

# Kálathos

Revista Interdisciplinaria Inter Metro



## Educación    Psicología Filosofía Literatura

### Artículos para esta edición

#### **Educación**

Análisis de contenido axiológico aplicado al Marco curricular de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico (2003)

#### **Filosofía**

Leibniz y el ideal ecuménico: un proyecto encaminado a la reunificación de los cristianos

#### **Literatura**

Esas noches de luna

"Entre lo humano y el humus", Adán en las escrituras del lodo latinoamericano

#### **Psicología**

Reflexiones conceptuales en torno a la enseñanza de los psicológico

[www.kalathos.metro.inter.edu](http://www.kalathos.metro.inter.edu)

## Editorial

A nuestros buenos lectores y colaboradores:

Pese a los contratiempos y otras limitaciones después del fenómeno natural que nos estremeció fuertemente no solo al país, sino a nuestra infraestructura universitaria, tenemos nuestra cita con ustedes para presentarles el volumen 9 (2) de nuestra Revista Kálathos. Esta edición ha sido preparada con mucho esmero para reiterarles nuestro compromiso y ofrecer artículos de valor académico con un relieve internacional.

La misma cuenta con varios artículos que tratan temas diversos en las áreas de Educación, Filosofía, Literatura y Psicología. Esperamos que este número sea del agrado de todos.

Nos sentimos muy honrados por la acogida que mantiene nuestra publicación bianual. Vaya nuestro reconocimiento y agradecimiento a los expertos que contribuyeron con su peritaje y crítica en la revisión de los artículos. Les instamos a que nos sometan sus artículos para la próxima convocatoria.

ÍNDICE

Presentación del número

**Educación**

Análisis de contenido axiológico aplicado al Marco curricular de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico (2003)

*Por: Gregorio Villegas – Universidad Metropolitana / SUAGM*

**Filosofía**

Leibniz y el ideal ecuménico: un proyecto encaminado a la reunificación de los cristianos

*Por: Oscar Cruz Cuevas - Metro / UIPR*

**Literatura**

Esas noches de luna

*Por: René de Luca Reyes – Metro / UIPR*

“Entre lo humano y el humus”, Adán en las escrituras del lodo latinoamericano

*Por: Cynthia Carggiolis - Ruhr-Universität Bochum*

**Psicología**

Reflexiones conceptuales en torno a la enseñanza de *lo psicológico*

*Por: Maileen Souchet - Metro / UIPR*

EDUCACIÓN

## **Análisis de contenido axiológico aplicado al Marco curricular de Estudios Sociales del Departamento de Educación de Puerto Rico (2003)<sup>12</sup>**

### **Resumen**

El objeto de este trabajo es exponer la técnica del *análisis de contenido axiológico* como recurso en la investigación en el campo educativo. Se ilustra la técnica que permite revelar, en un texto o documento, el “*contenido manifiesto y el latente*” en las frecuencias de palabras que evocan valores. La técnica nos permite, además, inferir el mensaje esencial en cuanto al perfil del ciudadano. Se explican las bases de su origen y su aplicación a documentos oficiales. Se subraya el fundamento teórico, a través de varios autores, como Bardin (1986) en su obra, *Análisis de contenido*. Como un ejemplo de la aplicación de esta técnica se utilizó el documento: *Marco Curricular del Proyecto de Estudios Sociales (2003)* del Departamento de Educación de Puerto Rico. Con este esbozo se espera suscitar nuevas discusiones sobre las dimensiones de la técnica como una forma de diagnóstico y alternativas a los problemas educativos de la sociedad puertorriqueña.

**Palabras claves:** análisis de contenido axiológico, valores, investigación cuantitativa, marco curricular y perfil de ciudadano.

### Summary

---

<sup>1</sup> Gregorio Villegas, Vice-rector Asociado de Asuntos Administrativos de la Universidad Metropolitana del Sistema Universitario Ana G. Méndez. Coautores: Dr. José Álvarez Rodríguez y Dr. Clemente Rodríguez Sabiote, Profesores Titulares de la Universidad de Granada.

<sup>2</sup> El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada: *Análisis de Valores en los Marcos Curriculares del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2003: Implicaciones educativas*, presentada en la Universidad de Granada en mayo del 2015, para la obtención de un doctorado en Ciencias de la Educación. Disponible en la siguiente base de datos: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40252>

The axiological content analysis technique is presented as a research source in the education field. It shows how the technique can reveal the "manifest content and the latent" through the frequencies of words that suggest values in a text and infer the essential message in terms of the profile of a citizen. Explains the foundations of its origin and its application to official documents. Emphasizes the theoretical basis, through several authors like Bardin (1986) in his work, "Content Analysis". As an example of its application, it was used in the document: *The Social Studies Curriculum Framework Project* of the Puerto Rico Department of Education (2003). With this framework, we expect to incite new discussions about the dimensions of the technique as a method of diagnosis and alternatives to the educational problems of our society.

Keywords: Analysis of axiological content, Values, Quantitative research, Curriculum framework and Citizen's profile

---

## **Introducción**

En el campo investigativo, en sus numerosas ramas, es fundamental la selección de métodos que faciliten la organización de ideas, y que encaminen el análisis y hallazgos que puedan ser considerados como una aportación a cualquier campo del saber. Este proceso asume un carácter científico. Como señala López (2002):

Para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo (p. 167).

Por otro lado, Delors (1996) señaló que: "las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves" (p. 22).

Nuestro objetivo primordial es presentar posibilidades a los retos de la investigación educativa desde la perspectiva de la técnica de análisis de contenido axiológico; muy utilizado en el contexto europeo, pero no en el contexto caribeño. La importancia de estudiar los fundamentos axiológicos de una sociedad estriba en la viabilidad de realizar diagnósticos y observaciones sobre los procesos donde se dictan nuevos valores. Por su naturaleza, los valores poseen varias características que permiten su estudio, clasificación y análisis. Pueden ser identificados por su polaridad, jerarquización, categorización e inclusive su relativismo (Villegas, 2015).

La expresión popular “se están perdiendo los valores”, no es del todo correcta. Los valores emergen. Más bien hay una transición constante de valores. Las nuevas generaciones asumen nuevos valores. El sistema de enseñanza pública se convierte en una de las instituciones nacionales que promueve la interacción e intercambio de valores generacionales. A través de sus reformas educativas, el Estado actualiza o modifica las estrategias de enseñanzas; generando nuevos documentos que siempre expresarán sentimientos, ideologías, creencias y posiciones de quien o quienes los realizan. Hay entonces en este proceso dos personajes de gran importancia, el comunicador y el receptor. Para comprender esa interacción, la profesora Cámara (2009), considera que “el análisis de contenido es una de las técnicas que mejor se presta para el estudio de documentos escritos. En este sentido, su misión es recopilar, comparar, clasificar...expresiones para relacionarlas con el sistema expresivo al que pertenecen” (p. 66).

Como ejemplo de la aplicación del análisis de contenido axiológico analizamos un documento de la Reforma Curricular del 2003, del Departamento de Educación de Puerto Rico, identificado como: *Marco curricular del programa de estudios sociales* (2003).

Ilustraremos las distintas fases y hallazgos, centrados en un carácter cuantitativo y en el supuesto de que todo documento de naturaleza oficial y educativa supone la promoción de ideales y de un modelo de aprendizaje, que, a su vez, persigue un nuevo perfil de ciudadano. De esta manera, el documento se convierte en la fuente primaria de estudio y objeto del análisis de contenido axiológico. Para López Noguera (2002), de la Universidad de Huelva, el documento formal refleja: “la vida de las sociedades modernas y los valores, patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y de la sociedad que se hallan vigentes en cada momento...y en él juega un importante papel el análisis de contenido” (p.171). Para los teóricos siempre existirá un “*contenido manifiesto y otro latente*”, “el significado del contenido reside más allá de lo explícito y que la interpretación de lo que no es dicho constituye la única manera de descubrir el significado real y profundo que subyace a todo contenido manifiesto” (Gómez, 2000, p. 5).

Existe un prolongado debate entre los que postulan el análisis cuantitativo y los que postulan el análisis cualitativo. Al tratarse de la técnica de análisis de contenido, el primer sector defiende el grado de objetivismo; lo que permite distanciarse de la subjetividad. En esta dirección, para muchos investigadores la opción cuantitativa resulta más adecuada para la captación objetiva de los mensajes del documento. Nuestra exposición está basada en el método cuantitativo. Sin embargo, debemos aclarar que, para lograr unas reflexiones y conclusiones fuera de toda ambigüedad abordamos el objetivo de estudio “mediante dos vías diferentes (cuantitativa y cualitativa)” (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 4).



## Fases y alcance del análisis de contenido

El interés por descifrar (comprender) escritos de diversas naturalezas ha sido, al pasar del tiempo, una tarea de gran importancia para diferentes culturas y civilizaciones. Según Lara (2001), las primeras tendencias se remontan a la época renacentista donde:

“Los censores, celosos de su trabajo, llegaron a extremos de sutil fineza, tanto heurística (descubriendo en el discurso aspectos ocultos), de comprobación (verificando la certeza o negación de determinadas hipótesis previamente formuladas), como hermenéutica (en la interpretación de textos, no necesariamente sólo los "sacros")” (p. 130).

La primera fase formal se desarrolló en los Estados Unidos, a fines del siglo XIX. Su aplicación se dirigió a periódicos, asumiendo una tendencia cuantitativa ante el ejercicio de contabilizar palabras y expresiones, de cierto significado, que luego eran analizadas y ubicadas en un contexto. La segunda fase tiene lugar durante la Segunda Guerra Mundial. La proliferación de los medios electrónicos de comunicación generó mensajes, conversaciones y propaganda entre los países beligerantes. Posteriormente, en los años 1950, se aplicó a los otros campos de estudios, como la: “Psicología, la Historia, la Educación, entre otras, logrando su ampliación a partir del vínculo con los programas computadorizados” (Cabrera, 2009, p. 9).

Un número de investigadores coinciden en reconocer a Berelson (1952) como el creador de la técnica de análisis de contenido. En su libro *Analysis in Communications Research* (1952) lo definió “como una técnica de investigación en la comunicación que permite describir los mensajes y que se distingue por su carácter objetivo, sistemático y cuantitativo” (Ponce, 2004, p. 1). En cierto sentido es una técnica de investigación que ya

cuenta con más de medio siglo de existencia en los campos de investigación social y educativa. Krippendorff (1990) (como se citó en Bardin, 1996): se refiere al análisis de contenido “como una técnica que permite formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p. 23). En adición, el profesor Laurence Bardin, en su libro, *Análisis de contenido*, presenta una descripción detallada sobre el análisis de contenido. En resumen, Berelson (1952), Krippendorff (1990) y Bardin (1986) son los exponentes principales de la técnica.

El análisis de contenido nos lleva a profundizar, a través del texto, en un escenario social histórico, donde se funden en una relación el sujeto, objeto y sociedad. Comprender esta relación y sus consecuencias exige un proceso definido y delineado que permita identificar las diversas fases del mensaje que encierran documentos; especialmente aquellos relacionados con la educación, que dictan normativas. Para Bardin (1986), en la medida en que el investigador persiga “desenmascarar la axiología en los manuales escolares”, por ejemplo, utilizará la técnica de análisis de contenido (p. 23).

La Profesora Cámara Estrella (2009), por su parte, resalta las características del análisis de contenido:

- Objetividad: o la posibilidad de alcanzar los mismos resultados en diversas ocasiones y por personas distintas.
- Sistemática: categorías que engloban el contenido del texto.
- Generalización: los datos obtenidos pueden conducirnos a conclusiones extrapolables a otras pruebas.
- Cuantificación: numérica, de grado, controlando las ausencias y presencias de las categorías.
- Niveles de contenido manifiesto o latente: según el significado sea implícito o explícito (p. 60).

La aplicación de la técnica de análisis de contenido ha contribuido, al progreso de investigaciones, que han expuesto el contenido implícito de leyes y proyectos de gran impacto social y nacional. Hacemos referencia por ejemplo a las tesis de los Profesores: Álvarez, *Análisis de un modelo de educación integral* (2001), Peñafiel, *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas* (1996) y Lara (2001), *Modelo Educativo según valores de los idearios granadinos*, entre otros. A partir de sus publicaciones, estas investigaciones han sido ejemplos claros del alcance de la técnica de análisis de contenido y revisiones de sus fases. En Puerto Rico un ejemplo cercano es la tesis de maestría: *Análisis del contenido curricular en los documentos normativos del Programa de Ciencias para la escuela superior pública de Puerto Rico: 1993-2012* de Dávila (2015) en la Universidad de Puerto Rico. En esta investigación se evidencia explícitamente la presencia del contenido axiológico. Según señala Dávila (2015): “El desarrollo de valores es otro elemento que se sostiene en los documentos estudiados. La importancia de los valores se puede apreciar en el componente estructural: Misión de la enseñanza de la ciencia” (p. 84). Veamos las fases y ejemplos de la técnica de análisis de contenido orientada al análisis de valores.

### **Metodología e instrumentos. Procedimiento del análisis de contenido axiológico**

Tanto Bardin (1989) y Krippendorff (1990) coinciden en que la técnica de análisis de contenido debe aplicarse en las siguientes fases:



**1º Establecer el problema de la investigación y sus objetivos.** Esta fase se caracteriza por las deliberaciones; conducentes a definir la línea o curso de la investigación. En adición, establecer los objetivos que permitirán la viabilidad del proyecto y la delimitación del mismo.

**2º Definición del universo de estudio.** “El universo podría ser la obra completa de Franz Kafka” (Hernández, 2003, p. 413). Sin embargo, el manejo de datos, el análisis y el entendimiento del documento demandan una delimitación de ese universo. En esencia, la elección del documento o documentos debe contemplar, por un lado, si el contenido podrá aportar la información necesaria para responder al problema de investigación planteado, y por el otro, debe contestar y cumplir con los objetivos de forma consistente. El universo de estudio también puede producirse utilizando instrumentos que acumulen información, como cuestionarios, entrevistas, etc., (Bardin, 1986).

**3º Pre Análisis.** La fase del pre análisis se considera el primer ensayo de ordenación de la investigación como tal. Es un proceso ponderado por el discernimiento. Tiene como fin delinear las estrategias y pautas que se ejecutarán con relación al contenido a analizar. De

acuerdo a Bardin (1986), el análisis debe ser presidido por una estructura basada en tres objetivos: *selección de los documentos* o corpus de contenidos (Universo de estudio), *formular hipótesis y objetivos y establecer indicadores*, que revelen la información esperada en los materiales a analizar. Para completar esta etapa es necesaria una primera lectura del material, lo que probablemente obligue a nuevas reflexiones e interrogantes.

**Unidades de Registro.** Bardin (1986) establece lo que denomina: *Unidades de registro, contexto y Reglas de numeración*. Se refiere a las palabras, temas, frases, personajes, espacio, tiempo, etc., que, en el texto, hacen referencia a valores. Dicho de otro modo, las unidades de registro representan “*átomos de significado*” (Gervilla, 2001, pág. 100), cuyo propósito al identificarlos es establecer frecuencias de aparición de elementos del texto que aludan a valores. De otro modo, son las secciones más pequeñas del texto con significación; consideradas como los elementos básicos para el recuento de frecuencias y su correspondiente categorización.

**4º Codificación / categorización.** En este paso se procede con la organización en secciones que reúnan un grupo de elementos bajo un título genérico donde se registrarán las palabras de contenido axiológico. Según Bardin (1986), las cualidades que han de tener las categorías son:

1. Exclusión mutua. Los elementos no se pueden clasificar en varias casillas.
2. Homogeneidad. Deben ser definidas de acuerdo a un principio de clasificación.
3. Pertinencia. Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido es considerada pertinente.
4. Objetividad y Fidelidad. Si se someten a varios analistas, trozos de un mismo material al que se aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificadas de la misma manera.
5. Productividad. Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos: ricos en índices de inferencias, hipótesis nuevas, datos fiables (p. 92).

Peñañiel (1996), explica en su tesis doctoral que: “La categorización es una operación de clasificación y diferenciación de los elementos de un conjunto a partir de criterios previamente establecidos. Tiene como primer objetivo suministrar, por condensación, una representación de los datos”, (p. 198). Las categorizaciones asumen un carácter cuantitativo. A continuación, se presentan diversas formas de categorías, que evocan las cualidades que, para cada autor, representan un perfil de persona realizada:

### CATEGORÍAS MÁS RECONOCIDAS EN EL CAMPO AXIOLÓGICO POR DISTINTOS AUTORES

<b>Max Scheler (1874-1928)</b>	<b>René Le Senne (1882-1974)</b>	<b>Louis Lavelle (1883-1951)</b>	<b>José Ortega y Gasset (1883-1955)</b>	<b>Ricardo Marín (1992-1999)</b>	<b>Enrique Gervilla (2000)</b>
VERDAD	VERDAD	INTELECTUALES	INTELECTUALES	INTELECTUAL ES	INTELECTUAL ES
ESTÉTICOS	ARTE	ESTÉTICOS	ESTÉTICOS	ESTÉTICOS	ESTÉTICOS
LO JUSTO	MORAL	MORALES	MORALES	MORALES	MORALES
LO SANTO	ESPIRITUALES	ESPIRITUALES	ESPIRITUALES	ESPIRITUALES	ESPIRITUALES
AGRADO	AMOR	AFFECTIVOS			AFFECTIVOS
VITALES			VITALES	VITALES	VITALES
ÚTILES			ÚTILES	ÚTILES	ÚTILES
			RELIGIOSO	RELIGIOSO	RELIGIOSO
		ECONÓMICOS		ECONÓMICOS	ECONÓMICOS
					INDIVIDUALES/ LIBERADORES

Elaboración propia.

La tabla anterior expone clasificaciones axiológicas, según las percepciones de distintos estudiosos. Por lo general, los investigadores adaptan estas clasificaciones y definen las categorías que luego aplicarán a los estudios de valores, según los objetivos que se tracen. Sin embargo, también es posible construir un sistema de categorías propio. En ambos casos, cada categoría debe establecer su definición y alcance. Cámara (2009), presenta su visión en torno a las características que deben considerarse en la construcción de un sistema de categorías, veamos la siguiente cita:

La elaboración de un sistema categorial es la fase más importante y creativa del análisis de contenido. Las categorías se establecen por el investigador a partir de distintas vías:

1. Revisión teórica y conceptual de la temática de estudio.
2. Otros sistemas categoriales previos.
3. Opiniones de expertos y especialistas sobre el objeto de estudio.
4. Pre acercamiento a los textos de análisis (p. 61).

Uno de los sistemas categoriales más utilizados en la Universidad de Granada, por su cualidad deductiva, es el *Modelo axiológico de educación integral*, del profesor Gervilla (2000). Como se observa en la tabla anterior, en el modelo de Gervilla se amplían las categorías; lo que nos permite identificar, en el análisis de contenido, más cualidades del ser humano integral. Este modelo, por su flexibilidad, fue utilizado en el estudio sobre el *Marco curricular del proyecto de estudios sociales (2003)*; facilitando el análisis e interpretación de la realidad social y educativa puertorriqueña, en cuanto a los valores que predominan en la enseñanza pública y definen el modelo de ciudadano integral, como veremos más adelante. El calificativo de Integral según Peñafiel (1996) se refiere a:

Que sus partes o aspectos -de modo integrado e interrelacionado- desarrollan todas las potencialidades del ser humano, lejos de toda carencia, parcialidad o desarrollo unilateral. Es decir, si están todos los valores (presencia) que el hombre necesita para "ser más", individual y socialmente, y están como deben estar (presencia adecuada) (p. 198).



## 5° Resultados. El Análisis de contenido axiológico aplicado al *Marco curricular de Estudios Sociales del Departamento de Educación (2003)*

Se ilustra a continuación los principios de la técnica de análisis de contenido axiológico. Nos concentramos en uno de los documentos de la reforma curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico: el *Marco curricular de Estudios Sociales del Departamento de Educación (2003)*.

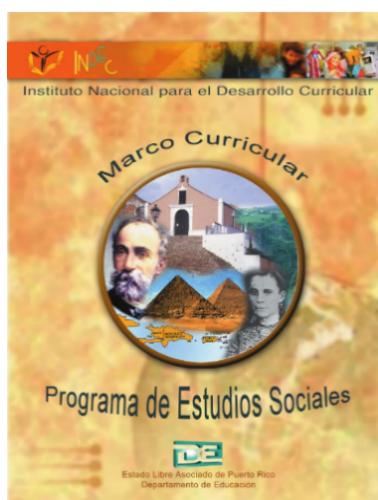
Atendiendo las diferentes etapas descritas anteriormente obtuvimos los siguientes resultados:

---

### Frecuencias de las categorías ordenadas jerárquicamente. Marco curricular del Programa de Estudios Sociales (2003):

---

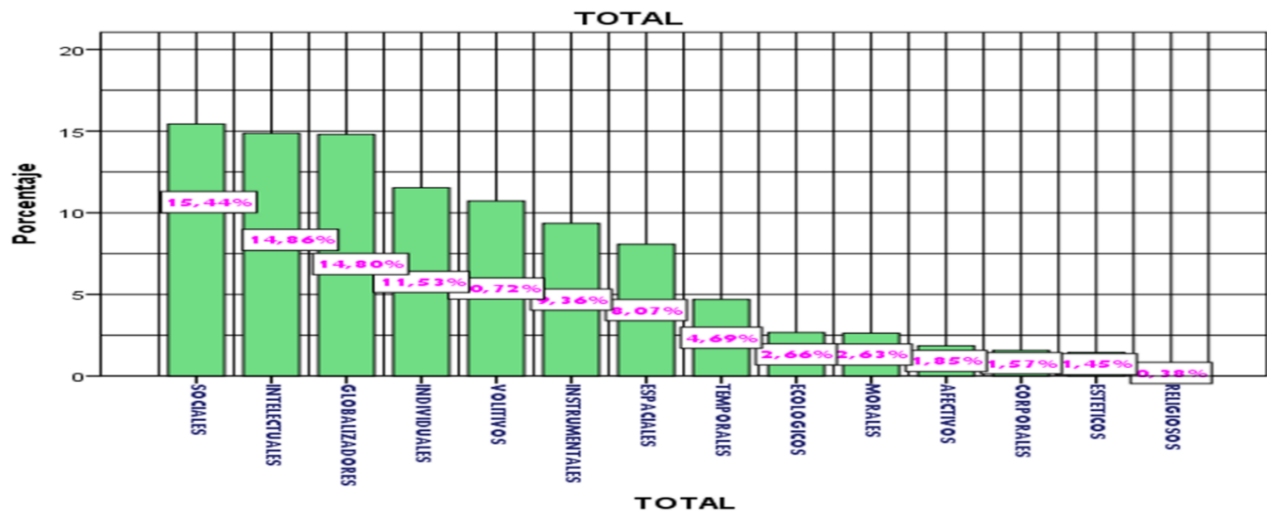
1. Sociales	1270
2. Intelectuales	1223
3. Globalizadores	1218
4. Individuales	949
5. Volitivos	882
6. Instrumentales	770
7. Espaciales	664
8. Temporales	386
9. Ecológicos	219
10. Morales	216
11. Afectivos	152
12. Corporales	129
13. Estéticos	119
14. Religiosos	31
<b>Total de frecuencias</b>	<b>8228</b>



Se identificaron 52,333 frecuencias de palabras de las cuales 8,228 solamente (16%) constituyen palabras que aluden a valores. Una vez clasificadas las palabras en las categorías definidas y validadas de acuerdo a las pruebas estadísticas mencionadas, prosigue la ubicación de palabras de acuerdo a su contenido alusivo a valores. En la medida que avanzamos en el proceso, este ejercicio va definiendo un orden, al que identificamos como la jerarquía

axiológica. El término jerarquía implica orden, prioridad o preferencias. A continuación, se expone la jerarquía axiológica del documento estudiado:

Como puede apreciarse de los resultados obtenidos en la tabla y gráfico inmediatamente anteriores, se reportan categorías axiológicas con mayor o menor peso específico en el Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales (2003) de Puerto Rico. Así, podemos observar como son los valores sociales (16,2%), intelectuales (15,2% y globalizadores (15,1%) por este



orden los que dominan con mayor intensidad en el documento analizado acumulando entre los tres casi el 50% de las unidades de registro (palabras) categorizadas. Después encontramos un segundo grupo de categorías axiológicas conformado por los valores individuales (12,1%), volitivos (11,2%), instrumentales (9,8%) y espaciales (8,5%) por este orden con un acumulado de casi el 42% de las unidades de registro categorizadas. Finalmente, tenemos un tercer grupo de categorías axiológicas configurado por las categorías de valores restantes, es decir, los valores ecológicos (2,8%), morales (2,8%), afectivos (1,9%), corporales (1,6%), estéticos (1,5%) y religiosos (0,4%) con un acumulado restante de aproximadamente el 10%.

Con el objetivo de dilucidar si existen o no categorías, cuya incidencia es mayor que el resto, como ya hemos destacado anteriormente hemos implementado una prueba de bondad de

ajuste conveniente para este fin: prueba de chi cuadrado. Dicha prueba se ajusta a la naturaleza de los datos categóricos, objeto de análisis, es decir, una muestra a través de la comparación entre las frecuencias observadas y las hipotetizadas o esperadas. Los resultados, luego de su aplicación, son los siguientes:

**TABLA 2. Resumen del contraste de hipótesis mediante chi cuadrado de las categorías axiológicas: Marco Curricular del Programa de Estudios Sociales (2003)**

Hipótesis nula	Prueba	gl	Sig. asintótica	Decisión
Las categorías axiológicas del Programa de Estudios Sociales se producen con probabilidades de igualdad	Prueba de chi-cuadrado para una muestra =4514,727	12	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Se muestran significaciones asintóticas. <i>p</i> < .001 *** <i>p</i> < .01 ** <i>p</i> .05 *				

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, se han reportado diferencias estadísticamente significativas entre las categorías axiológicas sobre las que se ha desarrollado el contraste de hipótesis de chi cuadrado con una probabilidad “p” asociada al contraste de hipótesis de  $p \leq 0.05$ . Ello significa que, como hemos considerado a priori, existen categorías axiológicas que predominan sobre otras en el documento sobre el Marco Curricular de Programa de Estudios Sociales (2003) de Puerto Rico.

Tras la verificación de esta evidencia empírica resulta conveniente determinar una especie de ranking o jerarquía de valores. Para ello, puede podemos establecer una jerarquía a partir de los porcentajes de presencia de cada categoría mediante el uso de notas de corte

mediante puntuaciones de posición (percentiles, cuartiles...). Incluso, podríamos haber establecido una clasificación mediante técnicas multivariantes, como el análisis de conglomerados o *cluster*.

No obstante, nos hemos decidido por otra técnica multivariante, como el Escalamiento MultiDimensional (EMD) o *MultiDimensional Scaling (MDS)*. Frente al análisis de conglomerados o *cluster*, el EMD permite establecer una clasificación bidimensional, lo que proporciona la posibilidad de no sólo clasificar las categorías axiológicas por su incidencia, sino también por sus rasgos. En este sentido, podemos destacar que el EMD que es una técnica multivariable que es capaz de inferir una segunda dimensión de diferente naturaleza a la ya denotada. Precisamente, ésta es una de las ventajas de esta técnica multivariante, frente a otras de reducción de datos y clasificación de los mismos (Martínez Arias, 1999). Los principales resultados del EMD calculado, así como su validación e interpretación son los siguientes:

**TABLA 3. Iteration history for the 2 dimensional solutions (in squared distances)**

Young's S-stress formula 1 is used

Iteration S-stress Improvement

1 , 03486

2 , 01907 , 01579

3 , 01232 , 00675

4 , 00855 , 00378

5 , 00627 , 00228

6 , 00480 , 00147

Iterations stopped because

S-stress is less than , 005000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

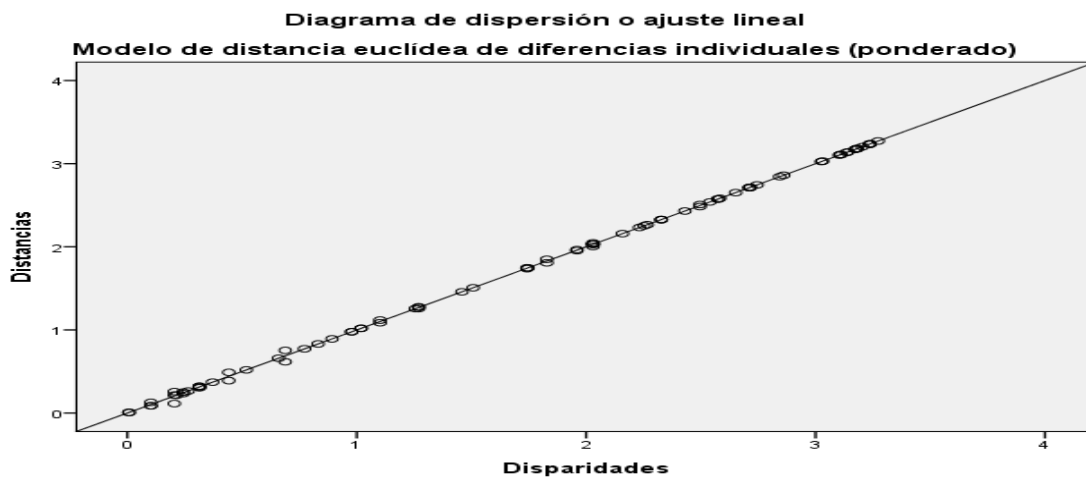
RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances. Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix

Stress = , 00880 RSQ = , 99972

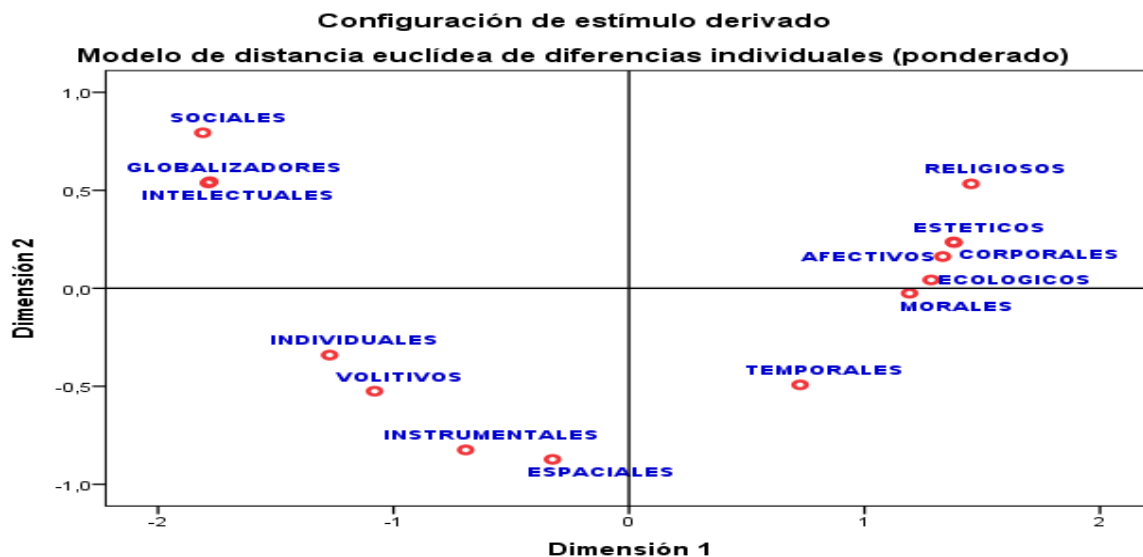
Configuration derived in 2 dimension

**Diagrama de Shepard.** Esta aplicación es otro medio de juzgar la claridad de ajuste y divisar posibles incoherencias en la representación multidimensional, que interesamos como estrategia en el análisis estadístico:



**FIGURA 1. Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo**

**El Diagrama biespacial.** Esta técnica muestra, con precisión, las tendencias de agrupaciones de las categorías; lo cual permite identificar las categorías axiológicas de mayor predominio y tener claros hallazgos.



**FIGURA 2. Diagrama biespacial o configuración de estímulo de las categorías axiológicas derivada en dos dimensiones. Modelo de distancia euclídea**

**El perfil de ciudadano inferido.** Con los datos estadísticos obtenidos, inferimos la existencia de un modelo de ciudadano en el documento estudiado. Tomando como referencia las seis categorías con un alto reconocimiento, unido a extractos del documento estudiado con el fin de validar los hallazgos.

1. En torno a los valores sociales –Concluimos que un ser social es capaz de promover el fortalecimiento de la sociedad puertorriqueña en todas sus dimensiones, desde su propia comunidad hasta las esferas del sistema de gobierno. En relación a lo anterior el Instituto Nacional para el Desarrollo del Currículo (INDEC por sus siglas en español) (2003) considera lo siguiente:

Educar para la vida es, entonces, el desarrollo pleno de la persona como ser humano integral, que pueda estar en convivencia con la sociedad aportando su conocimiento, sus actitudes y sus valores, para mejorar la calidad de vida, tanto en su expresión individual como en su manifestación colectiva (p. 3).

2. En torno a los valores intelectuales-Un ciudadano que desarrolle un nivel intelectual, competente e inclinado hacia la investigación y conocimiento integral. Con conciencia crítica sobre la información y los eventos personales y colectivos que maneje. “El desarrollo intelectual puesto en función del beneficio individual sobre el colectivo, o del beneficio de grupos o élites sobre la totalidad de la sociedad, atenta contra los más básicos principios de convivencia, solidaridad y dignidad” (INDEC, 2003, p. 5).

3. En torno a los valores volitivos - Un ciudadano líder, con iniciativa y voluntad para lograr cambios en la sociedad, INDEC (2003) señala lo siguiente:

Es principalmente en la escuela donde los niños y jóvenes pueden aprender el espíritu crítico y los valores solidarios que les permiten construir una sociedad con identidad propia, justa y democrática, capaz de integrar voluntades para alcanzar el bien común (p. 6).

4. En torno a los valores globales- Un ciudadano con conciencia global. Se evoca un individuo que trascienda sus límites geográficos y que desarrolle la: “Capacidad para visualizar el mundo como totalidad y comprender el valor de las relaciones globales y la interdependencia para el progreso y adelanto de las sociedades humanas” (INDEC, 2003, p. 40).

5. En torno a los valores individuales - Un individuo, cuyos valores individuales se caractericen por: la identidad, la autoestima, la diversificación, la autonomía personal, y el sentido de identidad cultural y solidaridad con la misma. En torno a ello, los autores de la Reforma del 2003, siguiendo los principios Hostosianos, señalan: “Es necesario que la escuela ayude a educar la conciencia nacional a fin de que el estudiante conozca y aprecie el patrimonio histórico y cultural que lo identifica como puertorriqueño” (INDEC, 2003, p. 32). (Villegas y Aponte, 2006, p. 44)

6. En torno a los valores instrumentales- Un ciudadano con los medios necesarios para alcanzar otros valores. En las frecuencias observadas de esta categoría axiológica se encuentran, por ejemplo, los recursos económicos, pero prevalece por su frecuencia el conocimiento de la tecnología como valor instrumental predominante. En torno a la tecnología se señala: “Es necesario desarrollar en el estudiante los conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan hacer un uso adecuado de la tecnología y los medios de comunicación masiva...” (INDEC, 2003 p. 33).

**Discusión y Conclusiones.** El análisis de contenido axiológico como técnica de investigación presenta nuevas alternativas de profundizar en temas educativos. Es evidentemente una técnica de poca presencia en las investigaciones educativas en Puerto Rico. Sin embargo, es una técnica de gran relevancia internacional. Las reales intenciones en documentos pueden revelarse a través de los mensajes implícitos y explícitos. En este sentido el análisis de contenido, dirigido hacia un contenido en valores, como se ha expresado, revela mayor información de ideales y visiones de funcionarios gubernamentales, que tienen a su aval el futuro de la educación pública. Toda reforma educativa supone un modelo de los futuros ciudadanos, que es imprescindible revelar a



través de los documentos e iniciativas del Estado mediante un lenguaje cuantitativo o cualitativo o una combinación de ambos.

Hemos presentado la técnica de análisis de contenido axiológico, como una posibilidad en el amplio mundo de la investigación educativa y social. Con este escrito, se ha pretendido exponer procedimientos y referencias de otras investigaciones más amplias, aplicados a la realidad educativa del ámbito puertorriqueño, con la expectativa de promover nuevas discusiones académicas en torno a las reformas educativas y la preparación de futuros docentes, con especial atención al contexto caribeño.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. Granada: Universidad de Granada.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nueva York: Free Press.
- Cabrera Ruiz, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. En *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. XIV No. 3, 71-93.
- Cámara Estrella, Á. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, REIFOP, 12 (2), 59-72. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Dávila-Montañez, M. (2015). Análisis del contenido curricular en los documentos normativos del Programa de Ciencias para la escuela superior pública de Puerto Rico: 1993-2012. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 30. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/01/20/analisis-del-contenido-curricular/>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo Axiológico de Educación Integral. *Revista española de pedagogía*, 39-58.

- Gómez Mendoza, M. A. (23 de junio de 2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo*. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para el Desarrollo del Currículo (INDEC). (2003). Recuperado el 7 de noviembre de 2012, de <http://www.uprm.edu/educon/formularios/marcos-curriculares/RENOVACION-CURRICULAR.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Lara, T. (2002). *Modelo Educativo según valores de los idearios granadinos*. Granada, España: Universidad de Granada.
- López Noguera, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 167-179.
- Martínez Arias (1999). El análisis multivariante en la investigación científica. Volumen 1 de Cuadernos de estadística. España: La Muralla.
- Peña & Lillo, M. (2012). La importancia del acuerdo entre codificadores. *COMUNICACIÓN Y MEDIOS*. N. 25, 47-56.
- Peña Martínez, F. (1996). *Los valores en la L.O.G.S.E y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía.
- Ponce, V. N. (2004). El análisis de contenido: experiencia de su aplicación en el estudio de una publicación periódica. *Bibliotecas*, 1-2.
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en

Educación Superior. *RELIEVE*, v12, n. 2, p. 289-305.

[http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)

Villegas Cobián, G. (2015). *Análisis de Valores en los Marcos Curriculares del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2003: Implicaciones educativas*. (Tesis inédita Doctoral). Universidad de Granada, España.

Villegas, G. y Aponte, M.D. (2014). Análisis axiológico del Primer Decreto Orgánico sobre la Educación en Puerto Rico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 36 – 46.

# FILOSOFÍA

## **Leibniz y el ideal ecuménico: un proyecto encaminado a la reunificación de los cristianos<sup>1</sup>**

Resumen:

Este breve ensayo contiene una exposición acerca de uno de los ideales manifestados por el filósofo alemán Gottlob W. Leibniz, quien fuera uno de los exponentes del racionalismo continental europeo y, también, uno de los máximos representantes de la ilustración alemana. Aunque su sistema filosófico está orientado hacia las cuestiones metafísicas, abordaremos un punto que se infiere de sus principales doctrinas filosóficas, el cual es muy pertinente en las circunstancias actuales, a saber: el ideal del ecumenismo.

Nuestro propósito con este escrito es resaltar la figura del eminente filósofo, quien abogó por la unión de todos los cristianos, sobre todo, en un periodo histórico marcado por las luchas y diferencias entre los reformados y los católicos en Alemania. Aunque su vida y pensamiento transcurrieron por casi 200 años de diferencia, después de haberse cumplido la gesta de la reforma protestante por el canónigo agustino Martín Lutero; ya el filósofo alemán - en aquellas circunstancias convulsas, abrigaba el ideal del ecumenismo.

Sin ningún asomo de pretensión, este escrito le hace justicia a quien consideramos uno de los precursores de la visión ecuménica dentro del cristianismo; particularmente, en esta ocasión celebrativa con motivo de la conmemoración de los 500 años de la reforma protestante, suceso histórica que tiene sus repercusiones en el presente que vivimos.

---

<sup>1</sup> Oscar Cruz Cuevas, Decano de la Facultad de Estudios Humanísticos, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. [ocruz@metro.inter.edu](mailto:ocruz@metro.inter.edu)

Palabras claves: Leibniz, ecumenismo, reforma protestante

### ***1. Una aproximación a Leibniz: el asunto de la religión***

Para quienes hemos estudiado la filosofía leibniziana, nos sorprende grandemente el preclaro ingenio que éste poseía, el cual lo llevó a dominar muchos de los saberes que se cultivaban en aquel entonces. Leibniz fue capaz de trascender el quehacer filosófico y científico, ya que ejerció una injerencia notable en los asuntos políticos dentro del contexto cultural europeo. Además de poner de manifiesto su talante racionalista y de hombre ilustrado, Leibniz poseyó una exquisita sensibilidad religiosa. Éste sostuvo que la razón humana no es un estorbo para acceder al conocimiento de Dios.

La cuestión acerca de la religión y, más específicamente, el problema acerca de Dios, son temas que Leibniz trata abiertamente sin el mínimo temor a las represalias que pudieran causarle. En su libro titulado *Teodicea*, Leibniz indaga el problema del mal en el mundo y el hecho de la libertad humana y cómo inciden en la supuesta bondad y justicia de Dios. El cuestionamiento fundamental plantea si se admite que Dios es bueno y todopoderoso, por qué permite la presencia del mal en el mundo. Esa presencia del mal se evidencia en el padecimiento de limitaciones físicas, en tragedias naturales y en desgracias provocadas por las acciones del ser humano.

La respuesta de Leibniz al problema del mal, además de ingeniosa, demuestra su optimismo metafísico. A pesar de la presencia del mal, el mundo en el que vivimos es el mejor de los mundos posibles. Todo sucede para que el ser humano obtenga el mayor bien en orden a la

salvación a la que Dios le ha destinado. El mal no es negado, sin embargo, tiene una realidad mínima. Esta respuesta dada por Leibniz al problema del mal guarda ciertos rasgos en consonancia con la postura asumida por Agustín de Hipona.

## ***2. La cuestión ecuménica: el ideal de la unidad cristiana en Leibniz***

Sin ningún ánimo de hacer extenso este estudio, expondremos brevemente algunos datos relevantes relacionados con el escenario histórico - social en el que se circunscribe la vida de Leibniz. Esto con el interés de dar a conocer los rasgos definatorios de su pensamiento como producto de aquellas circunstancias históricas que le tocó vivir, sobre todo, para seguir las pistas en lo referente a su ideal del ecumenismo.

Aunque desde su niñez recibió una temprana formación luterana, Leibniz cultivó amistades que eran adeptos al catolicismo. Uno de sus amigos católicos fue Bossuet con quien tuvo una larga correspondencia. En su artículo, Paradojas Fuentes<sup>2</sup>, menciona el vínculo de Leibniz con Bossuet y hace referencia a algunas citas en donde se destacan las ideas manifestadas por nuestro filósofo a propósito de la reunificación de los cristianos. Como muestra de ello, hacemos mención de una de ellas, donde Leibniz asume una postura conciliatoria:

*"Muy a menudo que hay razón en ambos bandos (católicos y protestantes) si se la entiende, y me gusta menos refutar y destruir que descubrir algo y construir sobre los cimientos ya puestos"*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Paradojas Fuentes, Jesús Luis, *Leibniz y la religión*. Thémata, Revista de Filosofía. Num. 42, 2009.

<sup>3</sup> Ibídem. Texto citado de la Carta de Leibniz a Bossuet, 13 de julio de 1692. El paréntesis es nuestro.



Es claro que Leibniz no se quiere comprometer a favorecer una de las dos confesiones cristianas. Tampoco quiere asumir una actitud antagónica en la discusión sobre la legitimidad o la veracidad de las iglesias cristianas; más bien, reconoce que en ambas se muestra la autenticidad de lo revelado por Dios en Jesucristo.

Además de sus contactos con personalidades ilustres tanto del ámbito filosófico, político y jurídico. Leibniz estuvo vinculado a la Casa de Hannover, donde estuvo al servicio de los duques, quienes profesaban la fe católica. Allí Leibniz tuvo varios cargos, entre ellos, primero como bibliotecario y luego como historiador. Siendo protestante, Leibniz fue un defensor teórico de la política de los duques de Hannover.

Fue en la Casa de los Hannover donde Leibniz comenzó a acariciar su proyecto ecuménico, en el cual trabajó largamente. La familia Hannover le encomendó este proyecto, pues, si bien éstos eran católicos, gobernaban en un país con una fuerte tradición protestante. Aunque este proyecto no pudo lograrse, aun así, Leibniz mantuvo ese ideal de reunir a la Iglesia Católica con la protestante. Acorde con su pensamiento universalista, Leibniz aspiraba a establecer un orden armonioso donde las diferencias pudieran reconciliarse entre sí. Indudablemente, las circunstancias históricas y sociales dentro de aquel entorno propiciaron y fueron determinantes para que nuestro filósofo adoptara el ideal del ecumenismo.

Desde nuestra óptica crítica, Leibniz representa el paradigma en la lucha por armonizar las diferencias y promover la unidad de los cristianos, quienes confesamos la misma fe en Cristo Jesús y estamos ligados a un mismo bautismo que nos sumerge a la nueva vida redimida por Cristo Jesús.

Lo tocante al ideal del ecumenismo lo encontramos en Leibniz no como un tema fundamental de su sistema filosófico, sino que se deriva de sus principales ideas filosóficas. Una de las ideas fundamentales de su sistema filosófico lo es la doctrina de la armonía preestablecida, en la cual Leibniz sostiene que todo el universo se rige por un estricto orden.

Queremos hacer una breve referencia a esta doctrina de la armonía preestablecida, la cual afirma y establece la intervención de Dios en el universo. Con esta doctrina, Leibniz asume una clara oposición al teísmo, ya que sostiene que Dios no tan solo crea el mundo, sino que interviene providentemente en él para establecer un orden en todo el universo. Mejor aún, Dios hace coincidir todas las cosas perfectamente desde la eternidad. Sin esta intervención providente de Dios es imposible el orden en el universo. Así pues, Leibniz demuestra que Dios es un ser necesario y que gobierna perfectamente el universo.

El pensamiento filosófico de Leibniz no es uno arbitrario; todo lo contrario, es un sistema concebido y ordenado por la razón. A pesar de su carácter formal, o mejor, pese a su fundamento lógico-matemático, los principios teóricos del sistema leibniziano expresan lo real en el universo. El mundo concebido por Leibniz es lo máximamente real y, por ello, es objeto de una aprehensión racional.

Este mundo leibniziano es uno optimista, porque es producto de un acto creador de Dios. Cada cosa está unida entre sí en función del mismo orden y armonía que prevalece en el mismo universo conforme al dictamen de Dios. Por tanto, no debe causar extrañeza alguna que Leibniz haya concebido y desarrollado coherentemente el tema del ecumenismo como parte de su sistema filosófico.

### ***3. Mi visión de la reforma protestante y la apertura suscitada por Leibniz***

En los tiempos de nuestra formación filosófica, donde tuve mis primeros acercamientos al pensamiento y a la obra de Leibniz, previo a esa apertura que representa el ideal del ecumenismo, nuestra visión acerca de Lutero y de la reforma protestante era una negativa. Por un lado, consideraba que si bien Lutero fue valiente en denunciar las malas prácticas de la Iglesia Católica, fue inconsistente al abandonar la misma. Su reforma hubiese tenido más alcances si se hubiera mantenido en el seno de la Iglesia. De hecho, si Lutero se hubiese mantenido fiel a la Iglesia, no dudamos que hoy le honráramos como a uno de los principales reformadores de la Iglesia como también lo fueron Agustín de Hipona, Benito de Murcia y Francisco de Asís. Estos reformistas católicos no lucharon en contra de la Iglesia ni fuera de ella, sino que contribuyeron a su edificación y preservaron su unidad.

Por otro lado, la reforma protestante, al causar esa división tan profunda en el corazón del cristianismo, lo consideraba un obstáculo para la reconciliación. No obstante, estas valoraciones negativas que cargaba en aquel momento contra Lutero y la reforma protestante se trocaron a raíz de la actitud asumida por Leibniz, la cual nos sobrecogió, pues era un intento genuino de propiciar la búsqueda de la unidad de los cristianos por medio de una reconciliación que sanara las heridas causadas por aquella división.

El ecumenismo consiste en el anhelo de formalizar una unión para vivir de forma íntegra y coherente la fe cristiana. Esto se dice, de igual manera, para la reunificación de las iglesias cristianas. De hecho, Leibniz abogó por la reunificación de las iglesias. Para hacer esto posible no hay que dar lugar a las diferencias doctrinales ni disputas teológicas, las cuales son ciertamente un elemento disociador. En el sistema leibniziano, cónsono con su doctrina de la

armonía preestablecida, las diferencias no constituyen un obstáculo que alteren el orden de las cosas en el mundo.

Así plasmado, puede interpretarse que el ecumenismo no es un movimiento característico de nuestros días. Más bien, se remonta a una gesta que viene desarrollándose desde el siglo XVIII producto de la inquietud intelectual y el espíritu conciliador de un filósofo de la talla de Leibniz. La preocupación por la unidad de los cristianos era un tema que no sólo formaba parte del ideario personal del célebre filósofo, sino que estaba manifestado en algunos de sus escritos.

#### ***4. Postura personal: conclusiones***

La cuestión acerca del ecumenismo nos lleva a asumir una postura sin ambigüedades. El problema de fondo no tiene que ver con las rivalidades ni antagonismos históricos entre católicos y reformados, tampoco es una cuestión alusiva a cuál es la verdadera iglesia. El genuino ecumenismo apela y nos interpela sobre la fe en Cristo Jesús. Indudablemente, el problema del ecumenismo es un asunto de fe.

Esta separación y las diferencias manifiestas entre los cristianos constituyen una dolorosa afrenta. Esta desunión contradice nuestra fe en Jesucristo y es un antitestimonio de quienes somos portadores de la Buena Noticia de la salvación obrada por Dios en favor de la humanidad.

El testimonio del cristiano se torna veraz cuando asume el mandamiento de Jesús de amarnos los unos a los otros como Él nos ha amado (*Jn, 15, 12...17*). Sin hacer distinciones, todos los cristianos debemos fomentar fraternalmente la unidad en la fe que nos une mediante el bautismo que recibimos, por el cual nos incorporamos a su Iglesia, y por sentirnos amados y salvados por la ternura de un Padre que es rico en misericordia.

La reforma protestante causó dos efectos inmediatos: por una parte, produjo la ruptura en la unidad de la Iglesia; por otra parte, provocó la desunión entre los cristianos. Visto así, el ecumenismo es el anhelo por restaurar y restituir la unidad entre los cristianos, quienes a partir del bautismo, forman parte de la Iglesia. Siguiendo al apóstol Pablo, la Iglesia es el Cuerpo Místico de Jesús (*Rom 12, 5*). No se trata de iglesias, sino de la Iglesia de Cristo, una e indivisa.

A pesar de las consabidas diferencias teológicas entre los cristianos pertenecientes a la reforma y los cristianos de tradición católica, en nuestros días ambas comunidades promueven encuentros que propician el diálogo y la reflexión de esos temas. Sin lugar a dudas, estos encuentros son un signo aleccionador y esperanzador para superar paulatinamente esas disputas doctrinales.

Con el acercamiento de ambas comunidades cristianas ya no hay cabida para la rivalidad fraticida de antaño y la intolerancia religiosa de hoy. La intolerancia religiosa es un antivalor ya que atenta contra la dignidad inherente a toda persona y viola los derechos humanos. Tampoco el cristianismo es un antivalor como pregonaba Friedrich Nietzsche, en su libro *El Anticristo*. El cristianismo es un valor fundamental ya que anuncia la Buena Nueva de la salvación obrada por Jesucristo. Tanto los reformados como los católicos somos hijos de Dios y le pertenecemos a Cristo Jesús. Conscientes de un mundo cada vez más polarizado y dividido, para ser creíbles y que nuestro testimonio sea veraz, los cristianos debemos propiciar el diálogo ecuménico en armonía con los valores del Reino de Dios. Considero que los cristianos comprometidos con su fe deberían asumir el ecumenismo como un proyecto de vida.

Un último comentario para justipreciar en sus méritos la postura de Leibniz acerca del ecumenismo. Ciertamente, el ecumenismo es un movimiento que ha cobrado notoriedad a nivel

mundial. Comienza a finales del siglo XIX y aparece más organizado y con más empuje en el pasado siglo XX. A partir de estos datos, podemos inferir que más temprano, en el siglo XVIII, Leibniz abogaba por el ecumenismo entendido como ideal de vida así como un proyecto político. En este sentido, Leibniz se adelantó a su época al convertirse en un portaestandarte del ecumenismo.

#### Referencias:

- Abbagnano, N., (1994) *Historia de la Filosofía*. Volumen 2, Hora, S.A., Barcelona.
- Belaval, Y., (1992) *La filosofía alemana de Leibniz a Hegel*. Historia de la Filosofía, Volumen 7, Siglo XXI, Editores, S.A.
- Biblia de Jerusalén Latinoamericana (2016), Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Documentos del Vaticano II. (1986) *Decreto Unitatis redintegratio*. (Sobre el ecumenismo). B.A.C., Madrid.
- Hughes, Philip (1986) *Síntesis de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona. Hughes, Philip (1986) *Síntesis de Historia de la Iglesia*. Herder, Barcelona.
- Juan Pablo II (1994) *Cruzando el Umbral de la Esperanza*. Nueva York.
- Leibniz, Gottfried W. (2013) *Ensayos de Teodicea. Sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Paradojas Fuentes, Jesús Luis (2009) *Leibniz y la religión*. Thémata, Revista de Filosofía. Num. 42.
- Ratzinger, Joseph, (2005) *La sal de la tierra. Quién es y cómo piensa Benedicto XVI*. Ediciones Palabra, Madrid.

# LITERATURA

## Esas noches de luna

1

Nos convoca en esta ocasión el arte literario, en su faena de hacer patente una de las más excelsas formas de su manifestación la poesía; la poiesis como la llamaban los griegos, a ese impulso creador, a ese rayo de luz al que el alma aprisiona, atesora y devuelve en el acto mismo de la palabra, con la intención más gloriosa de crear belleza. Conceptualización que nos brinda el Diccionario de la Real Academia Española y citamos: *Poesía es la manifestación de la belleza del sentimiento por medio de la palabra en verso o en prosa*. Rafael Lapesa, aclara la forma habitual de la poesía es el verso, pero no son términos que se corresponden forzosamente. El arte poético, por tanto, va en búsqueda de la ensoñación, del placer de degustar, de sentir, de visualizar otra realidad. A veces incapaz de definir, lo inefable, lo trascendental, lo mágico como nos confiesa Juan Ramón Jiménez ante su encuentro con la poesía y cito:

*Vino, primero, pura  
vestida de inocencia  
y la amé como un niño.*

No pudo desprenderse, el poeta de ese arrobamiento poético a primera vista en donde lo afectivo y sensorial confluyeron armoniosamente. A estos efectos, Carlos Bousoño caracteriza a la poesía como la comunicación establecida en menos palabras, de un contenido *psíquico sensorio, afectivo, conceptual, un todo espiritual*. Cuando este fenómeno se cumple, estamos ante el embrujo creador de la poesía. La palabra se transforma, se desviste y se arropa con el significado de otra realidad. Realidad hecha de metáforas, de símiles o tropos del lenguaje que junto a la construcción contextual van marcando pausas, acentos y medidas, que le imprimen el ritmo

---

<sup>1</sup> Renée de Lucas Reyes, Catedrática, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. [rdlucas@intermetro.edu](mailto:rdlucas@intermetro.edu)



buen poeta lo sabe y las recrea en su composición. No basta la inspiración, como nos afirma Federico García Lorca

*“Sí, es verdad que soy poeta  
por la gracia de Dios o del demonio,  
también, lo es, que soy la gracia de  
de la técnica y del esfuerzo y de darme  
cuenta en absoluto de lo que es el poema”.*

Pone de manifiesto así, que la poesía no es una mera rima o conjunto de versos que expresan algo. Aquí es el poder de convertir el acto verbal en algo maravilloso, seductor que despierte el deleite, la admiración, la fascinación del receptor. Que avive las emociones, que exalte los sentimientos, que fluya la imaginación en busca de la ilusión, aunque se esfume en la realidad.

El poema que nos ocupa hoy, *Esas noches de luna*, digo, otra vez la luna, porque esta ha sido fuente inagotable de inspiración, no solo para poetas, que se encantaron y le cantaron como García Lorca, en su Romance de la luna, Jorge Luis Borges, Juan Ramón Jiménez, Mario Benedetti y tantos otros, sino, además ha sido el referente en la composición de leyendas, de profecías, de embrujos, de hechizos, de sortilegios. De sus variadas interpretaciones han dado margen a múltiples simbolismos en la literatura que van desde la muerte, la suerte, la abundancia, la placidez, la eternidad, o de la personificación del amor hecha leyenda, la luna como aquella luna amante del sol, que fuera separada en algún momento de ese calor pasional y que solo se abrazan en los eclipses solares. Claro, lo romántico es parte de esa efervescencia emocional que provoca la luna. La luna, la eterna luna, que inspiró a él o a la estudiante, a elaborar unas líneas que, aunque no están estructurados en estrofas, entendemos que su composición responde a los requerimientos de la poesía, tanto por su ritmo, como por su lenguaje. Al enhebrar un compuesto semántico, en sentido figurado se delata la intención artística en la creación de sus versos desde la primera entrada.

*“Esas noches de luna,  
noches de tibia luz embrujada  
metida en el regazo de los recuerdos”.*

Es la imagen visual que se desliza en el mundo psíquico, mundo del recuerdo, imagen nemotécnica que encuentra acomodo perfecto con la anáfora de esa tercera línea de versos en concomitancia con la prosopopeya.

*Esas noches de luna que se enreda en la piel de nuestro embeleso.* La luna es la magia, que hechiza, que provoca o evoca el sentimiento y libera el espíritu como nos dice la voz *en esas noches de extraño divagar en desesperado pensamiento, en agitado desdén entre nubes y estrellas, en confabulación con la distancia y su señorío en el firmamento.* Nótese entonces, la referencia al vagar y divagar del espíritu, la conceptualización de ese espacio imaginario por donde transita el pensamiento hasta llegar a lo infinito, al firmamento, las nubes y las estrellas completan la imagen ambulatoria. La superposición de imágenes y de metáforas se recrean en un acto de alegoría en ese eterno romance entre la luna, el amor y las noches cómplices de esas sensaciones siempre nuevas, a veces distantes o presentes, pero que siempre permean en el yo presente. La voz lírica desnuda la poesía para convertirse en confesión de amor. Y así cito, *Noches de auscultar en busca del yo... noches inquietas de lujuria, noches de murmurarle al oído un Te quiero.*

Hablamos del amor y de esas noches de luna, complicidad nocturna evocada en las líneas de versos que figuran solapadamente a través de imágenes y metáforas; reviviendo la hermosa luna como el elemento referencial eterno en la perpetuación lírica. Como nos dice el poeta Mariano Estrada en los versos que le dedica a García Lorca,

*Y la luna no sería la luna  
sin corazones que amen  
sin pensamiento que vuelan  
y sin poetas que la canten.*

# “Entre lo humano y el humus”, Adán en las escrituras del lodo latinoamericano<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo tiene por objeto estudiar la imagen simbólica de Adán en las morfologías de lo telúrico frente a las tecnológicas y científicas en la vanguardia latinoamericana. Aquí se estudian las escrituras de la Tierra, del humus, como espacio de referencia de saberes y poéticas en las siguientes obras: Adán (1916) de Vicente Huidobro, "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, "El golem" (1964) de J.L. Borges y en "Génesis" (1971), un “cover” del grupo de rock argentino Soda Stereo. La tinta del barro escribe las dimensiones topológicas, geológicas, estéticas y metafóricas, entre otras, actúa como artefacto telúrico del devenir humano y saberes en lo poético para moldear metatextualidades desde el hombre-vasija en el discurso de la neovanguardia y de la cultura popular.

Palabras clave: Adán, hombre-vasija, neovanguardia, cultura popular.

---

## 1. Introducción

Tal propiedad atropológica no pudo haber sido extraña a la concepción del símbolo, que según Charles Peirce, es su definición y es definitiva: "a la pregunta '¿Qué es el hombre?' responde: 'Es un símbolo'". En otras lenguas, en una y primera lengua, en hebreo, el nombre de la Tierra, que es "Adama". A partir de esa lengua primordial su identidad no se diferencia demasiado de su terceridad, el tercer término siempre en cuestión, que avala la condición simbólica

---

<sup>1</sup> Cynthia Carggiolis

inherente al hombre o a la humanidad, derivada de su presencia en la Tierra en la que la sintonía homofónica entre lo humano y el humus también remite a las verdades de ese origen común.

(Block de Behar 2009, p. 111)

Las escrituras de la Tierra, arraigadas en su dimensión simbólica, contienen diversos niveles conceptuales, a través de ellas el *humus* se allega a la humanidad, al hombre y a su devenir. La imagen simbólica de la Tierra trasvasa varios complejos, Brieze los enfoca desde diversas dimensiones: la topológica por ser un espacio para el movimiento y la comunicación; la jurídica ; la orgánica/ biológica desde la perspectiva agrícola (sin olvidar el vínculo con la cultura); la geográfica como un constructo del flujo en capas, de lo frío a lo caliente; la dimensión astronómica como un cuerpo planetario y cósmico, la económica y sociocultural que implican los recursos; y, por último, la natural, en especial, el paisaje o territorio (Brieze 1998).

La variación del concepto de "territorio" lo aborda Deleuze desde una perspectiva política que descentra varias discusiones con respecto a perspectivas poético-telúricas derivadas de estructuras de poder, en el caso de las escrituras poéticas del *humus*, hacia lo humano. Estas perspectivas abordan dimensiones simbólico-culturales de una identidad territorial atribuida a grupos sociales, por lo tanto esto implica un cierto control simbólico del espacio en el que se habita (Herner 2009). Esto último contiene un elemento cíclico para estabilizar el concepto del *humus*. Por ello, las poéticas de lo adánico se sujetan a conceptos topográficos: adentro vs afuera; centro vs periferia; arriba vs profundo (Köster 2002). Estas mismas ideas constituyen escrituras circulares llegando incluso a la idea budista del mundo representado por la masa adánica del primer hombre, metonímicamente compuesto de lo telúrico hasta llegar a concebir constructos gnósticos, que según Borges: "[...], los demiurgos amasan un rojo Adán que no logra

ponerse de pie; tan inhábil y rudo elemental como ese Adán de polvo era el Adán de sueño que las noches del mago habían fabricado" (Borges 1989, p. 453).

En "Las ruinas circulares" (1944) el poeta-demiurgo, tejedor (Carggiolis 2015, p.119), amasa al rojo Adán-telúrico que se deshace en la tierra para polvo ser y ser soñado de manera circular representando texturas infinitas del ser y de El Mismo (Navarro 2001, p. 201). La propuesta borgeana de una textualidad infinita de espejos a través de la imagen bíblica de Adán se conecta con el eterno Homero-hacedor, poeta, es quien: "[...] posee el don de la palabra creadora con la que nombra y da cuenta de la experiencia y las emociones de los hombres" (Huici 1998, p. 17). El hacedor es por lo tanto el Dios múltiple, el artesano cósmico según Deleuze (Navarro 2001, p. 84), es quien revela el principio de la imaginación literaria, y construye el laberinto literario, "[...] en ese templo circular" (Borges 1989, pp. 453-454). A través de estas imágenes gnósticas se señala la literatura circular y eterna que sueña, piensa y fabrica al hombre de carne y hueso en la ficción de manera que, "[...] el sueño del hombre que soñaba, el soñado se despertó" (Borges 1989, pp. 453-454).

La idea de Adán como un hombre-vasija contiene una meta-metafóra y, al mismo tiempo, una textualidad entretejida en los discursos de la vanguardia y aún más allá de ella, partiendo con la imagen bíblica del Adán creacionista en Huidobro que oscila entre lo telúrico, la técnica y el derrumbe de los discursos religiosos. Por otro lado, Borges incorpora estos discursos junto con perspectivas gnósticas y oníricas para cuestionar lo poético junto con la idea de lo fragmentario, de lo indescifrable, de lo matemático y de un tejido sin fin, de un Adán-vasija, en tanto un juego textual de muñecas rusas, de textualidades infinitas: "[...] un varón, aunque penetre todos los enigmas del orden superior y del interior: mucho más arduo que tejer una cuerda de arena o que amonedar el viento sin cara" (Borges 1989, p. 453).

Este ensayo desarrolla las dimensiones simbólicas culturales del espacio como territorio en la figura de Adán-vasija cuya perspectiva denota una topografía que construye dos aspectos estudiados aquí, por una parte, la de una metatextualidad y, por otra, la del espacio de una geografía interior (Ross 1992, pp. 9-31) en una dialéctica con el universo en el contexto sociocultural vanguardista. El punto de conexión entre estas dos dimensiones es el individuo-textualidad (hombre-vasija), un conjunto de textos, de espacios geográficos, gnósticos y contextos sociales de nexos entre Chile y Argentina en tensión con los discursos de la neovanguardia arraigados en "[...] bombardeos atómicos de los mass media" (Navarro 2001, p. 84). Por ello el siguiente análisis se enfoca en el Adán (1916) de Vicente Huidobro, en "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, "El golem" (1964) de J.L. Borges para culminar con el discurso del individuo junto con su contexto político en "Génesis" (1971), un cover de la banda de rock argentina Soda Stereo.

## **2. Una metatextualidad adánica, una textura de Adán**

Mi Adán, no es el Adán bíblico, aquel mono de barro al cual infunden vida soplándole la nariz; es el Adán científico. Es el primero de los seres que comprende la Naturaleza, el primero en el cual se despierta la inteligencia y  
florece la admiración.

A ese primer inteligente y comprensor le doy el nombre de bíblico de Adán.

Mi Adán entonces viene a ser aquel estupendo personaje a quien el gran Metchnikoff ha llamado "el hijo genial de  
una pareja de antropoides"

(Huidobro 2003, p. 323)

El poemario *Adán* (1916) del poeta chileno Vicente Huidobro contextualiza estéticas telúricas como paradigmas diferenciadores del poeta-Dios, espejo de la creación, que se rebela al desmitificar el Adán bíblico y acentuar su connotación científica, el espacio gnóstico entre el individuo y su lugar y desmembrarlo, cortarlo, trascender la Naturaleza. Este poeta/artista-Dios hibridiza y entona desde los discursos científicos y técnicos la vanguardia, estos marcan un "[...] nomadismo del nuevo milenio, la máquina que apresa la heterogeneidad absoluta del Cosmos para un pueblo cósmico, el pueblo nómada por venir. Este es el deseo del artista nómada, desterritorializar la tierra en el Cosmos, buscar el pueblo que falta en el Cosmos" (Navarro 2001, p. 84). Sin bien es cierto que la divisa de Gilles Deleuze nos muestra la vanguardia desde perspectivas gnósticas del artista/poeta, por otro lado, considera el aspecto político en el acto de desterritorializar lo material de lo cósmico. Aquí, en el Adán de Huidobro, a la palabra poética se le desterritorializa lo bíblico y se le agrega la perspectiva científica y técnica, politizando finalmente la posición del sujeto lírico con la divinidad y divinizándolo frente a su entorno. Así se abre no sólo la tensión desde el trasfondo bíblico del Génesis en el que se enraíza la imagen de Adán con los lazos del origen sino que de este modo se acentúa un paisaje-tapiz, en tanto mundo tejido en el cosmos poético ligado a la Madre Tierra, urdimbre constituyente del pensamiento simbólico literario latinoamericano (Ross 1992, pp. 219-221). El "Padre Adán" se simboliza como un "Árbol frondoso" (Huidobro 2003, 356), Deleuze, al respecto menciona: "El árbol ya es la imagen del mundo, o bien la raíz es la imagen del árbol-mundo" (Deleuze 1980, p. 11), por ello la imagen bíblica de Adán se desmitifica para pasar a ser una imagen del mundo moderno y diferenciarse de él en la multiplicidad de sus significados y ser metonímicamente el libro, fuente de saber múltiple. En "Las ruinas circulares" (1944) de Borges, se le atribuye al libro la connotación laberíntica, también de escritos en la piedra, en tanto tejido eterno, su Adán por lo

tanto es quien posee el hilo del conocimiento y es el arquitecto del laberinto, Adán-Teseo. El "Epílogo" del *Adán* de Huidobro acentúa la estructura circular del poema y retoma las diversas etapas de los 16 cantos o partes marcados por ritmos temáticos. En una primera instancia, en "El caos", "El Himno del sol" y "La tierra"; luego en "Adán", en su estructura cíclica de una tela cósmica: cielo-tierra, agua, árboles, mar, montañas; después en "Paréntesis", el centro del poema mutable en el ciclo de la muerte y de la renovación; finalmente, se retoma la última parte de la tela cósmica (harapos de Tierra), la montaña, en tanto punto del tejido del texto, "Adán" montaña, ante la noche, junto a Eva (aparición sexual), al lado del primer amor, al lado de la nueva vida y "Caín y Abel".

Huidobro marca de este modo la Era de Caín acentuando su función en la modernidad, arraigado en la imagen del poeta-Dios: "Caín, es la ciencia/ el puro panteísmo [...]/ Caín se espase por la Tierra,/ Caín quiere solo la vida, la vida siempre" (Huidobro 2003: pp. 354-355). Mientras Abel representa el orden materno, al Adán-mono-barro, el amor místico, la búsqueda de la vida en la muerte, Caín representa a ese Padre Adán-vasija que llenará discursos en la vanguardia, al Adán-científico, en los -ísmos, en la Gran Babilonia. Esta construcción filial en Adán refleja y se entreteteje con la primera parte del círculo de Adán-humus: "[...] en carnes nudosas/ una vacilación entre el hombre y ser roca" (Huidobro 2003, p. 332), un Adán-vasija del que crece el mundo poético: "[...] sentía crecer los árboles adentro,/ correr el agua por sus nervios,/ brillar el sol en su cerebro" (Huidobro 2003, p. 333), que se envuelve en los harapos de la Tierra, del humus, (Huidobro 2003, p. 338) en la mismidad de espejo con el agua y el Cosmos: "Tú saliste de mí, tú eres yo mismo/ y mis aguas salobres son tu esencia" (Huidobro 2003, p. 342). El centro "Paréntesis" (Huidobro 2003, pp. 344-345) hace girar el poema engarzando el camino del primer hombre a la piedra, ("Adán va a las montañas") y este en en el estar en la



piedra ("Adán en la montaña"), aludiendo así al laberinto textual, retomando la piedra para entretener el misticismo del silencio (2) y la soledad del Hombre en pleno inicio de la Modernidad. En esa mismidad con la oscuridad, la noche, el ocaso y la muerte, el baile de Tánatos frente a Eros, de la muerte del yo-solitario a la vida de la sexualidad, del caer-hombre: "De pronto Adán vivo y violento/ olfatea vagamente en el viento/ un inquietante olor a sexo" (Huidobro 2003, p. 349), descubre así a Eva: "[...], apertura del amor en el mundo" (Huidobro 2003, p. 352). Se gesta de este modo el amor telúrico: "Adán todo vigor y fuerza/ recios brazos, recias piernas./ Eva toda gracia y belleza/ bello el rostro, bello el cuerpo y la larga cabellera" (Huidobro 2003, p. 353).

A partir de varias imágenes reflejadas de Adán en Huidobro se aplican las dimensiones topográficas adentro vs afuera para describir los procesos internos y externos de Adán en el ritmo telúrico del Cosmos hasta llegar a sus primogénitos. La dimensión topográfica del centro vs periferia en el poema Adán desde su perspectiva estructural se tematiza en el centro (en el "Paréntesis") y su periferia, en la tela cósmica del comienzo y del cierre junto con el "Epílogo", estructura también reflejada en Adán y en su proceso gnóstico espiritual. Los paradigmas del Adán-vasija determinan el diálogo con la verticalidad, de un arriba vs lo profundo: el cielo y la profundidad de las aguas, dimensión que es también compleja para el mismo Adán (Adán-agua, por ejemplo).

En el relato "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, la imagen adánica se desprende de un "yo"-profético arraigado en la matrix femenina del infinito telúrico, Eva: "Madre, quiero nacer en Debra Berham (Montaña de Luz). Llévame, pues allí podrás ser la madre de un pequeño profeta, y yo el hijo de esa madre. Cumpliendo mis órdenes te aseguro un cielo benévolo" (Ocampo 2003, p. 149). Por lo tanto, es un discurso arraigado a la madre,

entretreído, e igualmente es una "festividad de flores y de cánticos" (Ocampo 2003, p. 148), desde la muerte del sujeto al acceder a la creación literaria no sólo al atravesar la barrera del Tánatos y del Eros: "Conozco el lenguaje de los muertos, de las plantas abisinias, de las bestias y de los minerales. He compuesto dos libros, dos libros invisibles cuyas frases imprimí únicamente en mi memoria, sin recurrir a la tinta, al papel y a la pluma" (Ocampo 2003, p. 149). Ocampo retoma la idea de Huidobro del "Adán-árbol-raíz", telúrico, en el que se considera metonímicamente el libro, por una parte, un "yo" que se crea a partir de narraciones de pastores: "[...] dicen que soy un monstruo, con largo y sedoso pelo, otros que soy de una belleza deslumbrante y altiva" (Ocampo 2003, p. 149), por otra, un "[...] libro, en caracteres impresos, se tornaría menos importante que un puñado de polvo" (Ocampo 2003, p. 149).

El sujeto-vasija está en la multidimensionalidad del "yo" que contiene dos libros: *El Libro de la Oscuridad* y *El Libro Invisible*. El primero de ellos nace de la memoria prenatal, una "[...] memoria infinita, pero más infinita y caprichosa, como los senderos de un dédalo, es la invención que la modifica. Mis discípulos tratan de reemplazar la memoria con la imaginación" (Ocampo 2003, p. 150). El segundo, se gesta con un tono autobiográfico concretando el libro después de haber estudiado por mucho tiempo una piedra, una gruta, el agua del lago, en otros términos: "[...] escuchando su voz, estudiando la estructura de sus frases, las formas de sus equivocaciones, la expresión de su dicha o de su tristeza" (Ocampo 2003, p. 150). Tras haber estudiado la oscuridad cerrando los ojos se escribe el primer libro, la escritura telúrica de lo adánico, un yo-invisible, secreto que enseña a discípulos. Entre ellos, Lebna, el menor que se reserva y medita su muerte yaciendo sobre follajes, jardines, ramo de llamas, sirenas, mariposas llegando a construir a través de las veinte figuras *El Libro de la Oscuridad* que reina en el mundo de los muertos. Desde aquí nace Nastansen, primogénito de uno de sus discípulos, quien, herido

por un tigre, flotando en la superficie de un lago, casi muerto intenta lavar sus heridas, el narrador lo evoca así para entretejerlo en la trama temporal del presente, al pasado y del pasado al futuro tensados en una "escala prismática" del tiempo (Ocampo 2003, p. 156). Es en el espacio de la pasión en el que se llega al infierno en tanto poeta dantesco, el Adán-vasija, barro-telúrico:

Estoy casi muerto, pero estoy pensando. Estaré muerto y seguiré pensando. El cielo o el infierno se compone de todos los objetos, sensaciones y pensamientos que los hombres tuvieron en la tierra. Esos objetos, esos pensamientos, esas sensaciones determinarán el porvenir de ese lugar infinito. (Ocampo 2003, p. 156)

Desde lo transversal -entre la vida y la muerte; entre el cielo y el infierno-, según Deleuze, se rompe con la diferencia, con "los objetos, sensaciones y pensamientos" para concretarlos en un libro infinito (Navarro 2001, pp.64-65). El Adán-infinito-textualidad que se envasa en un juego del hombre-telúrico-vasija, de un hombre envuelto en otro, de modo que se trasvasa la vida hacia la muerte en el acto creador:

Soy Lebna, soy Nastansen, soy Alda, soy Miguel, soy Aralia, soy mi madre, soy el caballo que espanta a los reptiles. Soy el agua del río, soy el tigre que devoró a Nastasen y el terror de la sangre, soy la oscuridad múltiple y luminosa de mis cerrados. (Ocampo 2003, p. 157)

Ocampo no ambiciona el Adán de Huidobro, Dios-poeta, sino que muestra una figura de la oscuridad, de los libros que originan un "caudal de objetos" (Ocampo 2003, p. 156), es decir, aquí Dios –como punto gnóstico- ve al "yo" como una imagen de la oscuridad, es decir, real. Por lo tanto, la versión de Adán de Ocampo es un sujeto que se enuncia, pronuncia y distingue transversalmente: "Soy la continuación desesperada de mi libro, donde encerré a mis discípulos, a mi madre y a mí mismo" (Ocampo 2003, p. 157). El punto de convergencia entre los espacios ficticios de El Libro de la Oscuridad y El Libro Invisible es ese "yo"-adánico que se construye, primero, a partir del humus y, segundo, a partir de la piedra del silencio que se adquiere con la muerte para finalmente hacer un tejido de ambos libros, una vasija de conocimiento.

Si Ocampo destaca la imagen del individuo como un sujeto que se enuncia y se construye del *humus*, es en el poema "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, en el cual, al igual que el *Adán* de Huidobro, que el individuo resulta el centro del huracán poético: "Yo soy el individuo" (Parra 2001, pp. 148-151). El *Adán* parreano recorre el siglo XX hacia el desarrollo tecnológico y cultural. Por otro lado, es un manifiesto poético cíclico que converge en el verso "Yo soy el individuo" que trueca al origen, de cierto modo, en un contra-manifiesto a la propuesta adánica de Huidobro. El *Adán*-telúrico inicia el poema desde el origen: "la roca", de la escritura en la piedra, del mismo tono circular como en "Las ruinas circulares" (1944) de Borges, de crear RE-creando y GEN-erando cultura en un axis mundi ligado al individuo, en tanto adánico, que desata su muerte junto con la tecnología: "Inventé unas máquinas,/ Construí relojes,/ Armas, vehículos,/ Yo soy el individuo./ Apenas tenía tiempo para enterrar a mis muertos,/ Apenas tenía tiempo para sembrar,/ Yo soy el individuo." (Parra 2001, p. 150). Aunque Borges plantea una mirada mucho más gnóstica de *Adán*, de un *Adán* pensante, sabio y filósofo, el *Adán*-individuo parreano se recrea al lado de lo concreto como en el de Ocampo hasta disolverse en el retorno: "Yo soy el individuo./ Bien./ Mejor es tal vez que vuelva a ese valle,/ A esa roca que me sirvió de hogar,/ Y empecé de nuevo a grabar de nuevo,/ De atrás para adelante grabar/ El mundo al revés./ Pero no: la vida no tiene sentido" (Parra 2001, p. 151).

En términos de una textualidad adánica se ve claramente que el verso "Yo soy el individuo" contiene dentro de sí una metatextualidad al indicar el espejismo del "yo"- "soy" a través de un sujeto explícito que contiene al sujeto tácito en relación al mundo enunciado, uno dentro del otro y a la inversa, tal como lo indica el término 'soli-loquio', en lugar de sí mismo. Por otro lado, se deja leer, desde el individuo ocampiano, que esta escritura adánica crea un

doble libro eterno e infinito, mientras se repite en el soliloquio parreano que da a "luz libros de miles de páginas" (Parra 2001, p. 150).

Por último, bajo este tópico conviene revisar "El Golem" (1964), poema de Jorge Luis Borges en el que se retoma nuevamente el Adán de Huidobro dado que resume las propuestas planteadas con anterioridad. En "El Golem" el Adán se nombra el mundo de letras, en tanto fragmentos de la escritura, que contiene un infinito, un efecto combinatorio al nombrar el mundo, el núcleo irradiador: "El nombre es arquetipo de la cosa,/ En las letras de rosa está la rosa./ Y todo el Nilo en la palabra Nilo" (Borges 1989, p. 263). En este caso, el Adán-Golem compone cabalísticamente el mundo fractal de las diversas dimensiones de la realidad textual, lo que crea una textualidad adánica bajo las topologías espaciales de estas textualidades, en este caso temporales: "Antes-Después"; "Ayer-Mientras-Ahora"; "Derecha-Izquierda"; "Yo-Tú"; "Aquellos-Otros" (Borges 1989, p. 264). El poeta en este caso, en tanto rabí-sabio, crea el mundo y al Golem<sup>3</sup>, una figura medieval, un Adán de barro<sup>4</sup>, "lo pronuncia sobre una figura humana hecha de arcilla" (Borges 1989, p. 274), creado de una escritura fractal de reflejos: "[...], hecho de consonantes y vocales,/ Habrá un terrible Nombre, que la esencia/ Cifre de Dios y que la Omnipotencia/ Guarde en letras y sílabas cabales// Adán y las estrellas lo supieron/ En el Jardín. La herrumbre del pecado/ (Dicen los cabalistas) lo han borrado/ Y las generaciones lo perdieron" (Borges 1989, p. 264). En este caso es un hombre hecho de letras del que está compuesto el tiempo y el espacio, por lo tanto, el Golem es el texto mismo reflejado, es el simulacro, los movimientos del texto y también la red sonora de las tensiones espaciales y temporales que aborda la temática desde lo infinito, por lo tanto, estos mundos reflejados a través de la infinitud de letras constuyen un holograma junto con la imagen y el nombre del golem, en tanto puntos de fuga (Navarro 2001, p. 65).

Estos aspectos nos llevan a estructurar además las escrituras adánicas más allá de las textualidades escritas, por ejemplo, en los hologramas/ textos-reflejos de la cultura popular de mass media, no sólo por proyectar a través de la concepción del tiempo y el espacio eterno sino también por la idea del tejido eterno, en otros términos, texto: "Madeja que en lo eterno se devana,/ Di otra causa, otro efecto y otra cuita? (Borges 1989, p. 265).

### **3. Del otro lado del Génesis, escrituras adánicas en Soda Stereo**

Lo mismo repetido no es sino la sustracción de una diferencia primordial  
que no puede sino en una imagen fantasmal quedar fijada  
como mero producto de la fantasía del hombre, por lo que  
la repetición de lo Mismo se manifiesta como la mascarada  
de la identidad para un cuerpo a la búsqueda de la imagen de un amo,  
la necesidad angustiosa de una imagen para el goce  
en el recuerdo erótico de Narciso.

(Navarro 2001, p. 210)

La canción "Génesis", la treceava del álbum *Confort y música para volar* (2007) de Soda Stereo, un "cover" de la banda argentina Vox Dei cuya versión original aparece en el disco *La Biblia* (1971), recopila y ramifica el discurso bíblico adánico del comienzo. Considerando las reflexiones de Navarro, la repetición se entendería como una identidad velada y fantasmagórica para el autoreflejo del sujeto y/o de las cosas (5). En el caso de las escrituras adánicas y la canción "Génesis", precisamente por nombrar y recontextualizar problematizando el contexto político de Argentina bajo dictadura, el discurso religioso se sirve de paradigmas catalizadores de memoria junto con cuestiones históricas sujetas al Terror de Estado vividas en el país entre los

años 1976-1983 a través del movimiento contracultural del rock latinoamericano. Con la propuesta de "Génesis" se desterritorializan estructuras de poder desde lo religioso para reafirmar las propuestas de las textualidades adánicas desde perspectivas políticas siguiendo las líneas de Huidobro, Borges, Ocampo y Parra.

Las escrituras circulares manifiestas en la imagen de Adán se vuelven a retomar en "Génesis": "Cuando todo era nada/ nada era el Principio./ Él era el Principio/ y de la noche hizo luz./ Y fue el cielo/ y esto que está aquí" (Soutlé et.al., 2007). En este contexto se acentúa el espacio metafórico de la vasija-mundo implícita en el sujeto "Hombre" como factor político, por lo tanto, este se define como un elemento geopolítico que envuelve tanto al Adán de Huidobro *ad portas* de una Guerra Mundial, al Adán borgeano de postguerra, al "yo" ocampiano que desterritorializa el concepto lineal de memoria para hacerla escribible e infinita encerrando al individuo parreano en la dimensión del eterno avance tecnológico cuyas consecuencias son las guerras: "Luego vinieron unas sequías,/ Vinieron unas guerras,/ Tipos de color entraron al valle,/ Pero yo debía seguir adelante,/ Debía producir./ Produje ciencia, verdades inmutables,/ [...]" (Parra 2001, p. 150).

Al respecto, Borges en el poema "Quince Monedas" añade "Génesis, IV, 8" como verso que refiere a la Era de Caín y Abel, que menciona, precisamente, como perspectiva política acentuando las escrituras de la violencia a través de metáforas religiosas: "Fue en el primer desierto./ Dos brazos arrojaron una gran piedra./ No hubo un grito. Hubo sangre./ Hubo por primera vez la muerte./ Ya no recuerdo si fui Abel o Caín" (Borges 1989, p. 91). Asimismo, esta voz poética hace mención a la dualidad establecida desde el comienzo, de ser la víctima o el victimario, y a la doble responsabilidad que tiene el individuo contemporáneo para con su realidad. Esto nos lleva a desarrollar un sistema hombre-vasija-textualidad en el número musical

"Génesis" puesto que el mismo provee para una mirada crítica del mito origen-paraíso: "Hubo tierra, agua, sangre, flores/ Todo eso y también tiempo./ Claramente digo que este fue el mundo del hombre/ Y así fue, así" (Soulé et. al., 2007). El concepto de "Hombre" en este caso se separa del humus para centrarse en una constelación temporal y acentuar el presente, el hoy, desmembrarse del tiempo y de lo que fue, de esa "memoria prenatal" como lo concibe Ocampo, según "Génesis": "Hubo pueblos y países y hubo hombres con memoria/ Claramente digo que este fue el mundo del hombre/ Y se contaron todas estas cosas/ Y así fue, así (Soulé et. al., 2007). Indudablemente la idea del Hombre que tenemos aquí está asociada con el reflejo de sí mismo que causa un doble efecto, la muerte del sujeto reflejado y, al mismo tiempo, el gusto y deleite, en tanto deseo erótico, de ver su propia imagen en el agua (Navarro 2001, p. 210): "Hombre que miras en las aguas para ver quien sos/ Mírame si quieres verte porque imagen mía sos/ Ya lo hiciste: vive sólo hoy" (Soulé et. al., 2007). Aquí la referencia bíblica cuestiona la inocencia del Hombre, del Adán nómada en las poéticas de la tierra, "desterritorializa la tierra en el Cosmos" (Navarro 2001, p. 210). Este Adán-nómada-artista busca fuerzas en el Cosmos, y su escenario de lucha ya no es la Tierra sino más bien el escenario paisajístico de aguas con cadáveres, de muertes y, del mismo modo, de violaciones a los Derechos Humanos de una manera muy similar a la que se contextualiza en Adán (1916) de Huidobro en medio de la Primera Guerra Mundial. El sujeto lírico cuestiona la realidad histórica evocando imágenes religiosas para cuestionar el acto de lo (des)humano.

#### **4. Reflexiones finales: Escrituras de polvo**



Las escrituras adánicas y sus textualidades convergen en las dimensiones arriba mencionadas e incluyen reflexiones sujetas a aspectos políticos arraigados en los contextos socioculturales de estructuras geopolíticas y temporales. Para cerrar este ensayo con algunas reflexiones sobre el tema puedo concluir que las estructuras adánicas desterritorializan aspectos relacionados con metáforas de lo infinito y eterno de la materialidad escrita que implica la multiplicidad que se genera a través de la Literatura. El elemento cíclico de los textos aquí analizados manifiesta de cierto modo un control simbólico de los conceptos topográficos que permiten reflexionar críticamente no sólo sobre estructuras estéticas sino también políticas, Facultan, a su vez, la oportunidad para cuestionar la naturaleza del Hombre, del individuo frente a lo que fue y es en un presente también cuestionado por el futuro. Se diseña por lo tanto una geografía interior a través de las escrituras del polvo, del *humus*, colocando de modo ecocrítico, también a los *mass media*.

## **Referencias**

Block de Behar, Lisa (2009): Medios, pantallas y otros lugares comunes. Sobre los cambios e intercambios verbales y visuales en tiempos mediáticos. Buenos Aires: Katz.

Briese, Olaf (1998): Die Macht der Metaphern. Blitz, Erdbeben und Kometen im Gefüge der Aufklärung. Stuttgart/ Weimar.

Borges, Jorge Luis (1989): Obras completas (Tomo I/II). Buenos Aires: Emecé.

Carggiolis Abarza, Cynthia (2015): "El texto tejido en La amortajada de María Luisa Bombal", en: Areco, Macarena; Lizama, Patricio: Biografía y textualidades, naturaleza y subjetividad.

Ensayos sobre la obra de María Luisa Bombal. Santiago: Ed. UC, 117-138.

Köster, Werner (2002): Die Rede über den "Raum". Zur semantischen Karriere eines deutschen Konzepts. Heidelberg: Synchron.

Herner, María Teresa (2009): "Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari", en: Huellas, Núm. 13, 158-171.

Huidobro, Vicente (2003): "Adán (Poema)", en: Goic, Cedomil: Obra poética. Madrid/ Barcelona/ La Habana: ALLCA XX, 317-358.

Huici Módenes, Adrián (1998): El mito clásico en la obra de Jorge Luis Borges. El laberinto. Sevilla: Alfar.

Navarro Casabona, Alberto (2001): Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze. Valencia: Tirant.

Rivera García, Antonio (2010): "Hans Blumeberg: mito, metáfora absoluta y filosofía política", en: *Ingenium. Revista de historia del pensamiento moderno*. N 4 (Metodología), julio diciembre, 145-165.

Ross, Walter (1992): *Nuestro imaginario cultural. Simbólica literaria hispanoamericana*. Barcelona: Anthopos.

Soulé; Quiroga; Godoy (1971): "Génesis", en: *Soda Estéreo (2007): Confort y música para volar*. Miami: Sony BMG.

Ocampo, Silvina (2006): "Fragmentos del libro invisible", en: *Ocampo, Silvina: Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé, 148-157.

Parra, Nicanor (2001): *Páginas en blanco*. Madrid: Ed. Universidad de Salamanca.

---

1 En el poema *Adán* (1916) de Huidobro se menciona el hombre-árbol: "Adán viendo los campos hinchados de futuro,/ llenos de ofrecimientos en sus frutos,/ y mirando los robustos en sus frutos,/ y mirando los robustos brotes/ sentía como la ansia/ de beberse los vigores/ que se desprenden de la tierra sana,/ de los árboles, las yerbas y las plantas. (Huidobro 2003, p. 334).

2 Con respecto al tópico del misticismo de este silencio se entreteje con el tema del silencio en *La gruta del silencio* (2013) sobre todo con los motivos religiosos, de la caminata, de lo paisajístico, de la muerte (Huidobro 2003, pp. 127-177).

3 Borges comenta la figura del Golem en "Siete noches" (Borges 1964, p. 274): "En una de las versiones de la leyenda, se inscribe en la frente del golem la palabra EMET, que significa verdad. El golem crece. Hay un momento en que es tan alto que su dueño no puede alcanzarlo. Le pide que le ate los zapatos. El golem se inclina y el rabino sopla y borrarle el aleph o la primera letra de EMET. Queda EMET, muerte. El golem se transforma en polvo. (Borges 1964, p. 274).

4 En "A Israel" también aparece Adán como metonímia del libro: "No importa. Sé que estás en el sagrado/ Libro que abarca el tiempo y que la historia/ Del rojo Adán rescata la memoria/ Y la agonía del Crucificado./ En ese libro estás, que es el espejo/ De cada rostro de Dios, que en su complejo" (Borges 1964, p. 374).

5 El mismo cover de Soda Estéreo sería un reflejo, una repetición de una voz fantasmal y reactualizada del pasado, aquí se destaca la interpretación del grupo rioplatense por su actualización después de las dictaduras en el Cono Sur, por lo tanto se acentúa aquí su contexto político.

# “Entre lo humano y el humus”, Adán en las escrituras del lodo latinoamericano<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo tiene por objeto estudiar la imagen simbólica de Adán en las morfologías de lo telúrico frente a las tecnológicas y científicas en la vanguardia latinoamericana. Aquí se estudian las escrituras de la Tierra, del *humus*, como espacio de referencia de saberes y poéticas en las siguientes obras: Adán (1916) de Vicente Huidobro, "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, "El golem" (1964) de J.L. Borges y en "Génesis" (1971), un “cover” del grupo de rock argentino Soda Stereo. La tinta del barro escribe las dimensiones topológicas, geológicas, estéticas y metafóricas, entre otras, actúa como artefacto telúrico del devenir humano y saberes en lo poético para moldear metatextualidades desde el hombre-vasija en el discurso de la neovanguardia y de la cultura popular.

Palabras clave: Adán, hombre-vasija, neovanguardia, cultura popular.

## 1. Introducción

Tal propiedad atropológica no pudo haber sido extraña a la concepción del *símbolo*, que según Charles Peirce, es su definición y es definitiva: "a la pregunta '¿Qué es el hombre?' responde: 'Es un símbolo'". En otras lenguas, en una y primera lengua, en hebreo, el nombre de la Tierra, que es "*Adama*", "*ben-adam*". A partir de esa lengua primordial su identidad no se diferencia demasiado de su terceridad, el tercer término siempre en cuestión, que avala la condición simbólica inherente al hombre o a la humanidad, derivada de su presencia en la Tierra en la que la sintonía homofónica entre lo *humano* y el *humus* también remite a las verdades de ese origen común. (Block de Behar 2009, p. 110)

Las escrituras de la Tierra, arraigadas en su dimensión simbólica, contienen diversos niveles conceptuales, a través de ellas el término *humus* se allega a la humanidad, al hombre y a su devenir. La imagen simbólica de la Tierra trasvasa varios complejos, Brieese los enfoca desde diversas dimensiones: la topológica por ser un espacio para el movimiento y la comunicación; la jurídica a partir de la idea de la tierra como bien individual, nacional, colectivo y cultural bajo el concepto de la propiedad; la orgánica/ biológica desde la perspectiva agrícola (sin olvidar el vínculo con la cultura); la geográfica como un constructo del flujo en capas, de lo frío a lo caliente; la dimensión astronómica como un cuerpo planetario y cósmico, la económica y sociocultural que implican los recursos; y, por último, la natural, en especial, el paisaje o territorio (Brieese 1998).

La variación del concepto de "territorio" lo aborda Deleuze desde una perspectiva política que descentra varias discusiones con respecto a perspectivas poético-telúricas derivadas de estructuras de poder, en el caso de las escrituras poéticas del término *humus*, hacia lo humano. Estas perspectivas abordan dimensiones simbólico-culturales de una identidad territorial atribuida

---

<sup>1</sup> La autora Cynthia Carggiolis Abarza profesora de la Universidad Ruhr-Universität Bochum.  
[Cynthia.CarggiolisAbarza@rub.de](mailto:Cynthia.CarggiolisAbarza@rub.de)

inherente al hombre o a la humanidad, derivada de su presencia en la Tierra en la que la sintonía homofónica entre lo humano y el humus también remite a las verdades de ese origen común.

(Block de Behar 2009, p. 111)

Las escrituras de la Tierra, arraigadas en su dimensión simbólica, contienen diversos niveles conceptuales, a través de ellas el *humus* se allega a la humanidad, al hombre y a su devenir. La imagen simbólica de la Tierra trasvasa varios complejos, Brieze los enfoca desde diversas dimensiones: la topológica por ser un espacio para el movimiento y la comunicación; la jurídica ; la orgánica/ biológica desde la perspectiva agrícola (sin olvidar el vínculo con la cultura); la geográfica como un constructo del flujo en capas, de lo frío a lo caliente; la dimensión astronómica como un cuerpo planetario y cósmico, la económica y sociocultural que implican los recursos; y, por último, la natural, en especial, el paisaje o territorio (Brieze 1998).

La variación del concepto de "territorio" lo aborda Deleuze desde una perspectiva política que descentra varias discusiones con respecto a perspectivas poético-telúricas derivadas de estructuras de poder, en el caso de las escrituras poéticas del *humus*, hacia lo humano. Estas perspectivas abordan dimensiones simbólico-culturales de una identidad territorial atribuida a grupos sociales, por lo tanto esto implica un cierto control simbólico del espacio en el que se habita (Herner 2009). Esto último contiene un elemento cíclico para estabilizar el concepto del *humus*. Por ello, las poéticas de lo adánico se sujetan a conceptos topográficos: adentro vs afuera; centro vs periferia; arriba vs profundo (Köster 2002). Estas mismas ideas constituyen escrituras circulares llegando incluso a la idea budista del mundo representado por la masa adánica del primer hombre, metonímicamente compuesto de lo telúrico hasta llegar a concebir constructos gnósticos, que según Borges: "[...], los demiurgos amasan un rojo Adán que no logra

ponerse de pie; tan inhábil y rudo elemental como ese Adán de polvo era el Adán de sueño que las noches del mago habían fabricado" (Borges 1989, p. 453).

En "Las ruinas circulares" (1944) el poeta-demiurgo, tejedor (Carggiolis 2015, p.119), amasa al rojo Adán-telúrico que se deshace en la tierra para polvo ser y ser soñado de manera circular representando texturas infinitas del ser y de El Mismo (Navarro 2001, p. 201). La propuesta borgeana de una textualidad infinita de espejos a través de la imagen bíblica de Adán se conecta con el eterno Homero-hacedor, poeta, es quien: "[...] posee el don de la palabra creadora con la que nombra y da cuenta de la experiencia y las emociones de los hombres" (Huici 1998, p. 17). El hacedor es por lo tanto el Dios múltiple, el artesano cósmico según Deleuze (Navarro 2001, p. 84), es quien revela el principio de la imaginación literaria, y construye el laberinto literario, "[...] en ese templo circular" (Borges 1989, pp. 453-454). A través de estas imágenes gnósticas se señala la literatura circular y eterna que sueña, piensa y fabrica al hombre de carne y hueso en la ficción de manera que, "[...] el sueño del hombre que soñaba, el soñado se despertó" (Borges 1989, pp. 453-454).

La idea de Adán como un hombre-vasija contiene una meta-metafóra y, al mismo tiempo, una textualidad entretejida en los discursos de la vanguardia y aún más allá de ella, partiendo con la imagen bíblica del Adán creacionista en Huidobro que oscila entre lo telúrico, la técnica y el derrumbe de los discursos religiosos. Por otro lado, Borges incorpora estos discursos junto con perspectivas gnósticas y oníricas para cuestionar lo poético junto con la idea de lo fragmentario, de lo indescifrable, de lo matemático y de un tejido sin fin, de un Adán-vasija, en tanto un juego textual de muñecas rusas, de textualidades infinitas: "[...] un varón, aunque penetre todos los enigmas del orden superior y del interior: mucho más arduo que tejer una cuerda de arena o que amonedar el viento sin cara" (Borges 1989, p. 453).

Este ensayo desarrolla las dimensiones simbólicas culturales del espacio como territorio en la figura de Adán-vasija cuya perspectiva denota una topografía que construye dos aspectos estudiados aquí, por una parte, la de una metatextualidad y, por otra, la del espacio de una geografía interior (Ross 1992, pp. 9-31) en una dialéctica con el universo en el contexto sociocultural vanguardista. El punto de conexión entre estas dos dimensiones es el individuo-textualidad (hombre-vasija), un conjunto de textos, de espacios geográficos, gnósticos y contextos sociales de nexos entre Chile y Argentina en tensión con los discursos de la neovanguardia arraigados en "[...] bombardeos atómicos de los mass media" (Navarro 2001, p. 84). Por ello el siguiente análisis se enfoca en el Adán (1916) de Vicente Huidobro, en "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, "El golem" (1964) de J.L. Borges para culminar con el discurso del individuo junto con su contexto político en "Génesis" (1971), un cover de la banda de rock argentina Soda Stereo.

## **2. Una metatextualidad adánica, una textura de Adán**

Mi Adán, no es el Adán bíblico, aquel mono de barro al cual infunden vida soplándole la nariz; es el Adán científico. Es el primero de los seres que comprende la Naturaleza, el primero en el cual se despierta la inteligencia y  
florece la admiración.

A ese primer inteligente y comprensor le doy el nombre de bíblico de Adán.

Mi Adán entonces viene a ser aquel estupendo personaje a quien el gran Metchnikoff ha llamado "el hijo genial de  
una pareja de antropoides"

(Huidobro 2003, p. 323)



El poemario *Adán* (1916) del poeta chileno Vicente Huidobro contextualiza estéticas telúricas como paradigmas diferenciadores del poeta-Dios, espejo de la creación, que se rebela al desmitificar el Adán bíblico y acentuar su connotación científica, el espacio gnóstico entre el individuo y su lugar y desmembrarlo, cortarlo, trascender la Naturaleza. Este poeta/artista-Dios hibridiza y entona desde los discursos científicos y técnicos la vanguardia, estos marcan un "[...] nomadismo del nuevo milenio, la máquina que apresa la heterogeneidad absoluta del Cosmos para un pueblo cósmico, el pueblo nómada por venir. Este es el deseo del artista nómada, desterritorializar la tierra en el Cosmos, buscar el pueblo que falta en el Cosmos" (Navarro 2001, p. 84). Sin bien es cierto que la divisa de Gilles Deleuze nos muestra la vanguardia desde perspectivas gnósticas del artista/poeta, por otro lado, considera el aspecto político en el acto de desterritorializar lo material de lo cósmico. Aquí, en el Adán de Huidobro, a la palabra poética se le desterritorializa lo bíblico y se le agrega la perspectiva científica y técnica, politizando finalmente la posición del sujeto lírico con la divinidad y divinizándolo frente a su entorno. Así se abre no sólo la tensión desde el trasfondo bíblico del Génesis en el que se enraíza la imagen de Adán con los lazos del origen sino que de este modo se acentúa un paisaje-tapiz, en tanto mundo tejido en el cosmos poético ligado a la Madre Tierra, urdimbre constituyente del pensamiento simbólico literario latinoamericano (Ross 1992, pp. 219-221). El "Padre Adán" se simboliza como un "Árbol frondoso" (Huidobro 2003, 356), Deleuze, al respecto menciona: "El árbol ya es la imagen del mundo, o bien la raíz es la imagen del árbol-mundo" (Deleuze 1980, p. 11), por ello la imagen bíblica de Adán se desmitifica para pasar a ser una imagen del mundo moderno y diferenciarse de él en la multiplicidad de sus significados y ser metonímicamente el libro, fuente de saber múltiple. En "Las ruinas circulares" (1944) de Borges, se le atribuye al libro la connotación laberíntica, también de escritos en la piedra, en tanto tejido eterno, su Adán por lo

tanto es quien posee el hilo del conocimiento y es el arquitecto del laberinto, Adán-Teseo. El "Epílogo" del *Adán* de Huidobro acentúa la estructura circular del poema y retoma las diversas etapas de los 16 cantos o partes marcados por ritmos temáticos. En una primera instancia, en "El caos", "El Himno del sol" y "La tierra"; luego en "Adán", en su estructura cíclica de una tela cósmica: cielo-tierra, agua, árboles, mar, montañas; después en "Paréntesis", el centro del poema mutable en el ciclo de la muerte y de la renovación; finalmente, se retoma la última parte de la tela cósmica (harapos de Tierra), la montaña, en tanto punto del tejido del texto, "Adán" montaña, ante la noche, junto a Eva (aparición sexual), al lado del primer amor, al lado de la nueva vida y "Caín y Abel".

Huidobro marca de este modo la Era de Caín acentuando su función en la modernidad, arraigado en la imagen del poeta-Dios: "Caín, es la ciencia/ el puro panteísmo [...]/ Caín se esparsa por la Tierra,/ Caín quiere solo la vida, la vida siempre" (Huidobro 2003: pp. 354-355). Mientras Abel representa el orden materno, al Adán-mono-barro, el amor místico, la búsqueda de la vida en la muerte, Caín representa a ese Padre Adán-vasija que llenará discursos en la vanguardia, al Adán-científico, en los -ísmos, en la Gran Babilonia. Esta construcción filial en Adán refleja y se entreteje con la primera parte del círculo de Adán-humus: "[...] en carnes nudosas/ una vacilación entre el hombre y ser roca" (Huidobro 2003, p. 332), un Adán-vasija del que crece el mundo poético: "[...] sentía crecer los árboles adentro,/ correr el agua por sus nervios,/ brillar el sol en su cerebro" (Huidobro 2003, p. 333), que se envuelve en los harapos de la Tierra, del humus, (Huidobro 2003, p. 338) en la mismidad de espejo con el agua y el Cosmos: "Tú saliste de mí, tú eres yo mismo/ y mis aguas salobres son tu esencia" (Huidobro 2003, p. 342). El centro "Paréntesis" (Huidobro 2003, pp. 344-345) hace girar el poema engarzando el camino del primer hombre a la piedra, ("Adán va a las montañas") y este en el estar en la

piedra ("Adán en la montaña"), aludiendo así al laberinto textual, retomando la piedra para entretejer el misticismo del silencio (2) y la soledad del Hombre en pleno inicio de la Modernidad. En esa mismidad con la oscuridad, la noche, el ocaso y la muerte, el baile de Tánatos frente a Eros, de la muerte del yo-solitario a la vida de la sexualidad, del caer-hombre: "De pronto Adán vivo y violento/ olfatea vagamente en el viento/ un inquietante olor a sexo" (Huidobro 2003, p. 349), descubre así a Eva: "[...], apertura del amor en el mundo" (Huidobro 2003, p. 352). Se gesta de este modo el amor telúrico: "Adán todo vigor y fuerza/ recios brazos, recias piernas./ Eva toda gracia y belleza/ bello el rostro, bello el cuerpo y la larga cabellera" (Huidobro 2003, p. 353).

A partir de varias imágenes reflejadas de Adán en Huidobro se aplican las dimensiones topográficas adentro vs afuera para describir los procesos internos y externos de Adán en el ritmo telúrico del Cosmos hasta llegar a sus primogénitos. La dimensión topográfica del centro vs periferia en el poema Adán desde su perspectiva estructural se tematiza en el centro (en el "Paréntesis") y su periferia, en la tela cósmica del comienzo y del cierre junto con el "Epílogo", estructura también reflejada en Adán y en su proceso gnóstico espiritual. Los paradigmas del Adán-vasija determinan el diálogo con la verticalidad, de un arriba vs lo profundo: el cielo y la profundidad de las aguas, dimensión que es también compleja para el mismo Adán (Adán-agua, por ejemplo).

En el relato "Fragmentos del libro invisible" (1948) de Silvina Ocampo, la imagen adánica se desprende de un "yo"-profético arraigado en la matrix femenina del infinito telúrico, Eva: "Madre, quiero nacer en Debra Berham (Montaña de Luz). Llévame, pues allí podrás ser la madre de un pequeño profeta, y yo el hijo de esa madre. Cumpliendo mis órdenes te aseguras un cielo benévolo" (Ocampo 2003, p. 149). Por lo tanto, es un discurso arraigado a la madre,

entretreído, e igualmente es una "festividad de flores y de cánticos" (Ocampo 2003, p. 148), desde la muerte del sujeto al acceder a la creación literaria no sólo al atravesar la barrera del Tánatos y del Eros: "Conozco el lenguaje de los muertos, de las plantas abisinias, de las bestias y de los minerales. He compuesto dos libros, dos libros invisibles cuyas frases imprimí únicamente en mi memoria, sin recurrir a la tinta, al papel y a la pluma" (Ocampo 2003, p. 149). Ocampo retoma la idea de Huidobro del "Adán-árbol-raíz", telúrico, en el que se considera metonímicamente el libro, por una parte, un "yo" que se crea a partir de narraciones de pastores: "[...] dicen que soy un monstruo, con largo y sedoso pelo, otros que soy de una belleza deslumbrante y altiva" (Ocampo 2003, p. 149), por otra, un "[...] libro, en caracteres impresos, se tornaría menos importante que un puñado de polvo" (Ocampo 2003, p. 149).

El sujeto-vasija está en la multidimensionalidad del "yo" que contiene dos libros: *El Libro de la Oscuridad* y *El Libro Invisible*. El primero de ellos nace de la memoria prenatal, una "[...] memoria infinita, pero más infinita y caprichosa, como los senderos de un dédalo, es la invención que la modifica. Mis discípulos tratan de reemplazar la memoria con la imaginación" (Ocampo 2003, p. 150). El segundo, se gesta con un tono autobiográfico concretando el libro después de haber estudiado por mucho tiempo una piedra, una gruta, el agua del lago, en otros términos: "[...] escuchando su voz, estudiando la estructura de sus frases, las formas de sus equivocaciones, la expresión de su dicha o de su tristeza" (Ocampo 2003, p. 150). Tras haber estudiado la oscuridad cerrando los ojos se escribe el primer libro, la escritura telúrica de lo adánico, un yo-invisible, secreto que enseña a discípulos. Entre ellos, Lebna, el menor que se reserva y medita su muerte yaciendo sobre follajes, jardines, ramo de llamas, sirenas, mariposas llegando a construir a través de las veinte figuras *El Libro de la Oscuridad* que reina en el mundo de los muertos. Desde aquí nace Nastansen, primogénito de uno de sus discípulos, quien, herido

por un tigre, flotando en la superficie de un lago, casi muerto intenta lavar sus heridas, el narrador lo evoca así para entretejerlo en la trama temporal del presente, al pasado y del pasado al futuro tensados en una "escala prismática" del tiempo (Ocampo 2003, p. 156). Es en el espacio de la pasión en el que se llega al infierno en tanto poeta dantesco, el Adán-vasija, barro-telúrico:

Estoy casi muerto, pero estoy pensando. Estaré muerto y seguiré pensando. El cielo o el infierno se compone de todos los objetos, sensaciones y pensamientos que los hombres tuvieron en la tierra. Esos objetos, esos pensamientos, esas sensaciones determinarán el porvenir de ese lugar infinito. (Ocampo 2003, p. 156)

Desde lo transversal -entre la vida y la muerte; entre el cielo y el infierno-, según Deleuze, se rompe con la diferencia, con "los objetos, sensaciones y pensamientos" para concretarlos en un libro infinito (Navarro 2001, pp.64-65). El Adán-infinito-textualidad que se envasa en un juego del hombre-telúrico-vasija, de un hombre envuelto en otro, de modo que se trasvasa la vida hacia la muerte en el acto creador:

Soy Lebna, soy Nastansen, soy Alda, soy Miguel, soy Aralia, soy mi madre, soy el caballo que espanta a los reptiles. Soy el agua del río, soy el tigre que devoró a Nastasen y el terror de la sangre, soy la oscuridad múltiple y luminosa de mis cerrados. (Ocampo 2003, p. 157)

Ocampo no ambiciona el Adán de Huidobro, Dios-poeta, sino que muestra una figura de la oscuridad, de los libros que originan un "caudal de objetos" (Ocampo 2003, p. 156), es decir, aquí Dios –como punto gnóstico- ve al "yo" como una imagen de la oscuridad, es decir, real. Por lo tanto, la versión de Adán de Ocampo es un sujeto que se enuncia, pronuncia y distingue transversalmente: "Soy la continuación desesperada de mi libro, donde encerré a mis discípulos, a mi madre y a mí mismo" (Ocampo 2003, p. 157). El punto de convergencia entre los espacios ficticios de El Libro de la Oscuridad y El Libro Invisible es ese "yo"-adánico que se construye, primero, a partir del humus y, segundo, a partir de la piedra del silencio que se adquiere con la muerte para finalmente hacer un tejido de ambos libros, una vasija de conocimiento.

Si Ocampo destaca la imagen del individuo como un sujeto que se enuncia y se construye del *humus*, es en el poema "Soliloquio del individuo" (1954) de Nicanor Parra, en el cual, al igual que el *Adán* de Huidobro, que el individuo resulta el centro del huracán poético: "Yo soy el individuo" (Parra 2001, pp. 148-151). El *Adán* parreano recorre el siglo XX hacia el desarrollo tecnológico y cultural. Por otro lado, es un manifiesto poético cíclico que converge en el verso "Yo soy el individuo" que trueca al origen, de cierto modo, en un contra-manifiesto a la propuesta adánica de Huidobro. El *Adán*-telúrico inicia el poema desde el origen: "la roca", de la escritura en la piedra, del mismo tono circular como en "Las ruinas circulares" (1944) de Borges, de crear RE-creando y GEN-erando cultura en un axis mundi ligado al individuo, en tanto adánico, que desata su muerte junto con la tecnología: "Inventé unas máquinas,/ Construí relojes,/ Armas, vehículos,/ Yo soy el individuo./ Apenas tenía tiempo para enterrar a mis muertos,/ Apenas tenía tiempo para sembrar,/ Yo soy el individuo." (Parra 2001, p. 150). Aunque Borges plantea una mirada mucho más gnóstica de *Adán*, de un *Adán* pensante, sabio y filósofo, el *Adán*-individuo parreano se recrea al lado de lo concreto como en el de Ocampo hasta disolverse en el retorno: "Yo soy el individuo./ Bien./ Mejor es tal vez que vuelva a ese valle,/ A esa roca que me sirvió de hogar,/ Y empecé de nuevo a grabar de nuevo,/ De atrás para adelante grabar/ El mundo al revés./ Pero no: la vida no tiene sentido" (Parra 2001, p. 151).

En términos de una textualidad adánica se ve claramente que el verso "Yo soy el individuo" contiene dentro de sí una metatextualidad al indicar el espejismo del "yo"- "soy" a través de un sujeto explícito que contiene al sujeto tácito en relación al mundo enunciado, uno dentro del otro y a la inversa, tal como lo indica el término 'soli-loquio', en lugar de sí mismo. Por otro lado, se deja leer, desde el individuo ocampiano, que esta escritura adánica crea un

doble libro eterno e infinito, mientras se repite en el soliloquio parreano que da a "luz libros de miles de páginas" (Parra 2001, p. 150).

Por último, bajo este tópico conviene revisar "El Golem" (1964), poema de Jorge Luis Borges en el que se retoma nuevamente el Adán de Huidobro dado que resume las propuestas planteadas con anterioridad. En "El Golem" el Adán se nombra el mundo de letras, en tanto fragmentos de la escritura, que contiene un infinito, un efecto combinatorio al nombrar el mundo, el núcleo irradiador: "El nombre es arquetipo de la cosa,/ En las letras de rosa está la rosa./ Y todo el Nilo en la palabra Nilo" (Borges 1989, p. 263). En este caso, el Adán-Golem compone cabalísticamente el mundo fractal de las diversas dimensiones de la realidad textual, lo que crea una textualidad adánica bajo las topologías espaciales de estas textualidades, en este caso temporales: "Antes-Después"; "Ayer-Mientras-Ahora"; "Derecha-Izquierda"; "Yo-Tú"; "Aquellos-Otros" (Borges 1989, p. 264). El poeta en este caso, en tanto rabí-sabio, crea el mundo y al Golem<sup>3</sup>, una figura medieval, un Adán de barro<sup>4</sup>, "lo pronuncia sobre una figura humana hecha de arcilla" (Borges 1989, p. 274), creado de una escritura fractal de reflejos: "[...], hecho de consonantes y vocales,/ Habrá un terrible Nombre, que la esencia/ Cifre de Dios y que la Omnipotencia/ Guarde en letras y sílabas cabales// Adán y las estrellas lo supieron/ En el Jardín. La herrumbre del pecado/ (Dicen los cabalistas) lo han borrado/ Y las generaciones lo perdieron" (Borges 1989, p. 264). En este caso es un hombre hecho de letras del que está compuesto el tiempo y el espacio, por lo tanto, el Golem es el texto mismo reflejado, es el simulacro, los movimientos del texto y también la red sonora de las tensiones espaciales y temporales que aborda la temática desde lo infinito, por lo tanto, estos mundos reflejados a través de la infinitud de letras constuyen un holograma junto con la imagen y el nombre del golem, en tanto puntos de fuga (Navarro 2001, p. 65).

Estos aspectos nos llevan a estructurar además las escrituras adánicas más allá de las textualidades escritas, por ejemplo, en los hologramas/ textos-reflejos de la cultura popular de mass media, no sólo por proyectar a través de la concepción del tiempo y el espacio eterno sino también por la idea del tejido eterno, en otros términos, texto: "Madeja que en lo eterno se devana,/ Di otra causa, otro efecto y otra cuita? (Borges 1989, p. 265).

### **3. Del otro lado del Génesis, escrituras adánicas en Soda Stereo**

Lo mismo repetido no es sino la sustracción de una diferencia primordial  
que no puede sino en una imagen fantasmal quedar fijada  
como mero producto de la fantasía del hombre, por lo que  
la repetición de lo Mismo se manifiesta como la mascarada  
de la identidad para un cuerpo a la búsqueda de la imagen de un amo,  
la necesidad angustiosa de una imagen para el goce  
en el recuerdo erótico de Narciso.

(Navarro 2001, p. 210)

La canción "Génesis", la treceava del álbum *Confort y música para volar* (2007) de Soda Stereo, un "cover" de la banda argentina Vox Dei cuya versión original aparece en el disco *La Biblia* (1971), recopila y ramifica el discurso bíblico adánico del comienzo. Considerando las reflexiones de Navarro, la repetición se entendería como una identidad velada y fantasmagórica para el autoreflejo del sujeto y/o de las cosas (5). En el caso de las escrituras adánicas y la canción "Génesis", precisamente por nombrar y recontextualizar problematizando el contexto político de Argentina bajo dictadura, el discurso religioso se sirve de paradigmas catalizadores de memoria junto con cuestiones históricas sujetas al Terror de Estado vividas en el país entre los



años 1976-1983 a través del movimiento contracultural del rock latinoamericano. Con la propuesta de "Génesis" se desterritorializan estructuras de poder desde lo religioso para reafirmar las propuestas de las textualidades adánicas desde perspectivas políticas siguiendo las líneas de Huidobro, Borges, Ocampo y Parra.

Las escrituras circulares manifiestas en la imagen de Adán se vuelven a retomar en "Génesis": "Cuando todo era nada/ nada era el Principio./ Él era el Principio/ y de la noche hizo luz./ Y fue el cielo/ y esto que está aquí" (Soutlé et.al., 2007). En este contexto se acentúa el espacio metafórico de la vasija-mundo implícita en el sujeto "Hombre" como factor político, por lo tanto, este se define como un elemento geopolítico que envuelve tanto al Adán de Huidobro *ad portas* de una Guerra Mundial, al Adán borgeano de postguerra, al "yo" ocampiano que desterritorializa el concepto lineal de memoria para hacerla escribible e infinita encerrando al individuo parreano en la dimensión del eterno avance tecnológico cuyas consecuencias son las guerras: "Luego vinieron unas sequías,/ Vinieron unas guerras,/ Tipos de color entraron al valle,/ Pero yo debía seguir adelante,/ Debía producir./ Produje ciencia, verdades inmutables,/ [...]" (Parra 2001, p. 150).

Al respecto, Borges en el poema "Quince Monedas" añade "Génesis, IV, 8" como verso que refiere a la Era de Caín y Abel, que menciona, precisamente, como perspectiva política acentuando las escrituras de la violencia a través de metáforas religiosas: "Fue en el primer desierto./ Dos brazos arrojaron una gran piedra./ No hubo un grito. Hubo sangre./ Hubo por primera vez la muerte./ Ya no recuerdo si fui Abel o Caín" (Borges 1989, p. 91). Asimismo, esta voz poética hace mención a la dualidad establecida desde el comienzo, de ser la víctima o el victimario, y a la doble responsabilidad que tiene el individuo contemporáneo para con su realidad. Esto nos lleva a desarrollar un sistema hombre-vasija-textualidad en el número musical

"Génesis" puesto que el mismo provee para una mirada crítica del mito origen-paraíso: "Hubo tierra, agua, sangre, flores/ Todo eso y también tiempo./ Claramente digo que este fue el mundo del hombre/ Y así fue, así" (Soulé et. al., 2007). El concepto de "Hombre" en este caso se separa del humus para centrarse en una constelación temporal y acentuar el presente, el hoy, desmembrarse del tiempo y de lo que fue, de esa "memoria prenatal" como lo concibe Ocampo, según "Génesis": "Hubo pueblos y países y hubo hombres con memoria/ Claramente digo que este fue el mundo del hombre/ Y se contaron todas estas cosas/ Y así fue, así (Soulé et. al., 2007). Indudablemente la idea del Hombre que tenemos aquí está asociada con el reflejo de sí mismo que causa un doble efecto, la muerte del sujeto reflejado y, al mismo tiempo, el gusto y deleite, en tanto deseo erótico, de ver su propia imagen en el agua (Navarro 2001, p. 210): "Hombre que miras en las aguas para ver quien sos/ Mírame si quieres verte porque imagen mía sos/ Ya lo hiciste: vive sólo hoy" (Soulé et. al., 2007). Aquí la referencia bíblica cuestiona la inocencia del Hombre, del Adán nómada en las poéticas de la tierra, "desterritorializa la tierra en el Cosmos" (Navarro 2001, p. 210). Este Adán-nómada-artista busca fuerzas en el Cosmos, y su escenario de lucha ya no es la Tierra sino más bien el escenario paisajístico de aguas con cadáveres, de muertes y, del mismo modo, de violaciones a los Derechos Humanos de una manera muy similar a la que se contextualiza en Adán (1916) de Huidobro en medio de la Primera Guerra Mundial. El sujeto lírico cuestiona la realidad histórica evocando imágenes religiosas para cuestionar el acto de lo (des)humano.

#### **4. Reflexiones finales: Escrituras de polvo**

Las escrituras adánicas y sus textualidades convergen en las dimensiones arriba mencionadas e incluyen reflexiones sujetas a aspectos políticos arraigados en los contextos socioculturales de estructuras geopolíticas y temporales. Para cerrar este ensayo con algunas reflexiones sobre el tema puedo concluir que las estructuras adánicas desterritorializan aspectos relacionados con metáforas de lo infinito y eterno de la materialidad escrita que implica la multiplicidad que se genera a través de la Literatura. El elemento cíclico de los textos aquí analizados manifiesta de cierto modo un control simbólico de los conceptos topográficos que permiten reflexionar críticamente no sólo sobre estructuras estéticas sino también políticas, Facultan, a su vez, la oportunidad para cuestionar la naturaleza del Hombre, del individuo frente a lo que fue y es en un presente también cuestionado por el futuro. Se diseña por lo tanto una geografía interior a través de las escrituras del polvo, del *humus*, colocando de modo ecocrítico, también a los *mass media*.

## **Referencias**

Block de Behar, Lisa (2009): Medios, pantallas y otros lugares comunes. Sobre los cambios e intercambios verbales y visuales en tiempos mediáticos. Buenos Aires: Katz.

Briese, Olaf (1998): Die Macht der Metaphern. Blitz, Erdbeben und Kometen im Gefüge der Aufklärung. Stuttgart/ Weimar.

Borges, Jorge Luis (1989): Obras completas (Tomo I/II). Buenos Aires: Emecé.

Carggiolis Abarza, Cynthia (2015): "El texto tejido en La amortajada de María Luisa Bombal", en: Areco, Macarena; Lizama, Patricio: Biografía y textualidades, naturaleza y subjetividad.

Ensayos sobre la obra de María Luisa Bombal. Santiago: Ed. UC, 117-138.

Köster, Werner (2002): Die Rede über den "Raum". Zur semantischen Karriere eines deutschen Konzepts. Heidelberg: Synchron.

Herner, María Teresa (2009): "Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari", en: Huellas, Núm. 13, 158-171.

Huidobro, Vicente (2003): "Adán (Poema)", en: Goic, Cedomil: Obra poética. Madrid/ Barcelona/ La Habana: ALLCA XX, 317-358.

Huici Módenes, Adrián (1998): El mito clásico en la obra de Jorge Luis Borges. El laberinto. Sevilla: Alfar.

Navarro Casabona, Alberto (2001): Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze. Valencia: Tirant.

Rivera García, Antonio (2010): "Hans Blumeberg: mito, metáfora absoluta y filosofía política", en: *Ingenium. Revista de historia del pensamiento moderno*. N 4 (Metodología), julio diciembre, 145-165.

Ross, Walter (1992): *Nuestro imaginario cultural. Simbólica literaria hispanoamericana*. Barcelona: Anthopos.

Soulé; Quiroga; Godoy (1971): "Génesis", en: *Soda Estéreo* (2007): *Confort y música para volar*. Miami: Sony BMG.

Ocampo, Silvina (2006): "Fragmentos del libro invisible", en: Ocampo, Silvina: *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé, 148-157.

Parra, Nicanor (2001): *Páginas en blanco*. Madrid: Ed. Universidad de Salamanca.

---

1 En el poema *Adán* (1916) de Huidobro se menciona el hombre-árbol: "Adán viendo los campos hinchados de futuro,/ llenos de ofrecimientos en sus frutos,/ y mirando los robustos en sus frutos,/ y mirando los robustos brotes/ sentía como la ansia/ de beberse los vigores/ que se desprenden de la tierra sana,/ de los árboles, las yerbas y las plantas. (Huidobro 2003, p. 334).

2 Con respecto al tópico del misticismo de este silencio se entreteje con el tema del silencio en *La gruta del silencio* (2013) sobre todo con los motivos religiosos, de la caminata, de lo paisajístico, de la muerte (Huidobro 2003, pp. 127-177).

3 Borges comenta la figura del Golem en "Siete noches" (Borges 1964, p. 274): "En una de las versiones de la leyenda, se inscribe en la frente del golem la palabra EMET, que significa verdad. El golem crece. Hay un momento en que es tan alto que su dueño no puede alcanzarlo. Le pide que le ate los zapatos. El golem se inclina y el rabino sopla y borrarle el aleph o la primera letra de EMET. Queda EMET, muerte. El golem se transforma en polvo. (Borges 1964, p. 274).

4 En "A Israel" también aparece Adán como metonímia del libro: "No importa. Sé que estás en el sagrado/ Libro que abarca el tiempo y que la historia/ Del rojo Adán rescata la memoria/ Y la agonía del Crucificado./ En ese libro estás, que es el espejo/ De cada rostro de Dios, que en su complejo" (Borges 1964, p. 374).

5 El mismo cover de Soda Estéreo sería un reflejo, una repetición de una voz fantasmal y reactualizada del pasado, aquí se destaca la interpretación del grupo rioplatense por su actualización después de las dictaduras en el Cono Sur, por lo tanto se acentúa aquí su contexto político.

# PSICOLOGÍA

## Reflexiones conceptuales en torno a la enseñanza de *lo psicológico*

1

“No estoy solo en el camino: llevo las palabras aprendidas desde la infancia y soy heredero de una tradición. Mi pensamiento está atravesado por muchos que pensaron antes que yo.”  
-F. Bolaños (2001)

Más allá del cumplimiento de un requisito académico, ¿cuál es la función de un curso introductorio de psicología general? Con esta pregunta se pretende trascender la ingenuidad del supuesto de que un curso introductorio debe impartir un conocimiento sobre los fundamentos de una disciplina. Antes hay que preguntarse a qué nombramos “fundamento en una disciplina”. Los fundamentos, principios y cimientos en los que se apoya un “edificio” o “cosa” conciernen a su vez a convocar la perspectiva contextual, social e histórica. Dicho así, enseñar psicología general, ¿se trata de enumerar nociones y temáticas generales listadas en un libro de texto? ¿Se trata de un resumen de las Escuelas de pensamiento y de modelos que generaron cierta primacía? ¿Se trata de descripción de información y datos? No son ingenuas las preguntas. De hecho, son preguntas que, desde donde nos proponemos la discusión, hay que también transmitir a aquellos alumnos que se aventuran por deseo, curiosidad o por requisito curricular, a la experiencia académica de un curso de psicología general. Las explicaciones y descripciones de los textos que les invitamos a leer y de las ideas que buscamos mostrar hablan de todos nosotros, hacen referencia a nuestra condición humana de una manera particular. Dicho de otro modo, lo que allí se dice, nos compete a todos. Hablar de fundamentos implica enseñar a reconocer las voces y los argumentos de quiénes nos hablan. También se puede enseñar a aprender a distinguir las diversas maneras en cómo las explicaciones y descripciones son propuestas explicativas y descriptivas de ¿por qué actuamos como actuamos?

Cuando una disciplina se concentra solamente en enseñar a “saber hacer” está expuesta a una especie de totalitarismo metodológico cuestionable. Un curso de introducción, a nuestro entender, cumple la función de inaugurar un modo de leer, un modo de hacer preguntas, un modo de pensar. El énfasis de esta exposición es hacer una reflexión conceptual y ética en torno a la

---

<sup>1</sup> Maileen Souchet, Ph.D. es profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. [msouchet@intermetro.edu](mailto:msouchet@intermetro.edu)



enseñanza de la psicología. Vale aclarar que la reflexión ética no se refiere al “deber ético” o a una visión ligada a legislaciones, sino a la pertinencia que tiene estar atento a las prácticas y a las acciones humanas ligadas a una interrogación constante de sus causas y límites.

Para empezar, es deseable enseñar a reconocer que el estudio de *lo psicológico* no es mera observación de lo que vemos en otros, sino que, la manera en que una teoría, un modelo, o un concepto explicativo es planteado, concierne directamente al sujeto aprendiz. La psicología y su relación con la ciencia merece reflexionarse desde la idea de que: “La Metodología no es neutral. No sólo hay que leer desde ella. Leer, más bien, en ella misma, puede decirnos bastante sobre sus resultados.” (Pérez-Soto, 1998, p. 313). Precisamente por eso, invitamos al alumno a dar cuenta de que cuando lee está siendo representado por una manera de pensar, por un paradigma, por un modo de hacer las cosas que contiene una perspectiva de ser humano. Partir de que las ideas no tienen autor, que el conocimiento es un acto de experiencia de datos directos queda vinculado al ejercicio del “pensamiento único”, siempre peligroso para una disciplina cuyos referentes son elaboraciones acerca de los actos humanos.<sup>2</sup>

En el esfuerzo por alejarse de la pedagogía reducida al ejercicio de planificación tecnológica donde lo que cuenta es encontrar los “resultados” o los “logros” de los alumnos, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich proponen la educación como *un acontecimiento ético* y nos advierten que: “*Una educación sin recuerdo es una educación inhumana*. El totalitarismo siempre ha tenido como gran objetivo, precisamente, borrar la memoria. Y para no olvidar, para hacer justicia, es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato.” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 29). “Eso habla de ti”, insisto a los participantes de la experiencia de transmisión. Además, invito a no conformarse con solo abrir un paréntesis y colocar un apellido, una fecha de publicación y un número de página<sup>3</sup>. Al asumir la autoría de un texto (ensayo, composición, presentación oral) hay que poder hacer distinción de las voces narrativas, sus perspectivas, sus mentalidades, sus identidades así cómo invitar a que cada cual dé cuenta de cómo se identifica

---

<sup>2</sup> Hacemos eco de la elaboración de Herbert Marcuse de “pensamiento unidimensional” que en el ámbito psicoanalítico retoma Colette Soler como “pensamiento único” para referirse a un discurso amo que se postula desde una postura política totalitaria.

<sup>3</sup> No basta con la formalidad de seguir las reglas del Formato de la *American Psychological Association* y su Manual de Estilo de redacción sino de asumir que dicha regla de anotar las referencias se cobija bajo la lógica de dejar claro que lo que el que escribe sigue las ideas de otros textos y otros autores cuyas narrativas y perspectivas asume para reforzar sus ideas, ilustrar, argumentar o simplemente exponer un pensamiento.

con el material del pensamiento del otro. En otras palabras, estar atentos a los ecos de cómo lo dicho compete a cada cual. Así como también, hay que tomar cierta responsabilidad por el modo en que se decide insertar la narrativa de otros en nuestras elaboraciones.

Sobrepasando el asunto “disciplinario” y académico, no es un secreto que el estudio de una cualidad subjetiva denominada *lo psicológico* convoca a una serie de curiosos estudiantes a intentar entender “lo suyo”. Esto nos conduce a tomar en consideración varios aspectos. Por ejemplo, el alcance afectivo de la experiencia educativa, así como la responsabilidad con la elección de las temáticas y reflexiones que sean pertinentes a la vida humana. Es indudable que el estudio de la disciplina es una apertura a la comprensión y a un “saber hacer” sobre lo que a cada cuál le compete acerca de sí y de su mundo. En este sentido, planteamos que un curso de psicología general es una especie de apertura a una experiencia para cuestionar los entendidos sobre *cómo somos, y por qué hacemos lo que hacemos*. La experiencia educativa es una oportunidad para cuestionar de modo crítico de qué se trata pensarnos como sujetos insertos en un mundo discursivo donde se proponen explicaciones con consecuencias. No sólo se trata de aplicar una práctica profesional, sino que, a su vez, las ideas trabajadas tienen consecuencias afectivas, sociales y políticas.

En el apuro del “know how to...” pueden escamotearse lecciones significativas que desmerecen nuestras prácticas y las desvinculan de un sentido de lo particularmente humano. Uso de referencia las aportaciones de los helenistas respecto a la ética en tanto hicieron de la misma una práctica para la vida que “trata”<sup>4</sup> la capacidad de responder por lo que cada cual hace. Entonces la ética no se trata de cómo uno ES sino de cuán responsable uno se hace de lo que hace. En términos del practicante de la psicología la propuesta ética nos invita a:

- Examinar las premisas conceptuales y las pretensiones controladoras del campo para que los practicantes puedan comprender su posición y acciones frente a ello<sup>5</sup>
- Reflexionar sobre las implicaciones de usar un método u otro en sus investigaciones

---

<sup>4</sup> Desde el plano de la vida humana, la ética debe tener pretensiones de “verdad”. Martha Nussbaum (2003) subraya que *la analogía médica* que predomina en las escuelas helenistas (excepto en los escépticos) pretende afirmar que la realidad ética no es independiente de las teorías y concepciones humanas, así como también la verdad ética no es independiente de lo que los seres humanos necesitan, apetecen y en cierta medida, desean.

<sup>5</sup> Por ejemplo, como *agente de cambio* social, como lo examina Gloria Benedito (1985)

- Convertirse en “vigilante” de su propio *que-hacer*

Desde una perspectiva ética se trata de ir más allá de la ilusión de un saber hacer algo con la vida del otro. Benedito (1985) por ejemplo, apunta a nuestra responsabilidad de discutir el lugar o posición social y política del psicólogo como técnico y explora el modo en que se demanda adaptar a los sujetos a la estructura social. En términos generales la postura ética remite al ejercicio de la responsabilidad sobre cada acto. Entonces la ética no es solo un tema de estudio, sino es en sí misma una práctica que se pone en acción tanto para el enseñante como para el aprendiz.

### **¿Cómo se puede enseñar *lo psicológico*?**

Retomando el énfasis en la enseñanza, se pretende abordar la temática más allá de los contenidos de una disciplina. La categoría de *lo psicológico* se refiere a una cualidad o distinción propiamente humana. La pregunta que sirve de título busca desbordar, mas no ignorar, la diversidad temática e histórica del campo de la psicología desde sus cimientos modernos a finales del siglo XIX hasta nuestra contemporaneidad. Vale subrayar que, estudiar *lo psicológico* no se circunscribe exclusivamente al constante y aun pertinente debate entre sus bases biológicas y sociales. *Lo psicológico* compete a varios campos del saber humano. Aportaciones variadas que incluyen a la lingüística, la historia, la filosofía, la semiología, las neurociencias, el psicoanálisis, la literatura y la antropología, hacen contribuciones conceptuales fundamentales al tema del entendimiento de la variabilidad explicativa de, ¿por qué actuamos como actuamos?

Aun cuando el debate disciplinario entre ciencia natural o social enriquece la discusión, el viejo binomio de las determinaciones del comportamiento con peso del lado de la “natura” o de la “cultura”, no delimita la comprensión del estudio de *lo psicológico*. Ambas causalidades devienen como dualidades indisociables entrelazadas en una dialéctica imposible de separar en sus límites puros. Lejos de atribuir dicha integración bio-social a un asunto de elementos que se asocian, es central establecer que la lógica que subyace a nuestros actos propiamente humanos es siempre una lógica lingüística, es decir, simbólica. Esto es central en tiempos en donde bajo la modalidad de pensamiento único se presume la simplicidad mecanicista del comportamiento humano. Esta visión atenta contra el espíritu de creatividad y la potencia del pensamiento propiamente humano.

Dicho de otro modo, *lo psicológico* debe poder ser pensado en su dimensión simbólica, afectiva y subjetiva. En la medida en que estas dimensiones quedan excluidas, *lo psicológico* queda reducido a meras reacciones mecanizadas de un organismo vivo. Es sabido que existe un mercado (por ejemplo, el psicofarmacológico) que empuja a escamotear cada vez más lo particular de la subjetividad. Los cerebros no son sujetos de su experiencia. El estudio del órgano solamente nos expone a los correlatos neuronales de las vivencias. *Lo psicológico* es un continuo de acciones no localizables en un espacio físico. El cerebro presenta la condición necesaria pero no suficiente de lo que llamamos la propiedad de “conciencia”. (Apreada, 2006, p. 39). Por ende, el pensante es el sujeto y no su cerebro. La formación psicológica posee la responsabilidad ética de situar esta discusión como centro de su campo de estudio. La tendencia indiscriminada de atribuir conceptos psicológicos al cerebro y sus partes excluye al sujeto como agente activo de su acción<sup>6</sup>. La preponderante intensión de, cada vez más, reducir el “ser” al órgano y de atribuir los actos humanos a sus partes nos plantea un problema conceptual. Sin embargo, el error es mucho más que conceptual dado que trae serias consecuencias éticas. Una cosa es observar cómo el sistema nervioso central opera en correlación con ciertos actos psíquicos y otra decir que la neurona piensa. Igualmente advirtió Aristóteles en “Acerca del alma”: “[...] afirmar, [...] que es el alma quien se irrita, sería algo así como afirmar que es el alma la que teje o edifica. Mejor sería, en realidad, no decir que es el alma quien se compadece, aprende o discurre, sino el hombre en virtud del alma.” (Ed. Gredos, 1978, p. 155). Si sustituimos el significante de *alma* por cerebro o neurona veremos un ejemplo actual del reduccionismo conceptual que arroja a muchas discusiones en nuestra disciplina.

Al considerar al estudiante en su multidimensionalidad de sujeto (social, histórico, lingüístico, político, biológico) el estudio de *lo psicológico* se vuelve una experiencia de reconocimiento del pensamiento propio en contraste con el de otros autores y pensadores que produjeron saberes intentando explicar fenómenos psicológicos. Entonces es significativo acercar al estudiante a, no solo estudiar los contenidos curriculares que constituyen la Psicología General, también es pertinente abrir paso a algunas controversias que competen al modo en que nos pensamos y actuamos.

---

<sup>6</sup> Maxwell Bennet (neurocientífico australiano) y Peter Hacker (filósofo analítico británico) tienen varias publicaciones en donde esto se discute, entre ellas, “Neurociencia y filosofía: Cerebro, mente y lenguaje” (2007) y “Fundamentos filosóficos de las neurociencias” (2003).

Exponer al estudiantado a algunos debates disciplinares busca provocar su reflexión ética. Como se anotó ya, se persigue la apertura a asumir que, un modo de pensar, una visión, una mentalidad sobre las acciones humanas tiene consecuencias. Sigo en esta elaboración la premisa expresada por Lejarraga: “[...] no creo que todas las ideas sean respetables, la historia aporta muchos ejemplos de ideas terribles que se pusieron en práctica y devastaron a la humanidad. [...] es necesario una crítica, una clarificación, un debate.” (2008, p. 425). Una diversidad de temas y acontecimientos socio-históricos, así como cierto número de prácticas con seres humanos en nombre de la ciencia propician ser interrogados y denunciados.

Un punto de entrada en un curso de enseñanza general es abrir la pregunta de si podemos hablar de *Psicología o de psicologías*. Se persigue abordar así la diversidad temática y metodológica que busca situar el objeto principal de estudio: el comportamiento humano (Luria, 1979; Rodríguez A., 2003; Angarita-Urbina, 2009). Por otro lado, ante el dominio de la “era del cerebro” la exploración de algunos *neuro-mitos* (Percheron, 1990; Apreda, 2006; Gonon, 2011; Kiel, 2017) que se asumen sin cuestionarse en la disciplina es una oportunidad de situar claramente el terreno de *lo psicológico*. Del lado del desarrollo y sus bases evolutivas, al problematizar la condición del *humano como animal neoteno* permite explicar la cualidad de la variabilidad y la potencia del aprendizaje. (Gould, 1983; Choi, 2009). Dentro de la enseñanza teórica de la diversidad es propicio abordar la discusión de cómo la sexualidad humana posee cualidad de *polimorfa*. (Freud, 2003; Gordo, 2003; Bleichmar, 2005). Al abordar el tema de la personalidad es crucial plantear cómo las actuales consecuencias de la *identidad sin persona* permiten dar cuenta de los peligros éticos de la cosificación de nuestra identidad. (Agamben, 2011). Una apertura crítica al campo de las psicopatologías debe poder abrir a discusión cómo las ideologías del comportamiento proponen versiones de la “anormalidad” y la “normalidad”. (Niederhauser, 2013; Braunstein, 2013). Además, la comprensión histórica y epistemológica del saber psicológico puede abordarse integrando el tema de la participación de la psicología en políticas a favor de la eugenesia y el control social. Mediante esta controversia es posible estar alerta a que ciertas visiones denominadas “científicas” han estado a favor de la segregación. (Gordo, 2003; Gould, 2007; Braunstein, 2013; Kiel, 2017). En todos estos temas se propone interrogar y reflexionar nuestra postura ética de cómo abordar a *lo psicológico* y abrir paso a nuestra responsabilidad con el saber. Además, la enseñanza de temáticas de corte crítico abre a discusión que el conocimiento científico no siempre opera desde el devenir lineal progresivo de

conocimientos que mejoran la vida humana. A través de la exploración crítica se busca provocar en el estudiante un lugar activo frente al desarrollo de su pensamiento.

En continuidad con lo anterior, la exploración *teórica conceptual* se propone para distinguir la práctica de la ciencia teórica de nuestra cotidiana relación con nociones psicológicas de común manejo. El acercamiento a ciertos conceptos teóricos (del desarrollo y la personalidad, por ejemplo) busca que el alumno pueda situar el contexto histórico en donde se produjeron, el sistema de pensamiento y la concepción de ser humano propuesta, así como las intencionalidades prácticas particulares y sus consecuencias para con el devenir humano. Al acercarse al pensamiento de un autor, se invita al alumno a interrogar su postura frente a la acción humana.

En términos prácticos, enseñar a pensar lo psicológico implica que el estudiante se acerque a una serie de lecturas asignadas para cada unidad temática, participe de conferencias y discusiones, así como explore recursos audiovisuales que sustentan las tesis discutidas en clase. Las tesis en los textos requieren indudablemente de comprensión, sin embargo, “comprender es siempre adentrarse dando tumbos en el malentendido.” (Lacan, 2006, p. 90). El entendimiento de *lo psicológico* puesto en práctica piensa a cada alumno como un sujeto activo en la búsqueda de su conocimiento, dado que, más que repetir lo dicho en clase o resumir a los autores, se busca que confronte su pensamiento con un pensamiento otro. Se busca que cada alumno interroge su relación con eso que tanto lo social como la ciencia ha denominado como “la realidad”. El logro de esta meta educativa conlleva reflexionar acerca del lugar de la experiencia de cada cual frente a su propio aprendizaje.

Todo aprender comienza con un primer momento de inexperiencia. La inexperiencia, el no ser expertos, es fundamental para poder aprender algo. Si no hay atribución de ignorancia ni habrá posibilidad de enseñar ni tampoco posibilidad de aprender. Para poder aprender tenemos que partir de un grado de conciencia de que no sabemos, de que carecemos de experiencia. Más todavía, nuestro primer esfuerzo consiste en reconocernos como seres capaces de equivocarnos en nuestra capacidad para atribuir al mundo, a sus objetos y a sus sujetos, a los demás hombres, determinadas intenciones, creencias o sentimientos. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 172).

Aventurarse a soportar el equívoco, tolerar la falta y la incompletud, es precisamente la tesis analítica para pensar los aprendizajes. El error, la equivocación, la duda, la contradicción y la

reformulación de los saberes, constituyen ejes para la construcción de conocimientos. De eso se trata la aventura del aprendizaje. (Baraldi, 2002).

La lectura se concibe como un ejercicio activo en donde se exploran las ideas de otro pensador, donde encuentra opiniones, datos, reflexiones y conceptos teóricos. Fernando Bárcena, siguiendo las ideas de Ouaknin acerca de cómo se enseña el elemento de la tradición y el legado que nos precede nos explica que enseñar la tradición del pensamiento no se refiere a un acto pasivo de *recepción* y de *transmisión* sino que:

Entender la relación de aprendizaje dentro de una noción de tradición que implica «recibir» lo que se guarda y se custodia, como «memoria de sentido», en la figura del Libro, del Texto que se da a leer, y que supone un compromiso con una transmisión de algo que el maestro se atreve a interpretar, es decir, a transmitir modificado e interpretado por él, es una invitación a que el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Es una invitación a re-crear el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se revele —es decir: para que estalle el significado— y, así, se libere no ya sólo un nuevo significado posible, sino el aprendiz mismo. Así, aprender es recrear, revelar, liberar. El paso de la «memoria de sentido» a la «reconstrucción o recreación de sentido». Y lo que aquí se pone en juego es una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido. Así, aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie. (Bárcena, 2000, p. 11)

El lector activo lee haciéndose preguntas, buscando definir los términos novedosos, poniendo en contexto las ideas, explorando los elementos que enmarcan lo que se nos quiere comunicar. En las discusiones entonces, se busca la interpretación activa de los textos vinculados a las coordenadas contextuales de nuestra actualidad.

Por otro lado, con los ejercicios de escritura se busca que el alumno pueda estructurar el modo en que ha comprendido e integrado los conceptos estudiados en clase. Entre la lectura, las discusiones activas y la escritura se fundamenta la base del diálogo. Las experiencias se fomentan en dos modalidades, las experiencias individuales y las colaborativas o grupales. Las discusiones y proyectos grupales se sustentan a través de la organización y lectura de los textos asignados. Cada estudiante es responsable de haber leído el material asignado según la fecha en calendario o según sea anunciado. Para la discusión se fomenta lo siguiente:

- Desarrollar destrezas de bosquejo de cada texto asignado
- Redactar, mínimo, dos preguntas basadas en la lectura para compartirlas en la discusión grupal, en reunión individual con la profesora o para envío de correo electrónico
- Completar diversos ejercicios diseñados para atender la comprensión del contenido de los textos propuestos como, por ejemplo:
  - Glosario de términos
  - Ciertos y falsos
  - Preguntas de discusión
  - Tablas de comparación y contraste

Algunos de estos ejercicios se proponen como una tarea grupal.

Las tareas colaborativas tienen el objetivo de reforzar la cohesión social y el intercambio de ideas como destreza de estudio y de desarrollo del pensamiento. Los otros ejercicios de redacción individual están diseñados para la corrección, retroalimentación y para evaluación del desempeño académico. En general se fomenta el acercamiento a la lectura y el esfuerzo de comprensión de las ideas que se aluden en cada unidad temática del curso.

En cada eje temático se elabora una concepción de la subjetividad humana que incluye la importancia de la causalidad, las paradojas inherentes a la condición humana, la importancia de lo dialógico y lo discursivo en el devenir de dicha subjetividad, la discusión entre los límites y posibilidades que posee la agencia humana y, sobre todo, la importancia de lo particular. El estudio del sujeto humano y la cualidad de *lo psicológico* se proponen desde un marco conceptual que cuestiona algunos reduccionismos disciplinarios y abre la crítica al reconocimiento de nociones ideológicas que predominan en nuestros tiempos. Por ejemplo, la psicología, así como también otras disciplinas académicas, está expuesta al empuje constante de un mercado que media a favor de un conocimiento mercadeable que premia algunas “técnicas” de control social.

La concepción de historicidad que se plantea en el curso propuesto aquí es la de la interpretación y re-interpretación del pasado desde el presente. Estudiar al “sujeto complejo” implica asumir la variabilidad de contextos históricos y sociales como efecto de la estructura simbólica. En esta noción de “sujeto complejo”, como propuesta central del estudio de *lo psicológico*, se incluye una reflexión dialógica entre lo estructurado y lo estructurante. Es decir, dicho “sujeto complejo” además de estar sujeto a estructuras simbólicas que le preceden, también



es agente activo en la constitución de su subjetividad. (Moran, 1991). Al alumno se le invita a superar las nociones ideológicas de “adaptación” pasiva, a hacerse responsable de su formación, así como hacerse agente activo de su conocimiento. Se plantea trascender la noción ideológica de individuo mecanizado y normalizado para dar paso a la complejidad paradójica que comprende nuestra subjetividad humana.

La invitación es a complejizar su pensamiento, a tomar responsabilidad sobre su acercamiento al conocimiento y sobre las prácticas que la disciplina conlleva, así como a asumir una postura frente a las instituciones que cobijan y demandan estas prácticas. A través de los diversos textos se persigue situar la concepción que cada autor posee del sujeto humano reconociendo que ello se halla en los entendidos implícitos de cada texto. En este sentido no se buscan datos sino ideas que han sido pensadas y conceptos teóricos particulares. El estudioso de la disciplina es también objeto de estudio y por ende no puede desvincularse afectivamente del saber que va elaborando en el devenir de las discusiones. Al respecto, cabe reflexionar acerca de las palabras de Jacques Lacan en “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” cuando dice que:

El sabio que hace la ciencia es sin duda un sujeto él también, e incluso particularmente calificado en su constitución, como lo demuestra el que la ciencia no haya venido al mundo sola (que el parto no haya carecido de vicisitudes, y que haya sido precedido de algunos fracasos: aborto o prematuración). (Lacan, 2002, p. 773).

Desde esta perspectiva, el alumno-sujeto y efecto-agente de transformaciones atraviesa a su vez un acercamiento crítico a lo que se ha llamado “el edificio de la Verdad”<sup>7</sup> y se confronta a sí mismo con la emergencia de crear, de interrogar y de reestructurar y de tomar decisiones en torno a sus ideales y prácticas.

### **Reflexión de cierre**

Esta reflexión merece un importante paréntesis para dar lugar a lo que significa “afecto” y sus lazos con el aprendizaje y la enseñanza. Etimológicamente la acción de “afectar” tiene que ver con “una cosa que actúa junto a uno y lo afecta”, a diferencia del término “efecto”, cuya causa proviene del interior de otra cosa. Entonces, lo afectivo *implica un vínculo* con un agente

---

<sup>7</sup> Hacemos eco de las palabras del Dr. Antonio T. Díaz-Royo quien planteaba que el objetivo principal del curso de introducción debía al menos hacer tambalear el “edificio de la Verdad” en cada cual.

enseñante que lejos de inducir efectos, *actúa* junto al aprendiz. En tanto esta temática considera lo afectivo, es pertinente darle cabida a la cualidad de “aprehender”. Dicha cualidad nos permite pensar cómo se enganchan los sujetos a los saberes ofertados, cómo responden a dicha demanda y cómo, ante lo anterior, surge el deseo de integrarlos a lo propio, a lo particular. Hacer de “eso” algo propio, un producto integrado, interpretado, construido y de-construido y, vuelto a construir de un nuevo modo que lleve el sello de lo particular, es lo que comúnmente reconocemos como *aprendizaje*. (Rodríguez A., 2003). Se sabe que en principio la repetición de información no transforma el pensamiento, que se requiere de algo más, algo que ciertamente la pedagogía ha intentado y seguirá intentando sistematizar. Técnica y arte se conjugan.

Cada vez más, el mundo técnico y científico se orienta al “general problem solving”, tendencia pragmática y mercadeable de los objetos de estudio y dice que desde la primaria se nos enseña a: “[...] reducir lo complejo a simple [...] a separar lo que está unido, a descomponer y no recomponer, a eliminar todo lo que aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento.” (Morin, 1999, p. 15). En el abordaje de lo psicológico no es posible dejar de lado una reflexión compleja acerca de cómo la subjetividad, como objeto de estudio, no admite dejar fuera la posibilidad de teorizar acerca del desorden, de las contradicciones y de lo abyecto. Además, una reflexión sobre la formación de un estudiante de psicología debe dar lugar al entendimiento de cómo toda práctica técnica le precede un encargo.

Esta propuesta en reflexión de cómo plantear la enseñanza de *lo psicológico* en un curso de psicología general persigue que al finalizar el curso el alumno pueda preguntarse: ¿Cuál es la responsabilidad ética del aprendiz frente a esto? Sin embargo, tal cual se pretende compartir mediante el epígrafe de este texto, en lo particular de dicho recorrido, cada cual debe tomar en cuenta la herencia simbólica que le precede, así como la comprensión de lo que atraviesa su propio pensamiento. Finalmente, la complejización, el encuentro y desencuentro de la novedad que posibilitan algunos de estos legados conceptuales es lo que orienta nuestras prácticas.

Antes de finalizar cabe subrayar aquí que esta reflexión no deja de lado la responsabilidad particular de la función del profesor como sujeto que forma parte de una relación dialéctica. El ejercicio ético del profesor se ancla en su capacidad de “apertura” para escuchar. Con Bárcena (2000) podemos resumir que,

[...] entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación. [...] Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo. (p. 26).

La misma pregunta que se persiguió en esta reflexión de ¿cómo se puede enseñar *lo psicológico*? está interconectada con una pregunta en acción reflexiva constante. El compromiso con la potencia de la enseñanza y con “dejar aprender” parten del deseo de saber que en cada cual se articula de maneras diversas también. Decir: “No estoy solo en el camino [...]” alude a la relación; el que “Mi pensamiento está atravesado por muchos que pensaron antes que yo.” Bolaños (2001) implica que también que el deseo de enseñar está vinculado a aquellos que con su propio modo de hacer enseñaron a buscar transitar dicho camino. La idea de “espacio abierto” requiere de un constante esfuerzo de pensamiento, revisión, creación y acción.

## Referencias

Agamben, G. (2011). *Identidad sin persona. Desnudez.* 63-73. Barcelona: Anagrama.

Angarita-Urbina, J. (Enero-junio, 2009) El nivel filosófico en psicología. *Psychologia.* Avances de la disciplina, v. 3, núm. 1. 81-107. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.

Aprada, G. (Oct. 2006). La relación del sujeto con el objeto de las neurociencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas.* 37-43. Recuperado de <http://revista.med.unlp.edu.ar/archivos/200610/5%20APREDA%20-%20La%20relacion%20del%20sujeto%20con%20el%20objeto%20de%20las%20neurociencias.pdf>

Aristóteles (1978). *Acerca del alma.* Trad. Alberto Bernabé. Madrid: Editorial Gredos, S.A.

Baraldi, C. (2002). El sujeto y las vicisitudes de sus aprendizajes: Una posible lectura. *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. 11-41. Argentina: Ediciones Homosapiens.

Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Año 40-1. 233-259. Recuperado de <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1157/605>>.

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar* 31. 9-33. Recuperado de <<http://www.enrahonar.com.ar/revista/31/9-33>>

Benedito, G. (1985). Rol del psicólogo: Rol asignado, rol asumido y rol posible. *Psicología: ideología y ciencia*. 403-419. México: Siglo XXI Editores.

Bleichmar, S. (Oct., 2005). Del polimorfismo perverso al sujeto de la ética. *Actualidad Psicológica*. Año XXX N. 335. Buenos Aires. Recuperado de <[http://silviableichmar.com/actualiz\\_09/Delpolimorfismo.htm](http://silviableichmar.com/actualiz_09/Delpolimorfismo.htm)>.

Bolaños, F. (2001). La investigación entre los docentes: Aportes desde el pensamiento complejo. Recuperado de <<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Bola%F1os,%20Fernando,%20Investigaci%F3n%20entre%20los%20docentes.%20Aportes%20desde%20el%20pensamiento%20complejo.pdf>>.

Braunstein, N. (2013). ¿Qué es clasificar? *Clasificar en psiquiatría*. 19-32. México: Siglo XXI Editores.

Choi, C.Q. (Julio, 2009). Being More Infantile May Have Led to Bigger Brains. *Scientific American*. Recuperado de <<https://www.scientificamerican.com/article/being-more-infantile/>>.

Freud, S. (2003). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas. Vol. VII. (1905)*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gonon, F. (Nov., 2011). La psiquiatría biológica: Una burbuja especulativa. *Revue Esprit*. 54-73. Trad. libre Maria de los Ángeles Gómez, enero 2012. Recuperado de <<http://www.esprit.com>>

<<http://www.esprit.presse.fr/archive/search/index.php?search=francois+gonon>>

Gordo, A.J. (Ene., 2003). La gestión psicosocial de la diversidad sexual y de género. *Research Gate*. Recuperado de <<https://www.researchgate.net/publication/271849218>>.

Gould, S.J. (2007). La medición de las cabezas: Paul Broca y el apogeo de la craneología. *La falsa medida del hombre*. 128-177. Barcelona: Crítica, S.L.

Gould, S.J. (1983). La evolución del hombre. *Desde Darwin: Reflexiones sobre Historia Natural*. 31-47. Madrid: Hermann Blume Ediciones.

Kiel, L. (Mayo, 2017). La felicidad al alcance de cualquier cerebro. Una crítica a la moda de las neurociencias. *Página 12*. Recuperado de <<https://www.pagina12.com.ar/88401-la-felicidad-al-alcance-de-cualquier-cerebro>>.

Lacan, J. (2002). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. [1960] *Escritos 2*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lacan, J. (2006). Lo que no engaña. *La angustia. El Seminario 10 de Jacques Lacan*. [1962]. 81-93. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lejarraga, H. (2008). El desarrollo del sentido ético en el niño y la enseñanza de la pediatría. *Arch Argent Pediatr*. 422-428.

Luria, A. R. (1973). La Psicología en el sistema de las ciencias naturales y sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 5. 263-271. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Redalyc. <<http://redalyc.uaemex.mx>>.

Mèlich, J. C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi* 25. 129-142. Recuperado de <>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Niederhauser, X. (Ago., 2013). Néstor Braunstein: "Clasificar y medicar son maneras de no escuchar". Los Andes. Suplemento Cultura. <<http://www.losandes.com.ar/noticia/nestor-braunstein-clasificar-medicar-maneras-escuchar-730957>>

Nussbaum, M. (2003). Argumentos terapéuticos. *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. 33-74. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Percheron, G. (1990). Neuromitologías: Cerebro, individuo, especie y sociedad. *Sobre el individuo*. 119-149. Barcelona: Paidós.

Rodríguez A., W.C. (Ene-Mar, 2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *EDUCERE*. 369-379.

Souchet, M. (2008). *Malestares con el aprendizaje en la infancia: Algunas reflexiones clínicas y éticas en torno al niño que "no aprende"*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, P.R.