guerra e imposición.

Todo lo cual invita a reflexionar sobre nuestras relaciones con el poder, sobre nuestras tendencias a hacernos amos o esclavos y sobre el sustrato emocional por el que deriva nuestra cultura. Todos tenemos derecho y deber de reflexionar sobre la relación que establecemos entre nosotros, los otros y el devenir para hacer de la convivencia una obra de arte. Puesto que toda práctica ética constituye una práctica estética, pero no toda práctica estética constituye una práctica ética, la convivencia como obra de arte para nuestra nación debe ser pensada como una deriva

reflexiva y practica de carácter ético-estético. De hecho hay estéticas de competencia, de poder e imposición y estéticas de colaboración, integración y fraternización.

El anhelo de una cultura centrada en el respeto y la recíproca legitimación en la convivencia y no en el maltrato y la violencia, conlleva necesariamente a reflexionar sobre la educación. Efectivamente podemos educar en la emoción de aceptación de los otros o en la emoción de dominio sobre los educandos, pero no en ambas al mismo tiempo, la emoción del amar y la emoción del poder son excluyentes. La educación desde la emoción de la exigencia demanda por respuesta la obediencia, mientras que la educación desde la emoción de aceptación del otro como legítimo otro, abre el espacio para que el otro crezca en responsabilidad. Etimológicamente “obedecer” proviene del latín *oboedire*, derivado de *audire* “oir”. Semánticamente significa: someterse a la voluntad ajena y ejecutarla. A su vez “responder” proviene del latín *respondere*, del cual deriva “respuesta”, “responsable”. Semánticamente “responsable” significa: que está obligado a responder por ciertos actos.

Es interesante que etimológicamente “obedecer” no evoca someterse a la voluntad de otro, sino escuchar, acción necesaria para responder, es decir, originariamente obedecer y responder evocan el estar en conversación, que es precisamente lo propio de lo humano. Pero en nuestra cotidianidad obedecer significa someter la voluntad propia a la voluntad de otro y actuar desde ella. La obediencia no implica el uso de la libertad mientras que la responsabilidad la presupone, por eso quien obedece no responde por sus actos, mientras que quien actúa en libertad, sí. Educar para la obediencia es educar para la irresponsabilidad. Educar desde, en y para la libertad es educar para la responsabilidad. “Sólo hay que dar órdenes a quien no sabe obedecerse a sí mismo” afirma Heidegger. Pero jurídica y éticamente quien da la orden es quien debe responder. Educar para la responsabilidad implica dejar que el otro viva las consecuencias de sus actos, implica dejar responder.

Si educamos a nuestros hijos y estudiantes bajo el régimen de la obediencia, lo que estamos haciendo es enseñarles a no responder por sus actos y de ese modo los abocamos a buscar amos, individuales o institucionales, que les ordenen como dirigir sus propias existencias. La tentación de lograr a toda costa las metas educativas nos conduce a privilegiar la obediencia, pues sin ella creemos que sólo se genera caos. Pero no es cierto, la capacidad de coordinar conexiones de acciones, que es el mecanismo generador de un mundo coherente entre los seres humanos, no requiere de la obediencia, requiere del querer coordinar coordinaciones de acciones y esto se da cuando lo coordinado es grato para los coordinantes, es el caso, por ejemplo, del juego y la fiesta. El éxito, el poder y la riqueza no son los auténticos valores humanos. El respeto, la responsabilidad y la libertad, sí. Nuestros hijos y estudiantes actuarán por obediencia o con libertad y responsabilidad, dependiendo de que en el fluir de nuestras acciones ellos vean que padres y educadores actuamos por obediencia y con irresponsabilidad o con libertad y responsabilidad. No hay que educar para la obediencia, hay que educar para desarrollar la capacidad de coordinar coordinaciones de acciones con los otros; esto es, hay que educar para enseñar a compartir y a colaborar.

El que alguien tenga la habilidad para reducir el espacio vital del otro no habla más que de eso, de que por una u otra razón ha desarrollado la habilidad para reducir el espacio del otro, y el que alguien sea capaz de hacerlo, no habla de la legitimidad de su acción, ni de la superioridad de su ser, sólo habla de los alcances de su hacer, de lo que es capaz de hacer. Hoy para nosotros *ser vivo* significa tener la capacidad de engañar al otro, ser más hábil en la competencia con el otro, pero la competencia niega estructuralmente el fenómeno social, pues la competencia se fundamenta en la negación del otro y lo social se genera desde el reconocimiento del otro. La convivencia como deriva existencial ética y estética tiene un fundamento emocional antes que racional: la disposición corporal de aceptación del otro como otro válido en sí mismo en la convivencia.

El proceso de inversión de las dinámicas emocionales que nos predisponen a la negación de los otros y de nosotros, que nos inclinan a establecer relaciones de exigencia y dominación, de obediencia y sumisión, que originan el fenómeno del poder y la emergencia de la figura del amo, -que hace sufrir incluso a quien lo detenta, puesto que en ese ejercicio quien lo ejerce también se niega como un ser legítimo en la espontaneidad del vivir-, es un proceso largo y espontáneo que viene dándose desde antes del surgimiento de la democracia en Grecia. La geometría fractal nos da imágenes para recrear esta visión con fundamentación procesal lógica. Una figura muy compleja, como las nubes, los tejidos orgánicos como los pulmones, las corrientes del mar o las formas intrincadas de las plantas, puede obtenerse mediante la aplicación recursiva de una operación transformadora que se aplique una y otra vez sobre un elemento simple de partida. Lo complejo se da por efecto de la operación recursiva de lo sencillo.

El hostil y complejo mundo que hoy habitamos, con destrucción de torres gemelas, con invasión a los países de Oriente, con genocidios en Gaza, con creciente hambruna en los países subdesarrollados y “desarrollados”, con desplome neoliberal en el ámbito internacional y nacional y con lamentables actos de violencia indiscriminada en nuestro País, es el producto de una acción recursiva que se da en los seres humanos bajo un sustrato emocional específico desde hace aproximadamente 30.000 años. Dicha acción es la expropiación necesaria para producir la apropiación, y el sustrato emocional correspondiente a dicha acción es la negación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Pero igual, si los seres humanos vivimos recurrentemente una acción simple sobre un sustrato emocional legitimante del otro, como lo es el partir para compartir -comenzando por las percepciones, recordando que uno siempre puede estar equivocado y que el otro siempre tiene derecho a no recibir- lograremos un mundo complejamente respetuoso y

colaborativo. Las operaciones recursivas que cultiven dinámicas emocionales integradoras y legitimantes, tienen el poder de generar un proceso fractal del cual surja un mundo complejamente humano y fraternal.

## K

### Bibliografía

- Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones Endimión, 1987.
- Mandelbrot, Benoit. *Los objetos fractales*. Barcelona: Tusquets Editores, 2000
- Maturana, Humberto. *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo, 2002.
- Maturana, Humberto y Davila, Ximena. *Memorias del Seminario sobre Matriz Biológica de la Existencia Humana: Biología del Amar y Biología del Conocer*. Santiago de Chile: Instituto Matriztico, 2003
- Maturana, Humberto y Verden-Söller, Gerda. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. 6. ed. Chile : J. C. Sáez, 2003
- \_\_\_\_\_ y VARELA Francisco. *El árbol del conocimiento*. 13.ed. Santiago de Chile: Universitaria, 1996
- \_\_\_\_\_. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Chile: Universitaria, 1995.
- Maturana, Humberto. *Desde la biología a la psicología*. 3.ed. Santiago de Chile: Universitaria, 1996.
- \_\_\_\_\_. *El sentido de lo humano*. Bogotá: Tercer Mundo, 1998
- \_\_\_\_\_. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 9.ed. España: Dolmen, 1990.



# Psicología y antropología existencial

*Wilfer Ángel Tamayo<sup>1</sup>*

## Resumen

Se pretende, a través de este artículo, confrontar la psicología con la antropología, en cuanto la antropología muestra una forma de vivir el ser humano su dimensión de persona y llegue a ser consciente de que cada ser humano, cada grupo humano, cada cultura humana vive y se siente ser humano, de acuerdo con la antropología que ha interiorizado; además su conducta o comportamiento influye debido a la dimensión antropológica.

Se intenta también en el artículo, confrontar propiamente los dos tipos de antropología que existen en el mundo: la existencial, basada en la semita u oriental, y la occidental que toma y asume todo su saber y entender de la cultura griega.

Se describen momentos y situaciones de la antropología occidental y sus repercusiones en la vida psicológica del ser humano; a su vez se puntualizan momentos y situaciones de la antropología semita o existencial y sus repercusiones en la conducta y comportamiento humano.

Por último se presentan conclusiones y se ofrece una especie de taller para que el lector del artículo se sienta cuestionado acerca de su conducta, si está orientado por una antropología griega (occidental) o por un influjo de la antropología semita o existencial.

---

<sup>1</sup> Sociólogo, Magister en Educación.

Conviene señalar que el artículo tiene sus bases y fundamentos en el libro: "*La sexualidad humana, un regalo maravilloso*"<sup>2</sup>, además de las connotaciones y aplicaciones a la psicología y su relaciones con la antropología. Se advierte que se trata de un artículo original, basado en la enseñanza y asesoría psicológica.

*Palabras clave:* antropología, cultura, comportamiento, conciencia, psicología, confrontación

## Abstract

The objective of this article is to confront psychology with anthropology, as anthropology shows a way of living to human beings, their person dimension and how to become conscious that every human being, every human group, every human culture lives and feels human according to the anthropology he/she has internalized. Besides, behavior and conduct affect due to the anthropological dimension.

It is also undertaken the task of confronting properly the two types of anthropology existing in the world, the existential one, based on the Semitic or eastern one; and the western one, which takes and assumes all its knowledge and understanding from the Greek culture.

Moments and situations of western anthropology and its repercussions on psychological life of human beings are described. At the same time, moments and situations of existential or Semitic anthropology and its repercussions on human conduct and behavior are punctuated.

Finally, some conclusions about the paragraph are presented, and a kind of workshop is offered in order to make the reader to feel questioned about his/her behavior, if he/she is guided by a Greek anthropology (western) or by an influence from existential or Semitic anthropology.

It is important to mention that the article has its basis and foundations on the book "*La sexualidad humana, un regalo maravilloso*" (Human Sexuality, a Wonderful Gift) (1), besides the connotations and applications to psychology and

---

2 Angel Tamayo, Wilfer, *La sexualidad humana, un regalo maravilloso*. Medellín, Funlam, 2000



its relations to anthropology. This is an original article, based on psychological teaching and assessment.

*Key words:* Anthropology, culture, behavior, conscious, psychology, confronting

## Introducción.

El ser humano, como individuo y cada grupo humano, en general, vive experiencias existenciales que a través de prácticas de la vida psicológica, conlleva una manera de ser humano – psicológica.

Si la acción sigue al ser, entonces toda actividad humana, toda praxis del ser humano, expresa y revela a un hombre con características determinadas que permiten descubrir un arquetipo de ser humano, ya en lo femenino, ya en lo masculino.

De acuerdo con las diversas praxis existenciales y psicológicas del ser humano a través de los tiempos, es factible establecer una visión de hombre. Lo anterior implica e incluye una actitud analítica sincera y auténtica, que critica teorías, conceptos e ideas sobre la forma de ser humana, y por ende de su conducta psíquica.

## Antropología del ser

Existen diferencias esenciales entre tener, hacer y ser. Lo primero está referido a cosas o aspectos, que excluidas de la existencia humana, ésta continúa su proceso de ser y existir; el hacer se refiere a oficios desempeñados por el mismo ser humano, que no agotan ni su vigor y energía ni su condición humana. La acción sigue al ser. Por otra parte recordemos la profunda sentencia de W. Shakespeare: “*To be or non to be: that is the question*” (El problema es: no ser o ser)<sup>3</sup>

Todo ser humano está llamado, no tanto a hacer, a tener, sino a ser. Nuestra vocación es la de ser. Por eso hemos de trabajar el llamado yo; en psicología, el sí mismo consistente, verdadero y auténtico; es

---

3 Shakespeare, William. Hamlet, Periódicos asociados, Bogotá, 2000

decir, aquello que soy y no puedo dejar de ser. “Sé un hombre cabal” le aconsejaba el Rey David a su hijo Salomón (1Reyes 2,1)

Las continuas modificaciones del concepto, que se encuentran a lo largo del desarrollo de la antropología, muestran a las claras lo inútil que resulta definir la conducta humana, mejor y más satisfacción está en describirla desde la psicología, pues la psicología es en última instancia, el estudio de la conducta humana, claro está, en íntima relación con la antropología.

Preguntarse constantemente sobre la forma de experimentar lo humano, lo psicológico, lo espiritual, lo afectivo, lo sexual en el ser humano, requiere concientización, con el fin de pasar de un estado acrítico o una actitud crítica sobre el sentido y la esencia del ser humano, es decir, su hominicidad.

## Sentido del cuerpo humano

Para el ser humano es más fascinante responder sobre el por qué, el sentido y significado de las cosas, de la vida, de la existencia, que sobre el cómo de las mismas; cuando se sabe el por qué, el cómo se torna secundario, viene por añadidura. Es suficiente encontrar el sentido del cuerpo, para poder descubrir la relación inseparable, entre el cuerpo humano y el comportamiento humano, entre el cuerpo y el psiquismo humano, entre ser corporal y no tanto tener cuerpo.

Hallarle sentido al cuerpo conlleva una adecuada manera de vivir, sentir, pensar, ser; obstaculizar este sentido o significado o dejar de encontrarlo, lleva directamente a una inapropiada forma de vivir, sentir, obrar, proceder, y reconocer la dimensión humana, el yo corporal y sus influjos y determinaciones en la conducta puramente humana.

La experiencia vital corpórea depende del sentido o conciencia que se tenga del cuerpo; es decir, la vivencia de la dimensión corporal, es acorde al conocimiento y reconocimiento que se tiene de la corporeidad, del yo corpóreo.

La visión inapropiada de corporeidad lleva directamente a la conciencia de que se tiene cuerpo; por el contrario, la visión apropiada y adecuada permite entender que el cuerpo no se posee, es una realidad que no se puede dejar ni perder en ningún momento, pues aquello que es no puede dejar de ser, lo único que puede pasar está dado en que la corporeidad se transforme, sin perder una dimensión esencial en el ser humano. El hombre es único, irrepetible, singular, se es uno y no otro, otros no pueden ser el yo, ni el yo puede ser otro.

### Visiones antropológicas del cuerpo

Es sorprendente dejar que las capacidades logren detectar las diversas visiones antropológicas del cuerpo humano que se han dado a través de la historia. Cada quien está en capacidad de verse influido por las dos grandes antropologías que dominan la visión de cuerpo: la antropología helenista o racional- conceptual y la antropología semita o existencial.

### Interpretación helenista del cuerpo

Existió una gran cultura, que aún en la época actual proyecta su forma de ser, de sentir, de conocer, de creer. Fue la cultura griega; tan sólida, que con razón se la llama helénica, que significa resplandeciente, firme, consistente, densa.

Uno de los representantes de esta cultura fue el gran filósofo Platón, cuyo nombre verdadero parece que fue Aristocles, el mismo de su abuelo. Platón enseñó una interpretación dualista del hombre, que conllevaba la minusvaloración del cuerpo y supervaloración del alma.

En el mundo idealista helénico, la condición somática se vivenciaba como una especie de “prisión extraña”, pues el cuerpo no sólo era la sede de los bajos instintos y de las pasiones, sino también la barrera para el alma, pues se consideraba como la materia, como la causante del mal, el desorden y el error. *“Pareces un hombre que te avergüenzas de existir en el cuerpo. Si sabes que tu cuerpo es tu enemigo, y enemigo de Dios, en su gloria, al serlo de tu santificación, ¿por qué*

*lo tratas con tanta blandura?*<sup>4</sup>” Estas frases muestran cómo se sigue dando en la antropología contemporánea, la interpretación dicotómica, para caer en la cuenta de los influjos negativos cuyas secuelas abundan en la educación actual, y para quitar esta actitud o disposición anticorporalista, que tanto daño está causando en nuestros ambientes sociales, familiares, religiosos, culturales y educativos.

El pensamiento antropológico de Platón, (428 – 348 a.C) entiende al hombre como compuesto de alma y cuerpo. El alma se genera de los restos del Alma universal cósmica; el cuerpo, es el compuesto de los elementos del cosmos. El alma, hecha mucho antes que el cuerpo, está puesta en el mundo de las ideas, a las cuales contempla. En la medida en que está encerrada en la cárcel del cuerpo, al enfrentarse al mundo de las cosas sensibles, que son solamente sombra de las ideas, olvida su conocimiento ideal, que es superior. Para Platón, el ser humano posee una triple alma, a saber: concupiscible, irascible y racional. La felicidad se consigue por medio de la contemplación de las ideas con el alma racional.

Esta antropología mantiene elementos dualistas, de orden dicotómico, que siguen causando estragos y efectos nocivos al individuo y a la sociedad, puesto que un gran número de seres humanos y de cristianos asumen esos dispositivos en sus relaciones interpersonales, lo cual determina, por ejemplo, que la relación entre el varón y la mujer acabe por interpretarse en forma inhumana y reduccionista. De aquí se deduce que una psicología anti – corporal y dualista hace más mal que bien, pues asume al ser humano como ser reducido a alma, sin cuerpo. Al estilo de Platón muchos profesionales de la conducta mantienen la tesis de que el cuerpo es una parte, la menos importante del ser humano, inferior, secundaria, supletoria, incidental, deficiente, carente, deforme, rara, deteriorada, irregular y extraña, que precisamente por ser parte, puede separarse del alma. Todo ello conlleva la interpretación del

---

4 Platón, Apología de Sócrates, Tomo II, Ediciones Universales, Bogotá, 1994.

ser humano como fragmentaria, fraccionable y divisible, es decir, un hombre truncado, escindido y cortado.

A partir de esta visión de cuerpo, son muchas las escuelas antiguas y contemporáneas como el Gnosticismo, el Maniqueísmo, el Neoplatonismo y varias más que han caído en el grave error de constituir el cuerpo en principio del mal, elemento pecaminoso, principio del pecado, la perversidad, la malignidad, la malevolencia, la villanía y la vileza.

Propiamente hablando, toda la cultura occidental ha asumido esta visión antropológica helenista, en su visión y actitud ante el cuerpo y su conducta, por ejemplo en su sexualidad humana.

René Descartes, filósofo y matemático, francés (1596 – 1650), padre de la filosofía moderna, asume la concepción antropológica del platonismo.

Este filósofo afirma que el atributo principal de la materia como sustancia corpórea, es la extensión, por lo que es posible imaginar un cuerpo sin los otros atributos, pero no sin la extensión, que las leyes que regulan el mundo físico, explican también la vida vegetal y animal, por lo que el cuerpo humano tiene naturaleza mecánica; que el hombre se distingue de los demás seres vivos, por la acción del alma o potencia racional. Desde este punto de vista Descartes entiende la sexualidad, por ejemplo, *como una pasión, un cuerpo malo, que es necesario dominar*.<sup>5</sup>

Se nos presentan múltiples ejemplos de antropología reduccionista y nociva para nosotros los colombianos, por ejemplo, la de José María Vargas Vila, periodista, crítico y novelista (1860 – 1933), autor de relatos de inmoderada violencia, como *Ibis*, *Las violetas*, *Flor de fango* y *Las rosas de la tarde*, que en una de sus interpretaciones antropológicas, de la sexualidad en relación con el cuerpo, cuando de la mujer se trata, afirma “ *a las mujeres las he fatigado como ente físico, las he despreciado como ente ideológico, por eso el voto de las mujeres no*

---

5 Platón, Apología de Sócrates, Tomo II, Ediciones Universales, Bogotá, 1994.

*me agrada. De todos los animales, el más peligroso para ser dejado en libertad es la mujer. La mujer podrá llegar a ser libertina, mas no llegará nunca a ser libre. La mujer no tiene derecho sino a un voto: el del macho con el cual va a prolongar la especie”*<sup>6</sup>

En casos como este, no fortuitos ni casuales, podemos detectar la visión concreta de la sexualidad que hay entre nosotros, que predomina en nuestro interior como una matización antropológica sexual, generalmente destructiva, que tantos desastres sigue causando.

Otra manera de interpretar la corporalidad y la sexualidad es el Maniqueísmo, que admitía dos clases de principios creadores, el del bien y el del mal, origen universal entre el bien y el mal. De esta manera, el principio del bien es el alma, el del mal el cuerpo. Las almas son partículas luminosas, procedentes del mundo del Padre de la Grandeza, el Dios bueno; el cuerpo y la sexualidad proceden del principio del mal. La interpretación maniquea adiciona elementos de tipo negativo, en una atmósfera cargada de pesimismo, sospechas y desconfianza. El cuerpo y la materia, creados por el reino de las tinieblas, está lleno de maldad. El cuerpo es un lugar lleno de sombras, de muerte, de caos, es fuente de pecado. La ética maniquea está íntimamente ordenada a evitar todo contacto con la materia que mancha, culpabiliza y rebaja el espíritu a una condición brutal.

Otra de las interpretaciones antropológicas empobrecedoras del cuerpo y la sexualidad está arraigada en los grupos de tipo gnóstico, movimiento filosófico y religioso surgido en el los siglos I y II D. C, en la época grecorromana.

Sus principios universales se fundamentan en la gnosis, conocimiento dado por un revelador celeste, que constituye el soporte y garantía de salvación. Pregona el dualismo entre el mundo de la perfección divina

---

6 Vargas Vila, José María, Obras completas Tomo I, Biblioteca Nueva, Buenos Aires, 1946

y el mundo material. El mundo del alma tiene que ver con el bien; el principio del mal tiene que ver con el cuerpo, que como materia, es mala y pecaminosa.

El influjo negativo de esta corriente, amalgamada con elementos estoicos, se prolonga en la Edad Media, entre los Cátaros; en el conocimiento entre los alumbrados y los místicos, y en la modernidad entre los jansenistas, que comparten la desconfianza y el alejamiento y el miedo al cuerpo, al placer, a la sexualidad y al matrimonio.

En los momentos actuales, en los que se experimenta el influjo de ideas platónicas, que durante muchos siglos han considerado el cuerpo como algo inferior al alma, no faltan culturas que educan hacia posturas vitales, consistentes en actitudes o posturas liberadoras de lo corporal, incluyendo necesidades y tendencias, con lo cual se pretende llegar a la pureza espiritual del alma excluida del mundo. Uno de los influjos negativos actuales de esta visión de cuerpo, se ha extendido a la moral del amor, a la educación, a la reflexión antropológica, como también a la concepción de bien y mal.

## Interpretación semita o existencial del hombre y su cuerpo

La comprensión dualista y biologista del ser humano, está llamada a desaparecer, al fracaso, pues cae en extremismos que ven al hombre como un ángel o como una bestia, elimina el sentido psicológico y trascendente de la materia, olvida la condición encarnada del espíritu y genera un reduccionismo antropológico.

Al hablar de ser humano, varón o mujer, conviene evitar expresiones como estas: “el hombre no es más que alma... no es más que cuerpo... no es más que sexo... no es más que biología” y así sucesivamente.

Existe otra visión antropológica del hombre y su cuerpo, es la semita o existencial, que nos presenta un ser humano real, único, irrepitible,

singular, individual, total, insumable, indivisible, corpóreo, psíquico, social, espiritual, sexual, sexuado, sexuante.

Se trata de una visualización del hombre en la que la materia y el espíritu son considerados como dimensiones constitutivas, inseparables, y ligadas por mutuas y recíprocas conexiones.

La antropología semita o existencial permite conectarse con la realidad humana y apreciarse como existencia íntegra y unitaria.

En ella el cuerpo no es una parte entre otras, sino que es todo el ser personal, que goza de la dimensión corporal; el alma tampoco es una parte, sino que todo el ser humano exulta por ser vivo y personal, él mismo bajo la dimensión de interioridad, capaz de reanimarse, de reaccionar, o sea, de ser psíquico o psicológico.

En la antropología semita o existencial el espíritu no designa una parte del ser personal sino, por el contrario, a la misma persona, toda ella en su más secreta intimidad e integridad. El espíritu hace que el ser todo sea consciente de su realidad existencial.

En una antropología de este tipo, la conducta humana, la sexualidad se manifiestan como una dimensión existencial integrada a la unidad; el ser humano se interpreta como una totalidad, como alguien singular, se mantiene la individualidad psicológica, corporal, afectiva, emocional, sensitiva y espiritual del ser humano; de esta forma es posible ver esta realidad, es decir, al ser humano, en su sentido integral, como uno de los regalos radiantes del hombre, sentir que es posible implantar la sexualidad como dimensión psicológica y percibir la psicología en forma sexuada, además la sexualidad corporeizada y la corporeidad sexuada, sexual y sexuante; la sexualidad espiritualizada, y el espíritu sexual, sexuado y sexuante; la sexualidad afectiva y erótica y la afectividad y erotismo sensualizada y sexual, sexuada y sexuante, es decir, no es posible separar ninguna de estas dimensiones del ser humano, desde ningún punto de vista.



## Cuerpo y persona humana

Cuando se es capaz de captar la realidad corpórea, el hombre se hace consciente de todo lo que como persona recibe del cuerpo. El cuerpo muestra claramente que se es alguien situado, ubicado, establecido, convenido, concertado, alguien singular, particular, especial. Gracias al cuerpo, se adquieren dimensiones espaciales y temporales; por la corporeidad el ser humano se localiza, se ubica, y puede desplazarse, orientarse, colocarse o implantarse; debido a la corporeidad, el ser humano adquiere su concretización de ser singular.

El cuerpo, el yo corporal, se convierte en la realidad desde donde, sin excluir la interioridad, el hombre se comunica para mostrar que dentro de él la comunicación se lleva a efecto.

El ser humano, desde el cuerpo entra en correlación y encuentro con otros. La corporeidad tiene carácter esencial al convertirse en aquello que los otros conocen de mí y yo de ellos; la forma de verse, de percibirse a sí mismo y de ver, de parte de los otros, es posible gracias a lo que revela el cuerpo, que capacita a los otros para darse cuenta de lo que se es.

Cuando somos conscientes de la totalidad del cuerpo humano, él se nos manifiesta, se nos patentiza como realidad radicalmente distinta de otro fenómeno viviente. El cuerpo no es un simple elemento de la persona. Es el ser humano íntegro, toda la persona, el hombre, varón o mujer, que se revela y comunica por la corporalidad. Porque hace efectiva la relación interpersonal y posibilita todo encuentro y comunicación, el cuerpo queda elevado a la categoría humana.

Toda expresión corporal se hace lenguaje, palabra que revela a la persona misma, total y única. Es manifestación del yo interior, una especie de idioma común para alcanzar la comunión con los otros, pues todo se hace común, unión común por el cuerpo. Entender el cuerpo como conjunto de células vivientes, es caer en el reduccionismo antropológico.



## El cuerpo, medio para la comunicación del yo

Ahora se puede concertar, darse cuenta de que el cuerpo es lenguaje humano, que permite realizar la comunicación interpersonal, mediante el amor. Es desde esta comunicación corporal desde donde se lleva a efecto la común unión o comunidad de personas, que en la sexualidad encuentra un signo o medio de expresión, símbolo del encuentro interpersonal.

Desde esta configuración, el amor crea el sexo, no al contrario. El amor es el encargado de revolucionar todo el enfoque sexual, para poder ver y apreciar que la procreación misma es resultado del amor. Cuando se vive el encuentro entre dos seres humanos, entre dos personas, son dos los que se aman, son dos los que descubren un tipo especial y específico de amor entre ellos, el uno es para el otro como su alter ego; cada cual expresa y vive un amor único, exteriorizado de maneras diversas y diferentes, entre los que está el amor corporal, sexual, sexuado y sexuante, que se vive, que vivimos en unión personal, con el otro hacia un compromiso total y radical.

Si se tiene claro lo anterior, si es posible vivirlo, se está en disposición, en actitud, en capacidad de vivir la dimensión psicológica, sexual como realidad relacional de encuentro, autodonación, comunión de vida con los otros, de relación con la sociedad en que le corresponde vivir al ser humano.



## Bibliografía

- Angel Tamayo, W. (2000) La sexualidad humana un regalo maravilloso, Medellín: Funlam.
- Ferrater Mora, J. (1971) Diccionario de Filosofía. Buenos Aires, Sudamericana.
- Fromm, E. (1970) El arte de amar., Buenos Aires, Paidós.
- Freud, S. (1948) Obras completas. Madrid.
- Haring, B. (1960) La ley de Cristo. Volúmenes I – III, Herder.
- Lowen, A. (1970) La espiritualidad del cuerpo. México. Amor, sexo y salud del corazón.
- Platón, (1994) Apología de Sócrates Ediciones Universales, Bogotá.
- Shakespeare, W. (2000) Hamlet, Periódicos Asociados, Bogotá.
- Varios, (1976) la sexualidad humana, la antropología. Seminario sobre sexualidad humana, U, de A. Medellín.
- Vargas Vila, J. M. (1946) Obras Completas, Tomo I, Biblioteca Nueva, Buenos Aires.
- Restrepo González, A. (1992) Formación personal. Curso de humanismo, Medellín. USB.



# Un acercamiento al paradigma cuántico

*John Fernando Zapata Mesa<sup>1</sup>*

Institución Universitaria de Envigado

## Resumen:

En este breve escrito se hace algunos comentarios sobre la física cuántica con el objetivo de hacer un acercamiento al lector a este nuevo paradigma y de motivar una reflexión en esta línea.

La física cuántica es la ciencia más desarrollada y mejor fundamentada hasta el momento junto con la teoría de la relatividad de Einstein. Toda la tecnología actual es una consecuencia directa de la física cuántica, es decir sin física cuántica no hubiese sido posible la construcción de un láser, computador (internet), celulares, microondas, transbordadores espaciales, etc. El impacto de la tecnología en el hombre moderno es abrumador, el acceso a la información, la creación de internet y las consecuencias sobre las estructuras políticas, educativas y económicas es impresionante.

Entonces la importancia de la física cuántica está más que justificada, además la cosmología relativista, la teoría cuántica de campos, la astrofísica, las teorías del big bang sobre el origen del universo, agujeros negros, materia oscura, teoría de supercuerdas, supermembranas, la física nuclear, universos paralelos, la física atómica, etc se enmarcan dentro de la física moderna, que consta de la física cuántica y la teoría de la relatividad general.

La física cuántica nos proporciona mucha tecnología pero este no es su único aspecto de gran relevancia, hay otro aspecto y muy importante, es la forma de pensar que introduce. El pensamiento cuántico introduce una forma de pensar radicalmente distinta a lo que antes el ser humano creía saber sobre la naturaleza del universo y de si mismo. Las ideas cuánticas son complejas

---

1 Físico Cuántico Relativista (M. Sc)(C. Ph. D) - jfzapata@iue.edu.co

precisamente por ese aspecto de tener que reestructurar la mente en todos sus esquemas conceptuales.

*Palabras clave:* Física, cuántica, relatividad, pensamiento, teoría.

## Abstract

this short writing makes some comments about quantic physics in order to approach this new paradigm to the reader and motivate a reflection on this line.

At the present, quantic physics is the most developed and best based science together with the relativity theory by Einstein. All the present technology is a direct consequence of quantic physics; this means that without quantic physics it would have been impossible to build lasers, computers (internet), mobile phones, microwaves, spaceships, etc. The technology impact on the modern man is overwhelming, the access to information, the creation of the internet and the consequences on the political, educational, and economic structures is amazing.

Then, the importance of quantic physics is more than justified. Besides, the relativist cosmology, the field quantic theory, the astrophysics, the big bang theory about the origin of the universe, black holes, dark matter, superstring theory, supermembrane, nuclear physics, parallel universes, atomic physics, and so on belong to the modern physics, which is formed by the quantic physics and the general relativity theory.

Quantic physics provides us with a lot of technology, but that is not its only relevant aspect, there is another one which is very important: the way of thinking it introduces. The quantic thought introduces a way of thinking extremely different to what human beings thought it was the nature of the universe and themselves. Quantic ideas are complex mainly because of that aspect about having to restructure the mind in all its conceptual schemes

*Key words:* physics, quantum, relativity, thought, theory

## Sobre la noción de espacio

Los griegos pensaban que si un cuerpo se movía era porque que alguien o algo lo movió, es decir, desde la física Aristotélica el movimiento tenía causa. La física Griega consideraba que había dos tipos de

movimientos unos movimientos violentos, los que eran hacia arriba y unos movimientos naturales, lo que eran hacia abajo y la causa del movimiento violento era lo que llamaban fuerza y la causa de los movimientos naturales era lo que llamaban peso, por lo tanto la fuerza es diferente del peso y es proporcional a la velocidad del cuerpo y la velocidad es inversamente proporcional a la resistencia del aire en consecuencia la fuerza era inversamente proporcional a la resistencia del aire, esta forma de pensar trae como consecuencia la imposibilidad del vacío. En la física griega no hay vacío, “espacio” porque si hubiese vacío la resistencia al movimiento sería cero y el movimiento se haría infinito lo que es imposible, decía el propio Aristóteles. Las razones de por qué no hay vacío en los griegos no solo se dan desde la dinámica Aristotélica, Parménides dio todo un tratado ontológico donde justifica desde allí la inexistencia del vacío.

Al no haber vacío con los Griegos por supuesto tampoco surge el concepto de inercia o el de masa.

Después con los trabajos de Kepler, Copérnico, Bruno, Galileo y Newton. Se crea una nueva dinámica donde un cuerpo puede estar con velocidad constante o en reposo sin que haya una causa, sino que es un estado natural sin causa que pueden tener los cuerpos, esto es lo que establece la ley de inercia y la masa es un concepto que en el contexto Newtoniano cuantifica esa inercia. En la física Newtoniana lo que tiene causa es el cambio del estado de movimiento no el movimiento, a este cambio de estado de movimiento se le llamo aceleración entonces la fuerza es causante de cambio de estado de movimiento, no de movimiento como en los griegos, esto marcó una gran diferencia que introdujo un nuevo escenario, un nuevo universo. La ley de inercia implica, a diferencia del caluroso y finito universo Griego donde los dioses estaban cerca, un universo con mucho espacio, de hecho infinito, isotrópico, homogéneo, inmutable. Este espacio con estas características es el nuevo escenario donde ocurren las leyes de Newton, donde se desarrolla la física clásica, totalmente determinista y llena de absolutos como el espacio y

el tiempo en el sentido que las cantidades medidas por un observador eran las mismas medidas hechas por otro observador que se mueva con velocidad constante en relación al primero.

El espacio concebido como esa entidad o cosa oscura, infinita, isotrópica e inmutable donde los cuerpos se mueven, son las mismas intuiciones puras a priori de espacio y tiempo de las que hablaba Kant, o las mismas estructuras que se forman en los primeros estadios de vida según Piaget.

Que el espacio Newtoniano sea infinito se refiere a que no tiene límites, que sea isotrópico se refiere a que no hay direcciones privilegiadas, homogéneo se refiere a que no interactúa con la materia e inmutable es que nunca cambia, precisamente por ser el espacio inerte, al no interactuar con la materia, nada lo puede cambiar, nada cambia la distancia entre dos puntos en el espacio de Newton pues una cosa es espacio otra el tiempo y otra la materia.

Para acceder a los conceptos de la física moderna hay que remover radicalmente estas estructuras porque los espacios y las leyes son otras. Por ejemplo en la teoría de Einstein el espacio ya no es inmutable y es altamente dinámico, en el universo de Einstein el espacio no existe sin el tiempo, se encoge y se estira. ¿Cómo es que algo que no tiene masa o sea que es vacío se estira o se encoge, si es vacío entonces que es lo que se estira o se encoge? ¿Cómo es que el tiempo se alarga o se contrae o se curva con el espacio? Para acceder a un entendimiento de las respuestas de estas preguntas hay que estructurar un nuevo escenario, hay que renunciar a las estructuras de espacio y tiempo que usualmente tenemos formadas y a la forma en que se tiene representado los conceptos.

Un concepto crucial en la construcción de estos espacios o de estos escenarios, donde se desarrollan las teorías físicas modernas es el punto.

Euclides definió el punto como algo que no tiene dimensiones, los matemáticos del siglo XIX a la cabeza de Hilbert se percataron que esta definición traía errores y consecuencias inentendibles. Hilbert



axiomatizó la geometría Euclidiana y fue él, el que nos enseñó que un concepto se puede entender y manipular correctamente aunque no esté definido. Hilbert fue el primero que introdujo los conceptos no definidos a las teorías axiomáticas y a las teorías científicas, por ejemplo el concepto de punto lo introduce en la geometría Euclidiana como un concepto primitivo, es solo intuible, pero intuición en matemáticas no significa impreciso o falta de rigor, las construcciones mismas se encargan de verificar que la intuición del concepto sea correcta, intuición en matemática significa igualmente rigurosidad y precisión al igual que un concepto establecido mediante una definición formal. Sin embargo antes de la muerte de Hilbert, él dio una definición informal a sus discípulos de lo que es un punto y les dijo que un punto es cualquier cosa, por ejemplo una casa, un árbol, porque se puede pensar en una recta de casas o en una recta de árboles entonces en estas rectas las casas y los árboles serían puntos, se trata de un concepto abstracto que soporta cualquier representación, lo mismo pasa con las líneas rectas.

En el universo de Newton un punto lo representan tres números  $(x,y,z)$ , en el universo de Einstein un punto del espacio viene representado por cuatro números, los tres del espacio de Newton y el tiempo.  $(x, y, z, ict)$ , con Einstein el tiempo es una dimensión inherente al espacio, inherente al escenario donde se dan las leyes físicas, no una estructura mental formada.

Con la física cuántica el asunto es radicalmente distinto porque todo es mental, además en el escenario cuántico un punto viene representado por una función entonces cuando una partícula va de un punto a otro va de una función a otra, o sea cambia de función o de estado pero no va por ningún lugar, en la física cuántica no hay trayectorias o caminos, no hay movimiento en el sentido Einsteiniano o Newtoniano porque ni siquiera hay lo que llamaríamos un lugar, esto hace la teoría muy abstracta y una renuncia total a cualquier esquema mental formado con anterioridad. Para acceder al entendimiento de los conceptos cuánticos, a las frases que se elaboran allí, se hace necesario reestructurar la

mente con una noción de espacio que tenga las características, de lo que en matemáticas se llama un espacio de Hilbert, que es un espacio funcional con otras características propias.

He aquí un gran problema, cuando se habla desde la cuántica se habla desde cierto estructuramiento que no hay forma de referenciarlo a un esquema conceptual clásico, ni a ningún otro, no hay imágenes, no hay lugares, no hay algo parecido, el único referente es el mismo formalismo y desde el formalismo es de donde se deben construir esas intuiciones, no desde las analogías, ni la metáfora, en física cuántica construir esas analogías es incorrecto y es lógicamente incorrecto sacar conclusiones de analogías.

Un electrón por ejemplo en el átomo de hidrógeno va de un nivel energético a otro nivel de energía, pero va por ninguna parte, no se establece un camino como se establece con Einstein o con Newton, he aquí como una frase como estas se vuelve sin sentido si se sigue con el estructuramiento clásico. Por eso se dice que la mecánica cuántica es una teoría no local. Hay otros aspectos muy importantes en la física cuántica que solo se van a mencionar aquí, y es su carácter probabilístico, la inherencia de la incertidumbre y el protagonismo del observador como creador de “realidad” o de significado. En otro escrito se hablará con más profundidad sobre estos aspectos, en la medida de lo que se puede hablar porque el tema es totalmente abstracto y exige un lenguaje apropiado y muy técnico para expresar con precisión estos conceptos.

## Sobre la noción de tiempo

Al hablar del tiempo habría que remontarse a los griegos para apreciar la noción circular que se tenía de él y su diferencia con lo eterno, también habría que referenciar a San Agustín. Pero aquí solo se va a mencionar un par de comentarios de la concepción del tiempo en la física Newtoniana y moderna.

En la física de Newton el tiempo es un parámetro que se mide con un reloj y es independiente del espacio y es absoluto, es la comparación entre dos

movimientos y está asociado a una categoría pura a priori en el sentido Kantiano o la misma categoría formada en el sentido Piagetiano. Con Einstein el tiempo pasa a ser una dimensión, inherente al espacio con propiedades dinámicas como contraerse, dilatarse o curvarse con el espacio. Con Einstein hay una nueva entidad llamada espacio-tiempo que es el escenario donde se desarrollan las leyes físicas. En la física cuántica el tiempo se usa y se concibe como parámetro en un operador llamado operador evolución, es el caso de la física cuántica no relativista y como dimensión en el caso de la física cuántica relativista, pero en la física cuántica el tiempo no es una entidad física, en el sentido que según la física cuántica toda cantidad física medible es matematizable, tiene un operador lineal asociado y todo operador lineal tiene una representación matricial y los autovalores de esta matriz son los posibles valores medibles de la cantidad física. Aun no se ha hallado un operador lineal para el tiempo, un operador cuyos autovalores sea el tiempo, esta es la razón porque desde la física cuántica el tiempo no se considera como parte estructural de la naturaleza. Este asunto del tiempo aun no se ha podido esclarecer se maneja con concepciones antagónicas y ambas concepciones funcionan en ciertos ámbitos de aplicación. Inclusive se está intentando construir una física sin tiempo y otras teorías hablan de varias dimensiones de tiempo.

## ¿Realidad?

La realidad no es un asunto o problema de la física sino un problema de la filosofía, tal vez también de la psicología.

La física no explica ninguna realidad, incluso la palabra realidad salió en el siglo XX del léxico de la física, lo mismo que la palabra verdad, la física no busca verdades, ni causas, eso es problema de la filosofía.

La física proporciona teorías, modelos matemáticos para describir, explicar y/o manipular fenómenos que se presentan en la naturaleza o se crean en un laboratorio.

No es que un electrón sea “real”, la masa o la carga eléctrica, ni las moléculas tampoco son “reales”. Esos son conceptos que usan los

físicos para explicar por ejemplo la formación de un rayo en una tormenta y se elaboró una teoría llamada teoría electromagnética que usa el concepto de electrón, masa y carga eléctrica para explicar los fenómenos eléctricos y magnéticos, teoría que se usa para generar lo que se llama corriente eléctrica. Cuando se construye (se inventa) una teoría, se hacen medidas, se reproducen los fenómenos a otras escalas en el laboratorio, se hacen predicciones y si la teoría funciona se deja hasta que deje de funcionar o surja otra teoría mejor que explique y sirva para predecir una fenomenología que explicaba la vieja teoría y que además describa otros fenómenos adicionales.

Entonces son “reales” los electrones, para la física no, o mejor dicho la pregunta no tiene sentido, un electrón es un concepto abstracto, una invención humana, útil hasta el momento, pero nadie puede ver un electrón directamente, solo sus efectos, solo se puede ver la fenomenología que explica, la fenomenología para la que fue creado el concepto, lo mismo pasa con las moléculas, no se pueden ver, ¿entonces qué es lo que ven los científicos a través de un microscopio? Si el científico es un físico cuántico sabe que está observando su propio discurso, lo que tiene estructurado, en este caso un espectro electromagnético o fotones de ciertas frecuencias y sino es cuántico creerá que está viendo algo “real” y de acuerdo a su estructuramiento. Solo podemos ver lo que estamos estructurados para ver. En física cuántica no tiene sentido hablar de los estados atómicos en sí. La cosa en sí, la esencia o la “realidad” objetiva Kantiana no tiene sentido desde la perspectiva cuántica. Aquí el observador es un gran protagonista en estas construcciones, no hay un fenómeno cuántico con independencia del observador y nunca se puede “observar” directamente con los ojos esa “realidad cuántica”, se necesita un aparato que media la interacción y genere el proceso de realización del fenómeno.

Lo que se plantea desde la historia de la física y desde la física cuántica es precisamente que no hay un universo allá afuera regulado por sus leyes y que el trabajo de los físicos sería descubrir esas leyes. Desde la

perspectiva cuántica el observador juega un papel crucial, el de creador, creador de “realidad”, de símbolo, de significado, de esos objetos que luego va a “ver” por supuesto, en sus medidas y pronósticos. No es que haya un espacio-tiempo, o que siempre lo ha habido y que Einstein vino y lo descubrió. El espacio-tiempo lo creo Einstein, se lo invento Einstein. Einstein propone pensar el tiempo como una dimensión inherente al espacio y su propuesta funciona y se tendrá hasta que deje de funcionar o surja otra mejor. El inconsciente se lo invento Freud, en un futuro, lo más probable, no sea útil ese concepto, el inconsciente es una construcción hecha por Freud a partir de su práctica clínica. Pensar que el inconsciente está ahí, presente en cada sujeto, desde la antigüedad y Freud lo que hizo fue descubrirlo y que si no lo hubiese hecho él lo hubiese hecho otra persona, ese sería un pensamiento, positivista, clásico y determinista. Para un pensamiento cuántico, el inconsciente es una creación del observador, en este caso de Freud y los que se estructuran en el concepto lo verán y los que no, no lo verán. Lo mismo pasa con todos los conceptos en física, desde las partículas elementales hasta las moléculas y lo que se concibe hoy como “realidad”.

## Mitos sobre la Física Cuántica

La física cuántica es exacta e irrefutable. Absoluta mentira, No podemos medir todo, ni a cualquier escala, hay límites para observar y para describir la naturaleza, más allá de esos límites nada tiene sentido, esta es la esencia del principio de incertidumbre de Heisenberg, siempre hay un margen de error.

La física no podrá dar una descripción completa de algo, no podremos conocer todos los secretos de la naturaleza, porque cuando tengamos una teoría con un conjunto finito de leyes o postulados siempre será posible formular una proposición de la cual no se puede decir si es cierta o es falsa, esta es la esencia del primer teorema de incompletitud de Godel. Siempre desde la lógica se puede formular una posibilidad de la cual no se puede demostrar nada.

De acuerdo a la historia y a los planteamientos del pensamiento cuántico, nadie tiene la última palabra, todo hace referencia a un discurso humano y la ciencia solo es una parte de la experiencia humana (interpretación de Copenhague de la física cuántica), entonces las premisas anteriores tiene en el momento vigencia pero en un futuro tal vez se refute el primer teorema de incompletitud Godel y se postulen otros principios más poderosos que el de Heisenberg y se reformula la misma física cuántica, esta es la esencia del segundo teorema de incompletitud de Godel.

Viajes en el tiempo. En un futuro con la tecnología adecuada puedo ir a 1492 y ver desembarcar a Cristobal colón y tomar una taza de café con él. Esa afirmación no tiene ningún respaldo científico, esas son extrapolaciones mal hechas de la teoría de la relatividad especial de Einstein y de la mecánica cuántica. Desde la ciencia no hay nada que justifique que todo lo que ocurre deje un registro al que después se pueda ir, eso sería maravilloso, como en el registro Akásico de los monjes Zen, en el cual todo hace parte de una película y allá hay una copia que pudiésemos ver si tenemos el suficiente entrenamiento.

## K

### Bibliografía

- Sepúlveda, Héctor Alonso. Historia de la Física. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 1996.
- Messiah, Albert. Mecánica Cuántica. Ed tecnos. Madrid. 1983. ISBN. 84-309-0974.
- Cohen Tannoudji, Diu Bernard, Lalce Franck. Quantum Mechanics. Ed John Wiley & Sons. Paris. 1997. ISBN. 2-7056-5833-5

# Evolución del concepto de signo dentro del lenguaje no verbal del buceo recreativo

*David Alberto Londoño Vásquez<sup>1</sup>*

## Resumen

Algunos teóricos lingüistas han adoptado importantes puntos de vista respecto al tratamiento del signo y su clasificación; Peirce, Morris, Schaff y Eco le han otorgado un amplio fundamento teórico a la base del estudio semiótico del signo; cada uno ha proporcionado conceptos y definiciones diferentes en aspectos clasificatorios, pero manteniendo la esencia principal de la disciplina. Todo este desarrollo cognoscitivo ha fortalecido otras posibilidades cinéticas. En otras palabras, se ha vertido en una disciplina que conjuga lo lingüístico con lo extralingüístico, es decir, la Terminología, y, allí, Wüster, Oeser, Budin, Galinski, Pich, y Grinev, entre otros han establecido bases para una nueva etapa en la terminología importante para este trabajo, en especial en lo que se refiere a otras formas de representación conceptual diferentes a las lingüísticas, es decir, respecto al lenguaje no verbal, el cual es utilizado intradisciplinariamente.

*Palabras clave:* signo, semiótica, concepto, terminología, unidad motriz comunicativa, unidad conceptual móvil.

## Abstract

Some linguistic theoreticians have adopted important points of view about signal treatment and its classification; Peirce, Morris, Schaff and Eco have given it a wide theoretical support to semiotic study of the signal; each one

---

<sup>1</sup> Magíster en Lingüística, especialista en la Enseñanza del Inglés, traductor Inglés-Francés-Español, Docente Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado y Coordinador del Grupo de Investigación en Gestión del Conocimiento y Comunicación Especializada.

has provided some concepts and different definitions in classification aspects, but keeping the main essence of discipline. All this cognitive performance has made stronger other kinetic possibilities. In other words, this has become in a discipline where linguistic field plays on extra-linguistic one, I meant, Terminology, and, it is there where Wüster, Oeser, Budin, Galinski, Pichth, and Grinev, among others have stated bases for a new stage in terminology relevant to this work meanly to other conceptual representation forms different to linguistic ones: non-verbal language which is used intra-disciplinarily.

*Key words:* signal, semiotics, concept, terminology, communicative motor unit, mobile conceptual unit.

## Introducción

El concepto de signo ha evolucionado desde sus orígenes hasta la actualidad, pasando por innumerables sustentaciones teóricas, todas ellas muy respetables y bien soportadas por parte de los teóricos pertenecientes a aquellas escuelas del pensamiento como la cognitiva. Peirce (1901) realiza a principios del siglo XX una clasificación de los signos donde diferencia y caracteriza íconos, indexes y símbolos. En el caso de comunidades especializadas, como la del buceo, el proceso de comunicación y su respectiva representación ha ido evolucionado hasta adoptar nuevas clasificaciones, las cuales presentan nuevos matices, que anteriormente, no eran tenidos en cuenta o no se les prestaba la importancia necesaria.

Marty (1998, 4) señala que

Algunos lingüistas plantean, con base en la comunicación general, que la relación semiótica-lenguaje no verbal (semiolingüística)<sup>2</sup> ha agotado la descripción de los escasos sistemas de signos totalmente explicables por las funciones que cumplen en la sociedad y para la que expresamente se construyen.

---

2 En adelante, a la relación entre signo-significado en el área lingüística se le denominará Semiolingüística.



Sistemas “escasos” que en palabras de Pei “se estima que podemos producir unos setecientos mil gestos elementales distintos mediante expresiones faciales, posturas, movimientos de los brazos, de las muñecas, dedos, entre otros, y sus combinaciones” (Pei, 1949; 111), las cuales son utilizadas en todos los saberes y campos de desarrollo del ser humano, puesto que, son pocas las actividades que se desarrollan sin una comunicación recíproca. Este tipo de comunicación es la que se conoce como general<sup>3</sup>, la cual mezcla signos físicos con segmentos lingüísticos como refuerzo simple de lo dicho. En el caso de la comunicación especializada que compete a este trabajo, es el acto comunicativo en sí como no verbal el que genera el proceso de comunicación

Es importante recordar que los signos pasan por el proceso de asociación entre el significante y significado; esto genera dentro de los signos no verbales una relación estrecha entre el lenguaje verbal y no verbal, pues para que el lenguaje no verbal funcione comunicativamente, debe estar incorporado en forma verbal en la enciclopedia cultural del usuario. Esta relación se aprecia cuando Eco (1977, 119) sustenta que:

Cualquier intento de determinar lo que es el referente de un signo nos obliga a definir este referente en términos de una entidad abstracta que no es otra cosa que una convención cultural (entiéndase cultural como especializada). Pero incluso admitiendo que se quiera determinar si es posible, en algunos términos, indicar extensivamente un referente real perceptible con los sentidos, el que identifica el significado con el referente (o quiere hacer depender el valor del signo de la presencia del referente) se ve obligado a separar, de un razonamiento sobre el significado, todos los signos que no pueden corresponder a un objeto real.

Guardando la conceptualización proporcionada anteriormente por Eco, se verá cómo el signo evoluciona según su campo de trabajo comunicativo. Por tanto, se puede comenzar con las formas semióticas.

---

3 Ver CABRÉ (1999).

## 1. Formas semióticas: referentes del signo

Actualmente existen dos teorías importantes y vigentes para el análisis de los signos: el modelo del signo que guarda los fundamentos teóricos básicos de Peirce (1901), retomado por Morris (1938) y modificado por Schaff (1962), y el modelo terminológico de Oeser (1993) quien hace modificaciones al trabajo de Wüster (1985) y está presente en la función de la gráfica como representación de Galinski y Picht (1996) con base en los conceptos dinámicos<sup>4</sup>.

Al comienzo de su libro *Signo*, Umberto Eco recuerda, por medio de una pequeña historieta, que las personas viven inmersas en signos. Si un signo es *todo cuanto representa otra cosa en algún aspecto para alguien*, entonces la vida humana no es concebible sin signos. ¿Pero es concebible sin signos alguna forma de vida? En el lugar indicado, Eco ha escrito que los fenómenos naturales no dicen nada por sí mismos, que se vive en un mundo de signos porque se vive en sociedad. Según esto, los fenómenos sígnicos, los fenómenos de significación, serían característicos de los seres humanos porque viven en sociedad, y formarían parte de los códigos que rigen las relaciones sociales entre ellos, o como otros preferirían decir, de los usos sociales.

Para tales efectos Eco (1977: 103) utiliza la categoría de señal y caracteriza entonces el signo así: “Hay un signo cuando, por convención previa, cualquier señal está instituida por un código como significante de un significado”. La categoría de señal es, por consiguiente, más amplia; los signos son señales que cumplen con esas condiciones.

Esta concepción difiere de la concepción clásica, originada en Peirce (1901: 118) quien definió el signo como “algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto o capacidad”. De las varias clasificaciones

---

4 Desde un punto de vista terminológico, el lenguaje no verbal del buceo recreativo es fruto de una convención de especialistas acerca del tema, que se reunieron en determinado momento para preestablecer el código de unidades que utilizarían en casos dados. Mientras que el lenguaje no verbal del buceo recreativo, para la lingüística, podría ser el resultado de la influencia social en este deporte.

que hace Peirce para los signos, la más conocida es la que atiende a la relación entre el signo y el objeto significado. En su virtud, Peirce distingue tres clases de signos:

En primer lugar están los iconos o signos icónicos; son aquellos que se refieren a un objeto en razón de sus caracteres propios, lo que quiere decir que algunos de esos caracteres corresponden a los de los objetos; por tanto, entre el signo y el objeto existe una relación de semejanza. Son ejemplo de estos signos las fotografías, planos, diagramas, entre otros. En segundo lugar están los índices, indicios o signos indécicos, en los cuales se presenta una relación de efecto a causa, en el sentido en que se toma algo como signo de otra cosa, en la medida en que ha sido causalmente afectado por ella; ejemplo, de ello ocurre cuando se entiende el humo como signo de fuego, la huella de un pie como signo de la presencia de un ser humano (no por su semejanza con el pie que la imprimió, pues entonces se trataría de un signo icónico) o la luz roja que se enciende automáticamente en el cuadro de mandos del automóvil como signo del bajo nivel de aceite en el motor. Por último, símbolos o signos simbólicos, que son aquellos cuyo carácter de signo obedece sólo o principalmente al hecho de ser así utilizados, los cuales carecen, por tanto, de relación propia con el objeto significado. Es lo que acontece con la luz roja que indica un peligro (cuando, a diferencia de lo que ocurría en el ejemplo anterior, no hay una relación causal entre el peligro y la luz), y es lo que acontece en general con las palabras. Los símbolos se distinguen claramente de los otros tipos de signos por cuanto solamente adquieren su carácter de signos en el proceso de la comunicación, y por eso son signos en la medida que hay reglas que rigen su uso como tales. Esto es lo que se quiere decir cuando se afirma que los símbolos son signos por convención.

Los trabajos de Peirce, de cuya complejidad, riqueza y dificultades internas no puede dar idea el breve y parcial resumen anterior, tuvieron una gran influencia en Morris, quien, medio siglo después, desarrolló algunas de aquellas ideas en el intento de crear una ciencia general de

los signos, una semiótica científica, que, en la medida en que se veía obligada a tomar en cuenta los procesos y relaciones en los que aparecen los signos (es decir, los fenómenos semióticos), era de orientación absolutamente conductista. Morris (1962: 25) ha caracterizado el signo así: “Si algo (A) rige la conducta hacia un objetivo en forma similar (pero no necesariamente idéntica) a como otra cosa (B) regiría la conducta respecto de aquel objetivo en una situación en que fuera observada, en tal caso (A) es un signo”. La conducta a la que aquí se alude es la de cualquier ser; por consiguiente, la categoría de signo abarca los medios de comunicación animal.

Nótese que la anterior no es, en la intención de Morris, propiamente una definición, pues él deja abierta la posibilidad de que haya signos que no cumplan con esas condiciones. Así entendidos, los signos se dividen para este teórico en dos categorías fundamentales: señales y símbolos.

Respecto a esto último, asevera que un símbolo es “un signo que produce el intérprete para que actúe como sustituto de algún otro signo del cual es sinónimo” (Morris, 1962: 25); según esto, las palabras, en general, son símbolos. Una señal es cualquier signo que no sea símbolo; por ejemplo, el pulso es señal de un cierto estado del organismo.

No muy diferente es la clasificación básica de los signos ofrecida por Schaff (1962: 180), quien, tomando también como categoría más general la de signo, distingue entre signos naturales y signos situacionales. Estos últimos los clasifica, a su vez, de manera un tanto complicada e introduciendo ya considerables diferencias terminológicas respecto a Morris. En primer lugar contrapone, dentro de los signos situacionales, los signos verbales a todos los demás; en segundo lugar, distingue, en los signos situacionales no verbales, entre los que denomina señales y los que llama signos sustitutivos. El criterio de la distinción es la función que cumplen; las señales tienen la función de influir directamente en la conducta humana, mientras que los signos sustitutivos actúan sustituyendo o representando un objeto, situación o acontecimiento. Una señal es, por ejemplo, una luz verde que da paso o la sirena de una

ambulancia que lo pide. Por su parte los signos sustitutivos se dividen en símbolos y no símbolos (que Schaff denomina signos sustitutivos en sentido estricto). Son símbolos aquellos signos sustitutivos que representan nociones abstractas: la balanza es símbolo de la justicia, la paloma lo es de la paz, el color rojo simboliza peligro, etc. Son signos sustitutivos no simbólicos los que representan algo material, como ocurre con las pinturas, fotografías y demás signos de tipo icónico.

Como se ve, la clasificación de Schaff introduce importantes variantes terminológicas en relación con la de Morris, ya que afecta términos tan utilizados como “*señal*” y “*símbolo*”. Mientras que en la tradición de Peirce y Morris, que ha influido ampliamente en la filosofía analítica y en la semiótica, el lenguaje se categoriza como un sistema de símbolos (aunque Morris no acaba de decidirse sobre esto), Schaff separa completamente los signos lingüísticos de los símbolos.

En esto hay que reconocer que se encuentra también una importante tradición, la de la lingüística general, que se origina en Saussure. En efecto, Saussure (1965: 129) distinguió entre el signo lingüístico y el símbolo de la siguiente manera “al signo lingüístico lo consideraba como una entidad psíquica compuesta de concepto o significado e imagen acústica o significante”, y lo caracterizaba por ser arbitrario, en el sentido de que no hay vínculo interno ni necesario que una significado y significante para constituir el signo. Justamente lo contrario de lo que ocurre en el signo lingüístico tal como Saussure lo concibe, en el cual hay siempre un rudimento de vínculo natural entre significante y significado, y de aquí que el lingüístico no sea nunca totalmente arbitrario. Saussure menciona la balanza como símbolo de la justicia, señalando que no vale cualquier otro objeto para cumplir esa función simbólica; la balanza tiene algo, la posición de equilibrio que se pretende conseguir entre sus brazos, que se asemeja al contenido básico del concepto de justicia.

La influencia de las definiciones de Saussure ha sido muy profunda en la teoría lingüística, puede encontrarse presente, por ejemplo, en

el artículo dedicado al signo en el *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*, dirigido por Ducrot y Todorov (1998). Por cierto que aquí se distingue el signo no sólo del símbolo, sino también de la señal, de la cual se afirma que provoca una reacción, pero que no implica ninguna relación de significación (p. 125; el autor del artículo es Todorov).

En este trabajo, las principales divergencias de interpretación de los conceptos de signo y símbolo pueden conectarse a alguna de las fuentes que se han mencionado. Para facilitar la referencia, se resumen estas clasificaciones en la siguiente tabla.

Peirce	Signos	Iconos			
		Índices			
		Símbolos			
Morris	Signos	Señales			
		Símbolos			
Schaff	Signos	Naturales (síntomas)			
		Situacionales	Verbales		
			No verbales	Señales	
				Signos sustitutivos	Símbolos
No simbólicos					

Tabla 1. Clasificaciones de los signos en la lingüística

En las diferencias terminológicas que se han mencionado, es posible que concurren las específicas influencias teóricas propias de cada autor con el contexto específico en el que introduce sus términos, y

la necesidad de definirlos y delimitarlos con los propósitos clasificatorios que son latentes. Casi todas las clasificaciones y teorías sobre los signos parecen ser sensibles a una dualidad básica entre lo que provisionalmente se puede denominar lo natural, y lo convencional. De otro lado, suele reconocerse, asimismo, una diferencia entre el signo y el símbolo, pero sobre ello se perfilan dos posiciones contrapuestas: mientras que para los autores conectados con la semiótica y la filosofía analítica los símbolos son una subclase de los signos (Peirce, Morris, Schaff); para aquellos situados al margen de esa dirección, los símbolos constituyen una clase contrapuesta a la de los signos (Saussure). Como otra subclase de los signos aparecen a veces las señales, salvo en algún caso en que son contrapuestas a los signos y a los símbolos como una tercera clase, o bien equiparadas a los signos.

En este trabajo es claro que estos términos, principalmente “signo”, “señal” y “símbolo”, no tienen en el lenguaje común límites del todo precisos, y que en esta medida su definición y delimitación a efectos teóricos ha de resultar por fuerza un tanto artificiosa e incongruente con el uso ordinario. Pero por lo mismo, tampoco puede pretenderse, que una definición determinada o una específica manera de clasificación, haya de ser la única correcta y acordada con el uso corriente de esos términos.

Inicialmente, se pudiera pensar que el lenguaje no verbal del buceo recreativo pudiera presentar un código de unidades acorde con la clasificación de Schaff, donde tal código pertenecería a los signos situacionales no verbales específicamente las señales. No serían signos sustitutivos simbólicos porque no representan conceptos abstractos ni serían no simbólicos, porque, como se verá posteriormente, dichas unidades no grafican sino que representan un concepto.

Además, se debe tener en cuenta que en la inmersión todo acto comunicativo influye en la conducta del buzo y lo que se busca es obtener el mayor número de información con el menor esfuerzo y obtener el resultado más confiable, pero tal clasificación todavía es muy vaga para poder encasillar el lenguaje no verbal del buceo. Por consiguiente, es

necesario observar el signo y su clasificación dentro de la teoría de la conceptología terminológica pues su estado actual estático no satisface los requerimientos del lenguaje no verbal del buceo.

Desde un principio, los teóricos que se han dedicado al estudio y descripción de la definición en terminografía han tenido clara la necesidad de otorgar prioridad al concepto sobre el término. El papel nuclear de los conceptos en la gestión terminológica es indiscutible. Sin embargo, en la práctica terminográfica, es innegable que la definición de *concepto* es, quizá, una de los más difíciles de delimitar y definir.

Con base en la conceptología terminológica, Wüster define el concepto como “una unidad de pensamiento” y para la formación de estas unidades es necesario que exista un individuo que piense en datos y hechos de una realidad concreta o abstracta. El concepto formado en la mente de un individuo precisa un símbolo que permita su comunicación, éste está representado por un término y el término a su vez es utilizado para designar ese concepto. Wüster, además, propone un sistema de análisis conocido como el modelo de los cuatro campos, el cual aparentemente es una síntesis de los modelos de Saussure y Orden/Richards (Wüster 1985: 76):

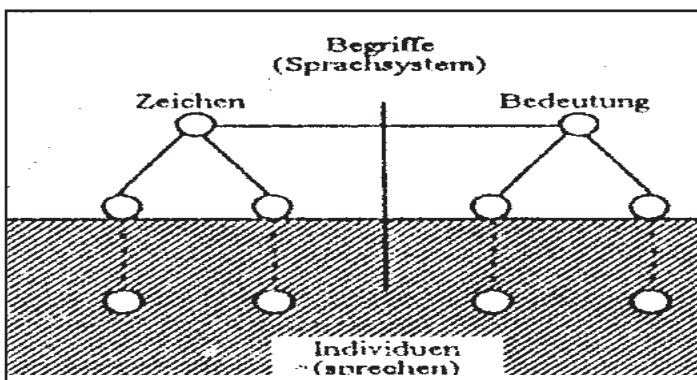


Fig. 1. Modelo de los cuatro campos de Wüster (1985)



Los dos campos de arriba representan 'la lengua', es decir, el sistema del idioma "die Welt der Begriffe". El 'concepto' de Wüster se refiere tanto a la clase abstraída mentalmente de los referentes (arriba derecha) como al concepto del signo o lexema (arriba izquierda). El concepto del signo es una representación de la suma de realizaciones lingüísticas (izquierda abajo).

En este modelo, Wüster utiliza el término 'palabra' para referirse a la lingüística y a los fenómenos no lingüísticos; en la parte inferior derecha se hayan las clases de referentes no lingüísticos, pero observables. El nivel de la 'palabra' está entonces constituido por los dos campos inferiores.

En los últimos años, algunos investigadores como Oeser, Budin y Picht han analizado y sugerido transformaciones a la forma original del modelo de Wüster. Los resultados de estandarización, tales como la monosemia, son interpretados como propiedades del lenguaje natural entre especialistas y se asume que la delimitación de los conceptos puede ser hecha en una forma corta y clara, sin ambigüedades. Por un lado, éste sería un serio defecto del modelo de Wüster si es juzgado como un modelo semiótico o semántico general. Por otro lado, si tal evaluación se limita a la aplicación del modelo para propósitos prácticos, normativos y especializados, debido al trabajo terminológico aplicado y principalmente a la estandarización, se debe prestar mucha atención a las limitaciones creadas por las propiedades y características del lenguaje especializado.

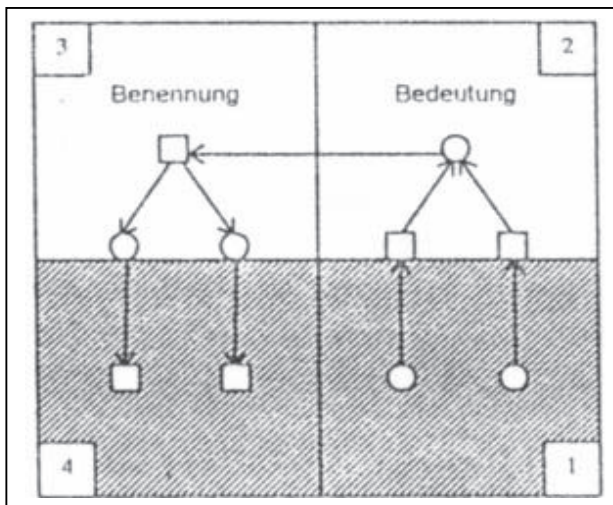
Dentro del campo de la ingeniería del conocimiento y la filosofía de la ciencia, Oeser (1993) transfirió el modelo de Wüster a un modelo del cambio conceptual. La sincronía y el punto de vista estático pueden, según él, ser transformados fácilmente en uno dinámico, enfatizando el aspecto procedimental de la formación del concepto, la fijación y la transformación. En la transformación dinámica del modelo de Oeser, todas las relaciones estáticas han sido disueltas en procesos, pero la figura de icono general del modelo de Wüster

se ha preservado, y cada uno de los campos corresponde a su origen wüsteriano.

El propósito del modelo de Oeser es el de representar “la dinámica del concepto controlado”. Esta dinámica expresa un proceso repetitivo y permite observar la formación y el cambio del concepto como operaciones controladas.

Además, la consecuencia más importante del modelo de Oeser es que es un excelente recurso en el trabajo terminológico aplicado.

El valor del trabajo terminológico no decrece si la perspectiva estática es remplazada por las ventajas que lleva consigo este modelo. La persistencia del triángulo semántico por algunas personas puede ser debido a su generalidad. Las preguntas de su efectividad y utilidad no han sido satisfactoriamente dadas (Oeser 1993, 21).



*Fig. 2. Modelo de cambio conceptual de Oeser*

Para ilustrar cómo funciona este modelo, Budin y Oeser (1995, 8) describen la “Dinámica Conceptual Controlada” en la siguiente definición funcional.

Un conjunto de operaciones que:

1. Documenta y describe conceptos científicos, sus términos correspondientes, definiciones, contextos de su utilización en textos concretos, donde se indican los nombres de los autores utilizados, documentación de las definiciones que difieren, cambios de significado (desarrollo semántico dinámico de un término) y toda otra información terminológica relevante;
2. Proporciona una base detallada y muy bien documentada para transferir el conocimiento científico al no especialista, de los científicos de otras disciplinas a los no científicos, con variaciones en la educación y el conocimiento previo necesario (conocimiento del mundo o experiencias vividas) para comprender un texto dado; y
3. Ofrece una variedad de estrategias de producción del texto que garantiza que los conceptos expresados en un texto son claramente definidos, expresados sin ambigüedades por un término dado, bien explicados de acuerdo con las necesidades de la audiencia objetivo y su conocimiento y background educacional

A partir del modelo de Oeser, Galinski y Picht (1996) clasifican las formas de representación no verbal como (1) alfanumérica, (2) gráfica e (3) ilustrado<sup>5</sup>. Por supuesto, todos los sistemas de clasificación varían de acuerdo con el criterio de distinción seleccionado. Esta división, sostienen, está basada en consideraciones didácticas y formas de representación no verbal que ocurren en la práctica. Todas estas formas de representaciones no verbales están sujetas a una organización sistemática.

Es posible concebir varios tipos de formas mixtas e intermedias dentro de la misma categoría o entre diferentes categorías de representación del concepto. No obstante, en realidad sólo algunos tipos ocurren en

---

5 En Inglés "Pictorial".

un campo dado, debido a razones relacionadas con la materia (ej., las fórmulas en química), y, ambiente de trabajo (ej., cuadros de flujo para un proceso operacional). La comprensión de información y la economía representacional, las cuales corresponden a una tendencia hacia la economía lingüística en la comunicación especializada, juegan un papel importante.

Los símbolos alfanuméricos están constituidos por letras o números o combinaciones de ambos; los mismos están designados para representar conceptos definidos en campos especializados (Ej. La letra griega  $\pi$ , en matemáticas), o pueden derivar su significado, directa o indirectamente, de un sistema definido. Estos criterios aplican para símbolos gráficos simples. La característica principal de este tipo de símbolo es que ellos tienen un contenido de poca información y asumen un cierto grado de conocimiento previo o familiaridad con las convenciones del campo especializado. Sin este conocimiento, aun en un contexto claro, son vagamente comprensibles.

Las representaciones ilustradas pueden caracterizarse de acuerdo con sus manifestaciones extremas, por ejemplo, concreto vs abstracto, pero no parece ser muy confiable para atender este tipo de definición, debido al análisis superficial de las numerosas posibilidades de la representación ilustrada, que ofrece pocas opciones para la clasificación clara del concepto. Las representaciones ilustradas pueden contener elementos dinámicos. Una opción adicional que aún permanece, es la representación animada de eventos, utilizando una serie de formas de representación estática. La animación es un ejemplo de representación ilustrada, antecedente fundamental para la caracterización de las unidades conceptuales que competen a los actos comunicativos contextualizados en función del lenguaje no verbal, en el caso del buceo recreativo.

Finalmente, las gráficas complejas a menudo representan un número limitado de características esencialmente salientes asociadas con un concepto. Su valor de información es alto, al menos cuando ocurren

en contextos apropiados. Los ejemplos típicos incluyen diagramas de juegos utilizados para algunos tipos de deporte (patinaje, tennis, etc.) o los símbolos públicos utilizados en los aeropuertos. Las señales de tránsito (y los iconos utilizados en las Interfases del Usuario del Gráfico (GUI) pueden ser asignadas a esta categoría, puesto que ellos proporcionan información directa concerniente al comportamiento requerido. Por un lado, los colores utilizados en las señales de tránsito han sido sistematizados de acuerdo con la convención social y no reflejan relación alguna inherente a la teoría científica del color.

Galinski y Picht (1996) demostraron que las representaciones gráficas son menos propensas a las imprecisiones que las verbales, debido a que no dependen de incapacidades verbales de acción o de intención. En otras palabras, un experto identifica más fácil y en menos tiempo un error en un dibujo que en una descripción verbal.

Anteriormente, se realizó la reflexión acerca de que el lenguaje no verbal del buceo podía compartir algunos aspectos con la clasificación proporcionada por Schaff (1962), pero también se enunció que era necesario tomar el concepto estático que presenta dicha clasificación y, así, obtener una concepción dinámica. Oeser (1993) en su modelo presenta la dinámica conceptual controlada, la cual guarda la clasificación del “concepto” de Wüster en cuatro campos, pero permite que se retroalimenten, dejando que evolucione cuando sea necesario. La división de Galinski y Picht (1996) presenta la gráfica bajo un concepto mucho más amplio que el de la teoría de Schaff, pues no se basa únicamente en la forma como se crea tal unidad y su servicio comunicativo, sino que da prioridad al conocimiento y la especialidad en la cual ocurre. Además, tiene en cuenta la posibilidad de la evolución conceptual de tal unidad. Ahora se verá cómo la semiótica y la terminología se pueden unir bajo un mismo modelo donde su eje transversal es el signo o término dentro de una comunicación especializada; tal modelo es conocido como ‘Signo Operacional`.

## 2. Modelo del signo operacional

Actualmente, el enfoque semiótico ha llegado a ser tan popular como el enfoque sistémico debido a que ha sido relacionado con la teoría de información y su carácter universal. Es por esto que la semiótica ha adquirido un valor en el análisis de las comunicaciones especializadas no verbales. En 1969, P.V. Veselov, introdujo la idea de estudiar las características terminológicas desde el punto de vista semiótico. Sugiere dividir tales características en tres grupos:

- a) semántico, el cual incluye las características que reflejan las relaciones entre significados lexicales de las palabras y combinaciones de palabras que son utilizadas como términos y contenidos de los conceptos correspondientes,
- b) sintáctico, el cual está conectado con los patrones de formación de términos y su productividad, y
- c) pragmático, donde se encuentran las características de un término, las cuales influyen su funcionamiento.

Según Grinev (1996, 22)

Los requisitos terminológicos como invariación (ausencia de sinonimia y polisemia), correspondencia entre significados lexicales y conceptuales del término (conurrencia de un concepto y el significado terminológico del término correspondiente) y finalmente, consistencia en la clasificación (reflexión en forma terminológica de las características necesarias del concepto), pertenecen a la semántica. Requisitos hacia patrones de la formación de términos (creación o utilización de signos homogéneos para conceptos homogéneos) y la productividad de formas terminológicas (posibilidad de formar términos derivados) pertenecen a la sintáctica.

Los anteriores requisitos deben verse representados en el lenguaje no verbal del buceo recreativo como comunicación especializada, para poder garantizar que el acto comunicativo sea claro y preciso. Además

de estos requisitos, el lenguaje no verbal también debe presentar las características de la conveniencia del uso del término, tales como: brevedad (número de elementos del término deben exceder el número de características limitadas), exclusividad (ausencia de homónimos) y la traducibilidad pertenecen a la pragmática, ya que en contraste con el vocabulario general, la forma de un término a menudo refleja las características esenciales del concepto y su lugar en el sistema conceptual, mientras que el objeto denotado por los términos son conectados con actividades especiales (Grinev, 1996; 22), formando de esta manera, la terminología de dicha actividad, la cual en este caso es la comunicación especializada del lenguaje no verbal del buceo recreativo.

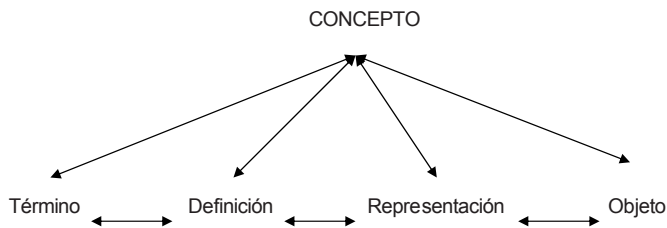
Otro paso importante en la elaboración de los aspectos semióticos de la terminología, es el cumplimiento del modelo de Grinev con el modelo de Leichik (Leichik, 1971), el cual presenta cuatro tipos principales de relaciones semióticas en la terminología:

1. relaciones entre los términos,
2. relación entre el término como un signo y el concepto correspondiente,
3. relación entre el término como un signo y el objeto correspondiente, y,
4. relación entre el término como un signo y el usuario de éste.

Se estableció que el primer aspecto, el sintáctico, presupone no sólo la posibilidad de combinación de un término en una secuencia comunicativa lineal, sino también una relación del término dentro de una terminología dada. Los siguientes dos aspectos conectados con la semántica, concuerdan con la propiedad terminológica de expresar conceptos y denotar clases de objetos. En contraste con el vocabulario diario y común, la forma de un término a menudo refleja las características esenciales del concepto y su lugar en el sistema del concepto, mientras que los objetos denotados por los términos están conectados con actividades especiales (como investigación científica,

producción, etc.). El cuarto tipo de relación terminológica está conectado con la pragmática e incluye el conocimiento del usuario y su pertenencia a un área especializada.

Este modelo del signo operacional de Grinev (1996) proporciona elementos necesarios para el análisis de las unidades que conforman el código en el lenguaje no verbal del buceo como comunicación especializada; el vínculo semiótica-terminología garantiza el buen funcionamiento de ambas ramas, cuya finalidad es la armonización de un lenguaje no verbal. Este modelo incluye la opción del dinamismo conceptual controlado de Oeser, que rescata la evolución del signo; por consiguiente, se han adaptado los modelos anteriores en el siguiente modelo, con lo cual se realizará la armonización del lenguaje no verbal del buceo:



*Fig. 3. Adaptación del modelo de Oeser (1993) con base en el modelo de Wüster (1985) y del Concepto de evolución de Grinev (1996) para la armonización de un lenguaje no verbal dentro de una comunidad especializada*

Con el propósito de especificar los cuatro elementos que lo componen, se optó por las definiciones proporcionadas de Barite (2000) en su Diccionario de Organización y Representación del Conocimiento: Clasificación, Indización y Terminología, debido a que son congruentes con el modelo aquí señalado y cumplen con los requerimientos de la teoría de la conceptología terminológica.

Para Barite (2000, 29), el término es

La noción que se compone de un rótulo o etiqueta (la palabra o la expresión que lo representan), y un contenido conceptual, construido mediante la enumeración de enunciados esenciales



y propios de ese concepto. El término como signo interviene en el proceso cognitivo al representar (en el sentido de sustituir) el objeto del conocimiento especializado. El significado del término es el concepto.

#### En cuanto a la definición:

En terminología, la definición es el conjunto de enunciados que describen en modo exhaustivo o parcial a una noción, en un nivel de abstracción dado, con el objeto de diferenciarla de otras nociones. La definición de un término es un presupuesto básico para la comunicación, el intercambio en uno o varios idiomas y la argumentación, y constituye un elemento insustituible en la construcción del pensamiento científico. Debe cumplir, entre otros, los siguientes requisitos: precisión, concisión, claridad, grado de exhaustividad suficiente conforme a la finalidad que se persiga. Puede haber varias definiciones de un término, establecidas según las características esenciales o no esenciales que se elijan para establecer la misma. Por ello, algunos autores hablan de adecuación de la definición al interior de un sistema particular de nociones. Por ej., AGUA en Química puede definirse como “sustancia compuesta de dos partes de hidrógeno y una de oxígeno”. En Física, podría definirse como “líquido cuyo punto de congelación es 0 grado y el de ebullición 100 grados”. La definición permite indirectamente, delimitar y fijar el contenido de un concepto. Establece una ecuación de sentido entre lo que debe ser definido (definiendum) y aquello por lo cual alguna cosa es definida (definiens). Pueden identificarse distintos tipos de definición, según la naturaleza de la materia a ser definida o de la finalidad de su empleo; por ej.: normativa o descriptiva, por extensión o por intención, lógica, operacional, etc. (Barite, 2000; 10)

#### La representación se define como:

Uno de los principios de los sistemas de clasificación, que enuncia que debe existir identidad entre objeto y símbolo, ubicando al símbolo que representa a un objeto en la situación

contextual, ideológica, jerárquica o vincular que le corresponda en relación a los objetos afines o cercanos. El sistema, por medio de su entramado, debe traducir la arquitectura conceptual del campo de conocimiento que atiende. La representación puede ser absoluta o relativa, según en el símbolo se comprendan todas o algunas de las nociones relevantes y significativas extraídas de un documento. La representación absoluta es exhaustiva, la relativa es selectiva; en ambos casos se responde a criterios preestablecidos del servicio. La representación también puede ser optativa (Barite, 2000; 25).

Finalmente, el objeto puede ser:

Cualquier cosa o entidad, ser o fenómeno, que admite ser analizado como algo autónomo. Cada objeto, a los efectos de la clasificación o la indización, es representado por un concepto con la finalidad de incluirlo de un modo natural y lógico en un campo temático. (Barite, 2000; 23).

Aquí, es fundamental la transmisión de información especializada dentro de este código y la integración de la funcionalidad del movimiento en un lenguaje no verbal. Pero antes se trabajará el concepto de gesto desde la lingüística, específicamente el lenguaje para sordos, con el fin de señalar su diferencia con el lenguaje no verbal del buceo como comunicación especializada.

### 3. El Signo lingüístico gestual y la iconicidad

El lenguaje no verbal del buceo es un acto comunicativo llevado a cabo por medio de unidades hasta ahora denominadas unidades conceptuales móviles (ver pág. ), los cuales son realizados de una forma lógica e intencional para transmitir una información de un buzo a otro. La semiología ha tenido la posibilidad de analizar el sistema comunicativo de los sordos, por medio de la gestualidad, a la cual denomina “Signo lingüístico gestual”, aunque presenta elementos diferentes a los proporcionados en el lenguaje no verbal del buceo, es una opción muy interesante para vislumbrar el comportamiento de

dichas unidades y la importancia del movimiento en la construcción de éstas. A continuación, se verá cómo algunos teóricos de la lingüística han analizado, clasificado y teorizado el lenguaje no verbal llevado a cabo por medio de gestos.

### 3.1 Signo lingüístico gestual

El signo lingüístico es, según Saussure, *una entidad psíquica de dos caras; es la unión de un concepto y de una imagen acústica*. Saussure (1916: 129) “Estos dos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente”. El signo lingüístico, así concebido, puede representarse del siguiente modo:



Fig. 4. El Signo Lingüístico

Para evitar la ambigüedad terminológica en el uso corriente, que entiende por signo sólo la imagen acústica y olvida el concepto, Saussure propone conservar la palabra *signo* para designar al conjunto, y reemplazar ‘concepto’ e ‘imagen acústica’, respectivamente, por ‘significado’ y ‘significante’.

El signo lingüístico es, pues, la unión de dos caras: significado y significante.



Fig. 5. El Signo Lingüístico según Saussure (1916)

Estos dos planos son denominados por Hjelmslev (1980): *'contenido'* o aspecto conceptual y *'expresión'* o plano significante, respectivamente.

El signo gestual que utiliza el sordo, como signo de un lenguaje humano, entendido como la facultad y actividad humana de comunicarse mediante el uso de un sistema de signos, es también una combinación de dos planos: el significante o expresión quinésica-visual, al que se une el significado o representación de algo distinto de él mismo.

Como cualquier sistema semiológico, el lenguaje de signos gestuales se distingue por unos caracteres, tales como: (Benveniste, 1977; 55):

- El *modo de operación*, que es la manera como el sistema actúa, especialmente el sentido de la vista, al que se dirige.
- El *campo de validez* o espacio con el que se usa, se aplica y se entiende.
- La *naturaleza* y el *número* de los signos que lo constituyen.
- El *tipo de funcionamiento* o relaciones por las que se combinan los signos y rasgos por los que se distinguen.

Como dice Benveniste (1977: 55): “Los dos primeros caracteres, relativos al modo de operación y al dominio de validez, suministran las condiciones externas, empíricas del sistema; los últimos, relativos a los signos y a su tipo de funcionamiento, indican las condiciones internas, semióticas”.

El rasgo fundamental del lenguaje de signos gestuales por la repercusión que tiene sobre las condiciones internas del sistema, se dirige únicamente al sentido de la vista. Excepto en los casos aislados de sordos-ciegos en que puede adoptar la forma visuo-táctil se trata de un sistema de signos visuales, cuya percepción requiere un análisis muy diferente del que se establece cuando se considera un sistema de signos auditivos.

Roman Jakobson (1976: 114) en un excelente ensayo sobre la relación entre signos visuales y auditivos pone de relieve la tendencia universal que se tiene “a cosificar los signos visuales, a ligarlos con objetos, a atribuir una mimesis a tales signos y considerarlos como elementos de

un arte imitativo” a crear iconos. Sin embargo, es importante retomar la iconicidad presente y prestar atención a su clasificación para una posible aplicación en el análisis del corpus.

### 3.2 Iconicidad

La tendencia a la mimesis como consecuencia de la representación esencialmente espacial y simultánea, que implica la percepción de los signos visuales, explicaría el hecho de que en todo sistema de signos visuales prevalecen los signos icónicos.

La iconicidad ha sido tratada ampliamente en semiótica; por la importancia que tiene en el lenguaje de signos gestuales se considera la caracterización del signo icónico según Charles Sanders Peirce, que luego difundirá Morris, y las revisiones críticas de Umberto Eco y de John Lyons.

Según la clasificación de los signos que propone Ch. S. Peirce (1940: 104):

Un *icono* es un signo que posee los caracteres que lo hacen significativo, aun cuando su objeto no exista realmente: por ejemplo, un trozo de lápiz que representa una línea geométrica... Un *índice* es un signo que perdería inmediatamente sus caracteres de signo si su objeto desapareciera, pero no los perdería si no tuviera interpretante: por ejemplo, una huella de bala en una moldura es índice de un disparo; sin el disparo no hubiera habido huella; pero hay huella, aunque se atribuya o no al disparo. Un *símbolo* es un signo que perdería sus caracteres de signo si no hubiese un interpretante: por ejemplo, las palabras tienen sentido porque se les da uno.

El icono, para Peirce, es el signo no arbitrario, que originariamente tiene cierta semejanza con el objeto al que se refiere.

Por su parte, para Charles Morris (1938, 212):

Un signo icónico es cualquier signo que en algunos aspectos ofrezca semejanza con lo denotado. La iconicidad es, pues, una cuestión de grado. Es evidente que puede pertenecer tanto a

signos auditivos como visuales... Los signos visuales suelen mostrar una amplia iconicidad, aunque, por supuesto, no es necesario que un signo visual sea icónico.

La definición del signo icónico propuesta por Morris, como aquél que “en algunos aspectos” ofrece semejanza con el objeto denotado, sólo puede satisfacer al buen sentido, no pertenece al campo científico de la semiótica.

Siguiendo a Eco (1977: 212-222), tras analizar distintos signos icónicos, concluye que:

Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado sino que reproducen alguna de las condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que permiten construir una estructura perceptiva que tenga el mismo ‘significado’ que el de la experiencia real denotada por el signo icónico.

El problema de la iconicidad es complejo en el sentido que no depende de la denominada por Hjelmslev (1980: 212), “semiótica denotativa”, sino que tiene su fundamento en el sistema de las “connotaciones sociales subyacentes al conjunto de las semióticas”. Como manifiesta Eco (1977, 347):

Puede hablarse de cierta convención en el sentido de que el signo icónico pone de relieve ciertos rasgos de pertinencia establecidos por convenciones culturales; puede poseer, entre las propiedades del objeto, las ópticas -visibles-, las ontológicas -presuntas-, y las convencionalizadas -convertidas en modelo, conocidas como inexistentes, pero como eficazmente denotantes: como los rayos del sol en forma de varillas-.

Tanto Eco (1977) como Lyons (1977) han insistido en la importancia del aspecto cultural en la noción de semejanza. El primero (1977: 345) expresa que “representar icónicamente el objeto significa transcribir mediante artificios gráficos o de otra clase las propiedades culturales que se le atribuyen”. Por su parte, Lyons (1977,98) dice que:

... la noción entera de semejanza, considerada fuera de nuestro reconocimiento de rasgos por los cuales dos cosas vienen a ser similares, resulta, como mínimo, sospechosa. El reconocimiento de una semejanza entre un signo y su objeto se basa a menudo en el conocimiento de ciertas convenciones naturales de interpretación. De ahí que 'icónico' no pueda equipararse a 'natural'. Aun suponiendo que cupiese establecer una distinción entre lo natural (es decir, no aprendido) y lo cultural, por una parte, y entre lo arbitrario y no arbitrario, por otra, resultaría que los iconos serían una subclase de signos no arbitrarios en los que la semejanza puede ser natural o cultural.

No hay, por tanto, una oposición tajante entre signo icónico y signo convencional. Las relaciones semánticas básicas en el lenguaje de signos gestuales son icónicas y también hay arbitrariedad. Si se establece una clasificación de los diferentes tipos de signos gestuales teniendo en cuenta la forma del signo y su significado, se distinguen signos arbitrarios y signos motivados. En el lenguaje de signos gestuales hay mayor número de signos motivados influidos por sus referentes que en el lenguaje verbal.

La aportación de un tercer elemento en el signo, el 'referente', la realidad u objeto se debe a Ogden y Richards (1923: 36), quienes por medio del triángulo de la significación -triángulo semiótico- representaron las relaciones entre "pensamientos, palabras y cosas". Así es como la relación entre la forma del signo y el referente puede ilustrarse mediante el triángulo de la significación del siguiente modo:

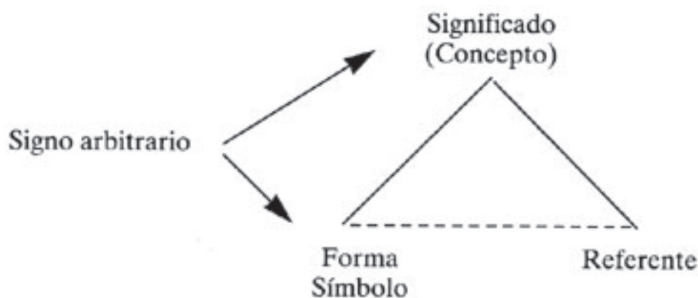
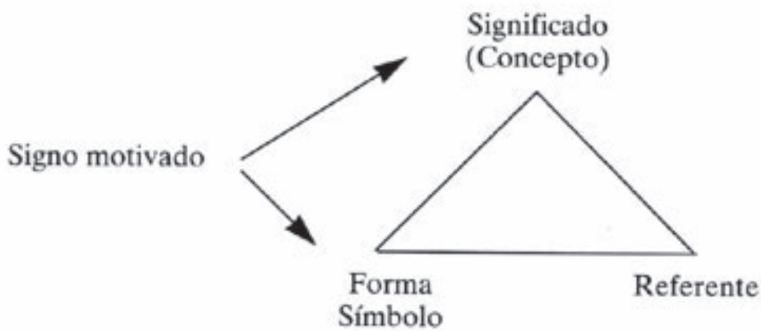


Fig. 6. Triángulo de significación

En el signo lingüístico arbitrario la relación entre la forma y el referente es indirecta -línea discontinua-; la forma se relaciona con su referente a través del significado conceptual, el cual, de un modo independiente, se asocia con ambos. Cuando la forma no presenta ninguna similitud con el referente o no puede ser expresada con referencia a alguna propiedad del referente, los signos son arbitrarios.

La relación motivada, no arbitraria, se representaría completando el triángulo de la significación mediante un trazado de su base en línea continua:



*Fig. 7. Signo motivado*

La forma se vincula directamente con el referente.

Citando nuevamente a Ogden y Richards (1923: 37), en su análisis de los sentidos del significado, consideran también esta relación:

Ocurre un caso excepcional cuando el símbolo utilizado es más o menos directamente parecido al referente a que se aplica, como puede ocurrir, por ejemplo, cuando se trata de una palabra onomatopéyica, o una imagen, un gesto o un dibujo. En este caso se completa el triángulo; se traza la base, y parece simplificarse mucho el problema implícito. Por este motivo, se han hecho muchas tentativas para reducir la situación lingüística normal a esta forma, quizás más primitiva. Su carácter más complejo explica, sin duda, la eficiencia inmensamente superior de los lenguajes consistentes en gestos...



### 3.3 Signos gestuales motivados

Según Meo-Zilio y Mejía (1980: 150) “son signos que en algún sentido parecen lo que representan, que producen el efecto de sentido “realidad” porque (como se decía anteriormente), ponen de relieve ciertos grados de pertinencia según convenciones culturales”. Estos autores presentan los siguientes ejemplos que ponen de manifiesto hasta qué punto la iconicidad es más una cuestión de grado.

**BURGOS:** es un signo bimanual en el que las dos manos hacia abajo en forma de copa invertida suben simultáneamente al tiempo que se cierran en capullo. La articulación de este signo representa las dos agujas que tiene el edificio de la catedral de esta ciudad:



*Fig. 8. Burgos<sup>6</sup>*

**CASTAÑA:** signo bimanual. Las dos manos juntas unidas, pero dejando un hueco entre ellas, se mueven un poco. Se alude así a la costumbre de calentarse las manos con castañas asadas en invierno.



*Fig. 9. Castaña<sup>7</sup>*

6 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

7 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

La forma significativa de gran número de signos icónicos quinésicos representa sólo una parte del referente. Este tipo de signos icónicos que, por presentar “sinécdoque gestual”, podrían ser reclasificados como “signos contiguos” estarían dentro de los que U. Eco (1977: 348) considera como fenómenos pseudoicónicos.

La forma del signo se apoya en la elección de una base que es motivada por el referente.

Se clasifican los signos gestuales icónicos según el aspecto que presenta su articulación, es decir, su forma significativa, en tres grupos:

- a) Signos cuya articulación reproduce *la forma* del objeto; se refieren, pues, a entidades concretas:

MUNDO: signo bimanual. Ambas manos en forma de copa describen la forma de una esfera.

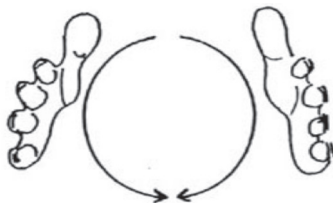


Fig. 10. Mundo<sup>8</sup>

CAMISA: signo bimanual. Las dos manos en pinza de índice y pulgar cogen, respectivamente, los dos picos del cuello de la camisa.

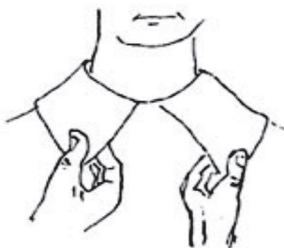


Fig. 11. Camisa<sup>9</sup>

8 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

9 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

b) Signos cuya articulación reproduce *un movimiento*:

ESCULPIR: signo bimanual. Puño izquierdo fijo, el lado del dedo meñique orientado hacia adelante, el lado del dedo pulgar hacia el cuerpo; la palma derecha choca contra el puño izquierdo por el lado del pulgar.



Fig. 12. Esculpir<sup>10</sup>

CAERSE: signo bimanual. La palma izquierda fija orientada hacia arriba. Los dedos índice y medio de la mano derecha extendidos, se apoyan por su punta sobre la palma izquierda. Se realiza un movimiento de la mano derecha de manera que los dedos se apoyen a lo largo de la palma izquierda.

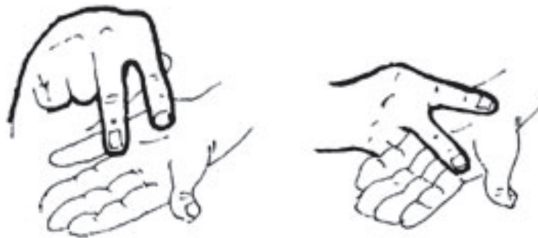


Fig. 13. Caerse<sup>11</sup>

c) Signos que reproducen una *relación espacial* y, consecuentemente, llevan deixis; por ejemplo, los signos que expresan relaciones del tipo: *dentro/fuera; arriba/abajo; alto/bajo...*

10 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

11 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

ARRIBA: mano derecha con el dedo índice extendido hacia arriba realiza movimiento ascendente repetido.



Fig. 14. Arriba<sup>12</sup>

DEBAJO: signo bimanual. La palma izquierda fija y orientada hacia el suelo; la mano derecha en la misma dirección pasa por debajo de la izquierda.



Fig. 15. Debajo<sup>13</sup>

El gesto es la forma originaria del lenguaje corporal: cuando la persona se mueve para realizar una acción cualquiera, no se despliega tan sólo una actividad muscular y ósea; antes de esa abstracción, la motricidad es una acción intencional de la subjetividad. El gesto tiene la capacidad de comunicar algunas cosas, esa es una de sus principales gracias, por eso a veces es equivalente a la palabra y dice lo que ésta puede decir. En la medida en que sea posible, el gesto puede ser tan rico y vasto como lo es la palabra, y debería ser capaz de transmitirnos lo mismo que un poema, o que un discurso retórico, etc. De los pantomimos

12 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

13 Figura tomada de [www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg)

romanos se dice que eran capaces de “decir”, por medio de los gestos, cosas tan complejas como los discursos filosóficos, contando con el claro entendimiento por parte del público gracias a su poco común elocuencia.

El gesto, entonces, es la palabra hecha imagen, es esencialmente un “decir”. Si al encontrarme separado de alguien por un vidrio, y por ende impedido de toda posible comunicación por medio del sonido, le quiero decir que tal o cual persona puso el vidrio de por medio, tendré que decirlo a través del gesto, hecho de una forma clara y legible, para que se entienda quién fue el culpable de tal situación. El gesto es así otra manera de “decir” lo que la palabra ya dice, es “la otra palabra”, la que es visual antes que sonora o escrita, infortunadamente, los gestos son subjetivos y culturales, a menos que se determinen como en el caso del lenguaje de los sordos.

Retomando el tema que nos ocupa, en la ciencia del deporte según Navarro (1978)<sup>14</sup>:

La gestualidad se considera como los distintos modelos de ejecución y usos corporales y de objetos que configuran a los diferentes deportes, constituyéndose en uno de los parámetros básicos de su estructura. Se suele clasificar desde vertientes diferentes, en función de la parte del cuerpo o con que se ejecute prioritariamente (técnicas de piernas, brazos, tronco, etc.) o modelo de ejecución resultante (salto, giro, lanzamiento, etc.), en función del objetivo estratégico pretendido (marcar, pasar, superar, etc.).

Con base en lo anterior, se presenta a continuación el funcionamiento del concepto de gesto y su cambio a gestema dentro de la comunicación motriz.

---

14 Según el Diccionario Virtual de Voleibol, “gesto es el conjunto de movimientos que se realizan antes, durante y después de tocar el balón. Dependiendo del toque se realizará un gesto u otro.

## 4. Unidad Motriz Comunicativa

En los deportes psicomotrices, los cuales son caracterizados por la ausencia de comunicación práxica, el gesto es considerado como el elemento prioritario en el desarrollo de la acción de juego, mientras que, en los deportes sociomotrices, la acción gestual sólo tiene sentido en función de la situación estratégica, dando origen al concepto de comunicación motriz o práxica.

Según Navarro (1978) “El concepto de comunicación motriz está directamente relacionado con el de interacción o relaciones entre los participantes, en aquellas actividades en las que se da de manera simultánea la intervención o participación de varios individuos, al menos dos, los cuales pueden realizar dicha actividad en colaboración, oposición o colaboración /oposición”. Con base en esto, en los deportes donde participan varios integrantes, es decir, de equipo, el tipo de comunicación utilizado es la resultante de una interacción motriz esencial o comunicación motriz.

El concepto de comunicación motriz ha sido analizado por algunos teóricos como Blázquez (1986), Moreno (1994), Rodríguez (1998), entre otros, todos ellos aportando elementos esenciales como ‘código de signos’, ‘interacción’, ‘sistema de relaciones’ y ‘objeto motor’, los cuales fueron recopilados y complementados por Moreno y Jiménez (1998, 8) quienes conceptualizan la comunicación motriz como:

Un sistema de codificación-decodificación motriz que, manifestado a través de acciones motrices, tiende a la consecución de un objetivo motor. Por lo tanto, un sistema dinámico sujeto a cambios propios y derivados de la incertidumbre interna y/o externa, así como de su propia lógica; de codificación-decodificación motriz porque precisamente hace uso de un lenguaje motor; a través de acciones motrices porque lo verbal no es pertinente ni significativo; y que tiende la consecución de un objetivo motor, porque toda comunicación busca una finalidad, en este particular, motriz.

De la mano con la comunicación motriz, Parlebas (1986) estableció dos categorías, las cuales han sido denominadas directa e indirecta, distinguiéndose, en la primera, dos nuevas formas denominadas comunicación y contra-comunicación. La comunicación es la cooperación con el compañero, mientras que, la contra-comunicación es la oposición al adversario.

Hernández Moreno (1994) presenta el siguiente cuadro donde las categorías y sus características son señaladas dentro del concepto de la motricidad.

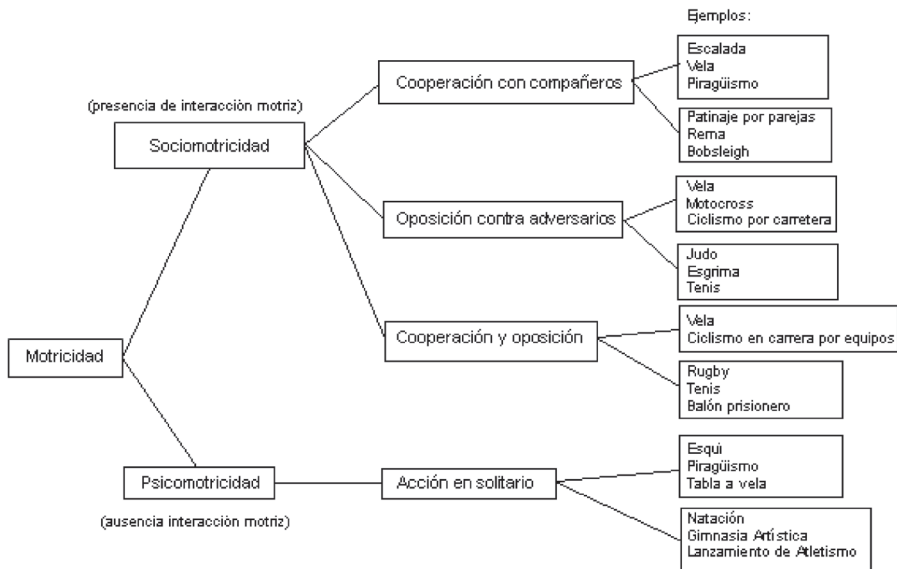


Fig. 16. Clasificación de los deportes<sup>15</sup>

Por otro lado, la comunicación motriz indirecta está dividida en gestemas y praxemas. La primera es la unidad comunicativa gestual que puede ser sustituida por la palabra, en cuanto a la segunda, es todo tipo de comportamiento motor actualizado por los jugadores comprometidos en la realización de una acción del juego (un objetivo

15 Figura tomada de Hernández Moreno (1994)

motor). Éstos son realizados por los miembros de un equipo que llevan a cabo una acción colectiva.

Un praxema motor puede ser: un bloqueo en balonmano, un desmarque en fútbol, una finta en polo acuático, o el significado de una arrancada en un contraataque, por lo tanto, es un acto que el deportista realiza y genera un resultado sin que por ello se cree un acto comunicativo. Mientras que un gestema es por ejemplo aquella señalización que hace el jugador para marcar una jugada y que en la mayoría de los casos se interrelaciona con la completitud lingüística de lo que se desea expresar.

Es claro que dentro de los deportes sociomotrices, existe un impulso que motiva a los jugadores a realizar una serie de actividades programadas y preparadas para alcanzar el objetivo del juego, el cual es conocido como objetivo motor. Geip (2000, 178), lo define como “la intención de la persona en incidir en su motricidad”, es decir, poner en juego su motricidad; por consiguiente, la comunicación motriz está regulada por el objetivo motor, y aún más por el objetivo motor interno (restricciones e indicaciones de juego). Respecto de esto, Gómez (2002, 2) sostiene que: “La interacción que existe entre el elemento ejecutor del objetivo (participantes) y del elemento mediador del objetivo (móvil), en relación con la consecución del propio objetivo motor surge el concepto de: las unidades motrices comunicativas (UMC)”. Estas UMC tienen su lógica por la interacción de los diferentes elementos que se consideran suficientes y necesarios. ¿Por qué unidades? ¿Por qué motrices? ¿Por qué comunicativas?

Gómez, da respuesta a estos tres interrogantes de la siguiente forma:

El término ‘unidades’, porque son los elementos básicos que conforman la esencia de la comunicación sin que se altere la naturaleza de dicha comunicación... respecto a lo segundo, son motrices, porque la motricidad es condición sine qua non para que tenga significatividad y pertinencia respondiendo, así, a la



lógica interna del juego deportivo<sup>16</sup> ... son comunicativas porque la unidad de análisis es la propia comunicación motriz. En definitiva, son aquellas acciones motrices más simples que nos delimitan; se trata de comunicación motriz esencial y directa y no de cualquier otra cosa (Gómez, 2002: 2).

El autor propone como ejemplo de UMC: un pase, una interceptación, un desmarque, un lanzamiento, etc., y no un fuera de lugar. Todas las anteriores son unidades, pero existe un rango en el cual se pueden establecer según su forma, ya que si bien en su totalidad están encaminadas al fin último que es el objetivo motor, cada una de ellas, funcionalmente, es diferente. Gómez (2002) presenta la siguiente clasificación:

- Las UMCs de base o primarias: son el pase y, por antítesis, la interceptación.
- Las UMCs de transición o secundarias: son aquellas que interceden entre el pase, la interceptación y la consecución del objetivo motor. Por ejemplo, ayuda, desmarque, bloqueo, presión, marcaje, etc.
- Las UMCs de éxito o terciarias: son aquellas que, en última instancia, logran el objetivo motor, y por tanto, ofrecen una ventaja sobre el equipo adversario. En este caso, tenemos el lanzamiento al espacio de marca y, por antítesis, la interceptación de este lanzamiento.

De la interacción de estas tres UMC, encaminadas a la consecución del objetivo motor, Gómez (2002, 3) proporciona la siguiente figura (Fig. 23), donde plantea que se puede “obtener la lógica intrasistémica que subyace a la comunicación motriz”.

---

16 Según Laban (1987: 13) “El movimiento es el traslado de un órgano cualquiera del cuerpo de un punto en el espacio a otro. Pero lo que lo hace ser un puro movimiento es que no necesita de ninguna justificación, se realiza sin una finalidad clara, sin una idea que lo motive, es el puro moverse”.

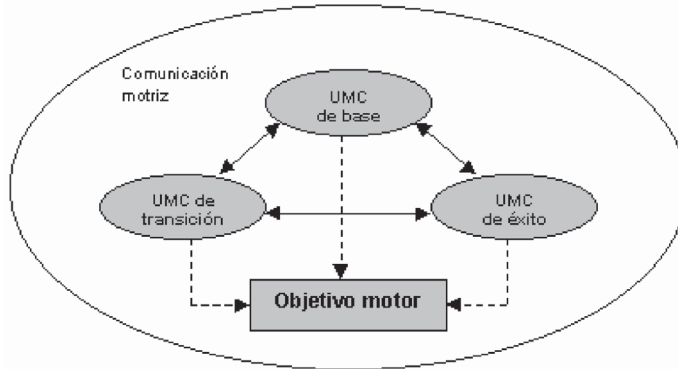


Fig. 17. Lógica intrasistémica de la comunicación motriz (UMC)

Gómez (2002, 4) explica la figura 23 de la siguiente forma: “todas las UMCs están relacionadas entre sí y, a su vez, con el objetivo motor que se convierte en referente de las mismas. En efecto, y por ejemplo, cuando se realiza un pase (UMC de base), no se pueden soslayar aspectos como el desmarque del compañero (UMC de transición), con vistas a que éste u otro compañero ejecute un lanzamiento en un futuro inmediato (UMC de éxito), con el objetivo de que el móvil entre en la canasta o en la portería (objetivo motor)”.

El objetivo motor es el elemento encargado de agrupar cada una de las unidades motrices comunicativas presentes en un acto, es decir, sin un objetivo motor determinado y contextualizado en el juego, una boya (posición centro del polo acuático) no tendría función dentro del juego, pues es éste el encargado de distribuir las posiciones de sus otros cuatro compañeros a la hora del ataque. Ahora, es claro que si alguno de los jugadores no entiende cuál va a ser su objetivo motor, es factible que desarme todas las unidades motrices comunicativas sin importar si son de base, transición o éxito.

Las UMC cumplen un papel directivo dentro de los deportes sociomotrices más que comunicativo, en sentido lingüístico, puesto que tales unidades funcionan como referentes espaciales, temporales o accionales en una situación de juego, pero caído el esquema, se pierde

la referencia y surge un nuevo objetivo motor interno, donde cualquier acción motriz comunicativa, es decir, no verbal que se intente realizar, tendría una interpretación ambigua. En otras palabras, las UMC son un elemento importante de interacción y organización deportiva, pero funcionan a un nivel motriz básico más que comunicativo, y su finalidad principal es alcanzar el objetivo motor del juego. Es por esto que al indagar para conocer cómo se establece un acto comunicativo no verbal dentro de una disciplina especializada como la del buceo recreativo, esta clase de unidad no responde adecuadamente a los requerimientos contextuales de la no verbalidad en cuestión.

## 5 Unidad Conceptual Móvil

En algunos contextos deportivos específicos, la completitud del acto comunicativo se logra con segmentos lingüísticos que acompañan el proceso no verbal como se señala en el resultado de la investigación “Aplicaciones terminológicas en la Música y el Entrenamiento Deportivo”, realizado por Vallejo et al (2004), la cual se centró en el análisis del modelo de comunicación generado entre las nadadoras sincronizadas y su entrenadora, donde el aprendizaje y el perfeccionamiento de los movimientos que se conjugan con la música se controlan en gran medida por medio de la comunicación generada por el lenguaje no verbal. Donde condiciones como la postura, el tacto, el movimiento de los brazos, los dedos, la cabeza, las piernas y el tronco, son esenciales en la realización del performance dirigido por dicho acto comunicativo entre practicantes y entrenadora. Este proceso permitió determinar la unidad conceptual móvil (UCM) como unidad de comunicación no verbal en un campo deportivo donde el movimiento y el gesto se imponen al acto de habla lingüístico, debido a las condiciones específicas en que se desarrolla dicho deporte.

Vallejo et al (2004, 82) define para esa investigación la unidad conceptual móvil como “la representación no verbal del movimiento, es decir, como unidad de referencia primaria de conocimiento específico que se expresa en un sistema semiótico diferente al lingüístico y

refrenda los principios de organización cognoscitiva de la información y la comunicación en un campo específico”. Este concepto responde a los parámetros de la unidad terminológica, la cual es entendida como la relación de correspondencia entre concepto y representación, es decir, la unidad primaria de referencia organizacional en un campo específico de conocimiento especializado (Budín, 1996). Además, hace hincapié en la relevancia del movimiento con sentido comunicativo en la representación de la unidad conceptual, por lo que es denominada como móvil. Es importante resaltar que en este caso específico algunos mensajes pueden ser o no completados con segmentos lingüísticos.

Existen deportes sociomotrices donde el lenguaje especializado preestablecido o aprendido se precisa en la fase de proceso de preparación, pues en cada uno de los diferentes encuentros independiente de la lengua o la nacionalidad de los deportistas y según la Escuela o Agencia que los ha certificado no puede correrse el riesgo de improvisación o imprecisión comunicativa debido a la especificidad del contexto donde no puede generarse ésta por un acto verbal se hace imperativa la construcción comunicativa por medio de las unidades conceptuales móviles, pues son el único medio comunicativo eficiente y eficaz. Un ejemplo de ello es el buceo recreativo. Plested y Londoño (2004; 277) señalan que “en el buceo recreativo, el lenguaje no verbal es la opción comunicativa por excelencia”, y este lenguaje no verbal especializado es generado a cabalidad por medio de unidades conceptuales móviles, como actos de habla en contexto.

En otras palabras, en el buceo recreativo, a diferencia del nado sincronizado, el acto comunicativo en inmersión no es reforzado por medio verbal, lo cual hace que toda transacción de información se realice sólo por medio del movimiento como conceptualización en dicho lenguaje no verbal<sup>17</sup>. También se diferencian en que la postura corporal y

---

17 Es necesario anotar que en otros países, a veces se recurre al tablero o pizarra y se escribe el mensaje o se cuenta con intercomunicadores digitales. Sin embargo, para asegurar la viabilidad comunicativa en cualquier situación sólo se certifica a un buzo que conoce, ha aprendido y sabe utilizar el lenguaje no verbal específico en contexto.

el tacto en el buceo recreativo no son esenciales en el desarrollo del acto comunicativo, puesto que todas las UCM que conforman el lenguaje no verbal de éste dependen del concepto conjugado en el movimiento claro, preciso y armónico de los brazos, dedos y manos, como movimiento que precisa el acto de habla no verbal, es decir, elemento referencial para la comprensión del concepto representado.

Según Londoño (2004) el lenguaje no verbal del buceo recreativo lleva consigo una carga 'cognitiva' del área especializada, la cual se adquiere dentro de esta disciplina subacuática por los buzos certificados, antes de las inmersiones donde cada concepto como unidad terminológica primaria, está representado por una unidad conceptual móvil específica, lo cual permite generar los actos de habla necesarios en inmersión; por tanto, estas unidades son sólo realizables y comprensibles únicamente dentro del contexto de la inmersión. Tales unidades conceptuales móviles satisfacen una necesidad comunicativa, donde el acto comunicativo desarrollado no se ve afectado por la consecución del objetivo motor, éstas funcionan tanto dentro de la cooperación con los compañeros como en la oposición a los adversarios, siempre y cuando, en el lenguaje no verbal del área se comprendan los mensajes preestablecidos necesarios.

Por consiguiente, para esta investigación se redefine el concepto de unidad conceptual móvil (UCM), es decir, la unidad terminológica primaria, como "la relación de correspondencia entre concepto y representación no verbal del movimiento como acto comunicativo primario resultante del sistema epistémico e informacional que se expresa en un sistema semiótico diferente al lingüístico y refrenda los principios de organización cognoscitiva de la información y la comunicación en un campo específico generados dentro de un área de conocimiento, sin necesidad de un segmento lingüístico que lo complete". Por ello, para efectos del desarrollo de esta investigación se aplica también el concepto de unidad conceptual móvil por ser la posibilidad más clara de analizar y clasificar las unidades conceptuales

especializadas del acto comunicativo del buceo recreativo en inmersión. Debido a que el lenguaje no verbal del buceo recreativo se estructura a partir de la información contenida en los segmentos del movimiento que conforman 'palabras' o 'frases' del acto de habla con sentido completo en cada acto comunicativo en la inmersión se realiza el análisis en contextos especializados específicos.

Véase entonces como funcionan UCMs en disciplinas que demandan la comunicación no verbal como acto comunicativo óptimo.

## 6. Algunos modelos no verbales comunicativos especializados

Partiendo de la definición de concepto como 'unidad de conocimiento' (Budin & Oeser, 1995; Plested et al, 1996), la representación de conceptos por símbolos gráficos (Arntz y Picht, 1989; Galinski y Picht, 1996), la realización de un acto comunicativo por medio de Unidades Conceptuales Móviles (Vallejo et al, 2004, Plested y Londoño, 2004; Londoño, 2004) es posible señalar la existencia de disciplinas donde el movimiento conjuga el concepto y éste es de esencial importancia en la situación específica comunicativa, como lo es la transmisión de información por medio del telégrafo óptico, la comunicación no verbal militar en zona de guerra y el buceo recreativo en inmersión. Por consiguiente, es importante ver cómo funcionan estos modelos no verbales comunicativos especializados para crear un puente cognitivo (Ausubel, 1996) entre el acto comunicativo y su área.

En la actualidad existe un buen número de áreas especializadas en diversos campos de desarrollo como el deporte, la ingeniería, la militancia, etc., donde la comunicación no verbal especializada es y ha sido el factor principal para alcanzar sus objetivos; claro está que cada uno de estos objetivos varía de acuerdo al área. En esta parte, sólo se señalan brevemente la importancia y el funcionamiento de las unidades conceptuales móviles de diversa índole dentro de tales disciplinas, las cuales comparten dos elementos esenciales:

la transmisión de información y la especificidad del concepto. Las disciplinas seleccionadas son la telegrafía óptica y la comunicación no verbal militar, que permiten resaltar el valor de la no verbalidad para el análisis en este trabajo.

### 6.1 La transmisión de información especializada por medio del telégrafo **óptico**

El 19 de julio de 1794, la Convención Francesa de la época recibía el primer telegrama de la historia, en cuyo texto se anunciaba la toma por parte del ejército republicano francés de las plazas fuertes de Landrecies y Condé, hasta entonces en poder de las fuerzas austríacas. La noticia había sido transmitida hasta París desde la ciudad de Lille, a través de una línea de telegrafía óptica de 230 kilómetros, montada sobre 22 torres, la última de las cuales estaba ubicada en la cúpula del Louvre. Claude Chappe había concebido en 1790 un *sistema de señales ópticas* (unidades conceptuales no verbales), a través de las cuales y del correspondiente código, se podían transmitir *signos alfabéticos y numéricos a distancia*. Presentó su sistema ante la Convención el 22 de mayo de 1792, recibiendo un año más tarde una subvención de 6.000 francos para la construcción de una línea de prueba (Martínez y Otero, 1993: 5).

Según Martínez y Otero (1993: 3) “En la España de mediados del siglo XIX, cuando se pone en marcha la red telegráfica, no existe alternativa posible al telégrafo en términos de velocidad de la **transmisión de la información**. A pesar de la modernización del correo comparando ambos sistemas las ventajas de telégrafo resultan indiscutibles”. Por eso el telégrafo óptico nació amparado y justificado por las necesidades de información de los aparatos de poder, es decir, en la guerra. Además, la posibilidad de comprender lo visualizable a distancia refrenda una forma nueva de comunicación para ese tiempo.

El sistema de Chappe consta de un mástil en cuyo extremo superior puede girar un travesaño de cuatro metros de longitud, denominado

regulador; este elemento tiene en sus extremos otros dos travesaños giratorios de dos metros de longitud, denominados indicadores. Cada indicador puede adoptar ocho posiciones, separadas entre sí  $45^\circ$ , suficientemente diferenciables a la distancia de observación. No obstante, para evitar errores, no se emplea la que se solapa con el regulador. Por tanto, quedan siete posiciones útiles, que dan lugar a cuarenta y nueve combinaciones entre los dos indicadores. A su vez, el regulador puede adoptar dos posiciones, horizontal y vertical, que elevan a ciento noventa y seis el número de combinaciones posibles.

En un principio cada una de estas combinaciones correspondía a una sílaba, adoptando un código similar al de la taquigrafía. Este sistema se sustituyó por otro a base de un diccionario o *vocabulario* de 92 páginas, con 92 palabras en cada página, es decir, *8.464 palabras en total*. Para cada palabra sólo es necesario, pues, dos unidades conceptuales, una que identifica la página y otra la palabra dentro de ella.

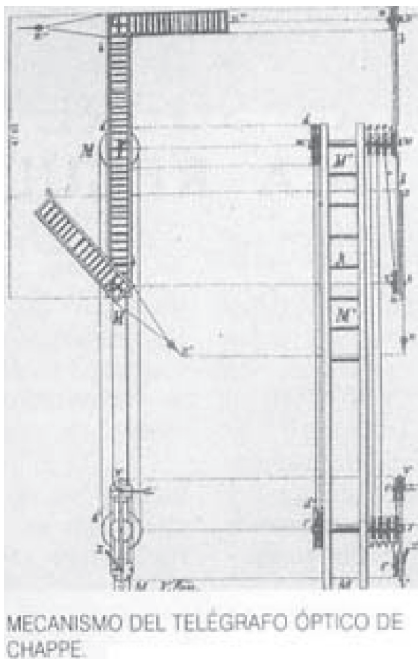


Fig. 18. Mecanismo del telégrafo

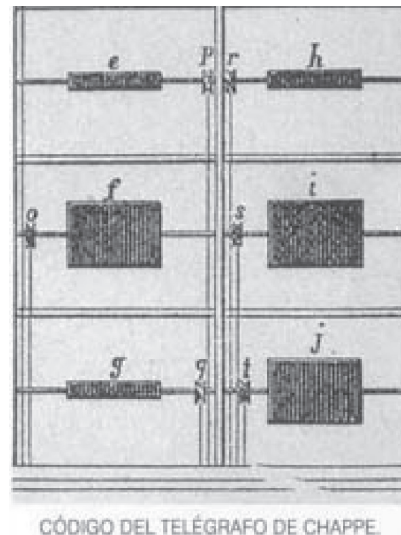


Fig. 19. Código del telégrafo



Pero, mientras Chappe elabora este diccionario, Según Martínez y Otero (1993, 8) “el diputado Eymar anuncia que es preferible adoptar el invento realizado por Breguet y el español Betancourt y que en un simple ensayo del mismo bastaría para demostrar su superioridad”. Según la memoria presentada en el Instituto de Francia, el sistema propuesto por Betancourt constaba de un mástil, en cuyo extremo superior podía girar una aguja, adoptando 36 posiciones. En el anteojo con que se observaba existía una retícula en la que estaban grabadas las unidades conceptuales correspondientes a cada posición de la aguja.

La telegrafía óptica presentó un tipo de comunicación netamente transaccional debido a que el punto esencial es la transmisión especializada y específica de información con fines delimitados. Se debe recordar que por medio del movimiento de las paletas se iba produciendo una unidad conceptual, la cual representaba un concepto preciso, cuya sumatoria generaba el contexto comunicativo completo.

Ahora véase como funcionan estas unidades conceptuales móviles en la comunicación no verbal militar.

## 6.2 La transmisión de información especializada por medio de la comunicación no verbal militar

El telégrafo óptico utilizado y masificado con fines militares, es un ejemplo de la importancia de la comunicación precisa, clara y rápida entre las personas que comparten un mismo fin, en este caso, militar. Además, si se recrea un combate, el silencio sería el elemento que permitiría llegar al bando enemigo sin que éste detectara el enemigo, es decir, no se debe utilizar el lenguaje verbal en campaña, sobre todo si se espera realizar una emboscada, u otra que implique sorpresa silenciosa.

Por esto, los ejércitos y grupos armados han desarrollado un lenguaje no verbal especializado para comunicarse efectivamente mientras están en combate sin recurrir a la parte verbal. Por consiguiente, no es un lenguaje compuesto de gestos, sino de unidades conceptuales especializadas, las cuales son llevadas a cabo por medio del movimiento de los brazos, que

hoy se pueden determinar como unidades conceptuales móviles. Véase algunos ejemplos:

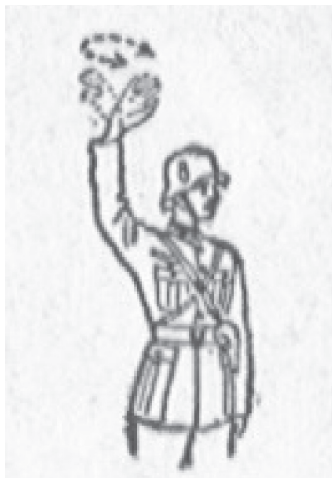


Fig. 20. *Agruparse Lenguaje No Verbal Militar*<sup>18</sup>

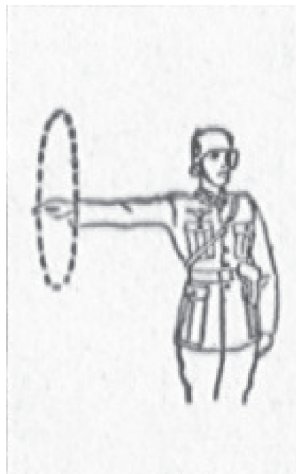


Fig. 21. *Avanzar Lenguaje No Verbal Militar*<sup>19</sup>

Estas unidades conceptuales móviles presentan la posibilidad de estructurar el acto comunicativo, como acto de habla no verbal, donde el movimiento preciso y claro proporciona la totalidad del concepto que el emisor desea transmitir en un acto comunicativo específico, dado que, aunque el medio no impide físicamente que se realice un acto verbal, la situación militar del manejo del silencio como estrategia de guerra exige que este tipo de comunicación sea no verbal para ser óptima.

### 6.3 Buceo Recreativo

El aprendizaje del lenguaje no verbal del buceo recreativo, se realiza en superficie por medio de la descripción y definición de conceptos predeterminados, los cuales se refuerzan por medio de representaciones gráficas y videos, donde se estudian las unidades conceptuales móviles

18 UCM tomada de [www.wehrmacht.org/forum/viewtopic.php?t=292&start=45&sid=7275c3cfada7038e525608f6e28f7](http://www.wehrmacht.org/forum/viewtopic.php?t=292&start=45&sid=7275c3cfada7038e525608f6e28f7)

19 UCM tomada [www.wehrmacht.org/forum/viewtopic.php?t=292&start=45&sid=72575c3cfa58da7038e525608f6e28f7](http://www.wehrmacht.org/forum/viewtopic.php?t=292&start=45&sid=72575c3cfa58da7038e525608f6e28f7)

adecuadas y el movimiento específico para expresarlas en contexto. Según Plested et. al (2004), esta relación se refrenda con mayor precisión en el momento de la comunicación real que se desarrolla en la inmersión, cuya única opción es no verbal.

En ese sentido, los buzos que están presentes en una inmersión efectúan un acto comunicativo especializado donde cada una de las unidades terminológicas representa un concepto previamente asignado y un movimiento especificado. Además, el concepto de unidad conceptual móvil, como se define para este trabajo<sup>20</sup>, abre la posibilidad del análisis de la realización de actos comunicativos en los momentos determinados por la comunicación en inmersión, los cuales no pueden ir acompañados de segmentos de lenguaje verbal dadas las condiciones del medio o canal, como se puede observar en el siguiente ejemplo :



Fig. 22 UCM. 1. OK (Cerca)<sup>21</sup>



Fig. 23 UCM. 2. OK (Lejos)<sup>22</sup>

En conclusión, para efectos de esta investigación, la teoría del signo es aplicable en los aspectos que completan al lenguaje no verbal del buceo analizados anteriormente, dadas las características tanto funcionales como conceptuales de este lenguaje, el cual requiere de elementos que se encuentran por fuera de una comunicación de base lingüística; en otras palabras, se requiere de una base teórica como es el caso de la terminología, que tiene en cuenta los elementos extralingüísticos

20 Ver redefinición en la Pág. 58

21 UCM tomada de <http://www.geocities.com/Yosemite/Geyser/5298/senales1.html>

22 UCM tomada de <http://www.geocities.com/Yosemite/Geyser/5298/senales1.html>

como parte fundamental de la suma de los actos comunicativos que la constituyen, específicamente en el área de la comunicación especializada no verbal.

El lenguaje no verbal del buceo funciona por medio del entramado cognitivo organizacional de un código terminológico compuesto por unidades conceptuales móviles, dado que el movimiento realizado como acto de habla es una unidad de conocimiento que conforma el concepto especializado al igual que en el lenguaje no verbal militar y el principio de transmisión de información en áreas de especialidad como en la telegrafía óptica, porque el contenido informacional no es transmisible con palabras o frases de código lingüístico.

Además, las UCMs cumplen con los requerimientos de brevedad, exclusividad y conceptualización propuestos por Grinev (1996, 22), satisfaciendo tanto la terminología como los principios básicos de la semiótica en una base dinámica conceptual controlada, puesto que el buceo es un área específica de conocimiento y su lenguaje no verbal es por tanto una comunicación especializada no verbal y móvil.

## CONCLUSIONES

Para efectos de esta investigación fue posible analizar y refrendar que el acto comunicativo llevado a cabo por medio del lenguaje no verbal del buceo, desde la teoría de la terminología, se configura por unidades conceptuales móviles (UCMs), redefinidas para este trabajo (ver Pág. 58), las cuales son creadas y asimiladas, en primer lugar, por reflexión didáctico-pragmática por los buzos. Se pudo reconocer que el sistema conceptual se construye por medio de esas UCMs *preestablecidas*, según contextos específicos, no necesariamente normalizadas.

Cuando la conceptualización de uso del lenguaje no verbal del buceo recreativo no cumple con las demandas requeridas en una inmersión determinada, el grupo de buzos crea una UCM para cada posible situación comunicativa, la cual genera variaciones semióticas con el código estándar de cada agencia de certificación. Lo anterior da

como resultado, el surgimiento de unidades conceptuales móviles “situacionales”, las cuales sólo cumplen una función comunicativa dentro de tal inmersión y no perviven necesariamente en la comunicación especializada del área del buceo recreativo.

Se constató que el buceo recreativo lleva consigo una carga ‘cognitiva’ del área especializada, la cual se adquiere dentro de esta disciplina subacuática por los buzos certificados, antes de las inmersiones donde cada concepto como unidad terminológica primaria, está representado por una unidad conceptual móvil específica, lo cual permite generar los actos de habla necesarios en inmersión; por tanto, estas unidades son sólo realizables y comprensibles únicamente dentro del contexto de la inmersión. Tales unidades conceptuales móviles satisfacen una necesidad comunicativa, donde el acto comunicativo desarrollado no se ve afectado por la consecución del objetivo motor, éstas funcionan tanto dentro de la cooperación con los compañeros como en la oposición a los adversarios, siempre y cuando, en el lenguaje no verbal del área se comprendan los mensajes preestablecidos necesarios. En cuanto a las unidades motrices comunicativas, aunque bien están presentes en el buceo recreativo su papel no es comunicativo, pues su meta principal es alcanzar el objetivo motor, por tanto los referentes son tácticos en función de las acciones deportivas en sí mismas y no dependen de las necesidades u objetivos comunicativos generados en inmersión.

Además, se verificó que los manuales de las escuelas de buceo recreativo certificadas por ambas agencias presentan sinonimia y polisemia, aspectos que dentro de una comunicación especializada no verbal son causantes de interpretaciones erradas que disminuyen o interfieren la transmisión clara de información. Esta sinonimia y polisemia son el producto de la baja regulación por parte de las entidades encargadas del área del buceo, ya que en algunos casos, están presentes en diversos manuales de escuelas certificadas por la misma agencia.

Por tanto, la falta de normatividad estandarizada entre los manuales de las agencias de certificación tanto americanas como europeas es un

elemento importante en la producción de variaciones, pues esta práctica autónoma al crear polisemias y sinonimia en los actos comunicativos, pone en peligro la seguridad de los buzos por ser éste un factor de supervivencia en la inmersión. A esto, se le adiciona, el comportamiento de las escuelas de buceo, que cuando no siguen estrictamente los parámetros ya establecidos por tales agencias, en cuanto al lenguaje no verbal del buceo recreativo, se refiere. Además, se constató la importancia de la transmisión clara y precisa de la información dentro del acto comunicativo en inmersión, dónde se resalta su característica de transaccionalidad, la cual prevalece sobre la interacción comunicativa, lo que facilita el cumplimiento de las cuatro máximas de Grice en este lenguaje no verbal predeterminado y especializado, cuyo objetivo es muy claro: garantizar la transmisión efectiva de información, por medio de mensajes conceptualizados con claridad.

En cuanto a estos mensajes, se señala que la sintaxis del lenguaje no verbal del buceo recreativo está implícitamente conectada con el concepto (nivel conceptual) y de manera explícita con la sintaxis del lenguaje verbal del receptor de la frase (nivel de expresión). Además, dentro de las unidades conceptuales móviles del lenguaje no verbal del buceo recreativo, predominan dos pronombres personales: yo y tú, por ser un acto comunicativo directo. Los pronombres restantes, son utilizados dentro de la comunicación, pero es necesario realizar más de una unidad conceptual móvil para expresarlos.

El lenguaje no verbal del buceo produce dos actos comunicativos: uno referencial y el otro predicativo, donde el primero proporciona únicamente el contenido del mensaje preestablecido, no obstante, todo mensaje preestablecido en el lenguaje no verbal del buceo recreativo lleva consigo un acto predicativo, es decir una fuerza ilocucionaria predeterminada. Ahora, si se variara el acto ilocucionario del mensaje preestablecido en el buceo recreativo (es decir, se pudiera aseverar, jurar, prometer, etc.), éste sufriría dos cambios esenciales: 1) sacaría a la UCM de la comunicación especializada terminológica, y 2) cambiaría

el contenido de los mensajes preestablecidos, imposibilitando la comunicación entre buzos durante la inmersión.

El modelo del signo operacional de Grinev (1996) proporciona elementos necesarios para el análisis de las unidades terminológicas que conforman el código en el lenguaje no verbal del buceo como comunicación especializada; el vínculo semiótica-terminología garantiza el buen funcionamiento de ambas ramas, cuya finalidad es la armonización de dicho lenguaje no verbal. Los elementos anteriores son incluidos en el modelo dinámico conceptual controlado de Oeser (1993), que rescata la evolución del signo y sigue los planteamientos terminológicos demandados por Wüster (1985) y Galinski & Picht (1996), formando así el modelo armonizador adecuado para las UCMs del lenguaje no verbal del buceo.

Desde la teoría de la Relevancia, de Sperber y Wilson, todas las UCMs seleccionadas por el buzo en inmersión, son pertinentes en el acto comunicativo, porque cumplen con las características de la comunicación en su área de especialidad en cada inmersión. Además, desde este punto de vista teórico, en el lenguaje no verbal del buceo se genera un fenómeno comunicativo dual, donde se presentan codificación y decodificación de información, en primera instancia, lo cual resalta la transaccionalidad de éste, pero, a la vez, se realiza un acto ostensivo-inferencial, dado que si en inmersión el buzo realiza alguna UCM es porque necesita comunicar algo (actividad ostensiva), como se ha hecho referencia antes, de forma clara y precisa, y ese algo es un concepto perteneciente al buceo recreativo en general o a la inmersión, lo cual facilita el proceso de inferencia y la selección adecuada de los supuestos proporcionados por el acto ostensivo.

Como otro resultado del desarrollo de esta investigación, luego de identificar, describir, valorar, comparar y armonizar las UCMs específicas, se cuenta con la clasificación de las mismas almacenadas en formato electrónico.

## Bibliografía

- Barite, Mario (2000). *Diccionario de Organización y Representación del Conocimiento: Clasificación, Indización y Terminología*. Montevideo, Universidad de Uruguay.
- Benveniste, Emile (1977). *Problemas de Lingüística General*. Editorial Siglo XXI, Madrid.
- Blázquez, Daniel. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Ed. Martínez Roca. Col: Deportes: Técnicas.
- Budin, Gerhard. & Eugene Oeser (1995). *Controlled Conceptual Dynamics: From Ordinary Language to Scientific Terminology- and Back*. Germany, Terminology Science and Research. Vol 6 No. 2.
- Budin, Gerhard. 1996. *Wissensorganisation und terminologie: die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations – und Kommunikationsprozesse, Tübingen*.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Theoretical and Operational Problems of Semiotic Models in Terminology Theory*. Germany, Terminology Science and Research. Vol. 8 No. 1/2
- \_\_\_\_\_ (1999). "Investigating Concepts of Cultural Studies", en: TKE Terminology Knowledge Engineering. Vienna, Termnet.
- Champollion, Jean. (1824). *Lettres à M. le Duc de Blacas d'Aulps*. Paris, Firmin Didot.
- Ducrot, Oswald. & Teodor Todorov (1998). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México, Siglo XXI.
- Eco, Umberto (1977). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Lumen.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Einführung in die Semiotik*. München, (5. Aufl., Original auf Italienisch 1968).
- \_\_\_\_\_ (1990). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, Lumen.
- Galinski, Christian. & Heribert Picht (1996). 'Graphic and Other Semiotic Forms of Knowledge Representation in Terminology Management.' In: S.E. Wright & G. Budin (compilers) *Handbook of Terminology Management*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 42-61.
- Galinski, Christian (1990). *Terminology and Phraseology*. Germany, Terminology Science and Research. Vol 1 No. 1-2.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Preface*. Germany, Terminology Science and Research. Vol 2 No. 2.
- GEIP (2000). *La Iniciación a los Deportes desde su Estructura y Dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona, INDE.
- Gómez, Antonio (2002). *Las unidades motrices comunicativas: Un modelo de análisis para los juegos deportivos colectivos de espacio común y participación simultánea*. Buenos Aires, Revista Digital. Año 8, No. 46.
- Grinev, Siergiej (1996). *Some Semiotic Aspects of Terminology Science*. Germany, Terminology Science and Research. Vol. 7 No. 2.
- Hernández, José (1994), *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, Inde Publicaciones.
- Hjelmslev, Louis (1980). *Prolégomènes a une théorie du langage*. Madrid, Gredos.
- Jakobson, Roman (1976). *Nuevos Ensayos de Lingüística General*. Méjico, Siglo XXI Editores
- Leichik, Victor. (1971). *The subject and the Place of Terminology Science* (in Russian). Actual Problems of Lexicology. Novosibirsk.



- Londoño, David (2004). "Lenguaje No verbal del Buceo como Comunicación Especializada". En, Memorias del Simposio Internacional "Cuerpo, Motricidad y Desarrollo Humano". Medellín, Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- \_\_\_\_\_ (2004). Armonización del Lenguaje No verbal del Buceo. V SEMINARIO NACIONAL DE TERMINOLOGÍA, LENGUAJES PROFESIONALES Y DISCIPLINAS AFINES "La terminología en la normalización y en la traducción". ISBN958-655-8401
- Martínez, Gaspar & Luis Otero (1993). *Las comunicaciones en la construcción del Estado contemporáneo en España 1700-1936*. Madrid. Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente, 1993. ISBN: 84-7433-949-9.
- Marty, Robert (1998). *¿A qué se llama semiología de la comunicación?* Paris, Université de Paris.
- Meo-Zilio, Giovanni & Silvia Mejía (1980), *Diccionario de Gestos*, España e Hipoanoamérica, 2 Vols., Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Morris, Charles (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago.
- \_\_\_\_\_ (1962). *Signos, Lenguaje y Conducta*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- Navarro, Fernando (1978). *Pedagogía De la Natación*. Valladolid, Ed. Miñon.
- Oeser, Eugene (1993). "Terminologie als Voraussetzung der Wissenstechnik". In: Laurén, C., H. Picht (Hg) : *Ausgewählte Texte zur Terminologie*. Wien : TermNet.
- Ogden, Charles. & Ivan Richards (1923). *The Meaning of Meaning*. 8th Ed. New York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- Parlebas, Pierre. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Eléments de sociologie des sports*. París: PUF.
- Pei, Mario (1949). *The Story of Language*, Philadelphia, Lippincott.
- Peirce, Charles (1901). "On a New List of Categories". In: Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences 7 (May 1867), Pag. 287-298.
- \_\_\_\_\_ (1940/1955). "Philosophical Writings of Peirce", selected and edited with an introduction by Justus Buchler, New York: Dover Publications (First published in 1940 as *The Philosophy of Peirce: Selected Writings*, ed. by Justus Buchler, London: Routledge & Kegan Paul).
- \_\_\_\_\_ (1992-1998). *The Essential Peirce*, 2 vols., N. Houser et al (eds.) Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Picht, Heribert (1990). *LSP Phraseology from the terminological Point of View*. Germany, Terminology Science and Research. Vol 1 No. 1-2.
- \_\_\_\_\_ (1996). Terminologiens teori -- historisk utvikling og "state-of-the-art". In: J. Myking, R. Sæbøe B. Toft, , *Terminologi - systems og kontekst*, 71 KULTs skriftseries. Noregs forkingråd, Oslo.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Die Terminologiearbeit im samischen Sprachraum*. Alemania, Ed. Hubert and Co., Göttingen. Pág. 228-239.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Nicht-sprachliche Repräsentationsformen in der Terminologie*. Alemania: Göttingen, Ed. Hubert and Co. Pág. 207-228.
- Plested, María (1987). *Untersuchungen zu Problemen der Ermittlung und Bestimmung von DDR-spezifischen Lexemen und ihren Äquivalenzen im Spanischen*. 2Bde. Dissertation (A) an der Humboldt Universität zu Berlin.

- \_\_\_\_\_ et al (2000). "Translating medical text into a foreign language: some methodological considerations". *En*: Hermes Journal of Linguistics, Denmark. No.25. Pp.46-61.
- Plested, María & David Londoño (2004) "Harmonization of Non Verbal Communication". *In* Diving Meets, In: ECSS 9th, Annual Congress European College of Sport Science, Proceedings. Clemont-Ferrand, Francia, p. 277.
- Rodríguez, Juan (1997). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la Praxiología Motriz*. Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Modelo de análisis de los comportamientos motores en los deportes de cooperación con puntuación cualitativa. Un ejemplo: la estrategia motriz en los campeonatos de Europa de 1990 de Gimnasia Rítmica Deportiva de conjunto*". Revista de Entretenimiento Deportivo, VIII, 2, 18-26.
- Saussure, Ferdinand (1965). *Curso de Lingüística General*. México. Bs. As, Losada, 5ª. Ed.
- Schaff, Adam (1962). *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, Gloria. (1996). *Lenguaje y Música*. Tesis de grado para optar al título de magíster. Universidad de Antioquia, Medellín.
- \_\_\_\_\_ et al (2003). "Non verbal communication in sports training. *In*: 8th Annual Congress European College of Sport Science ", Austria, University of Salzburg, Institute of Sport Science, pp. 168,169.
- \_\_\_\_\_ et al (2004). "The role of non verbal instruction in aquatic sport training" *In*: ECSS 9th, Annual Congress European College of Sport Science, Proceedings. Clemont-Ferrand, Francia, pp. 93,94.
- \_\_\_\_\_ et al (2004). "La comunicación no verbal en el nado sincronizado" *En*: Educación Física y Deporte. Vol. 23, N.2.
- Wüster, Eugene (1974). *Die Allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik, und den Sprachwissenschaften*. Linguistics 119. Pág. 61-106
- \_\_\_\_\_, 1985, *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie, 2, Auflage*, Kopenhagen, herausg. vom Fachsprachlichen Zentrum, Handelshochschule

## Cibergrafía

- Colegio de Enfermería de Cádiz. "Latidos" *En*: [www.ocenf.org/cadiz/ cartel/signo.jpg](http://www.ocenf.org/cadiz/cartel/signo.jpg) (19-05-2004)
- GRUPO INTIYACO "Club Náutico Río Tercero Caza y Pesca" 7 Lagos (Chile) Comunicación Subacuática: Señales Manuales. *En*: [www.geocities.com/Yosemite/geyser/5298/senales2.html](http://www.geocities.com/Yosemite/geyser/5298/senales2.html) (05-01-2004)
- VALLEJO, Gloria. "Comunicación no verbal en el entrenamiento deportivo" *En*: Lecturas: EF y Deportes (Revista Digital). Buenos Aires. Año 8 No. 55 Diciembre de 2002. *En* [www.efdeportes.com/efd.ss/noverb.htm](http://www.efdeportes.com/efd.ss/noverb.htm) (05-12-2003).
- VENTURINI, Jorge. "Lenguaje Corporal" *En*: <http://venturini.com/lenguaje.html> (25-10-2003)
- WEINGAST, Susana. "Signos en el Lenguaje No Verbal" *En*: [http://www.artexpresion.com/signos\\_en\\_el\\_lenguaje\\_no\\_verbal.htm](http://www.artexpresion.com/signos_en_el_lenguaje_no_verbal.htm) (4-12-2003)

# La individualidad o la segmentación del cuerpo y de la sociedad

*Diego León Espinosa Baena*  
*Ana Paulina Pamplona Moreno<sup>1</sup>*

## Resumen

A partir de la sociedad disciplinaria de los siglos XVII - XVIII y principios del siglo XIX, ilustrada por Michel Foucault en algunas de sus obras, el cuerpo es tomado como objeto y blanco para diferentes poderes y saberes que buscan administrarlo para tomar control de cada una de sus partes. La segmentación se presenta como práctica de individualización a través de los diferentes dispositivos del poder que llevan un minucioso registro de todas sus funciones y se hace visible desde la misma representación espacial, que da cuenta de un riguroso orden, que permite la instauración de relaciones operatorias e incide en la introyección de pensamientos. El cuerpo segmentado está inmerso en una sociedad igualmente segmentada. La individualidad se erige, entonces, paralela a la sociedad disciplinaria y responde a una necesidad de constituir una anatomía política que da cuenta de la lógica del poder. El pensar sobre la individualidad hoy permite cuestionar dicho concepto y confrontar que el ideal se ve comprometido desde su misma raíz.

*Palabras clave:* individualidad, individuo, poder, segmentación, dispositivo de sexualidad, dispositivo de confesión, libertad, ideas adecuadas, ideas inadecuadas, infinito, eternidad, relaciones de descomposición.

---

1 Estudiantes de quinto semestre de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. Este texto es la resultante del trabajo independiente elaborado a lo largo del tercer y cuarto semestre para la asignatura *Horizontes de Pensamiento*; proyecto con el cual participaron del Primer Encuentro Regional de Psicología llevado a cabo en la Fundación Universitaria Luis Amigó (octubre 2008)

## Abstract

From the disciplinary society of the seventeenth and eighteenth centuries and the early nineteenth century, illustrated by Michel Foucault in some of his works, the body is taken as object and target for different powers and knowledge seekers manage to take control of each of its parts. Segmentation is the practice of identifying, through the various devices that can take a thorough search of all his functions, and is visible from the same spatial representation, which shows a strict order, which allows the introduction of operative relationships and affects the introjection of thoughts. The segmented body is immersed in a society divided equally. Individuality is erected, then, parallel to the disciplinary society and responds to a need for a political anatomy that reveals the logic of power. Thinking about individuality can now confront and challenge the concept that the ideal is compromised from its very root.

*Key words:* individuality, individual, power, segment, device sex device confession, freedom, ideas appropriate inadequate ideas, infinite, eternity, relations of decomposition.

## I. El poder: formas y manifestaciones

### El cuerpo: objeto y blanco

*“El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano”<sup>2</sup>*

La sociedad disciplinaria de los siglos XVII, XVIII y principios del siglo XIX, organiza a partir de la necesidad de individualizar al hombre, un espacio analítico que corresponde a la segmentación, permite instaurar relaciones operatorias y proporciona la ordenación de una multiplicidad dada.

Para la época clásica, el cuerpo constituye la pieza de una máquina multisegmentaria. La escala de control lo distribuye de tal modo que logre trabajarlo en sus partes, ejerciendo sobre él una coerción débil,

---

2 Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*. España: Siglo XXI Editores, 2002. p. 140

un poder infinitesimal, una microfísica del poder que tiene lugar en la técnica del detalle y la consideración política de las pequeñas cosas.

Paralelamente, Richard Sennet, en su obra *Carne y piedra*<sup>3</sup>, elabora conceptos como la geometría del cuerpo para dar cuenta de la manera cómo la segmentación y la división de los espacios incide en el establecimiento de las relaciones, movimientos e introyección de pensamientos. Establece como ejemplo la simetría del “panteón”; en su descripción, indica que éste tiene tres partes: una planta circular, un muro cilíndrico y la cúpula; y tiene tres zonas: la fachada del templo, un pasillo intermedio y el interior. Si se mira dicha estructura desde la fidelidad al concepto de simetría, es posible encontrar que no se aleja del concepto “cuerpo-segmentado”. De este modo, argumenta que aquella simetría finalmente inspiraría a una imagen obsesiva, detallista y consecuente con lo que Foucault llama “cuerpo segmento”.

De esta manera, el cuerpo, al convertirse en blanco de poder, se ofrece a nuevas formas de saber. En este sentido, la sociedad burguesa del siglo XVIII identificó su cuerpo bajo el elemento del sexo; bajo su dominio colocó la vida, la muerte y aún los secretos de la enfermedad. Erigió toda una tecnología en torno al sexo e inventó toda una serie de estrategias institucionales para controlar y corregir las operaciones del cuerpo. Tal es el legado del poder monárquico. No obstante, la necesidad de codificar y de organizar tiene efectos subsecuentes en los siglos venideros (S XIX-XX).

En el primer volumen de su obra *Historia de la sexualidad*, Michel Foucault se permite indagar sobre el mecanismo de doble función que se ejerce en la sociedad victoriana alrededor del sexo, cuestionando la hipótesis represiva construida en torno a éste en una sociedad donde el rostro de las perversiones se dibuja en el juego de los poderes y los placeres. Una sociedad donde se instaura un poder que no tiene ni la

---

3 Richard Sennet. *Carne y Piedra*. “La imagen obsesiva. Madrid: Alianza editorial, 1997. p. 110-112

forma de la ley ni los efectos de la prohibición. “Al contrario, procede por desmultiplicación de las sexualidades singulares”<sup>4</sup>. Más aún, incluye la sexualidad como modo de especificación de los individuos.

En el film *Relaciones peligrosas*, el director británico Stephen Frears ejemplifica directamente las sexualidades múltiples que cohabitan en el seno de la sociedad burguesa del siglo XVIII, y la manera como todas aquéllas forman el correlato de los procedimientos precisos de poder. Evidencia, como plantea Foucault en su obra, el modo como

“Esos comportamientos polimorfos fueron realmente extraídos del cuerpo de los hombres y de sus placeres; o más bien fueron solidificados en ellos; mediante múltiples dispositivos de poder, fueron sacados a la luz, aislados, intensificados, incorporados”<sup>5</sup>

De la misma manera, permite ver como el dispositivo de sexualidad se difunde en el cuerpo social entero.

En la película se juegan diferentes estrategias de manipulación, utilizando el sexo como herramienta fundamental. Así, se ilustra la manera como se correlacionan diferentes formas de expresar la sexualidad y el placer; se presentan quienes disfrutan del placer sexual; quienes le temen; quienes obtienen utilidad del mismo, representada en la consecución de éxito y relacionada con una forma de obtener poder; y aquellos que lo toman como una diversión más, donde hay retos excitantes por cumplir. Avanzando en el tiempo, encontramos que estas “relaciones peligrosas” aún se mantienen. Cada sensación de placer bien puede ser abordada como una forma de utilidad que se traduce en control, de sí mismo o de los demás.

Por su parte, la sociedad occidental ha organizado el cuerpo, el alma y la individualidad bajo el signo del sexo. El dispositivo de la

---

4 Michel Foucault. *Historia de la sexualidad*. Vol. I La voluntad de saber: La implantación perversa. Argentina: Siglo XXI Editores, 2002. p. 61

5 *Ibid.* P 62

sexualidad se instituyó como medida de control, como garante de una sexualidad técnicamente útil y políticamente conservadora. Con todas sus medidas, sus estrategias, se ha buscado, a través del sexo, inspirar toda una voluntad de saber, conocer, limitar, cercar y aprehender al individuo. El poder prescribe al sexo un orden que funciona como forma de inteligibilidad y actúa pronunciando la regla; concediendo al individuo la forma general de sumisión. “Por un lado, poder legislador y, por el otro, sujeto obediente”<sup>6</sup>

### La confesión como mecanismo

*“La confesión de la verdad se inscribió en el corazón de los procedimientos de individualización por parte del poder”<sup>7</sup>*

Los poderes anexos surgen así como “nuevas tecnologías del detalle”. Se genera una serie de discursos, pero también de prácticas que giran en torno a esto. La “fermentación” discursiva con relación al sexo no cesa de proliferar desde el siglo XVIII, “Todo un puntilloso recorrido del acto sexual en su operación misma”<sup>8</sup> Así, es posible ubicar el dispositivo de la confesión, dentro de los poderes civiles y religiosos, como ritual de producción de la verdad, como mecanismo de control y como una manera de individualizar.

El film *Ojos bien cerrados*, del director estadounidense Stanley Kubrick, permite ver la confesión tal como la plantea Foucault, como una mecánica del poder que se establece respondiendo a una necesidad. En éste, la joven pareja encuentra, en un momento de su matrimonio, la oportunidad de revelar sus secretos en torno a lo sexual, verdad que, una vez descubierta, desenlaza una cantidad de hechos inesperados.

---

6 Michel Foucault. *Historia de la sexualidad*. Vol. I La voluntad de saber: El dispositivo de sexualidad. Argentina: Siglo XXI Editores, 2002. p. 89

7 Michel Foucault. *Historia de la sexualidad*. Scientia sexualis. Siglo XXI Editores, p. 74

8 Michel Foucault. *Historia de la sexualidad*. Vol. I La voluntad de saber: La incitación a los discursos. Argentina: Siglo XXI Editores, 2002. p. 27

La película nos permite abordar un importante asunto de confesión. La pareja se siente llena de “secretos” que asfixian y deben ser expresados a cómo dé lugar. “El secreto” en la película juega un papel fundamental que marca la historia de la misma. Tras la escena de las máscaras se representa la caricia de los cuerpos; la máscara solapa la vivencia del placer. ¿Qué se esconde? ¿Qué busca ocultarse? ¿Cuál es el secreto?

La confesión nace como una herramienta de salvación, una herramienta de “purificación”. Y en la película el secreto rompe cualquier barrera, y habla por sí mismo.

De este modo, se evidencia la confesión como dispositivo que produce lo verdadero, que responde a una demanda inscrita en el individuo de tal manera que se la descubre en el alma, o se la arranca al cuerpo. Una técnica que se erige en Occidente como una de las más valoradas: base y soporte del discurso en torno a lo sexual.

### El poder como red de relaciones

*“Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una situación dada”*

A su vez, Michel Foucault plantea el poder como algo que no es inherente al estado. No hay una correspondencia desigual donde el estado funciona como estructura. No es una fuerza del Estado hacia el individuo. Es más bien una estrategia de relaciones de fuerza, donde el poder no actúa como estructura, si no más bien como organismo, una red que atraviesa los aparatos y las instituciones y logra surcar las estratificaciones sociales y las unidades individuales.

En este sentido, la película *Dogville*, es fiel muestra de cómo el poder se ejerce desde cada hilo del tejido social, a manera de red. En la película

---

9 Michel Foucault. *Historia de la sexualidad*. Vol. I La voluntad de saber: Método. Argentina: Siglo XXI Editores, 2002. p.113



no hay una fuerza superior que regule en Dogville, más bien un poder repartido entre los miembros de la comunidad, ejercido por todos en cierto grado e incidente en los asuntos más triviales, desde la misma cotidianidad. Así mismo, evidencia la necesidad de regulación que ha dejado la sociedad disciplinaria y que se ejemplifica en el control sobre las actividades al sonar de la campana.

Este film muestra las relaciones como estrategias de poder, y la relación directa entre poder-saber; así, el conocimiento se constituye como estrategia que posibilita la construcción, deconstrucción y destrucción del pueblo entero de Dogville, sus habitantes, sus memorias, sus miembros en sí.

No obstante, el legado monárquico que compete a la sociedad occidental alude a una representación negativa del poder, una “forma de la ley o la unidad global de una dominación”<sup>10</sup> -como habría de afirmar Foucault- que, igualmente se visibiliza en la parte final del film, cuando aquella mujer que se mostraba sumisa, retoma su papel de dominante, afirmando a todos, antes de procurarles la muerte, que en este juego de poder *aún no se había guillotinado al rey*.

Es este mecanismo, heredado, el que toma lugar en la representación jurídica, actuante aún en los análisis de las relaciones entre poder y sexo

### Aliado del poder político

A su vez Spinoza, hace referencia a “una forma de poder que se sitúa por encima de la potencia particular de los individuos”<sup>11</sup> y que hace posible la atenuación general del miedo. El miedo como representación de la represión. El autor mencionado lo aborda como un aliado del poder político, equivalente al poder monárquico citado por Foucault.

---

10 Michel Foucault. “Historia de la sexualidad”. El método. Siglo XXI Editores.

11 Citado en *Agis Domingo Fernández - Spinoza y Foucault / Spinoza o Foucault. A propósito de poder y biopolítica* el 26/11/2007 si fue descargado de la web decir la página.

En el análisis de Spinoza, la libertad y el miedo están en contraposición. El miedo limita la libertad del individuo, así “cuanto mayor sea la aceptación de la existencia del Estado y la convicción que lleva a asumir sus normas y disposiciones como necesarias, mayor será también la sensación de libertad que tenga el ciudadano. Estará sometido a un yugo, pero sentirá que éste no es tal”<sup>12</sup>. Del mismo modo, Foucault plantea el Poder como aquel que, si bien limita la libertad, constituye en nuestra sociedad la forma general de su aceptabilidad. Libertad y poder. Un Poder que explica la libertad, según lo ha de expresar Richard Sennett, limitada entre espacios construidos con el fin de proporcionar una máxima vigilancia policial sobre la multitud. Libertad política cuyo precio es el sometimiento.

Esta es, pues, la razón por la cual Spinoza habría de referirse a la libertad como algo triste, pues resulta evidente el modo como este concepto se desvanece y tiene lugar solo en el campo de lo ideal.

## II. La individualidad: tres dimensiones

Gilles Deleuze, por su parte, da luces al respecto de la individualidad mostrando al individuo como un ente que pasa de un espacio cerrado a otro (escuela, fábrica, hospitales). Manifiesta un “interior” en crisis, esperando ser reformado.

Absolutamente todos los interiores, ya sean administrativos, en economía o en política, incluso en el interior de la familia, se espera una reforma; intento de reforma que se mantiene desde los siglos XVII, XVIII, XIX y aún en la actualidad. Pero, ¿cómo se ubica el individuo, cómo surge la individualidad en esos interiores en crisis? ¿Cómo se evalúa la individualidad entre reformas? El autor mencionado plantea que evidentemente hay un cambio: Las sociedades disciplinarias están siendo reemplazadas por sociedades de control.

Del mismo modo, Deleuze aborda en una de sus conferencias, las tres dimensiones de la individualidad a la luz del análisis ya realizado por

---

12      Ibid.

Baruch Spinoza, afirmándolas como las partes extensivas exteriores las unas a las otras que pertenecen al individuo y cuyas relaciones expresan su esencia singular.

Explícitamente, la primera de ellas afirma que todo individuo tiene una infinidad de partes extensivas, es decir, está compuesto en lo infinito; la segunda indica la pertenencia de dichas partes al individuo en la medida en que ese conjunto infinito efectúa una cierta relación con él; y, por último, la tercera dimensión plantea que esas relaciones características que pertenecen al individuo expresan algo. Expresan algo que constituye su esencia singular.

¿Qué define entonces la individualidad? Según Spinoza, las relaciones de composición y descomposición en profunda relación con las ideas adecuadas e inadecuadas. En esta perspectiva, la idea adecuada se debe entender como la que se considera en sí misma, y no en relación al objeto y que tiene propiedades y denominaciones propias de la idea verdadera. ¿Tiene alguna incidencia la sociedad disciplinaria planteada por el autor Michel Foucault, la normalización, la fragmentación en el alma de esa individualidad, en esa esencia singular?

Basados en la concepción spinozista, el alma constituye un modo determinado de pensar, por lo tanto no tiene la facultad absoluta de querer o no querer. No obstante quiere o no quiere porque lo determina una causa, y es que el alma depende de tantas pasiones como ideas inadecuadas tenga, y será menos dependiente en función de la cantidad de ideas adecuadas. El alma será más apta para pensar cuanto más apto sea el cuerpo para verse afectado de varias maneras y para afectar a otros cuerpos de muchas formas. A partir de este enunciado se podría plantear las siguientes preguntas: ¿La sociedad disciplinaria crea una influencia en los cuerpos para que sean afectados de muchas formas y afectar a otros cuerpos de muchas formas? ¿Es entonces la sociedad disciplinaria la principal motivadora de afecciones en esos cuerpos dando así paso al desarrollo de una posible individualidad? Basándose en la teoría Spinozista, sí. Hay una incidencia en los cuerpos, en el

alma, en esa esencia singular que se desarrolla en las tres dimensiones de la individualidad.

No estamos lejos de ver cómo en este aspecto, lo que define al individuo es una relación de movimiento y de reposo bajo la cual una gran infinidad de partes “infinitamente pequeñas” pertenecen al individuo. Es preciso retomar el concepto de movimiento o reposo de un cuerpo según Spinoza. Para que un cuerpo esté en movimiento o reposo debe haber sido llevado a este estado por otro, y éste por otro y así hasta el infinito. El cuerpo no puede apartarse de las partes extensivas que lo llevan a un movimiento o a un reposo, y cabe añadir, que cada vez que un cuerpo se encuentra con otro, inmediatamente este inicia una relación de descomposición y a la vez de composición, es decir, la composición y descomposición en las relaciones van siempre unidas. En este contexto se puede plantear la siguiente pregunta: ¿En una relación de composición y descomposición entre cuerpos, es posible que haya un desarrollo de ideas adecuadas?

Es importante antes de responder esta pregunta, aclarar conceptos como el infinito para Spinoza. Hay tres paradojas del spinozismo con respecto al infinito. En primer lugar, se plantea un infinito que no es constante, puede ser el doble o el triple: un infinito desigual. En segundo lugar, es un infinito que implica límites, hay un máximo y un mínimo, este máximo o mínimo tiene que ver con el grado o modo de potencia. Y en tercer lugar, un infinito que no es numérico.

Otro concepto de gran importancia es el de la eternidad. Este concepto se remite a la coexistencia interior de tres ideas: 1. Idea del yo. 2. Idea del mundo. 3. Idea de Dios. Spinoza define como eternidad la coherencia interna de estas tres ideas. El concepto de los afectos es también muy importante; se dividen en: afectos pasión o afectos pasivos y afectos acción. Los afectos pasión son aquellos que dan aumento a la potencia de actuar, el afecto es pasión o pasivo mientras es provocado por algo distinto a mí mismo. Y los afectos acción son aquellos en los que la potencia de actuar esta poseída. Es decir, la esencia se afecta a sí

misma. Para aclarar un poco más estos conceptos podríamos decir que el infinito tiene límites en tanto tiene grados o modos de potencia que dan un máximo o un mínimo, y no podría ser constante porque varía entre el doble o el triple, por lo tanto se mantiene siempre variable. Esta variabilidad hace imposible que sea numérico, en el aspecto que no hay un punto estándar. No habría un número de inicio constante. La eternidad es el concepto que se podría definir como una triada que termina siendo coherente a nivel interno. Se es eterno en la medida en que las tres ideas fundamentales se interrelacionen. El ejemplo más significativo de esto es pensar que la idea del yo no es más que la interpretación de mí. Luego la idea del mundo sería lo que interpreto del mundo. Acto seguido la idea de Dios o de la naturaleza es lo que interpreto de Dios o de la naturaleza. La eternidad se da cuando estas tres ideas coinciden de forma interna.

En cuanto a los afectos podríamos decir que, los que son pasión o pasivos, dan aumento a la potencia de actuar y sólo se dan si son provocados por una parte externa, extensiva, fuera de mí. Los afectos acción hablan de un evidente empoderamiento, es la esencia que se afecta a sí misma, no hay intervención externa o extensiva.

Entendidos estos conceptos bases para Spinoza, es posible retomar la pregunta con respecto a las tres dimensiones de la individualidad. En este caso a la tercera y última dimensión. ¿En una relación de composición y descomposición entre cuerpos, es posible que haya un desarrollo de ideas adecuadas?

Según Spinoza: “Nuestra alma obra ciertas cosas, pero padece ciertas otras; a saber: en cuanto que tiene ideas adecuadas, entonces obra necesariamente ciertas cosas, y en cuanto que tiene ideas inadecuadas, entonces padece ciertas otras<sup>13</sup>”

---

13 Baruch Spinoza. *Ética demostrada según el orden geométrico*. “Del origen y naturaleza de los afectos”. Proposición I. Madrid: Ediciones Orbis. Editora Nacional, 1980. p. 256

Teniendo en cuenta que el alma para Spinoza es un modo de pensar, que las ideas adecuadas son aquellas que salen de la propia esencia y las inadecuadas aquellas que llegan de afuera; es evidentemente posible que ideas adecuadas se desarrollen en relaciones de composición o descomposición entre dos cuerpos.

### III. La individualidad como construcción social

Ahora bien, la individualidad existe dentro del marco de las construcciones sociales. Al hacer una analítica de la raíz etimológica de la palabra *individuo*, es posible darse cuenta de que proviene del latín “*individuum*” (indiviso), que significa no dividido. Tomás de Aquino lo define como «*Lo que en sí no está dividido, pero que se distingue o divide de todo lo demás*». Bajo esta concepción se puede analizar que la idea de individuo sostenida en la fragmentación, desde los siglos XVII y XVIII, y que marcaron los siglos posteriores, es muy distinta a su raíz etimológica, lo cual proyecta una duda con respecto a la veracidad del concepto mismo.

La paradoja se encuentra en el sentido implícito de la individualidad, esto es, el hombre necesita reconocerse como individuo para diferenciar su esencia singular; pero este proceso implica ya una fragmentación que compromete el ideal de indivisibilidad inicialmente planteado.

Tal ambigüedad permite entonces concluir que la individualidad no existe como ente; funciona únicamente de acuerdo a los lineamientos estipulados en la sociedad disciplinaria que la determinaron como su objeto y efecto directos y que, según Foucault, corresponde al procedimiento de la disposición en cuadro para la distribución de los individuos y a la economía de las actividades y el control orgánico.



## Bibliografía

- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. España: Ed. Círculo de lectores, 442 p.
- \_\_\_\_\_ *Historia de la Sexualidad*. Vol. I “La Voluntad de saber”. Siglo XXI Editores. 193 p.
- Sennett, Richard. *Carne y Piedra*. “La imagen obsesiva”/ “El cuerpo liberado”/ “Individualismo urbano”. Madrid: Alianza editorial, 1997. p. 110-112, 305-312, 346-372.
- Deleuze, Gilles. *Posdata sobre las sociedades de control*. “Cuerpo, poder, disciplina, modernidad”. Montevideo: Ed. Nordan, 1991.
- “Dogville”. Película. Director: Lars Von Trier
- “Ojos bien cerrados”. Película Estadounidense. Director: Stanley Kubrick.
- “Relaciones Peligrosas”. Película Británica. Director: Stephen Frears, 1988.
- Spinoza. Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. “Del origen y naturaleza de los afectos”. Madrid: Ediciones Orbis. Editora Nacional, 1980. 256 p.
- Spinoza, <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2007/09/spinoza-las-tres-dimensiones-de-la.html> 16





# La moralización de los niños A través de los cuentos infantiles

*Catalina Quintero Acevedo, Juan Felipe López Giraldo,  
Jorge Mario Ospina Galeano, Ailing Lau Martínez Vélez<sup>1</sup>*

## Resumen

Se pretende mostrar la relación que existe entre el modo de valorar judeocristiano en términos de bueno y malo, y el sentido moral en las fábulas y los cuentos de hadas; poniendo en cuestión los modelos de conducta que se transmiten a través de ciertos cuentos, los cuales, propone este trabajo, están impregnados y determinados en gran medida por un modo de valorar judeocristiano; para ello proponemos analizar los cuentos de Cenicienta, Pinocho, y El Renacuajo Paseador.

Los cuentos de hadas y las fábulas están dirigidos en la actualidad principalmente a un público infantil. En efecto “infancia” es un concepto de la modernidad, pues en la Edad Media los niños eran solamente adultos por crecer; se aborda los diferentes conceptos sobre el tema de la Infancia, y la influencia que la literatura infantil ha tenido sobre la educación de los niños

Se muestra como, a través de los cuentos infantiles, se cristaliza una importante estrategia de moralización de los niños en la modernidad, justamente cuando ésta comienza a configurarse como una preocupación para la sociedad, y de qué manera el uso de la moraleja moldea en alguna medida el comportamiento infantil.

*Palabras clave:* moral, infancia, fábula, modernidad, moraleja, hada

## Abstract

It is pretended to show the relationship between the judeo-christian way to assess the concept of good and bad, and the moral sense found in fables and

---

1 Estudiantes de cuarto semestre de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

fairy tales; questioning the models of conduct transmitted through some tales, which, according to this work, are highly permeated and determined for a judeo-christian way to assess; for that purpose, we propose to analyze some tails such as Cinderella, Pinocchio and the Walker Tadpole.

Fairy tales and fables are currently directed mainly for children. Indeed, Infancy is a modern concept, reminding that in Middle age, children became into adults just for growing; there are addressed some concepts about Infancy and the influence that children's literature has had over their education.

It is shown how, throughout fairy tales, it emerges an important moralization strategy for children nowadays, just when the former begins to emerge as a preoccupation for society, and how the use of the moral of a fable shapes children's behavior.

*Key words:* Moral, Infancy, fable, modernity, moral of a fable, witches.

En el primer tratado de *La Genealogía de la Moral*, Nietzsche expone la proveniencia de nuestro bien y nuestro mal; es decir, la procedencia tanto noble como resentida del modo de valorar en términos de bueno y malo. El autor muestra la profunda transformación que sufren ambas palabras después de lo que él denomina la rebelión de los esclavos y la consiguiente transvaloración de todos los valores; así, ilustra cómo se pasa lenta y firmemente de una valoración dictada por los nobles a otra dictada por los resentidos y los impotentes.

*La moralización de los niños a través de los cuentos infantiles* pretende mostrar la relación que existe entre el modo de valorar judeocristiano en términos de bueno y malo, y el sentido moral en las fábulas y los cuentos de hadas; poniendo en cuestión los modelos de conducta que se transmiten a través de ciertos cuentos, los cuales, propone este trabajo, están impregnados y determinados en gran medida por un modo de valorar judeocristiano, para ello proponemos analizar el cuento *Cenicienta*, escrito en 1697 por el francés Charles Perrault (París 1628 – 1703), Pinocho escrito en 1882 por el escritor italiano Carlo Collodi y

El renacuajo paseador escrito en 1854 por el colombiano Rafael Pombo (Buga 1833 – Bogotá 1912).

Los cuentos de hadas y las fábulas están dirigidos en la actualidad principalmente a un público infantil. En efecto “infancia” es un concepto de la modernidad, pues en la Edad Media los niños eran solamente adultos por crecer y eran sometidos a fuertes trabajos, no existía un conjunto de espacios diferenciados, expectativas sociales hacia los niños ni un estatus específico que les otorgara una distinción frente a los adultos. El creciente control disciplinario sobre la educación de los niños habría sido el primer paso en la construcción del concepto de infancia. Luego, el siglo XX será considerado “El siglo de los niños”<sup>1</sup>, ya que es cuando se introducen grandes transformaciones sobre el concepto de la familia, con sus formas de crianza, el uso didáctico de los juguetes, la enorme producción de literatura infantil, el desarrollo de políticas públicas y la doctrina de los derechos del niño, se da así el surgimiento de la escolarización, y la categoría de delito sobre la práctica del infanticidio y se eleva al niño a una ubicación social, donde se le protege, se le ama y reconocen sus derechos.

“El concepto de infancia supone la concepción del niño como un ser heterónomo que necesita protección, y ésta construcción se da paralelamente al proceso de pedagogización que surge con el nacimiento de la escuela moderna”<sup>2</sup>. Como se dijo anteriormente, el concepto es producto de las estructuras familiares favorecidas por los condicionantes que la Iglesia y el Estado del momento imponían a la familia, se les delegaba la responsabilidad educadora de los niños.

---

1 Nominado así por una pedagoga sueca, Hellen Key, quien escribió a principios del XX un libro titulado **El siglo del niño**, que ejerció gran influencia entre especialistas y educadores, muy relacionada con la reacción social frente a la Primera Guerra Mundial

2 <http://www.educación.idoneos.com/> [Consultada el 1 noviembre de 2008]

Rousseau es también importante en la formación de este nuevo concepto, él entendía que el niño tenía sus propias leyes de desarrollo y debían respetarse, veía al niño como la preparación del ser humano hacia la adultez, que implicaba una educación regida por la Iglesia.

Pero fue ante todo la literatura infantil la que promovió de manera enorme el mejoramiento de la educación en Europa, principalmente en la etapa escolar primaria. Los centros educativos de la época (finales del siglo XVII al siglo XIX), comenzaron a requerir material académico literario para las clases, lo cual fue importante para las editoriales, que vieron el potencial del negocio que podrían tener a través de este nuevo mercado. Así que se pusieron en la labor de contratar escritores para sus propias editoriales con el propósito de satisfacer la demanda creciente de esta literatura; los libros infantiles buscaron entonces, transmitir un código ético estricto. El fin era didáctico y pretendía penetrar desde la infancia con códigos morales y éticos definidos dentro de la cultura. Las narraciones y cuentos tenían todos un final feliz y moralizante y hacían énfasis en valores importantes para la sociedad que debían ser enseñados desde edades tempranas, por ejemplo, el valor de la solidaridad familiar, la honestidad, la fidelidad y la bondad. Paralelamente, se señalaban peligros morales tales como la avaricia, la compulsión al juego, la mentira, la envidia y la falta de respeto por el otro.

Se puede afirmar entonces que a través de los cuentos infantiles se cristaliza una importantísima estrategia de moralización de los niños en la modernidad, justamente cuando ésta comienza a configurarse como una preocupación para la sociedad. Se quiso educar a los chicos a través de las fábulas incluyendo una moraleja y por medio de ésta infundir una moral o mejor una valoración cristiana, ya que se consideraba que era posible moldear la conducta humana de acuerdo con la imagen de hombre “bueno y cristiano”, el cual se rige por pautas e ideales de bondad y buena conducta.

El tema es pertinente ya que se puede afirmar que la intención de la moraleja en los cuentos de hadas y fábulas, es indiscutible en el moldeamiento de la conducta del niño y encontramos una clara relación con los conceptos planteados por Nietzsche de bueno, malo y malvado, pues en los cuentos los personajes tienden a identificarse con categorías como éstas.

Nuestro trabajo se divide entonces en tres momentos: primero, se muestra la diferencia entre cuento de hadas y fábula y cuáles son sus propósitos; en segundo lugar, se esclarecen los conceptos de bueno, malo y malvado, explicando qué se entiende por moral judeocristiana según Nietzsche; por último se explicitan algunas imágenes de bueno, malo y malvado en los cuentos elegidos para este trabajo y su finalidad moral.

## 1. Los valores morales en el cuento de hadas y la fábula.

El cuento de hadas está inspirado en los modelos sociales y éticos de la Edad Media. La palabra hada indica lo que brilla<sup>3</sup>, es decir, que llevan cierta idea de brillo. Quien narra trata de hacer resplandecer sus ideas exponiendo el destino del hombre como la luz que da relieve y determina la historia. Las hadas son los espíritus elementales de origen pagano que no son ni de la tierra ni del cielo. Estos cuentos “son narraciones que se encuentran asentadas en una moral, donde el bien y el mal son conceptos axiológicos inseparables de la religión y de la ideología de las clases dominantes”<sup>4</sup>. Se puede entonces afirmar que los cuentos de hadas nacen próximos a las religiones animistas para no dejar translucir el clima espiritual en el que han surgido, pues desde la imposición del cristianismo en Occidente no era amenazante la existencia de esta literatura. Por lo demás ese tipo de relato debía

---

3 Jesualdo. *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Ed.6. Argentina, Losada, 1973.

4 Cerda Gutiérrez, Hugo. *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid, Akal, 1985.

tomar de la religión oficial un elemento nuevo de ternura humana o una valoración moral determinada. Sin embargo, su verdadera raíz está impregnada de un panteísmo, en donde no se pueden esconder los vínculos que unen al hombre con la tierra y los elementos y que hacen que él esté agradecido al hermano Sol y a la hermana Luna. Así el hada es un ser privilegiado y omnipotente, es el sol que reluce y calienta, es la luna que tiende sobre las cosas un velo de sueño, el día que alumbra y la noche que envuelve la tierra con un velo fúnebre<sup>5</sup>.

Un cuento de hadas es una narración en la que intervienen personajes que realizan acciones en un lugar y un tiempo determinado. Tiene tres elementos imprescindibles, en primer lugar, los personajes, los cuales proceden por ejemplo de una cabaña muy pobre o de un palacio encantado; son excesivamente buenos o medrosos, bellos o trágicamente feos, perversos y cobardes, o valientes y nobles; son enanitos o gigantes o brujas o princesas, reyes disfrazados de mendigos o mendigos convertidos en reyes y caballeros. Los personajes secundarios son los padres, la madrastra, la abuela, entre otros. En un segundo momento se considera el elemento del medio ambiente, en el que se desarrollan las acciones, “es un lugar que nunca está perfecta y largamente detallado, salvo algunas excepciones, sino esbozado en pocas palabras, dejando entrever ese país de maravillas muy fuera de todo tiempo y espacio”<sup>6</sup>; por último, encontramos como un elemento importante los sucesos que ocurren en los cuentos, que en general se tratan de viejas leyendas propias de la cultura de los pueblos en los que nacen determinados cuentos. Estos sucesos siempre serán incitados por la imaginación y la creatividad de quien los narra. Lo que es evidente es que a menudo las consecuencias que traen las acciones se resuelven de manera brusca y sus premios y castigos son inmediatos y accesibles a cualquier

---

5 Rousseau, René-Lucien. *La otra cara de los cuentos: valor simbólico de los cuentos de hadas*. España, Tikal, 1994.

6 Jesualdo. *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Ed.6. Argentina, Losada, 1973.

mentalidad. Dentro de la narración puede aparecer también un diálogo directo intercalado. Estas historias son contadas por un narrador que habla de cosas que le suceden a otras personas o a sí mismo. En este último caso, él será un personaje del cuento. Todo cuento debe tener un principio, un nudo y un fin.

Por otro lado, tenemos la fábula, cuyo antecedente fundamental fue el fabulista griego Esopo (Siglo VI a.C.), con su más importante obra *Fábulas Esópicas* que contiene más de 400, reunidas por Demetrio en el siglo IV a.C. Pocos datos existen sobre su vida y sólo hasta la Época Clásica del siglo XVII al XVIII, su figura real se vio rodeada de elementos legendarios e incluso se pone en duda su existencia por algunos historiadores. En el siglo XVII, el autor francés La Fontaine recreó las fábulas de Esopo, de hecho, él es uno de los grandes maestros modernos de la fábula, es quién la moderniza. Entre sus obras principales encontramos a *La zorra y la cigüeña*, *La cigarra y la hormiga*, *El gato y los ratones*, *El león y el ratón*, *El maestro y el niño*, *Los dos amigos*. “De Esopo a La Fontaine, se pasa del fabulista en un estado puro, únicamente preocupado por pintar las costumbres, al fabulista poeta que, sin descuidar la enseñanza que importa inculcar, la envuelva de un contexto dramático. De este modo no se dirige ya a nuestra sola razón: habla a nuestra imaginación y a nuestro corazón”<sup>7</sup>.

El origen de la fábula proviene de la necesidad natural que siente el hombre de expresar sus pensamientos por medio de imágenes, emblemas o símbolos; la fábula se debe considerar como una forma simbólica, como una consecuencia del desarrollo histórico; pues nació en el momento en que el pueblo romano sentía terror por los bárbaros, entonces los poetas comentaban la tiranía, combatieron la fuerza, atacaron la injusticia, defendieron la virtud y abofetearon a los necios.

---

7 Rousseau, René-Lucien. *La otra cara de los cuentos: valor simbólico de los cuentos de hadas*. España, Tikal, 1994.

La fábula es un breve relato ficticio, en prosa o verso, y debe estar escrita en un estilo sencillo y fácil, con intención didáctica, que frecuentemente se manifiesta en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados quienes mantienen un diálogo ajustado a los caracteres y situaciones en los que se encuentren. Este relato puede tener varios recursos como el *sermocinatio*, cuando hablan dos personajes; *la etopeya*, donde se puede describir el carácter, las acciones o las costumbres de un personaje y finalmente *la prosopopeya*, aquella en la cual se le pueden atribuir a los animales, plantas u objetos, acciones y cualidades propias del hombre. La moraleja es una enseñanza que el autor transmite como conclusión de su obra, es un mensaje o una lección moral sobre lo bueno y lo malo que se aprende de una historia o de un acontecimiento, se puede dejar al oyente, lector o espectador a recrear el sentido por sí mismo.

La fábula nos ilustrará siempre una moral práctica mediante la cual el hombre a lo largo de su vida y sus experiencias deberá evitar las asechanzas del mundo. Los personajes que ocupan el primer plano se convierten en títeres que ilustran los riesgos que traen la tiranía, la injusticia, la codicia, la pasión ciega, la inconsecuencia de los seres humanos, los males y calamidades que se desencadenan cuando son poderosos y la escasa posibilidad que tienen de hacer valer sus derechos cuando son débiles y humildes.

## 2. Bueno, malo y malvado, según Nietzsche

En *La Genealogía de la Moral*, Nietzsche presenta de manera clara la transvaloración de todos los valores llevada a cabo por el cristianismo; en un primer momento muestra al hombre “bueno”, es decir, al noble, al aristócrata, al fuerte, al poderoso y vigoroso, quien honra a sus iguales, respeta sus enemigos y no se avergüenza de sus instintos. En contraposición, muestra al hombre “malo”, que actúa de acuerdo con una moral de esclavo, o sea toda captación de uso moral judeocristiana, como la debilidad, la sumisión, el resentimiento y la venganza.



En un segundo momento, el autor muestra cómo se produjo una inversión de los significados de estos dos conceptos, dice Nietzsche: “Hubo una rebelión de esclavos, atizada por el resentimiento de los sacerdotes y el odio y el espíritu de venganza”<sup>8</sup>, por tanto, ahora es la moral de la miseria, la piedad, la compasión, la sumisión y la renuncia al mundo y a la vida, la que pasa a ser considerada “buena”; el hombre aristócrata, siendo el enemigo del resentido, se convierte en el “malvado”, y es el esclavo, es decir, el resentido, quien lo ve de esta forma, pues desea superponerse al poder aristócrata y siendo incapaz de lograrlo simplemente le da el atributo de malvado y califica como malas todas sus actuaciones.

Después de la transvaloración, aquello que es bueno surge del espíritu del resentimiento contra los valores naturales o nobles, la moral de esclavo es iluminada en la debilidad de su espíritu y aquello que es malo representa la fortaleza aristócrata y todas sus concepciones; pero son justamente los valores de un hombre bueno, sumiso, que perdona y tiene compasión los que el cristianismo se propone transmitir a los hombres. Son también estos valores y las variaciones de los mismos los que se transmiten a los niños, en alguna medida, a través de los cuentos de hadas y las fábulas, es decir, se desea enseñar que para alcanzar un sentido más profundo de la vida, hay que ser capaz de trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo, y creer que uno puede hacer una importante contribución al mundo<sup>9</sup>.

Bettelheim nos dice en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* que la cultura judeocristiana observó que el niño necesita ideas acerca de cómo poner en orden su “casa” interior, necesita una educación moral, que le transmitan las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos sino mediante lo que parece tangiblemente

---

8 Nietzsche, Friedrich. *La Genealogía de la Moral*. Medellín, Bedout, 1978.

9 BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. La lucha por el significado*. España, Crítica, 1977.

correcto y, por ello lleno de significado para el niño, y son los cuentos infantiles los que permiten esto.

¿Se puede decir entonces que las fábulas y los cuentos de hadas son en alguna medida expresiones artísticas comprometidas con la moral? Frente al arte comprometido con la moral Nietzsche afirma que “¡Ni fin moral, ni fin alguno!”, así habla la pura pasión. El psicólogo, en cambio, pregunta: ¿qué hace todo arte?, ¿no elogia?, ¿no exalta?, ¿no escoge?, ¿no destaca? Con todo esto, *robustece* o *debilita* determinadas valoraciones...”<sup>10</sup>

### 3. La moral en los cuentos de hadas y las fábulas

Fábula, fatalidad hado y hada remiten todos al latín *fatum*<sup>11</sup>; se expone entonces en los cuentos el destino del hombre, indicándole así el camino que debe escoger para preservarse de todos los males que trae el destino y su fatalidad.

Nietzsche en *El Crepúsculo de los Ídolos* dice que todos los medios morales con los que se ha intentado mejorar a la humanidad son medios inmorales, que los sistemas morales son modos de interpretación y erróneos por demás. “... Nosotros, los inmoralistas, por el contrario, hemos abierto nuestro corazón a toda clase de comprensión, compenetración y aprobación”<sup>12</sup>. El hombre no debe dejarse manipular por la moral de la religión judeocristiana con el imperativo que impone cómo debería ser el hombre; y es justamente este modelo de humano lo que se quiere transmitir en los cuentos de hadas y las fábulas, con la moraleja y sus enseñanzas. En este sentido las acciones, las actitudes y los personajes del cuento, imponen la moral del “bueno” como el modelo a seguir, como el que obtiene un “final feliz por siempre” gracias a su

---

10 Nietzsche, Friedrich. *El Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1984.

11 Jesualdo. *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Ed.6. Argentina, Losada, 1973.

12 Nietzsche, Friedrich. *El Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1984.

correcta conducta. Es este sistema moral de la religión, que terminaría siendo, según Nietzsche, un sistema inmoral, el que funciona como un imperativo, inculcando actitudes y pensamientos para intentar preservar al hombre de la fatalidad de la vida, la cual está conformada por acontecimientos puros y no son más que eso.

“Tanto *domesticar* la bestia humana como “*criar*” un determinado tipo humano ha sido considerado como “mejoramiento” del hombre.”<sup>13</sup>. El cuento intenta hacer mejor al niño con el imperativo del “deber ser”. La tradición judeocristiana utiliza el cuento de hadas y la fábula como instrumento para domar y criar al ser humano desde niño, mediante el miedo, las heridas y el dolor que en ellos se muestran y con lo cual se paga si no se hace lo indicado, son medios para debilitar y enfermar al hombre, para domesticarlo finalmente a la voluntad de la religión cristiana.

En *la Cenicienta*, en *Pinocho* y en *El renacuajo paseador*, se puede constatar la función moralizante de cuentos y fábulas, la forma cómo en ellos los premios y los castigos y los finales afortunados y desafortunados, dan cuenta de una escala o forma de valorar de origen judeocristiano.

Cenicienta: ¿Es que acaso lo bello es bueno y lo feo es malo y viceversa?

El cuento *Cenicienta* tuvo su origen en China alrededor del año 860, pero la versión más conocida fue la del escritor francés Charles Perrault en el año 1697. La historia habla de una joven que sufría los maltratos de su madrastra y sus dos hermanastras, tras la muerte de su padre. Un día el príncipe organizó un baile para elegir la mujer con quien deseaba casarse; luego de llorar y sentirse muy mal por no tener como asistir al baile, su hada madrina, por ser una joven buena y noble, le da los mejores atuendos y un bellissimo transporte. El príncipe queda asombrado porque nunca había visto mujer tan bella, pero Cenicienta tuvo que

---

13 Nietzsche, Friedrich. *El Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1984.

abandonar el baile a las 12 de la noche, pues el hada le advirtió que todo volvería a la normalidad a la doceava campanada, afortunadamente la niña pierde una zapatilla en el afán de irse, y gracias a ésta, el príncipe logra encontrarla, casarse con ella y vivir felices por siempre.

Cenicienta, el personaje principal de la historia, es aquella persona “buena”, si la miramos desde lo planteado por Nietzsche en *La Genealogía de la Moral*, que responde con paciencia ante las constantes agresiones por parte de sus hermanastras y su madrastra, es frágil, sumisa, bondadosa, quien perdona y jamás juzga a nadie.

*“El hombre tenía una hija de su primer matrimonio, la cual era una joven muy dulce y muy buena. Era igual que su madre, quien había sido la persona más agradable del mundo”<sup>14</sup>*

Justamente, es ésta la figura que la moral del cristiano desea enseñar a los niños. Pues quien es bueno, paciente y sumiso, es quien obtiene el final feliz.

*“Desde ese momento a la pobre niña la trataron como sirvienta. Sin embargo, ella nunca se quejaba y soportaba con paciencia su pesada carga de trabajo”<sup>15</sup>.*

Por otra parte, quienes desempeñan el papel del “malo”, son las dos hermanastras y la madrastra. Pues son quienes constantemente agreden de forma verbal a Cenicienta. Son feas, envidiosas, dominantes, mentirosas y con sed de venganza.

*“La nueva esposa del hombre no podía soportar las buenas cualidades de la joven, las cuales hacían ver a sus hijas todavía más detestables”<sup>16</sup>*

---

14 *Cuentos de hadas de oro. Cenicienta.* Gruppo EdiCART, 1995.

15 *IBID*

16 *IBID*

“No vas a creer todas las mentiras que las dos hermanastras le contaron a Cenicienta”

Los personajes malos siempre son castigados de alguna manera, en este caso, las mujeres al descubrir que Cenicienta era la joven de quien se había enamorado el príncipe, se arrepintieron y le pidieron de rodillas perdón.

El cuento indica cómo debería ser el ser humano a través también de algunas simbologías. La zapatilla es una de éstas. Era de cristal, lo cual representa la transparencia de Cenicienta, la sinceridad, la bondad, la verdad y lo justo.

El pie pequeño en Oriente es signo de un fino y determinado linaje, por esto Cenicienta tenía los pies más pequeños del reino y era la única a quien le calzaba la zapatilla. A pesar de estar mal vestida, sus raíces y su belleza sobresalían.

La moraleja del cuento es que el mal causa la desgracia de todos. El malo y egoísta se deforma como persona (por eso las hermanas son feas), mientras que el bien es tan hermoso como Cenicienta. El bien causa la felicidad de todos porque es generoso y capaz de perdonar. La bondad triunfa siempre sobre la maldad. Cenicienta enseña al lector cual es la forma “correcta” de comportarse, es decir, saber siempre perdonar y tener paciencia, comportarse de acuerdo con un modelo de conducta que impone el judeocristianismo.

### *Pinocho: de madera y demasiado humano*

Escrito por el italiano Carlo Collodi en 1882; el cuento dice que Gepetto, un viejo carpintero, sintiéndose bastante solo, decide un día hacer un muñeco de madera. Se alegró mucho cuando este muñeco cobró vida, pero por desgracia el niño de madera era desobediente, no asistía a la escuela y decía muchas mentiras a su padre. Finalmente Pinocho aprende a comportarse bien y obtiene su buena recompensa por parte del hada azul.

“Gepetto hacía todo lo que podía para educar al muñeco. Eso no era tarea fácil ya que Pinocho era un verdadero pícaro. Para empeorar las cosas, el muñeco también era mentiroso. Siempre que decía una mentira la nariz de Pinocho se hacía más larga.”<sup>17</sup>

En el cuento se puede ver una ambivalencia en el personaje principal de la historia. Pinocho es quien revive historias marcadas por personajes buenos, malos y malvados; pues es visto como una persona “buena” y “malvada” a la vez; durante la historia comete errores y se arrepiente inmediatamente para olvidarse de su promesa y volverlos a cometer. Pinocho siente remordimiento de sus malos actos y esto nos remite a los mandamientos de la iglesia: no mentir y honrar padre y madre.

El niño de madera, cuando debe ir por primera vez a la escuela, se deja influenciar por algunos personajes que lo llevan a comportarse de manera incorrecta, pues de camino hacia la escuela se encuentra con un zorro y un gato, personajes “malvados”.

“Y sucedió que en el camino encontró a un Gato ciego y a una Zorra coja que pedían limosna, y se puso a conversar con ellos. El Gato y la Zorra eran dos pillos que fingían sus desgracias para engañar a la gente; y al cabo de un rato, habían convencido a Pinocho de que eso de ir a la escuela era una tontería...”<sup>18</sup>.

Se encuentra aquí, la simbología de la marioneta, del muñeco que se deja manipular por quien lo tome. Pinocho hacía exactamente eso, cada que se encontraba con alguien, se dejaba influenciar para cometer errores y comportarse mal. En este caso, por una zorra y un gato, animales que representan la astucia, la traición y la desconfianza.

En oposición a estos personajes encontramos a Pepe Grillo, el compañero fiel de Pinocho, el “bueno” porque es aquel que ayuda al prójimo, es prudente ante los demás y acompaña al personaje principal en toda

---

17 *Cuentos de hadas de oro. Cenicienta.* Gruppo EdiCART, 1995.

18 *IBID*

situación. También se puede decir, que Pepe Grillo es simbólicamente la conciencia de Pinocho.

“Pepe Grillo era una agradable criatura que vivía en la casa de Gepetto. Siempre que Pinocho estaba solo en casa, el grillo le recordaba al muñeco: -Tienes que demostrarle a Gepetto que lo amas y seguir fielmente sus consejos. Esa es la única forma en que te puedes hacer un niño bueno”<sup>19</sup>

Pinocho, luego de ver cómo sufría su padre y encontrarse en situaciones peligrosas, decide portarse bien y cumplir con su deber de hijo.

“Entonces Pinocho empezó a trabajar durante el día para sostener a su papá y estudiaba por la noche para aprender a escribir y leer. El hada azul recompensó las buenas intenciones de Pinocho y lo convirtió en un niño de verdad.”<sup>20</sup>

Aquí obtiene finalmente su recompensa, ser un niño de verdad, que también lo entendemos como el momento en el que Pinocho deja de ser marioneta, y ya no es manipulable por los demás, es decir, que puede actuar por voluntad propia. Aquí se cae en el cuarto error mencionado por Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos*, sobre la voluntad propia, la cual permite juzgar al ser humano, ya que es responsabilidad suya cualquier acto propio. La marca que deja el pecado en el ser humano es el crecimiento de la nariz de Pinocho cuando dice mentiras.

Nuevamente se evidencia la enseñanza a los niños del modo correcto de comportarse, mostrando los castigos que pueden recibir si no son “buenos” y la gran recompensa que obtienen en caso que lo sean.

### El renacuajo paseador

La fábula fue escrita por el famoso escritor colombiano Rafael Pombo en 1854, cuenta la historia de un renacuajo, Rinrín, quien por desobedecer

---

19 Cuentos de hadas de oro. Cenicienta. Gruppo EdiCART, 1995.

20 IBID

a su madre e irse de fiesta con su amigo el ratón, donde doña ratona, debe pagar su pecado con la muerte.

*“¡Muchacho, no salgas!, le grita mamá,  
pero él le hace un gesto y orondo se va”<sup>21</sup>*

*“Y siguió saltando tan alto y aprisa,  
Que perdió el sombrero, rasgó la camisa,  
Se coló en la boca de un pato tragón  
Y éste se lo embucha de un solo estirón.”<sup>22</sup>*

Los otros personajes que aparecen en el cuento, el ratón vecino y doña ratona, son personajes, según el modo de valorar judeocristiano ilustrado por Nietzsche, “malos”, pues aparte de conducir a Rinrín renacuajo a comportarse mal, a tener una conducta ociosa y holgazana, de igual modo ellos lo hacen, para ser también, finalmente castigados. Pues son devorados por varios gatos.

*“Mas estando en esta brillante función  
De baile y cerveza, guitarra y canción,  
La Gata y sus Gatos salvan el umbral,  
Y vuélvese aquello el juicio final.  
Doña Gata vieja trinchó por la oreja  
Al niño Ratico maullándole: “¡Hola!”  
Y los niños gatos a la vieja Rata  
Uno por la pata y otro por la cola.”<sup>23</sup>*

Se destaca en este pasaje de la fábula, la imagen del juicio final, en donde los hombres serán juzgados por sus actos. En la historia, de

---

21 Rafael Pombo al rescate "cuentos y fábulas". El renacuajo paseador. Avianca Clase infantil. Periódicos asociados. Colombia, 1996.

22 *IBID*

23 *IBID*



alguna manera, se quiso representar, ilustrando la muerte trágica de los personajes malos a forma de castigo.

La moraleja que la fábula de Rafael Pombo deja a los niños, es que no se debe jamás desobedecer a los padres, es decir, que no se debe faltar al cuarto mandamiento de la Santa Madre Iglesia: “honrar padre y madre”.

El cristiano es atacado por sus peores enemigos cuando falla como hombre bueno. Este aspecto es representado en la analogía que se hace con los ratones que son comidos por los gatos, en donde sabemos que el gato y el ratón siempre han sido enemigos, que el ratón es presa fácil de la astucia, la cautela y la agilidad del gato, sobre el pequeño, débil y frágil ratón.

## K

### BIBLIOGRAFÍA

- Bettelheim, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. *La lucha por el significado*. España, Crítica, 1977
- Cerda Gutiérrez, Hugo. *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid, Akal, 1985.
- Cuentos de hadas de oro. Cencienta*. Gruppo EdiCART, 1995.
- Jesualdo. *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Ed.6. Argentina, Losada, 1973.
- Nietzsche, Friedrich. *El Crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1984.
- \_\_\_\_\_. *La Genealogía de la Moral*. Medellín, Bedout, 1978.
- Rafael Pombo al rescate “cuentos y fábulas”. El renacuajo paseador. Avianca Clase infantil. Periódicos asociados. Colombia, 1996.
- Rousseau, René-Lucien. *La otra cara de los cuentos: valor simbólico de los cuentos de hadas*. España, Tikal, 1994.
- <http://www.educación.idoneos.com/> [Consultada el 01 Noviembre de 2008]



# El prolongado triunfo del ascetismo

*Jennifer López Cano, Andrea Álvarez Sánchez,  
Lizeth Flórez Orozco, Paula Andrea Tejada,  
Camilo Arturo Blandón <sup>1</sup>*

## Resumen

En el presente trabajo se quiere indagar desde la perspectiva de Nietzsche y Schopenhauer de qué manera la representación Occidental de la sexualidad está mediada por valoraciones morales y en particular por los ideales ascéticos. Esta cuestión es importante porque Nietzsche nos deja en la incertidumbre de si el hombre puede vivir en un mundo que no sea esencialmente asceta, es decir, si el hombre puede ser libre del ascetismo y en esa medida tener un concepto de la sexualidad al margen de los juicios morales.

Por esta razón, se pretende precisar de qué manera el ideal ascético y los juicios morales que durante siglos han intentado “mejorar a la humanidad”, determinan el concepto de sexualidad en la tradición judeocristiana. De igual modo, se intenta evidenciar la crítica que Nietzsche le hace a su maestro Schopenhauer con relación a la defensa que éste hace del ascetismo, en su libro *El amor, las mujeres y la muerte*

Ambos autores son pertinentes para abordar este tema por el destacado lugar que ocupan en el pensamiento moderno, en el caso de Schopenhauer porque reintroduce o ratifica la moral cristiana, y en el caso de Nietzsche porque hace una revisión crítica de la misma.

*Palabras clave:* ascetismo, instinto, sexualidad, ideales, juicios, transvaloración

---

<sup>1</sup> Alumnos del cuarto semestre de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado.

## Abstract

In the present work, it is pretended to inquire from Nietzsche and Schopenhauer's point of view how the western representation of sexuality is mediated by moral trials and particularly by ascetic ideals. This fact is important because Nietzsche lets us the uncertainty whether humans can live in a star different than the ascet one, i.e. whether humans can be free of ascetism, so it could be earned a concept of sexuality outside of moral trials.

For this reason, it is pretended to precise how the ascetic ideal and moral trials, which have tried to "improve humanity" over the centuries, determine the concept of sexuality in the judeo-christian tradition. Likewise, it is attempted to elucidate the critic that Nietzsche does to his master Schopenhauer in respect to his defense to ascetism, in his book *Love, Women and Death*.

Both authors are concise to tackle this subject because of their outstanding place in modern thinking; Schopenhauer, because he reintroduces or ratifies Christian moral, and Nietzsche because he does a critical review of it.

*Key words:* ascetism, instinct, sexuality, ideals, trials, trans-valuation.

Friedrich Nietzsche en el texto *La genealogía de la moral*, tratado tercero: "Qué significan los ideales ascéticos", y en el *Crepúsculo de los ídolos*, capítulos: "La moral como contranaturalidad" y "Los "mejoradores" de la humanidad", muestra cómo en la tradición judeo cristiana, la representación de la sexualidad es compleja porque está íntimamente determinada por valoraciones morales e ideales ascéticos. Es decir, que la sexualidad deja de ser un asunto meramente natural e instintivo –en otras palabras, el instinto se desnaturaliza, las pasiones pierden su sentido trágico, se espiritualizan - y se convierte en una compleja producción cultural, en un efecto de interpretación casi siempre moral. Por tanto, cada sociedad y cada época definen y representan la sexualidad con matices diferentes. La religión y la cultura le dan sentidos y finalidades a la sexualidad más allá de lo meramente instintivo y biológico, es decir, la inhiben y la redireccionan.

Particularmente, en la tradición judeocristiana se le imponen a la sexualidad una serie de coacciones que se definen como ideales ascéticos, con los cuales se intenta interiorizar las pasiones y negar su expresión; en otras palabras, el ascetismo castra los instintos y por tanto la vida misma.

En el presente trabajo se quiere indagar desde la perspectiva de Nietzsche y Schopenhauer de qué manera la representación Occidental de la sexualidad está mediada por valoraciones morales y en particular por los ideales ascéticos. Esta cuestión es importante porque Nietzsche nos deja en la incertidumbre de si el hombre puede vivir en un astro que no sea esencialmente asceta, es decir, si el hombre puede ser libre del ascetismo y en esa medida tener un concepto de la sexualidad al margen de los juicios morales. Por esta razón, se pretende precisar de qué manera el ideal ascético y los juicios morales que durante siglos han intentado “mejorar a la humanidad”, determinan el concepto de sexualidad en la tradición judeocristiana. De igual modo, se intenta evidenciar la crítica que Nietzsche le hace a su maestro Schopenhauer con relación a la defensa que éste hace del ascetismo, en su libro *El amor, las mujeres y la muerte* donde este autor expone ampliamente su concepción ascética de la sexualidad, ligándola con el amor y dirigiéndola sólo a fines reproductivos. Ambos autores son pertinentes para abordar este tema por el destacado lugar que ocupan en el pensamiento moderno, en el caso de Schopenhauer porque reintroduce o ratifica la moral cristiana, y en el caso de Nietzsche porque hace una revisión crítica de la misma.

El presente trabajo se desarrolla en dos partes. La primera se ocupa de qué es el instinto sexual para Nietzsche; y en la segunda, se revisa la concepción ascética de Schopenhauer acerca de la sexualidad.

## I. Una mirada a la sexualidad desde Nietzsche

En *La genealogía de la moral* (1887), Nietzsche se ocupa del ideal ascético y lo define como un instinto de protección y salud de una vida

que degenera, como un valor sacerdotal que se expresa en una dura y serena renuncia. “Entre gentes fisiológicamente lisiadas y destempladas (la mayoría de los mortales), es un intento de encontrarse “demasiado buenas” para este mundo, una forma sagrada de desenfreno, su principal recurso de la lucha contra el lento dolor y contra el aburrimiento; entre sacerdotes, es la auténtica fe sacerdotal, su mejor instrumento de poder, y también la suprema autorización para el mismo; finalmente, entre santos, es un pretexto para el letargo invernal, su *Novissima gloriae cupido* [novísima avidez de gloria], su descanso en la nada (“Dios”), su forma peculiar de locura.”

Es así como el hombre, y especialmente el de tradición judeo-cristiana recurre al ascetismo como una terapéutica, como un freno y un escape ante la tortura, que le representan las pasiones. Con éste inhibe sus instintos sexuales, se debilita y se convierte en un animal auto destructivo, que niega la vida y a la vez sostiene y defiende una moral enfermiza –contranaturalidad-. Aquí el sacerdote –en el amplio sentido de la palabra - regula lo permitido y lo prohibido, lo sano y lo patológico, lo normal y lo anormal, de acuerdo con cada época y contexto social. Este es el encargado de introyectar los medios culpables, en los cuales según Nietzsche se encuentran todos aquellos desenfrenos de los sentimientos , y los medios no culpables, que son aquellos en donde el individuo se refugia para desviar y transmutar los fines sexuales por otros no sexuales, tales como: el trabajo, la actividad maquina, la pequeña alegría, “el amor al prójimo”, la organización gregaria y el despertar del sentimiento del poder de la comunidad, y la sofocación del sentimiento de vida.

“El sacerdote ascético se ha aprovechado siempre del entusiasmo existente en todos los afectos fuertes”, los utiliza y los pone a favor de sus propósitos.

Posteriormente, Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos* (1888), muestra cómo el ascetismo pretende aniquilar las pasiones y los

apetitos, valiéndose para ello de medios morales, que en último término son inmorales. Se puede, entonces, formular que son los ideales ascéticos y los juicios morales los que determinan el concepto de sexualidad en Occidente; siendo la sensualidad parte de las pasiones humanas, y la castidad, aquello que las limita, las vuelve contra sí mismas y las espiritualiza, mediante el castradismo, la cría y la doma, estrategias mediante las cuales se pretende “mejorar al hombre” debilitándolo para que así adopte los valores e ideales morales. “La moral de la cría y la moral de la doma son completamente dignas una de la otra en los medios de imponerse: nos es lícito sentar como tesis suprema que, para hacer moral, es preciso tener la voluntad incondicional de lo contrario”, estas palabras de Nietzsche se refieren a la transvaloración de los valores en la moral, entre bueno/ malo, esto aplicado a la cita, significa que para hacer moral, una moral sana y justa, se debe ser inmoral y libre de todos los perjuicios de la moral judeo-cristiana.

Entre la sensualidad y la castidad, se encuentra la sexualidad como una serie de impulsos encaminados a la búsqueda de la satisfacción del deseo sexual. “pues entre castidad y sensualidad no se da una antítesis necesaria”. Pero el triunfo duradero de la castidad (triunfo que recorre toda la tradición judeo-cristiana hasta la modernidad de la cual somos hijos) condena a la sexualidad y a la sensualidad al encierro en la culpa y en la prohibición, en el castigo y en la normalización, en la disciplina y en la medicalización y quizá también en la psicologización.

La domesticación o mejoramiento del ser humano a través de la doma y la cría, moraliza el instinto imponiéndole sus exigencias frente a todos los demás instintos, instalándose en la sexualidad, cobrando fuerza a través del tiempo y marcando notablemente el concepto de sexualidad en nuestra tradición.

## II. Schopenhauer, un asceta moderno

El filósofo Alemán, Arthur Schopenhauer, es reconocido por su doctrina pesimista y por su teoría de la libertad de la voluntad. En su libro “El amor las mujeres y la muerte” se ocupa del amor, el cual describe como un objeto del hombre para la procreación, es decir que garantiza la preservación de la especie; se trata para él, ante todo del amor heterosexual donde un sexo es el complemento del otro. Por esto, declara que las manifestaciones románticas son absurdas, faltas de sentido y encubiertas. Por consiguiente, la naturaleza hace surgir al instinto para que el hombre pueda perseguir con todo esmero los fines naturales aún a expensas de su propia dicha. De manera que, el instinto sexual es provechoso sólo para una finalidad distinta a la propuesta por el individuo, este funciona como una ilusión de goce y satisfacción que beneficia el aumento de la especie. “Así, en todo instinto, y aun en todos los demás, la verdad se disfraza de ilusión para influir en la voluntad”

Schopenhauer muestra claramente su ascetismo en la concepción que tiene acerca de la voluntad y representación –sólo mediante la representación se puede liberar de la voluntad- es decir, él le atribuye al arte y a su contemplación un poder que contrarresta el interés sexual. Según Nietzsche, Schopenhauer “ha interpretado sucesivamente el arte, el heroísmo, el genio, la belleza, la gran compasión, el conocimiento, la voluntad de verdad y la tragedia como derivaciones de la “negación”, o de la necesidad de negación, de la voluntad” . Es así, como ha hecho todas sus interpretaciones a partir de la herencia que ha tenido del cristianismo, es por este motivo que lo considera un asceta moderno, un auténtico heredero del espíritu del cristianismo; es decir que el librepensamiento moderno no es tal, y que la filosofía sigue siendo negadora de las pasiones, así se constata en Schopenhauer.

Para concluir, -aclarando que este es un resultado preliminar, que puede dar pie a mucha más profundización- se manifiesta que el



ideal ascético determina de manera amplia y extensa el concepto de sexualidad en la tradición judeocristiana, debido a todos los medios de los que se vale para debilitar al ser humano, volverlo contra sí mismo, y contra sus propios instintos. El ascetismo triunfa sobre el ser humano, al determinarlo en la sexualidad, así como en muchos otros aspectos, incluso, esto se puede evidenciar en la psicología contemporánea, al valerse de la clasificación de los instintos para así explicar al individuo y su comportamiento, siendo esta una forma “inocente” de moralizar al ser humano, al clasificar entre lo sano y lo patológico. Somos ascetas por ser hombres



## Bibliografía

- Nietzsche, Friedrich. La genealogía de la moral, Madrid, Alianza Editorial, 2002.  
Nietzsche, Friedrich. Crepúsculo de los ídolos, Madrid, Alianza Editorial, 2002.  
Schopenhauer, Arthur. El amor, las mujeres y la muerte, Editorial edicomunicación S.A  
Barcelona España 1998



# INSTRUCTIVO PARA COLABORADORES

La revista Katharsis, con el ánimo de difundir estudios e investigaciones que desarrollen temas relevantes, novedosos o de interés general, invita a los investigadores en Ciencias Sociales y Humanas, nacionales y extranjeros, a participar en esta publicación. Para ello se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los trabajos, estudios e investigaciones deben ser inéditos.
- Los trabajos, estudios e investigaciones que se someten a evaluación en Katharsis no pueden simultáneamente ser sometidos a evaluación en otra publicación
- Los trabajos, estudios e investigaciones una vez publicados en Katharsis no podrán publicarse nuevamente en otro medio.
- Los artículos deben ser enviados al comité editorial, impresos y en soporte digital, a la dirección carrera 27B no. 39 A sur 57 y electrónicamente al correo [katharsis@iue.edu.co](mailto:katharsis@iue.edu.co)
- Entregar los trabajos en cualquiera de las versiones de Word, que no excedan las veinte páginas, tamaño carta, en espacio y medio, y en letra Arial número 12
- El articulista debe suministrar en el mismo, luego del título, su nombre completo y a pie de página debe figurar su profesión, publicaciones y distinciones que sean relevantes.
- Todo artículo que se envíe debe tener un resumen y entre cuatro y seis palabras clave.
- Todo artículo será evaluado para ser aceptado, para sugerirle cambios y adiciones o para ser rechazado. En este último caso, pasados seis meses, los originales que no se reclamen serán destruidos.
- Todo artículo podrá ser evaluado por pares académicos internos y externos a la IUE, para aceptar, sugerir correcciones y adiciones, o bien para rechazar la publicación del texto
- El artículo debe estar escrito en tercera persona del impersonal (se), salvo excepciones justificadas.
- El artículo debe estar escrito en español, con ortografía y gramática correctas; si son necesarias correcciones, la revista puede proponerlas. En caso de que éstas se sugieran, el articulista tiene quince días para hacerlas.
- Si fuese necesario el uso de expresiones o giros en otros idiomas, estos deben aparecer en cursiva.
- Los artículos deben estar correctamente documentados siguiendo las normas APA, con lineamientos claros en el manejo de las citas y referencias bibliográficas.
- Las opiniones y concepto de los trabajos, investigaciones o estudios divulgados por la revista son de exclusiva responsabilidad del autor y por ello debe diligenciarse el formato de autorización para publicación.





**INSTITUCIÓN  
UNIVERSITARIA  
DE ENVIGADO**

**FORMULARIO AUTORIZACIÓN  
PARA PUBLICACIÓN DE  
ARTICULOS**

Envigado

Día	Mes	Año

Señores

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

Envigado, Antioquia.

\_\_\_\_\_, mayor de edad, domiciliado en la ciudad de \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_, identificado con (DNI o C.C) \_\_\_\_\_ y autor del texto titulado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, a través de este documento autorizo voluntariamente a La Institución Universitaria de Envigado, la publicación del artículo en mención.

Asi mismo, conozco que la obra en razón a la naturaleza académica de la Universidad, será publicada en forma libre y por tiempo indefinido por la Institución Universitaria de Envigado, IUE, en forma física y electrónica y divulgada por diversos medios.

Igualmente, declaro que la obra es original e inédita y fue realizada por mi mismo, sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad de los derechos morales de la misma.

Todo lo anterior en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995, Acuerdo del Consejo Directivo No. 303 del 12 de Julio de 2006 que reglamenta sobre propiedad intelectual en la Institución Universitaria de Envigado "IUE" y demás normas sobre la materia

Toda persona que consulte por cualquier medio textual o electrónico podrá copiar apartes del texto citando siempre las fuentes.

En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos morales o patrimoniales de autor sobre la obra en cuestión, asumiré toda responsabilidad y saldré en defensa de los derechos aquí otorgados.

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

No. de Identificación: \_\_\_\_\_ No. de Identificación: \_\_\_\_\_

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

Dirección: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

Por favor diligenciar el formulario y envíelo con el artículo al correo katharsis@iue.edu.co y a la dirección Carrera 27B no. 39 A sur 57 Envigado-Colombia





# Katharsis

No. 7 Enero-junio 2009

## FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre: \_\_\_\_\_  
C.C.o NIT: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

### Tipo de suscripción

Un año (dos números al año) \$ 22.000  
Dos años (cuatro números) \$ 44.000

Todo pago debe hacerse a nombre de la Institución Universitaria de Envigado, en la cuenta de ahorros 01927051831 de Bancolombia. Le sugerimos conservar una copia del recibo de consignación y enviar el original adjunto a este formato.

### INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Envigado, Colombia. Teléfono 3391010 ext 301-302. Fax 3330148  
E-mail: [katharsis@iue.edu.co](mailto:katharsis@iue.edu.co)  
<http://www.iue.edu.co>







La revista *Katharsis* se terminó de imprimir en

L. VIECO E HIJAS LTDA.

Medellín, Colombia. Junio de 2009

