

Tras el rastro de la formación y la escritura:

Una mirada a los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía.

Presentado por:

Andrés Felipe Panche Murcia

Juan Camilo Reyes Contreras

Dirigida por:

Carolina Rodríguez

Tesis de grado para optar por el título de Licenciados en Psicología y Pedagogía

Programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía Eje

Lectura, Escritura y Educación

Universidad Pedagógica Nacional

2021-2

Bogotá D. C., Colombia



## Agradecimientos

Agradecimientos especiales a nuestra tutora Carolina Rodríguez, sin su ayuda, guía y dedicación, habría sido imposible redactar cada una de estas páginas. Su excelencia y estrecho vínculo con el saber ha dado como resultado una sed insaciable de búsqueda en cada uno de nosotros. A nuestros padres: Luisa Contreras, Eliana Panche, Edgar Triviño y Ricardo Reyes, por su infinito cariño, motivación, apoyo y esfuerzo.

## Índice de contenido.

|  |    |
|--|----|
| 1. Presentación .....  | 1  |
| 2. Objetivos:.....   | 5  |
| 2.1. Objetivo general: .....   | 5  |
| 2.2. Objetivos específicos:.....   | 5  |
| 3. Metodología:.....   | 5  |
| 3.1. Ruta metodológica.....  | 8  |
| 3.1.1. Revisión teórica para indagar sobre escritura y formación en autores seleccionados.   | 8  |
| 3.1.2. Rastreo de los programas analíticos de los programas académicos del Departamento de Psicopedagogía.....   | 8  |
| 3.1.3. Realización de matriz de sistematización de los programas analíticos .....  | 9  |
| 3.1.4. Diseño y saturación de una matriz analítica que visibilice las comprensiones que sobre la escritura y la formación tienen los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía ..... | 9  |
| 3.1.5. Escritura del informe final .....   | 10 |
| 4. CAPITULO I .....  | 12 |
| APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE FORMACIÓN .....  | 12 |
| 4.1. La formación y su dispersión: .....   | 12 |
| 4.2. La formación como efecto .....  | 15 |
| 4.3. A propósito de una precisión conceptual.....  | 19 |
| 4.3.1. Educación y Formación .....   | 19 |
| 4.3.2. Disciplina y Formación.....   | 20 |
| 4.3.3. Instrucción y formación .....   | 25 |
| 4.3.4. Escolarización y formación.....   | 28 |
| 5. CAPITULO II.....  | 33 |
| ESCRIBIR: UNA PRÁCTICA SOBRE SÍ.....   | 33 |
| 5.1. Escritura sobre sí: .....   | 36 |
| 5.2. Lógica del enunciado:.....  | 40 |

|   |    |
|---|----|
| 5.3. Perspectiva de Barthes:.....                               | 44 |
| 5.4. Problemas de la institucionalización de la escritura:..... | 47 |
| 6. CAPITULO III.....  | 51 |
| ¿ESTUDIANTE?.....   | 51 |
| 6.1. Tensiones en el Departamento.....                          | 53 |
| 6.1.1. Formación como propósito .....                           | 55 |
| 6.1.2. La formación como proceso.....                           | 56 |
| 6.1.3. La comprensión de la escritura: .....                    | 57 |
| 6.1.4. La escritura como proceso .....                          | 58 |
| 6.2. Tensiones:.....  | 59 |
| 6.3. La institución .....                                       | 64 |
| 6.3.1 Dispersión: el tránsito del estudiante .....              | 65 |
| 6.4. El estudiante .....  | 68 |
| 6.4.1. Sujeto de la formación .....                             | 68 |
| 6.4.2. El sujeto de la escritura .....                          | 69 |
| 6.4.3. El sujeto estudiante: .....                              | 70 |
| 7. CONSIDERACIONES FINALES.....                                 | 74 |
| 8. BIBLIOGRAFIA .....   | 78 |

## 1. Presentación

La escritura y la lectura son dos prácticas fundamentales dentro de la Universidad, la constante elaboración de informes, correos electrónicos, resúmenes, artículos, entre muchos otros tipos de textos constituyen su día a día. No obstante, la escritura no suele ser iniciativa del estudiante, sino que emerge de la demanda de alguien más, por lo general, del maestro. Pero ¿qué objeto tiene hacer escribir a un estudiante? incluso, ¿de qué manera se entiende la escritura para hacerla una práctica exigida con tanta frecuencia a los estudiantes?

Pues bien, rastrear la escritura como una exigencia no es difícil toda vez que se revisan aquellos documentos que dan cuenta de la planeación de un espacio académico: los programas analíticos. En ellos la escritura se comprende como un instrumento o un medio para alcanzar el propósito que define el maestro, es decir, se asume que escribir contribuye al “propósito formativo”. Ahora bien, ¿qué tan difundida puede ser la idea de una escritura que conduce a formarse?

La revisión de los programas analíticos de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía permitió notar la primacía del “propósito formativo del espacio académico” sobre el resto de los ítems que lo componen (“justificación”, “metodología”, “criterios evaluativos”, etc.), de allí que la escritura tributaría metodológica o evaluativamente a dicho propósito. Al ampliar el foco hacia el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, no sólo aparece la misma lógica de la escritura subordinada al propósito formativo, sino que se encuentran nociones como, por ejemplo, “proceso” de escritura, “habilidad” escritural, “elaboración propia”, entre otras.

Comprender la escritura como una práctica, como un proceso o como una habilidad que conduce a los fines formativos definidos por un maestro para su espacio académico, no sería problemática hasta que se hacen dos observaciones: 1. La falta de consenso en la comprensión de escritura, puesto que puede ser tanto un proceso como una

habilidad o una práctica; y 2. Aunque la planeación de un espacio académico se haga con todo el rigor posible, no hay garantía para que su indefectible consecuencia sea la *formación*.

A pesar de lo deseable que resulte tener a la *formación* como el propósito de cualquier acción educativa, no se puede poner en el plano de la garantía a un asunto que está en el plano de la decisión del sujeto y por tanto resulta ser incalculable. Pese a que el maestro prepare por semanas cada una de sus clases, coloque los mejores ejemplos o sugiera películas para explicar algún concepto, la *formación* depende de la elección que haga el estudiante con lo que se le ofrece. Por tal razón, la constante exigencia de escritura hacia un estudiante no es la causa de que haya *formación*.

De hecho, la pertinencia de pensar en la *formación* reside en que es una inquietud común para estudiantes, egresados y maestros, pues, se supondría que cada uno de los esfuerzos hechos durante el paso por la universidad – la escritura de reseñas hasta el trabajo de grado, la asistencia a clase y a eventos académicos, etc. – producirán un efecto (formativo). Es más, desde el programa analítico, se pretendería comprobar si hubo formación buscando las carencias en dicho “proceso”: algún contenido sin abordar en clase, falta de tiempo para cumplir con el cronograma, la formulación de un sinnúmero de preguntas y ninguna respuesta concreta. En suma, la formación se comprende como algo que es entregado por otro, y no como una decisión.

De todas maneras, cuando se habla de *formación* en la Universidad, parece haber un acuerdo al comprenderla como un ideal. Nuevamente, recuérdese los “propósitos formativos” en los programas analíticos, la intención de “formarse” políticamente o la preocupación por las pérdidas en “formación” académica durante los momentos más coyunturales del país, la importancia de la “formación” en investigación, entre otras. Sin embargo, la dispersión se encuentra al preguntar ¿cómo se entiende el “propósito formativo”? porque puede ser sinónimo de comprender y analizar un contenido o, sencillamente, sentirse competente para determinado empleo.

Hasta este punto es interesante la forma en que la escritura – que bien podría ser objeto de reflexiones de orden lingüístico, filológico, literario o, incluso, psicológico – y la formación – que sería discutida desde instancias pedagógicas o filosóficas – confluyen en un mismo nivel de análisis a partir del corpus seleccionado. En los programas analíticos

del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional hay un puente, muchas veces explícito, entre la escritura y la formación para indicar que la primera es la causa de la segunda, sólo si la *formación* es concebida como un “propósito”, no como un efecto retroactivo y la escritura es comprendida como un “proceso”, no como una práctica sobre sí.

El marco de comprensión que proporciona el corpus seleccionado permite avizorar un par de elementos que se suman a nuestras inquietudes. Primero, da cuenta de un espacio en el que tiene sentido hablar de la formación como propósito y de la escritura como un proceso, además de propiciar el acoplamiento de las lógicas de cumplimiento y utilidad. Segundo, prefigura un tipo de sujeto que transita en medio de las distintas lógicas y comprensiones que circulan dentro del espacio delimitado. En otras palabras, sitúa a la institución y al estudiante.

La institución consiste en la puesta en marcha de distintos discursos que ingresan, se adecúan y se repiten en su interior. Foucault (1980) ubicó dos instancias: el ideal y la transformación del ideal que ingresa a la institución; el ideal y el real de la institución. Esa es la razón por la que dentro del Departamento de Psicopedagogía sí se instala la comprensión de la formación como un propósito, aun cuando sea un *efecto retroactivo*. Ahora bien, cabe señalar que al interior de la institución no circula un discurso único. No. Pueden coexistir discursos contrarios sobre un mismo asunto: la formación como efecto de una convicción personal, la formación como sinónimo de competencia para desempeñar un trabajo y la formación equiparada a la comprensión o análisis de un contenido.

Y en medio de semejante dispersión, resta ubicar al estudiante, quien, en efecto, es hablado por los distintos discursos circundantes – en este caso, de formación, de escritura e, incluso, de estudiante –. Sobre esto basta recordar la siguiente afirmación de Benveniste (2014) “mi lenguaje es la suma total de mí mismo” (p. 78); pues la idea del lenguaje que lleva implícita es la misma sobre la que Barthes (1984) llama la atención:

[...] en la literatura, al menos en la derivada del clasicismo y del humanismo, el lenguaje no pudo ya seguir siendo el cómodo instrumento o el lujoso decorado de una “realidad” social, pasional o poética, preexistente, que él estaría encargado de

expresar de manera subsidiaria, mediante la sumisión a algunas reglas de estilo: el lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo [...] (p. 15)

Con todo, la aproximación de cada individuo al lenguaje es lo que configura su concepción de la realidad; “los juicios de realidad no dicen primeramente algo sobre las cosas, sino sobre nuestro modo de juzgarlas, es decir, sobre nuestra concepción del mundo.” (Valenzuela, 2014, p. 112). Por consiguiente, son los discursos que conforman la institución, los que hablan de un tipo de sujeto.

Asimismo, como hay una dispersión de discursos, al menos dentro del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, tampoco hay una única manera de ser estudiante. La pertinencia de hablar de estudiante reside en la polémica que desataría afirmar que no todos los estudiantes de la universidad son *estudiantes*. Debatir que hay lugares que se ocupan como efecto de una determinación y no por derecho de ocuparlo, representa una gran apuesta para reivindicar la *formación* y las prácticas de sí.

Ahora bien, para tener los elementos suficientes sobre cada punto de la discusión, a saber: 1. Poner en cuestión la formación idealizada como el propósito no sólo de los espacios académicos, sino del paso por la Universidad; 2. Tensionar la instrumentalización de la escritura como un medio hacia la formación; y 3) Debatir sobre las lógicas del cumplimiento a las que se enfrenta todo estudiante, es preciso volver sobre la pregunta fundamental. ¿Cuál es la comprensión que se encuentra en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la formación y la escritura?

Con el ánimo de proceder sobre esta pregunta, los objetivos fueron trazados de la siguiente manera:

## **2. Objetivos:**

### **2.1. Objetivo general:**

Analizar las maneras en que se comprende la formación y la escritura en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- Problematizar la concepción de formación que circula en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía.
- Indagar acerca de la comprensión de escritura en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía.
- Develar la comprensión que se tiene sobre ser estudiante dentro de un marco institucionalizado a partir de los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía.
- Profundizar a propósito de las relaciones que existen con respecto a la escritura y su forma de tributar a la formación, para así, hablar de un estudiante.

## **3. Metodología:**

Antes de iniciar con la descripción de la ruta metodológica adoptada para el presente trabajo es necesario aclarar de qué manera se observó el problema en cuestión: la comprensión de formación y escritura a partir de la revisión de programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional.

La selección del corpus condujo a delimitar el campo del análisis, pues, las afirmaciones que desde allí se soportan, sólo dan cuenta de lo que circula en el Departamento de Psicopedagogía. En dicho margen se supondría un cierre total en cual los elementos que contiene se articulan armoniosamente, pero al revisar en detalle se devela la dispersión en las comprensiones. Por lo tanto, aunque la formación se erija como

el ideal para cualquier miembro del Departamento, no todos estarán de acuerdo en las minucias de su definición.

De igual modo, la comprensión de escritura en los programas analíticos apunta a ser un instrumento que sirve como soporte para emitir un juicio evaluativo sobre el proceso formativo, no obstante, también es un recurso metodológico para cumplir con los propósitos del espacio académico. Pero, de nuevo, ni como instrumento evaluativo ni como recurso metodológico hay una definición unificada. Pareciese que cualquier comprensión de formación y de escritura recayeran en el relativismo absoluto.

Sin embargo, el concepto de *esfera de la praxis discursiva* de Mijaíl Bajtín, funciona para el propósito del presente trabajo como una categoría metodológica. La segmentación de la *praxis discursiva humana* es crucial para emprender un estudio sobre los géneros discursivos, ya que puede haber tantos géneros como hablantes. Para Bajtín (1998), aunque la diversidad de géneros sea inconmensurable, no es un impedimento para proponer dos clasificaciones generales que ordenan la multiplicidad de casos.

Los *géneros discursivos primarios*, caracterizados por ser de estructura bastante inestable, de allí que se acojan aquellas interlocuciones cotidianas, vacuas o triviales, mayormente sostenidas por la palabra hablada. Y, los *géneros discursivos secundarios* caracterizados por ser de estructura estable que permite la interlocución sobre objetos inteligibles, por eso la escritura es el canal privilegiado para llevarla a cabo, por ejemplo, debates bajo las categorías y otros rigores de un campo del saber. Si bien Bajtín (1998) señala que los géneros primarios tienden a complejizarse y estabilizarse, es decir, a convertirse en géneros secundarios, lo que es claro es que distingue dos tipos de géneros discursivos. En otras palabras, diferencia el plano de la *doxa* y del de la *episteme*.

Este primer corte en medio de la *praxis discursiva humana* reconoce que existe lo uno y lo otro, es decir, coexisten. Pero, Bajtín (1998) va aún más allá cuando argumenta que hay *situaciones discursivas* definidas por la función del enunciado, la posición social del interlocutor y los géneros discursivos que se empleen. En el mismo rodaje de una película, los camarógrafos pueden estar hablando de las condiciones de la luz o el ángulo de la toma; mientras que los actores pueden estar practicando el guion. Este par de ejemplos, constituyen dos *situaciones discursivas* diferentes, pero ambas están determinadas por una estructura que hace a la primera una conversación entre

camarógrafos y la otra una conversación entre actores. Entonces, hay dos interlocuciones en instancias distintas que versan sobre un mismo asunto.

En palabras de Bajtín (1998) la *situación o esfera discursiva* no es una invención del interlocutor, sino que está dada con anterioridad:

La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una *esfera discursiva*<sup>1</sup> dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. (p. 12)

En todo caso, la categoría *esfera discursiva* permite afrontar la dispersión de comprensiones al respecto de la formación y de la escritura porque autoriza el reconocimiento de otras esferas en las que se sostiene la interlocución entre los hablantes con otros recursos lingüísticos. Sin embargo, en medio de la dispersión de esferas, no se desconoce que en alguna haya más estabilidad o, en otros términos, más rigor que en las otras. De modo que:

1. La escritura podrá ser un tema de discusión en varios niveles. Tal y como lo exponen Molina, V. y López, K (2018), los problemas de escritura de los estudiantes son abordados mediante programas académicos en los cuales la bibliografía de trabajo se compone de manuales de escritura. Para el caso de Bajtín (1998) la escritura podrá estudiarse a la luz de los géneros discursivos, analizando según su estructura si son enunciados de primer o segundo orden. En cuanto a Barthes (1984) la escritura evocará una discusión acerca de la *diátesis* de los verbos, pues, la escritura es un acto de “escribirse”.
2. La formación será un propósito que, mediante una planeación juiciosa por parte del maestro, será calculable y susceptible de secuenciar. También podrá equipararse como la adquisición de algún contenido seleccionado para el espacio académico, así como podrá asociarse con ser competente. O bien puede, como dice Bustamante (2019), ser una confirmación retroactiva de que hubo un

---

<sup>1</sup> Cursiva propia.

*formador* cuya única mediación con el *formante* fue la que ha sostenido con el saber.

3. El estudiante se comprende como todo aquel que se ha ganado el derecho de pertenecer a una institución educativa, pero también puede ser la etapa que es la antesala del mercado laboral. O consistirá en una condición de vida por la que alguien decide optar, una condición, como aclara Agamben (2017), sin arreglo a fines utilitarios.

El reconocimiento de las distintas comprensiones sobre un mismo asunto para ubicar distintos niveles de análisis sería aquello que proporciona la herramienta metodológica de Gadamer (1999): *fusión de horizontes*. Si bien se esté o no de acuerdo con las acepciones halladas, esto no es un impedimento para indagar por los principios que les dan forma y las validan. Analizar las comprensiones expresadas de escritura y formación que circulan en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía al mismo tiempo que se revisan algunos referentes teóricos, es metodológicamente factible con el foco de las *esferas discursivas* y con la *fusión de horizontes*.

### **3.1. Ruta metodológica**

- 3.1.1. Revisión teórica para indagar sobre escritura y formación en autores seleccionados.

Con tal de contar con elementos de juicio para analizar la formación y la escritura, se consultaron a distintos autores versados en cada una de las categorías.

- 3.1.2. Rastreo de los programas analíticos de los programas académicos del Departamento de Psicopedagogía.

Para poder organizar los programas analíticos que se iban recibiendo, la decisión fue asignar códigos de acuerdo con el Departamento, al programa académico y al espacio académico. En ese sentido, para el Departamento de Psicopedagogía se asignó la sigla PSI; para los distintos programas analíticos se hizo lo siguiente: Programa en Pedagogía – PP; para la Licenciatura en Educación Infantil – EI; para la Licenciatura en Educación Especial – EE; para la Licenciatura en Educación Comunitaria – EC; para la Licenciatura

en Psicología y Pedagogía – LPP; para la Licenciatura en Educación Básica y Media – EBM; y para el componente de Núcleo Común del Departamento de Psicopedagogía – NC. Y para los espacios académicos se asignó un código numérico de acuerdo con el orden establecido en los respectivos planes de estudio.

### 3.1.3. Realización de matriz de sistematización de los programas analíticos.

Tras la revisión de todos los programas fue evidente que todos contaban con la misma estructura: 1. Denominación del espacio académico, 2. El periodo, 3. Intensidad horaria, 4. Número de créditos, 5. Horario, 6 Nombre del profesor, 7. Correo electrónico del profesor, 8. Horario de atención a estudiantes, 9. Justificación del espacio académico, 10. Propósitos de formación del espacio académico, 11. Contenidos del espacio académico, 12. Metodología del curso, 13. Criterios para la evaluación de las competencias, 14. Bibliografía básica del espacio académico, 15. Bibliografía complementaria para consulta y 16. Observaciones.

En vista de la estructura, la matriz se elaboró teniendo en cuenta los siguientes datos: el código asignado para cada espacio académico, el año en que se produjo el documento, el semestre en que fue vigente, la categoría del apartado extraído, las palabras claves o descriptores de la categoría encontrada, el apartado extraído, la ubicación en la estructura de los programas analíticos y otro espacio para las observaciones.

### 3.1.4. Diseño y saturación de una matriz analítica que visibilice las comprensiones que sobre la escritura y la formación tienen los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía.

En la misma hoja de cálculo de Excel creada para la matriz de sistematización de los programas analíticos, se hizo uso de los filtros para las columnas de categoría y palabras clave. La aplicación del filtro permitió atender exclusivamente a las categorías naturales de los apartados seleccionados que se relacionaban con la formación o con la escritura.

De tal modo, permitían hacer una lectura más ágil sobre cada una de las categorías a lo largo de todo el corpus.

### 3.1.5. Escritura del informe final.

Finalmente, luego de trabajar sobre las matrices de análisis y los referentes teóricos, se procedió a la consolidación de los hallazgos a través de la escritura del informe.

En consecuencia, frente a semejante dispersión en las comprensiones de formación y escritura convino ordenar el problema de la siguiente manera:

En primer lugar, se retomaron elementos en específico que dieron cuenta de la falta de consenso en la comprensión de la *formación*. Ahora bien, a partir de la *formación como efecto* de Bustamante (2019) y de la *Pedagogía* de Immanuel Kant (1983) la intención fue esclarecer la *formación* como un efecto retroactivo desde la cual se tensionaría la idea de propósito y de proceso y llevaría cierta idea implícita de moldeamiento; además, de delimitarla de conceptos tales como la disciplina, la instrucción, la educación y la escolarización o desescolarización, pues, parte de la dispersión radica en dicha amalgama de ideas.

En segundo lugar, la escritura también ha sido objeto de distintas comprensiones, no obstante, pese a que puedan ser reduccionistas, no son inválidas. En tal sentido se inicia con una descripción de los usos que comúnmente le son dados a la escritura: ser la extensión de la memoria o del pensamiento, ser un instrumento para comunicar algún contenido, etcétera. Sin embargo, mediante autores como Bajtín (1998), Barthes (1984) y Hadot (2004) se busca señalar otras posibilidades de la escritura: en cuanto es un género discursivo, tanto una consecuencia posible de la relación única entre cada sujeto y el lenguaje como una acción que afecta a su ejecutor, y como una práctica de sí, respectivamente.

En tercer lugar, se va ubicando al sujeto del que hablan tanto la *formación* como la *escritura sobre sí*, pero no sin antes exponer las condiciones sobre las cuales transita.

Así, el abordaje del corpus aproxima la manera en que operan la formación y la escritura en el plano institucional en el Departamento de Psicopedagogía, sólo que dicho funcionamiento también alude a una esfera mucho más amplia: la *institución*. De este

modo, resta ubicar al estudiante en medio de distintas “formaciones”, “escrituras” y “saberes” que se interponen a la *formación*, a la *escritura sobre sí*, al *saber* y, en especial, al *estudiante*.

Por último, se hacen explícitos los alcances del presente trabajo, que proponen nuevas rutas de investigación e inquietudes de orden más general.

## 4. CAPITULO I

### APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE FORMACIÓN

- a) El efecto formativo no es predecible;
- b) el efecto formativo es un evento complejo que incorpora, durante el proceso, necesidad, imposibilidad, contingencia y posibilidad;

(Bustamante, 2019, pág. 31)

#### 4.1. La formación y su dispersión:

La formación es una de las preocupaciones centrales en lugares tales como escuelas, universidades y otros centros cuyo objetivo es formar profesionales o personal capacitado en distintas áreas. Si bien, se ha vuelto común el uso desmedido de esta palabra en diversos escenarios e instituciones, pocas claridades existen al respecto, por esto mismo, a la formación se le adosan asuntos como técnicas, metodologías, objetivos y fines diversos. De acuerdo con la dispersión señalada, habría que preguntar: ¿cómo se comprende la formación dentro del Departamento de Psicopedagogía?, es más, ¿bajo qué lógica la formación se comprende como un proceso?, acaso ¿se podrá determinar y calcular la formación?

Hay otro asunto que llama la atención con respecto a la formación: su relación con la idea de moldeamiento, como si se tratara de arrancar del ser humano aquellas características que no son para nada provechosas. La formación en estos términos se entiende como una etapa en la que un artista talla la mejor versión humana, ejecuta un pulimiento – un dar forma a lo amorfo – en concordancia con los ideales establecidos por diferentes instituciones a lo largo de la historia: la escuela, la religión, la economía, la familia, etc. Al respecto Bustamante (2019) afirma:

[...] muchos esfuerzos explicativos sobre la educación se encaminan a mostrar lo

“positivo” de la formación, en la dirección del deber-ser; asocian la palabra *formación* a «la vieja tradición mística según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme a la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí». (p. 5).

Así pues, la intención es repetir aquellas acciones, contenidos, estrategias metodológicas que sumaron a la formación, bajo la premisa de: si funcionó una vez, tendrá que funcionar en otras ocasiones. Esta es una perspectiva que se rehúsa a creer que *dejar de hacer* también puede ser formativo.

A lo largo de la revisión de algunos programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía, aparecieron con frecuencia enunciados que ubicaban la formación como un propósito ulterior de todo un plan de trabajo organizado en ítems como la justificación, la metodología, los contenidos, los criterios evaluativos y los objetivos del espacio académico. La comprensión de la formación como un propósito que se alcanza a través del paso por una institución educativa es una consigna que no desentona con el sentido común, de hecho, no es raro escuchar en el ámbito académico, que muchos de los eventos, muchos grupos de estudio o de investigación, entre otros, se ofertan como si todos ellos fueran la fórmula para la formación de los estudiantes. De modo que se supone a la formación como una consecuencia indefectible y no un asunto que está más en el orden de lo incierto.

En un panorama más amplio, en distintas instituciones con fines educativos y de escolarización, se usan eslóganes que prefiguran un ideal, por ejemplo, aquellos anuncios publicitarios que dicen: “tú puedes ser tu mejor versión”, “decide a dónde quieres llegar”, “en tus manos está la solución”, “¡hazlo ya!”, “que nadie te detenga”, entre otros. Entonces, pareciera que, por un lado, la educación, la formación, la instrucción, la disciplina y, por otro lado, la economía, el emprendimiento y el empoderamiento, estuviesen dentro de la misma bolsa y significaran lo mismo, ¡y no! Justamente la intención es distinguir que cada uno de los términos mencionados, aunque se inmiscuyan en la educación, pertenecen a órdenes de análisis distintos.

Ahora bien, la mirada de Mijaíl Bajtín proporciona una intencionalidad distinta a inclinarse entre una comprensión u otra; con la idea de la coexistencia de distintas esferas

discursivas en un mismo *cronotopo*<sup>2</sup>, este autor invita a reconocer la coexistencia de comprensiones sobre la formación, que, en consecuencia, configura diferentes lugares de enunciación al respecto. En ese sentido, se parte de la premisa de la dispersión sobre las comprensiones de formación – bien sea como un efecto, como la acumulación de contenidos o como un proceso calculable –, lo cual configura una forma de ser sujeto, y que, en última instancia, constituye una comprensión particular de la escritura.

Debido a estas distintas comprensiones, es preciso tomar el trabajo desarrollado por Bustamante (2019) como un referente para orientarse en medio de la discusión. Su trabajo titulado *La formación como efecto*, es clave para aproximarse a preguntas como ¿qué diferencias conceptuales se establecen entre formación, educación, instrucción y escolarización? ¿Qué relación guarda la formación con el saber? ¿Cuáles son las limitaciones que implica colocar a la formación en términos de un propósito y de un proceso?<sup>3</sup>

Con tal de procurar orden en la discusión que se avecina, y llegar a sostener que la formación es un efecto retroactivo en la vida de un sujeto, hay que precisar en varios aspectos. En primera instancia, hay que delimitar el objeto en cuestión, pues como se mencionó, suele ser confundido con la disciplina, con la escolarización y con la educación. Una vez deslindada la formación frente a otros conceptos, es preciso profundizar en su definición y enfatizar en aquellas características fundamentales: por ejemplo, de qué tipo de sujetos configura la formación como efecto.

---

<sup>2</sup> El cronotopo es una palabra de origen griego; *cronos* refiere al tiempo y *topos* al espacio. Este término alude a un espacio y tiempo concreto que funge como marco de la situación discursiva de los interlocutores: un ejemplo puede ser las distintas conversaciones sobre un mismo tema que ocurren en el pasillo del salón después de salir de una clase.

<sup>3</sup> No deja de ser interesante hacer un rastreo exhaustivo de la comprensión de la formación como un proceso y un propósito que es fácil de encontrar hoy por hoy ¿de qué manera se naturalizó esta comprensión de la formación? ¿A partir de qué preocupaciones se conforma esta particular forma de concebirla? Si bien, el presente estudio sitúa a esta comprensión en una esfera específica, no es esa su intención primordial.

## 4.2. La formación como efecto

Afirmar que la formación es un efecto impredecible; que los esfuerzos escolares no son garantía de los efectos formativos, incluso, que dichos esfuerzos pueden socavar cualquier posibilidad para la formación; que la constatación de que algo haya sido formativo puede tardar años; entre otros asuntos, sugiere una separación de los puntos álgidos de la discusión. Bustamante (2019) dispone de seis tópicos de la discusión para aclararlo, no obstante, la intención es retomar cada uno de ellos en otro orden que armonice con esta propuesta:

a) el efecto formativo no es predecible; b) el efecto formativo es un evento complejo que incorpora, durante el proceso, necesidad, imposibilidad, contingencia y posibilidad; c) enseñante y estudiante devienen formador y formante, respectivamente, de forma retroactiva, si se produce el efecto formativo; d) formador y formante son heterogéneos (ejemplo: el enseñante aprende algo distinto —y en otro momento— a lo que aprende el estudiante); e) la formación permite acercarse a los objetos inteligibles y, en consecuencia, distanciarse de los objetos sensibles (las imágenes, por ejemplo), para los que el sujeto ya tiene antes una inclinación; f) ciertas iniciativas educativas en boga (lúdica, satisfacción de las necesidades, ajuste al contexto, laxitud) pueden ser obstáculos para la formación. (p. 31)

Que el efecto formativo no sea predecible, se debe a que hay una parte del ser humano que se mantiene fuera de alcance: es aquel *resto* que le permite lo singular al sujeto: su elección. Pero ¿qué tan indispensable para la formación es el cálculo y la predictibilidad de sus efectos? Durante el siglo XX, bajo la égida del progreso científico<sup>4</sup>, la propuesta fue el desciframiento de la mente; no obstante, pese a los avances siguió siendo inasible para el entendimiento aquel *resto*. Sin duda, es posible constatar el efecto formativo sin los aparatos usados hoy en día para analizar cómo funciona y decidir qué es más estimulante para el cerebro.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de dichos esfuerzos lo retrata Thomas Kuhn con los paradigmas científicos, en donde cada paradigma es vigente hasta que la comunidad científica señala sus inconsistencias para proponer otro paradigma y así sucesivamente.

Para ser formador, fue *necesario* entablar un vínculo con el saber. Esta relación colocará al sujeto en condición deseante o en disposición de trabajar arduamente; el saber determinó una forma de ser vivida para él, fue y será aquello que le dará sentido a su existencia. En palabras de Bustamante (2019), el formador “no puede dejar de buscarlo [*al saber*]; es decir: sabe. Y también sabe que no sabe, razón por la cual investiga [...]” (p. 28). Sin embargo, esta *necesidad* formativa no garantiza la formación, porque la formación es *contingente* – que puede o no puede suceder – que se reduce o se mantiene.

El vínculo *necesario* que el formador entabló con el saber es la condición para que la contingencia haya podido ser reducida, a partir de dos *posibilidades*: 1) la probabilidad de que el estudiante haya “mordido el señuelo” cada vez que el maestro jugó en frente suyo con el saber, haciéndole suponer que el saber está en sus manos – y no que se trata de un vínculo –; y 2) el *querer-ser* del estudiante que se encadenó al momento en que constató que la vía del saber es posible de ser vivida, tal como lo hace su formador.

Así como hubo *posibilidades* para la formación, también hubo *imposibilidades* que mantuvieron la contingencia y, en consecuencia, se obtuvo algo distinto a la formación. Lo que imposibilita el efecto formativo, según Bustamante (2019), radica en el fracaso de la ejecución de la disciplina sobre el sujeto: no lograr el aplazamiento de la *satisfacción inmediata* que lo ensimisma, con tal disponerse a trabajar por satisfacciones más elaboradas y que aporten a la cultura. En primera instancia, la *imposibilidad* estriba en la incapacidad de renunciar a la satisfacción para ponerse a trabajar por un saber, pero, también cada vez que el formador ajusta su enseñanza a las satisfacciones del estudiante sin proponerle la posibilidad del saber. En síntesis, tanto el estudiante como el formador renunciaron a los objetos inteligibles, el primero por incapacidad y el segundo, por laxitud.

Por último, Bustamante (2019) separa una *posibilidad* más – distinta a “morder el señuelo” y la del *querer-ser* del estudiante – que tuvo lugar cuando el sujeto logró darse otra forma de satisfacción más compleja. Esta *posibilidad* es consecuencia de cuatro asuntos: 1) haber perdido una parte de su satisfacción a causa de haber decidido ponerse a trabajar; 2) haber comprendido que aplazar la satisfacción por un tiempo puede ser más placentero que si se hace de inmediato; 3) haber roto el ensimismamiento que implica la satisfacción inmediata, por disponerse a trabajar bajo las condiciones de los *objetos*

abstractos-formales (Obj. a-f)<sup>5</sup>, que ponen a trabajar al sujeto bajo unas lógicas que no son las suyas, sino de otros; y 4) haber elogiado la dificultad<sup>6</sup> que reporta elegir el camino del saber y no haberse encaminado por aquellas estrategias didácticas cuya preocupación es hacerle más sencillo el trabajo al estudiante.

En este orden de ideas, el planteamiento sobre la formación puede recibir la siguiente objeción: ¿qué objeto tiene hablar de un momento en la vida de un sujeto que es contingente y, por ende, no es predecible ni ocurre en todos los casos a pesar de los grandes esfuerzos educativos que se hagan? Una pregunta así señala la repercusión de discursos producidos desde lugares de enunciación exteriores al objeto en cuestión, por ejemplo: el derecho que tiene un estudiante de formarse por estar inscrito en una Institución de Educación Superior. Pero, la formación se inscribe bajo otros principios que pueden anunciarse mediante otra pregunta: ¿por qué se habla de formador, formante, deseante y estudiante, en vez de sólo referirse a maestro y alumno?

La diferencia entre los términos formador-formante y maestro-alumno estriba en que el primer par de términos alude a una verificación de un estado anterior en la vida de un sujeto y el segundo par se refiere a quienes ocuparon la función de enseñar durante la etapa escolar o universitaria. Se pudo haber tenido muchos maestros – de matemáticas, de física, de filosofía, etc. – pero sólo unos pocos causaron un efecto formativo; así como una persona reconoce haber sido el formante del maestro de filosofía – convirtiéndolo en su formador –, para otra persona pudo haber sido uno más del montón.

Reconocer a un maestro como el formante es posible a través de la *transferencia*, “condición *sine qua non* para que los métodos y los contenidos tributen a la formación.” (Bustamante, 2019, p. 24). La transferencia es una fuerza de carácter amoroso que el estudiante dirige a su enseñante porque supone que, obteniendo su figura, obtendrá el tesoro (*agalma*) que anhela obtener – suposición que se da al nivel de lo sensible –; pero, si la apuesta del enseñante es formativa, no cederá a las demandas sensibles por parte del estudiante, sino que aprovechará la transferencia de carácter amoroso para convertirla en

---

<sup>5</sup> Son aquellas porciones de la realidad susceptibles de estudio según los rigores de una disciplina científica. El hecho de estudiar porciones implica un ejercicio de abstracción, en el cual rigen los conceptos, las categorías analíticas, las formas de operar sobre ese objeto, etcétera; por tanto, pasan del ámbito de lo sensible a lo inteligible o abstracto.

<sup>6</sup> Claramente, es una alusión al Estanislao Zuleta en su *Elogio a la dificultad*, es una exhortación para amar lo difícil por encima de lo fácil: hay que amar los retos.

*transferencia de trabajo*. La conversión de la transferencia es crucial para entender lo que afirma Bustamante (2019) cuando dice que “mientras informar transfiere datos, formar transfiere trabajo.” (p. 23): un formador no transmite el *supuesto* saber que atesora, trata de provocar al estudiante para que opte por un vínculo con el saber mediante un *Obj. a-f*, el cual requiere de muchísimo trabajo y con el que se las arreglará en la vida.

Anteriormente se mencionó que un formador tuvo la *necesidad* de mantener un vínculo con el saber, pues, esta misma condición lo convierte en un *deseante*. Ahora bien, ¿qué distancias hay entre formador y deseante? Ambas son condiciones de un sujeto, pero ser deseante es una decisión propia de desear el saber: saberse ignorante y emprender un arduo camino en su interminable búsqueda. Precisamente, la condición *deseante* es lo que funda la asimetría entre maestro y estudiante, pues, el primero *sabe* y el otro no sabe que no *sabe*. De modo que, la principal tarea de un maestro que quiera causar efectos formativos radica en ingeniarse alguna manera para mostrarle a su estudiante todo aquello que ignora. En palabras de Bustamante (2019):

[...] “estar formado” es un instante lógico de la operación, pues nadie se declara formado justo cuando comienza de veras su lazo con el saber. Ya no es formante: en ese momento, cuando nos enteramos de que lo era, el acontecimiento lo expulsa de ese lugar. Ahora es *deseante*.” (p. 27)

Esto mismo, contribuye a hilar el último elemento en su exposición sobre la formación: la *retroactividad*. Para referirse a la formación no queda de otra que hacerlo en pretérito – como se hizo a lo largo de este apartado – pues no hay manera de asegurar que lo formativo vaya a suceder. Únicamente, al cabo de un tiempo es posible entender el propósito que tuvo el maestro con esos ejercicios extenuantes, aburridos y desgastantes en muchas ocasiones: por ejemplo, la realización de resúmenes, mapas conceptuales, reseñas, entre muchos otros.

La constatación retroactiva permite esclarecer aún más la formación: 1) Sólo mediante ella se puede afirmar que hubo formación; y 2) distingue tres momentos en la vida del sujeto: primero, mientras fue enseñado por un maestro (enseñante-estudiante), segundo, al reconocer el efecto formativo por parte de su maestro (formador-formante) y, tercero, reconocerse como deseante en relación con un saber.

### 4.3. A propósito de una precisión conceptual

#### 4.3.1. Educación y Formación.

A propósito de plantear una distinción entre conceptos, el punto de partida será la educación. Debido a que la educación ha sido un objeto de estudio abordado por distintas disciplinas – y no únicamente por la pedagogía –, se abre un panorama para dotarla de distintas connotaciones. Así pues, la intención es delimitarla de otros conceptos como la instrucción y la disciplina, para que luego, pueda distinguirse de la formación.

La distinción entre educación y formación es crucial en función de la consistencia de los propósitos de la presente investigación. Los autores que hasta ahora se han mencionado (Kant y Bustamante), han dado unos visos sobre aquello que es la educación y la formación, sólo que también es fundamental, involucrar otras miradas que amplíen y sitúen nuevas tensiones en medio de la discusión.

Conectar a Kant, Freud y Bustamante, es posible desde el postulado: “El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.” (Kant, 1983, p. 35), ahora, Bustamante (2019) retoma lo que pensaba Freud sobre la imposibilidad de actos como gobernar, educar y psicoanalizar. Antes bien, es preciso reconocer que cada uno soporta sus afirmaciones en razones distintas.

En vista del *resto* infranqueable en el estudiante al que un maestro se enfrenta cuando educa – o a aquella porción indomable de la pulsión – tanto Freud como Bustamante, son claros en que hay un terrible escollo que impide todas las buenas intenciones educativas, porque, ese *resto* también faculta al sujeto para decidir entre una cosa y otra.

Kant, por su parte, desde que propone una teoría de la educación, emergen las razones por las cuales este propósito es desacreditado y tildado como quimérico. Así se entiende “por educación a los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción” (Kant, 1983, p. 29), también asegura que la educación es un arte, esto quiere

decir que: la educación es un concepto que se construye de una generación a otra, transmitiendo a la siguiente generación sus conocimientos y experiencias; estos conocimientos y experiencias pueden ser consecuencia de dos instancias: 1) *Mecánico*: cuando se obtienen de situaciones imprevistas, por lo tanto “ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse” y 2) *Razonado*: al momento de deliberar un plan que tenga como fin “desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (Kant, 1983, p. 35).

Así pues, la educación para Kant puede entenderse como el gran conjunto que incorpora instancias como: los cuidados, la disciplina y la instrucción. De otra parte, el arte de la educación es una instancia superior desde donde se ordenan los conocimientos y experiencias tanto mecánicas como razonadas, para deliberar el plan mediante el cual el hombre se convierta en hombre.

La educación kantiana guarda unos rasgos que le conciernen a la formación: sin disciplina e instrucción no puede haber formación, pero no es cierto asegurar que la educación es la etapa anterior a la formación, ni que haber recibido educación sea la causa de estar formado. Mientras la educación configura el *soporte*, la pregunta por la formación se formularía de la siguiente manera: ¿Qué, de todo lo que mi maestro hizo para mí, contribuyó a lo que soy ahora?, es una pregunta por lo que pasó – en pasado.

#### 4.3.2. Disciplina y Formación

En la mirada de Kant, la disciplina es tan sólo una instancia de educación, por lo tanto, sería inexacto aseverar que una persona recibió una ‘buena’ educación toda vez que, durante una conversación, calla mientras la otra comparte sus ideas, cuando permanece sentado por horas en su silla o cada vez que dice “por favor” y “gracias” para obtener algo que se le antoja. No obstante, estas manifestaciones resultan ser efecto de la disciplina que aplaza la *satisfacción inmediata* y no son, en estricto sentido, muestras irrefutables de estar formado. Así pues, es inevitable pensar en ¿qué es una satisfacción inmediata?, y, de paso, ¿por qué razón aplazarla y no erradicarla de una buena vez?

Como punto de partida, la animalidad que menciona Kant o la pulsión a la que alude Freud, representan el imposible que entorpece el progreso fluido de la humanidad; son los escollos para quien tenga la intención de educar, de instruir, de formar, de gobernar, etcétera. La pulsión quiere satisfacción y la quiere ya, pero, en esas condiciones, “la cultura tendría los días contados” – tal como afirma Bustamante (2019) –; de modo que sólo quedan dos vías: aplazar o eliminar la pulsión. En suma, la discusión sobre la *satisfacción inmediata* sugiere mencionar, antes de precipitarse con una respuesta, la distinción que Levi-Strauss realiza de los rasgos que, por una parte, emparentan al ser humano con otras especies y, de otra parte, lo hacen propiamente humano.

La distinción entre los órdenes natural y cultural es un punto de partida para analizar las dinámicas de la vida humana que no es accesoria a la hora de hablar de educación y formación, su pertinencia se devela con una pregunta kantiana ¿qué necesita un hombre para considerarse como tal? En los primeros capítulos de *Estructuras elementales del parentesco*, Claude Levi-Strauss se ocupa de un problema crucial en las ciencias sociales y naturales de aquel entonces. Distinguir entre naturaleza y sociedad incidió en buena parte de las teorizaciones de la etnología, antropología, sociología, psicología, etcétera, pues cada una de estas disciplinas, se organiza alrededor de lo que entiende que es y no es lo humano.

Con la aparición de Víctor de Aveyron o registros de *enfants sauvages*,<sup>7</sup> quedó delatado el interés por saber de un estado anterior del ser humano que brindara los argumentos suficientes para demostrar su evolución como especie. Cuando Levi-Strauss parafrasea a Voltaire – quien pregunta irónicamente si acaso una abeja perdida regresa a un estado anterior o más salvaje durante el tiempo de extravío y soledad –, se vale de su argumento para asegurar que “los ‘niños salvajes’, sean producto del azar o de una experimentación, pueden ser monstruosidades culturales, pero nunca testigos fieles de un estado anterior” (1985, p. 38).

En la relación entre naturaleza y cultura, la cultura “no está ni simplemente yuxtapuesta ni simplemente superpuesta a la vida [*natural*]. En un sentido la sustituye; en

---

<sup>7</sup> Esta nominación aparece en algunos títulos de los trabajos de Jean Itard, citado por Levi-Strauss, cuyo tema central fue el caso de Victor: *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdimutité; De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*; y de otros autores anglófonos que tenían investigaciones sobre los “Wolf children” o niños lobo.

otro, la utiliza y la transforma para realizar una síntesis de un nuevo orden.” (LéviStrauss, 1985, p. 36). Según el autor belga, los rasgos de la naturaleza son verificables por su carácter universal y espontáneo en los seres vivos; en cambio, lo cultural aparece regulado por normas cuyas restricciones son distintas entre clanes. Sin embargo, se pregunta si ¿hay algo en el ser humano que aloje, al mismo tiempo, características naturales y culturales? Lévi-Strauss nota que la ‘prohibición del incesto’ es universal, pero, es regulada según cómo se definan los lazos de parentesco en una sociedad particular. Esta prohibición “constituye el movimiento fundamental gracias al cual, por el cual, pero sobre todo en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura.” (1985, p. 59). En resumidas cuentas, la relación entre naturaleza y cultura se forja como un pasaje y reordenamiento de la vida hacia estructuras más complejas, en las que la complejidad alude a cierto grado de deliberación sobre el desenvolvimiento de los individuos.<sup>8</sup>

Si bien Lévi-Strauss se refiere a cómo la regulación de la vida sexual de los individuos a través de la prohibición del incesto representa un ‘pasaje’ de un orden a otro, en el caso de la educación se puede decir que es otra institución que lidia con aspectos tanto del orden natural como del cultural. De hecho, pensadores de la educación como Kant o Rousseau, destinaron una parte de sus planteamientos a hablar sobre el cuerpo y los impulsos del hombre, no en función del desarrollarlo de sus disposiciones naturales, sino en clave de lo que Bustamante (2019) daría en llamar *soporte*.

Todo apunta a que la preocupación con respecto a aquella parte animal, aquel resto de la naturaleza en la vida cultural, a los impulsos o la vida pulsional de los individuos, representa un reto insoslayable para la educación y, eventualmente, para la formación. En concordancia con Bustamante, la escuela es una institución que regula mediante el saber – como se verá luego –, pero también, en niveles iniciales, como resultado de la escolarización o desescolarización, se ha visto encargada de la penosa tarea de regular el control de esfínteres, los tiempos de alimentación y de sueño, impedir que los niños se ataquen a mordiscos o a pellizcos, entre otras.

---

<sup>8</sup> La complejidad entre una estructura y otra es fundamental para entender los géneros discursivos de Bajtín. Los géneros primarios son aquellos en los que sus objetos están al nivel de la inmediatez y de lo sensible; en cambio, los secundarios cuentan con estructuras más sólidas y estables que requieren mayor deliberación y mayor esfuerzo para que un interlocutor se enuncie sobre objetos abstractos.

Ahora bien, el aplazamiento de la *satisfacción inmediata* es parte fundamental de la constitución del *soporte* ¿cómo iniciar la instrucción si durante la clase todos los alumnos están hablando del partido de fútbol de más tarde? Por impopular que suene: el tiempo de clase es para disponerse a trabajar: habrá algunos profesores hábiles que logren hilar la discusión de turno con el tema dispuesto para la clase; también habrá quienes cambien abruptamente el tema de conversación; pero, en cualquier caso, jamás renunciará a trabajar. El punto radica en que mientras la *satisfacción inmediata* busca un objeto sensible de fácil alcance, el trabajo se distingue por la postergación de la satisfacción para apostar por objetos – ya no sensibles – sino inteligibles o abstractos.

Sugerir la subordinación de lo inmediato para disponerse a otros fines, implica sacudir fibras altamente sensibles, porque ¿quién en sus cinco sentidos se resistiría a saciar sus apetitos para disponerse a otros fines que no son asibles a su entendimiento? Desde el sentido común es una labor cruel y repudiada por muchos que denominan a estos esfuerzos bajo el nombre de “educación tradicional” – como si fuera la Caribdis<sup>9</sup> de los librepensadores. La imposición de diques se percibe como la antesala al *furor prohibendi*<sup>10</sup>, por eso, a cambio se parapetan en propuestas encaminadas al *laissez faire* absoluto.

La centralidad de la disciplina en vías hacia lo humano se expresa cuando Kant (1983) afirma que: “disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie” (p. 38). Entonces, la disciplina desde esta mirada encamina al hombre para que se gane su humanidad; un hombre alejado de sus semejantes no tendría la posibilidad de llegar a ser verdaderamente hombre, bien sea

---

<sup>9</sup> Monstruo homérico que produce remolinos en las aguas de los mares para devorar lo que haya en su perímetro.

<sup>10</sup> Sigmund Freud (1926) en *¿Pueden los legos ejercer psicoanálisis?*, se debate por aquello qué hace falta para ser analista, debido a las discusiones sobre si únicamente los médicos pueden ejercer psicoanálisis. A partir de la página 220, se pregunta por ¿cómo debe ser regulada la práctica del psicoanálisis? Si se trata de “una inclinación a tutelas, intervenciones, y prohibiciones” llamada *furor prohibendi*, mirada proclive a la regulación de todo espacio a partir de la producción de un sin número de leyes que terminan siendo impracticables: por la imposibilidad de vigilarlas y por la confusión que generarían, lo cual conduciría a una revisión constante de una amplia bibliografía y, eventualmente la creación de nuevas leyes. Contrario a ello, Freud sugería la creación de pocas leyes que procurarían la claridad suficiente a quienes las practican – como una suerte de principios básicos – o acogerse en una política del *laissez faire* – cuya traducción al español sería “dejar hacer” – o de “dejar todo en calma” (p. 223).

por su indefensión con respecto a otras especies o por ignorar el legado humano. En síntesis, la disciplina elimina aquellas disposiciones animales del hombre que le impiden hacer lazos con otros hombres, hace que su fuerza se encamine por mor de la cultura.

De modo que, tomando distancia de la crueldad supuesta por quienes ejercen la disciplina, resulta ser una práctica que humaniza como ninguna otra, tanto así que, “la falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.” (Kant, 1983, p. 32). La imposición de límites delinea las alternativas que pueden ser vividas por los individuos, no obstante, estas vías no surgen espontáneamente, sino que son, sencillamente, impuestas:

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña lo ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacerlo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás. (Kant, 1983, p. 30)

En el orden en el que han sido planteadas las ideas, pareciese que la animalidad o la pulsión es susceptible de ser eliminada por la disciplina, pero no. La disciplina no extingue el fuego de la animalidad o de la pulsión: siempre queda un *resto* inalcanzable para cualquier esfuerzo educativo, que le permite movimiento al sujeto; esa misma fuerza que lo mueve por satisfacciones inmediatas, lo puede llevar a obtener satisfacciones más complejas.

También es cierto, que ni la formación ni la disciplina consisten en constantes constreñimientos hacia otro, pues “demasiada disciplina coarta y mata la habilidad” (Kant, 1983, p. 105). Suponer que un sujeto renunciará a una satisfacción que ya conoció es ilusorio, por eso, si se aspira a la formación, el maestro le propondrá otra cosa. El formador no fue quien se esforzó por borrar hasta el último *resto* de pulsión en el sujeto, sino aquel que le mostró otra forma de vivir, como aliciente a la renuncia de *satisfacción inmediata*.

Sin duda, la disciplina no es un detalle menor en las vías tanto de la educación como de la formación: la disciplina es el primer paso para emprender hacia lo humano que le es negado por naturaleza. Reconocer que la renuncia a las satisfacciones inmediatas y a los espacios de goce en los que el sujeto trabaja exclusivamente para sí, son contrarios

al desarrollo de la cultura y, al mismo tiempo, estructurales del actuar de los sujetos. Sin embargo, hay otras formas de generar ese menos de goce desde una comprensión que circula sobre la escritura, por ejemplo: la elaboración de cartas por parte de los niños que impliquen su esfuerzo por expresar en palabras y a alguien ausente, aquello que hacen mediante un abrazo o, aunque parezca vacío, los ejercicios de caligrafía para hacer legible lo que se escribe, entre otros.

Por último, aunque el propósito principal es distinguir a la disciplina de la formación, vale destacar que, en varias ocasiones, se introdujo a la educación. Antes de suponer en ello un descuido, se trata de una relación bastante sugerente cuya discusión se desarrollará más adelante.

#### 4.3.3. Instrucción y formación

A propósito de señalar la pertinencia de establecer diferencias entre instrucción y formación, es preciso remitirse a la concepción de instrucción que proporciona Kant en su *Pedagogía*, la cual supone una instancia en la formación y, al mismo tiempo, una base para proponer cuestionamientos como: acaso, ¿la subordinación de la barbarie y la inserción en la cultura son la fórmula para formar a un hombre? ¿la gran cantidad de contenidos impartidos a los estudiantes son garantía y demostración de compromiso con la formación?, o para ser más precisos ¿qué relación tienen los contenidos con la formación? Y ¿por qué razón se conectan los contenidos con la instrucción?

La instrucción en la perspectiva kantiana puede brindar claridad al respecto. Para Kant (1983) “la educación comprende la disciplina y la instrucción” (p. 31), una parte negativa y otra positiva, respectivamente. Esta última – la instrucción – le otorga al hombre su destino como hombre: la cultura<sup>11</sup>. Etimológicamente, la palabra cultura comparte su raíz con la palabra cultivo (*cultus*) y, precisamente, ese sentido no es ajeno

---

<sup>11</sup> Kant (1983), concluye que la educación se compone por la disciplina que aplaca la animalidad del hombre y otra parte *positiva*, nominada como “la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura.” A continuación, define la *dirección*, con lo cual da pistas sobre cómo se comprende la cultura, a saber: “la dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido.” (p. 40). Por todo esto, la idea de cultura puede entenderse como el legado de otros seres humanos, luego, la instrucción hace que el hombre conozca su legado y, por ende, su destino.

al planteamiento, pues, así como el hombre mediante la educación se convierte en disciplinado, civilizado y moralizado, también será cultivado; de modo que:

La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias.

Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines. (Kant, 1983, p. 38)

Entonces, del mismo modo que las habilidades no son los fines mismos de la educación, el contenido no determina la formación, pero sí puede reconocerse retroactivamente su contribución formativa en un sujeto.

La estructura de los programas analíticos en el Departamento de Psicopedagogía contempla no sólo un apartado para exponer los contenidos de cada espacio académico, sino que cuenta con dos espacios más para listar la ‘bibliografía básica’ y la ‘bibliografía secundaria o de consulta’, que varían en cantidad según sea el caso. En este formato también se trazan unos propósitos, los cuales suelen disponerse como acciones o momentos a lo largo del semestre para abordar los contenidos propuestos – por ejemplo, cuando se dice “examinar las implicaciones para la enseñanza de los enfoques psicoeducativos” (PSI-LPP-06, 2018, p.1, Anexo B.) o “abordar y reconocer diversas perspectivas en la comprensión del consumo y abuso de sustancias psicoactivas” (PSILPP-18, 2019, pp. 1-2, Anexo B.) –. En ese orden de ideas, los propósitos trazados en los programas analíticos se apoyan en la selección de contenidos, lo cual da a entender que la formación se contempla como un asunto calculable.

Es más, los propósitos definidos en los programas analíticos en relación con los contenidos suelen comprenderse como un proceso:

“Promover en las-os docentes en formación una actitud crítica que les permita asumir su formación, en los ámbitos ético y socio-afectivo, como sujetos históricos que se construyen así mismos en interacción con los demás. Lo que se convierte en un proceso fundamental para las-os docentes de infancias, con la

premisa que para ser buen-a educador-a es necesario constituirse primero como un sujeto armónico que tiene entre otros referentes de decisión y acción elementos valorativos como: la bondad, la felicidad, la co-responsabilidad, el cuidado y la autonomía.” (PSI-EI-48, p.1, Anexo B.)

Mientras la disciplina ejerce una regulación sobre la animalidad del ser humano, en la instrucción se regula mediante el saber, lo cual es un pre-texto para otra cosa – tal como ocurre en *Historia de la Belleza*, de Umberto Eco, en el que se intenta aproximar a los lectores al concepto de belleza mediante la organización de una exposición que inicia desde los ideales estéticos en Grecia, continúa en la Edad Media, pone en escena la incidencia de la religión y del consumo en el siglo XX en la concepción de lo bello –. Por lo tanto, puede seleccionarse los mejores contenidos para un espacio académico, pero, en última instancia, es en el estudiante donde se produciría un eco (un resto) que lo anime a trabajar o a realizar una “elaboración de cada uno”, como se dice en uno de los programas analíticos:

Objetivo general: Establecer un seminario cuyo debate permita una lógica colectiva en la cual se dé lugar a la elaboración de cada uno sobre la dimensión ética y la autoridad de la palabra en el vínculo educativo. (PSI-LLP-46, 2018, p. 1, Anexo B.).

En ese orden de ideas, aquellas apuestas concentradas en cualificar los contenidos so pretexto de una mejor formación, no hacen más que cosificar la formación y el saber. No obstante, el maestro no puede ser indiferente con respecto a los contenidos que instruye, pero, también ha de saber, que no determinan su intención: un maestro no puede consentir que en su clase se afirme que Sócrates y Platón hablaban de *currículum*, por la simple razón de que el término currículo es de origen latino, idioma posterior al griego antiguo <sup>12</sup>. En consecuencia, las propuestas de elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, reseñas, etcétera, son propuestas que proporcionan la información que el maestro necesita para saber cómo son interpretados los contenidos que instruye.

---

<sup>12</sup> Es un ejemplo traído del Kemmis (1998) en el cual destaca la importancia del manejo de términos históricos con tal de referirse a una misma idea, por lo tanto, destaca el trabajo de Harry Broudy, quien muestra cómo, a lo largo de la historia, las sociedades se han esforzado por definir qué es propio de ser enseñado y aprendido.

#### 4.3.4. Escolarización y formación

La última distinción es la concerniente a la escolarización, desde la perspectiva de Masschellein & Simons (2014) y desde Martínez Boom (2004). En el primer caso, se indicará cuál es la naturaleza de la escuela y sus consecuentes transformaciones que la desescolarizan; en el segundo caso se mencionará cómo la escolarización se convierte en una serie de técnicas cuyo fin es la reproducción de mano de obra productiva y competitiva. Pese a que ambas miradas parecen contradictorias – de un lado “desescolarización”, de otro lado “escolarización” – aluden a procesos masificados que desdican cualquier intento de afirmar que el paso por algún centro educativo puede llegar a ser formativo

La escuela tiene origen como un espacio de suspensión del tiempo y del espacio, es decir, es un *cronotopo* distinto al de la cotidianidad. Masschellein & Simons (2014) alude a un tiempo libre o, más bien, liberado de las desigualdades de la *polis* y de la familia (*oikos*) que ponía en pie de igualdad a quienes asistían a ella en la antigua Grecia. En palabras del autor, “la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (p. 11). Por esa misma razón, las críticas que desacreditan su distancia de la realidad, su poca conexión con el mercado laboral, entre otras, pierden cualquier validez por ser una contradicción en los términos.

El aprendizaje no se circunscribe ni al escenario ni al tiempo de la escuela, de hecho, Masschellein & Simons (2014) es claro en decir que se pueden aprender cosas más ágilmente fuera de ella; en cambio, tendrá “que ver con aprender algo (matemáticas, inglés, carpintería, cocina, etc.), y ese algo se sostiene solo. En la escuela, el objetivo es concentrarse en algo de cerca y en detalle, implicarse en algo, comprometerse y profundizar en ello.” (p. 42). En la escuela circula un saber especializado por áreas que le confiere a sus sujetos otra visión de la realidad distinta del sentido común y alejada de todo fin utilitario.

Por tanto, la escolarización es el efecto de la escuela como un espacio y tiempo distinto, de un saber que se aleja de la aplicabilidad inmediata y de un espacio dedicado al estudio. Sin embargo, ha surgido una serie de exigencias e intromisiones de discursos externos, que modifican su fin inicial, al respecto se dice que:

[...] podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarse su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de «desescolarizar» la escuela –unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir. Estos ataques contra la escuela derivan del impulso por convertir de nuevo en productivo el tiempo libre ofrecido por la escuela, paralizando así su función democratizadora e igualitaria. (Masschellein & Simons, 2014, p.12)

De igual modo, tras el paso de la Primera y Segunda Guerra Mundial, se agudizaron las exigencias de utilidad, la inserción del discurso económico entre otros discursos a la educación, cuyo énfasis fue la velocidad, la eficiencia y la eficacia. Este proceso tiene como consecuencia la generalización de la educación, así que, adquiere un carácter obligatorio a nivel mundial. No obstante, la educación bajo esta mirada tiene el propósito, no de hacer que los sujetos se gobiernen a sí mismos, sino de producir mano de obra competitiva para toda la vida o sujetos para ser gobernados por otros.

Entonces, tanto los cambios como las tensiones sociales repercuten en la comprensión del discurso educativo, haciendo de él otra cosa. La función que adopta el sistema educativo es un ejemplo de ello: los seres humanos se conciben como la materia prima que debía ser explotada, en cuanto representan futuras ganancias, por ende, su labor es la creación y reproducción de capital humano (recurso humano). Así es como el discurso del desarrollo incide en las reformas educativas a nivel mundial: en países de primer y tercer mundo, en todos los niveles (primario, secundario y profesional). A propósito de esto Martínez Boom (2004) menciona que:

La formación de los recursos humanos para el desarrollo económico fue entonces, una preocupación de los gobiernos de los países en desarrollo, y constituyó el marco orientador de las reformas realizadas en sus sistemas educativos. De acuerdo con un estudio elaborado por la UNESCO en 1968 y con análisis realizados por el Banco Mundial durante los años 60 hasta finales de esa década, eran innumerables los países que ya habían efectuado reformas estructurales y currículo [curriculares] con el propósito de adoptar planes de educación basados en la metodología de proyección de las necesidades de mano de obra. (pp. 65-66)

De otra parte, los actores que intervienen en la educación mantienen una relación

atravesada por el rendimiento de acuerdo con metas previstas en concordancia con el desarrollo económico. Por tanto, la evaluación se convierte en el instrumento adecuado para medir los avances y garantizar un proceso de calidad. El término “calidad” es un concepto industrial introducido a la educación con tal de gestionarla<sup>13</sup>, además, sirve para trazar objetivos dentro del sistema educativo y moviliza a todos sus agentes bajo disposiciones de competencia.

Hasta ahora, esta mirada de la escolarización, impregnada de intenciones expansivas – según Martínez Boom (2004) en el orden de la mundialización y la modernización – proporciona una comprensión sobre aquella visión de la educación en la cual se está inmerso: la conducción de los alumnos para que sean gobernados por otros según las demandas del mercado, el aprendizaje de habilidades o contenidos siempre y cuando conlleven a una aplicabilidad inmediata, la disposición del sistema educativo en función de la eficiencia, eficacia y, sobre todo, la calidad. Por ejemplo, la aparición de los planeadores o programas analíticos, que pretenden organizar, explicar y establecer propósitos para cumplir con un determinado perfil social – la elección de los contenidos apropiados para el perfil, la metodología que mejor se acomoda para cumplir con unos objetivos, la justificación que enmarca la pertinencia de los elementos dispuestos en el programa y los medios evaluativos para corroborar la apropiación de los contenidos (informes, resúmenes, Raes, ensayos, etcétera.) – entre otras mediciones que procuran garantizar una buena formación por el sólo hecho de habitar por tal o cual centro educativo.

El hecho de garantizar la formación es otra contradicción, pues, como ya se mencionó, tiene que ver con efectos inciertos o impredecibles. No obstante, la desescolarización (Masschellein & Simons) o la escolarización (Boom) también producen unos efectos en los sujetos que no deben confundirse con los efectos formativos. Sin duda, una escuela concebida como una extensión de la familia y una antesala de la vida productiva, desprovista de una alta estima con respecto al saber, con la cantidad de tiempo y esfuerzos dedicados al uso de tecnologías, etcétera; configura un tipo específico de individuo que cumple el deber: quien se preocupa por cumplir con todos los

---

<sup>13</sup> La gestión aparece como la forma más eficiente de ejecutar la producción., es un acompañamiento constante para el pulimiento del capital – humano – delimitando cada acción propuesta que redireccione y oriente los objetivos.

requerimientos porque es la forma de ser promovido de un nivel a otro, quien se esmera por mantener un promedio que le asegure beneficios institucionales (becas, intercambios, ofertas laborales, etc.), aquel que se autoriza a hablar tan sólo por estar certificado institucionalmente para ello, entre otras, que, en suma, tratan de un sujeto cumplidor, pero, que no se compromete consigo mismo.

En modo alguno la intención es depreciar estas formas de operar, ya que, en este estado de cosas, son las vías que posibilitan una eventual relación con el saber. Valga agregar, que los efectos de la escolarización no sólo recaen en los individuos, sino en la manera de comprender la educación y la formación – siendo la segunda efecto de la primera –. Por lo tanto, hay que asegurar que las profundidades de esta discusión no entran dentro de los objetivos del presente trabajo, sin embargo, sí es importante señalar la tensión para delimitar el tema en cuestión.

Pese a que tanto la escolarización – o desescolarización – como la formación contemplan sus respectivos efectos; los efectos de la escolarización ponen al individuo de cara a cambios en el orden de lo sensible, calculable y estable; en el caso de la formación hay una alusión a una relación compleja, inestable e impredecible con un objeto abstracto formal (obj. a-f). Las condiciones propias de una relación sujeto-saber, son descritas por Masschellein & Simons (2014) cuando define lo que implica estudiar:

[...] estudiar es una forma de aprendizaje en el que uno desconoce, de antemano, qué es lo que aprenderá o lo que podrá aprender. Estudiar es un acontecimiento abierto que carece de «función». Es un acontecimiento abierto que sólo puede suceder si no hay un propósito final y una funcionalidad externa establecida. (p. 42)

Es una propuesta semejante a la que hace Agamben (2017), quien define al estudiante, no como un individuo inscrito en un centro educativo, sino como una condición permanente que carece de una preocupación por la inmediatez y por ceder a las demandas del mercado. Es una relación que se mantiene por el *deseo de saber*.

El deseo de saber hace del sujeto un *deseante*, alguien que reconoce su falta como aquello que lo impulsa a trabajar y no como aquello que hay que tapar. Esta relación no ha sido efecto de los contenidos recibidos, sino que ha sido efecto de la transferencia de trabajo – “mientras informar transfiere datos, formar transfiere trabajo.” (Bustamante,

2019, p. 23) –. De modo que, mientras un alumno fue enseñado por su maestro, recibió el producto de su deseo – de su maestro – y de otros, lo cual enfrentaría al alumno con su ignorancia y desencadenaría su afán por ponerse a trabajar, en otras palabras, el deseo de los otros lo encadena a una *cadena de deseos* que despierta en él una promesa de producción.

## 5. CAPITULO II

### ESCRIBIR: UNA PRÁCTICA SOBRE SÍ.

Escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura.

(Barthes, 1994, pág. 31)

El uso del término “escritura” generalmente describe el ejercicio de registrar en su forma gráfica a la palabra hablada o pensada con el objetivo de ser una extensión de la memoria, por ejemplo, al escribir un número telefónico o una dirección, al hacer un listado de compras o al apuntar ideas que surgen espontáneamente la intención es que lo escrito evoque algún recuerdo útil en determinada situación. Esta idea instrumentalizada de escritura no es exclusiva del uso cotidiano. En otra esfera, como la universitaria, también aparece frecuentemente su instrumentalización con la toma de apuntes, la elaboración de esquemas que sintetizan información, las anotaciones al margen de un texto, planificar el trabajo de la semana, entre otras. Sin excepción, estos ejercicios se agrupan bajo la idea de escritura como la transcripción a representaciones gráficas de lo dicho o pensado.

Dentro del ámbito universitario es más clara la comprensión de la escritura como un ejercicio que procura dar cuenta del manejo e incorporación de un contenido trabajado en un espacio académico, por eso, la escritura se vuelve un instrumento determinado por el contenido y, en consecuencia, se comienza a hablar de habilidades de síntesis para hacer resúmenes u ordenadores gráficos, la habilidad de jerarquizar la información para presentar ordenadamente en un escrito o en una exposición, la habilidad de ejemplificar para aclarar una idea, la habilidad de redacción para asegurar la coherencia y la cohesión en lo escrito, entre otras habilidades. Así pues, alinear la escritura con respecto al

contenido propuesto es una de las razones que funda la necesidad de abrir asignaturas como: “Comprensión y producción de textos I y II” o “Redacción y comprensión de textos científicos I y II” cuyo propósito es contribuir a ‘soltar la mano’, conocer las formas de escribir (o géneros como novelas, crónicas, poesía, artículos académicos, etc.) y, en suma, mejorar la habilidad escritora. Concretamente, esta perspectiva de escritura hace de ella un instrumento perfecto para ser evaluado porque se pueden establecer criterios para juzgar su buen o mal uso – como las habilidades mencionadas anteriormente – y por las condiciones del contenido que se comunica.

Ahora bien, en otra instancia, la comprensión de la escritura se amplía con el viraje sobre el lenguaje (giro lingüístico) descrito por Barthes (1984) cuando se refiere a que éste:

[...] no puede ser considerado como un simple instrumento, utilitario o decorativo, del pensamiento. El hombre no preexiste al lenguaje, ni filogenéticamente ni ontogenéticamente. Nunca topamos con ese estado en que el hombre estaría separado del lenguaje, y elaboraría este último para “expresar” lo que pasa en su interior: es el lenguaje el que enseña cómo definir al hombre, y no al contrario. (p. 25).

Por una parte, que sea el lenguaje lo que engendra y no al contrario, arremete contra toda instrumentalización de las manifestaciones artísticas, puesto que, son abiertamente definidas como medios de expresión de sentimientos o emociones; de igual modo, la escritura no es ajena a este cambio de perspectiva, sólo que ¿de qué forma se puede plantear que la escritura engendra a un sujeto, aun cuando la escritura también es producto de la lectura?<sup>14</sup> De otro lado, queda señalada una tensión casi paradójica: se ha dicho que la escritura es muy útil para recordar algún cabo suelto y que no puede ser considerada como un simple instrumento; sin embargo, cabe señalar que se trata de dos asuntos de órdenes de análisis distintos.

El abordaje de la escritura parte por el reconocimiento de distintos niveles de análisis con distintos rigores en su enunciación, de allí que, de ningún modo, la escritura

---

<sup>14</sup> La escritura como efecto de la lectura conduce a recordar lo borroso del límite entre ambas prácticas, que a simple vista parece tan obvio. Ya Barthes (1984) dijo que uno de los placeres de la lectura estriba en la escritura que engendra; ya Zuleta (2005) reconocía que quien lee escribe y quien escribe, a su vez, lee.

como habilidad o como instrumento resulta ser comprensiones “incorrectas”, puesto que estos usos anuncian la dispersión y complejidad que hay para comprender la escritura. Sin duda, no se puede escribir cualquier cosa y de cualquier manera, pues, una idea mal escrita tiende a desvanecerse fácilmente; mejor dicho, en la forma se juega el fondo – por ejemplo, para que una elaboración sea tenida en cuenta en un espacio como el académico, dicha elaboración tuvo que adecuarse a los cánones académicos de la escritura –. Sin desvirtuar el esfuerzo al que se somete quien escribe para cumplir con la forma, no es lo que se pretende destacar; en cambio, la dirección en la que se apunta ve a la escritura como una práctica que trasciende su forma, asignándole una posibilidad distinta: trabajar sobre sí mismo para no sólo saber decir, sino para tener algo que decir.

En otros términos, se puede estar de acuerdo con que se escriben tanto las novelas como los ensayos, los artículos académicos, las notas de recordatorio, la lista de compras, las ideas que surgen espontáneamente, los avisos publicitarios; pero ¿se podrá estar de acuerdo con que escribir la lista de mercado y escribir una novela son la misma cosa? Esta particular condición de la escritura es suficientemente problemática como para retomar una discusión al respecto: el problema de los géneros discursivos.

Precisamente, la escritura en clave de los géneros discursivos es una elaboración que cobra sentido a partir de la conceptualización realizada por Bajtín (1998), quien precisa dos asuntos fundamentales con respecto al problema de los enunciados: primero, sostiene que las *unidades mínimas de la lengua* no son más que palabras sin connotación y descontextualizadas. Segundo, *las unidades reales de la comunicación discursiva* son enunciados, es decir, oraciones en medio de una *situación discursiva* en la que al menos dos hablantes le asignan una carga semántica a sus palabras para que puedan responderse mutuamente. En consecuencia, clasifica a las unidades discursivas en dos categorías: géneros discursivos primarios y secundarios, en las cuales los de segundo orden se caracterizan por ser estructuralmente más estables y complejos.

Asimismo, el *enunciado* en Bajtín (1998) funge como hilo conductor entre las elaboraciones de Barthes (1984) y Bustamante (2019) ya que alude a la dinámica del encadenamiento, de este modo, la escritura puede comprenderse como la consecuencia de un efecto en cadena y no como un efecto espontáneo. El primer autor define al enunciado

como “un eslabón en la *cadena de la comunicación discursiva*<sup>15</sup>, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos” (Bajtín, 1998, p. 16); el segundo autor se refiere al deseo de escribir que se transfiere a través de la lectura: “la *cadena de los deseos*<sup>16</sup> comienza a desencadenarse, hasta que cada lectura vale por la escritura que engendra” (Barthes, 1984, p. 47); y por último, el tercer autor – como se expuso en el capítulo anterior – describe cómo es que se transfiere el deseo por saber únicamente por la vía de la *transferencia de trabajo*: condición sine qua non de la formación.

Ahora bien, cada vez que surgen interrogantes como: ¿bajo qué justificación es posible emitir un juicio evaluativo sobre el trabajo de otro?, ¿por qué la escritura es una práctica tan difundida y demandada dentro de la universidad? O ¿cuál es la causa de que la escritura sea tan engorrosa para los estudiantes y profesores?; se ratifica la importancia de considerar a la escritura como un trabajo sobre sí mismo. En función de este propósito, es preciso definir esta perspectiva de la escritura y, a continuación, desagregar algunos elementos de los que está compuesta esta comprensión de escritura; de allí que sea fundamental contar con los desarrollos de Mijaíl Bajtín y Roland Barthes al respecto.

### **5.1. Escritura sobre sí:**

Aunque la escritura sirva para organizar ideas, para comunicarse con otros, para recordar un asunto pendiente, para ser objeto de evaluaciones, entre otras funciones que se han mencionado; la escritura - como se verá- también tiene la posibilidad de causar ciertos efectos sobre quién escribe. Además, la escritura puede comprenderse como un ejercicio que se hace para otro, de allí que el afán sea buscar los mejores recursos lingüísticos que se tengan para expresar fielmente lo que se siente o piensa a un interlocutor. Ésa es la razón por la cual un escritor concibe su texto imaginando a un eventual lector, mejor dicho, lo supone y presupone, lo prefigura.

Pero ¿qué pasa con lo que se escribe para sí mismo? Visto desde los *géneros discursivos primarios*, tal vez escribir notas, listados de compras o ideas sueltas sean

---

<sup>15</sup> Cursiva de los autores.

<sup>16</sup> Cursiva de los autores.

ejemplos de dicha escritura; pero también, desde los *géneros discursivos secundarios*, escribir como efecto de una relación con el saber constituye otro ejemplo de esta condición de escritura. Sin embargo, la primera, más allá de su utilidad, no constituye una oportunidad para entablar una relación con el saber, mientras que la segunda sí alude a la constitución de este vínculo.

Al pasar a una situación concreta, por ejemplo, cuando se solicita una reseña, un ensayo, un escrito analítico o, incluso, un trabajo de grado no es difícil ver cómo estos ejercicios se convierten en los medios para librarse de un trabajo más u obtener un certificado para intentar ganarse la vida, sin que la persona que escribió entienda la finalidad de sus esfuerzos. En fin, la escritura se vuelve ajena, infructuosa, estéril y tediosa: individuo y escritura se mueven por líneas paralelas que ocasionalmente se desvían para confluir superficialmente.

El trabajo sobre sí bien puede tomarse desde los “ejercicios para esculpir el espíritu” que retoma Pierre Hadot (2004) sobre Plotino. El filósofo griego desistió de que se le hiciese una escultura para ser recordado, en cambio quiso *simplificar* su imagen en sus tratados, de tal modo que fuera ésa la vía para acceder a su imagen. Según el propio Hadot (2004), los ejercicios espirituales de Plotino tratan de la simplificación de sí enmarcada en la tradición platónica del pensamiento, pues, pretenden aligerar el espíritu de todo rasgo que lo oscurezca dentro del mundo sensible y llevarlo al nivel las Ideas. De hecho, el autor en su libro se remite a un fragmento del *Fedro* de Platón para realzar el sentido de los ejercicios de Plotino:

Regresa a ti mismo y mira: si aún no te ves bello, haz como *el* escultor de una estatua que ha de salirle hermosa: quita, raspa, pule y limpia hasta que hace aparecer un bello rostro en la estatua. También tú, quita todo *lo* que sea superfluo, endereza todo *lo* que sea tortuoso, limpia todo lo que esté oscuro, abrillántala y no ceses de «esculpir» tu propia «estatua» hasta que resplandezca en ti el divino esplendor de la virtud, hasta que veas «la Sabiduría en pie sobre su sagrado pedestal». (Hadot, 2004, p. 24)

El enlace con Platón es tan sólo un realce porque ya Hadot (2004) habrá incluido la respuesta que recibió el discípulo de Plotino luego de solicitarle posar para una escultura:

¿No basta con llevar esta imagen con la que nos ha revestido la naturaleza, acaso no es preciso además permitir que dejemos tras nosotros una imagen de esta imagen más duradera aún que la primera, como si se tratara de una obra digna de ser vista? (V.P. 1,7) (Hadot, 2004, pp. 22-23)

A lo que se le puede añadir que hacer de sí una obra digna de ser vista – y, eventualmente, emulada por otros – pone al artista y a su obra en el mismo lugar: el artista se descubre mientras se esculpe o, tal como dice el propio Plotino: “Cada alma es y se convierte en lo que contempla (IV, 3, 8, 15)” (Hadot, 2004, p. 25). En este movimiento de simplificación reside la capacidad heurística del arte, a juicio de Hadot (2004): lo artístico no es lo que representa a otra cosa, sino aquel resultado inédito de “la Idea cuya realidad sensible sólo era una imagen” (p. 23).

Con todo, los ejercicios sobre el espíritu pueden ser considerados como un esfuerzo para poder immortalizarse en la cadena de significantes o, lo que es lo mismo, erigirse un nombre en medio de los referentes de la cultura contemplados desde un inicio. El acento puesto en lo inteligible y la preocupación por dejar un rastro que no sea asible a los sentidos es justo lo que caracteriza la comprensión de escritura como efecto no calculado. La escritura, entonces, toma más fuerza como un ejercicio que moldea a quien ejecuta dicha acción: la escritura esculpe al escritor.

Antes bien, no basta la capacidad heurística del arte trazada por Hadot (2004) para aseverar que la escritura constituiría un ejercicio sobre sí. Hace falta emprender una ruta por la elaboración de Barthes, comenzando por su concepto de neurosis:

La neurosis es un mal menor: no en relación con la “salud” sino en relación con ese “imposible” del que hablaba Bataille (“La neurosis es la miedosa aprehensión de un fondo imposible”, etc.); pero ese mal menor es el único que permite escribir (y leer). (Barthes, 1982, p. 14)

Como dice el autor, el imposible que se pone en juego es ineludible para quien vaya a escribir, si todo le fuese posible a un escritor no tendría una razón para hacerlo; este imposible puede traducirse en un deseo que le permite que haya juego. Este deseo que constituye a esta forma de concebir la escritura, la aparta de aquella definición como habilidad o instrumento: mientras en un caso la premisa es que se escribe porque hay algo que se quiere alcanzar; en el otro caso la premisa es inversa, se escribe porque se está

lleno. Conviene aclarar que no se trata de llenar o taponar ese vacío – de hecho, con Plotino el esfuerzo se hace por simplificar y pulir –, sino en disponerse a trabajar porque hay algo que no encaja, que no se sabe, que no se tiene, sin que ello sea motivo para renunciar a trabajar sobre sí.

Asimismo, cuando Barthes (1982) afirma que “todo escritor dirá entonces: *loco no puedo, sano no querría, sólo soy siendo neurótico*” (p. 14) se puede hacer hincapié en que el imposible es aquello que ha movilizó al ser humano a pronunciarse y a trabajar a lo largo de la historia. De que cada sujeto entable una relación única con el lenguaje, se desprende que la relación con el imposible también sea única para cada sujeto, incluso, puede no consumarse en algunos casos. Así como muchos artistas pintan porque es lo que les hace más llevadera la existencia, de la misma manera en que los actores encuentran con el teatro una posibilidad para conocer otras perspectivas de vivir la vida, un escritor deseante puede hacer de la escritura una práctica que le ayude a tramitar aquello que no alcanza; no obstante, habrá quienes no quieran hacer el intento de franquear su imposible.

En segundo lugar, estar en medio de los referentes de la cultura es tan sólo posible bajo las lógicas de la enunciación. Un enunciado es una unidad discursiva que sólo puede existir si aparece encadenada a otro enunciado: como su negación, como su reafirmación, como su ampliación o continuación, entre otras formas de respuesta. En ese orden de ideas, considerarse un referente dentro de la cultura exige estar lo suficientemente enterado para poder enunciarse con algo inédito y que hable de otros enunciados dichos por otros referentes en el pasado. Por ende, el sentido que toma la escritura supera aquel de la emisión de un mensaje para un receptor, toda vez que se inscribe bajo las coordenadas de la enunciación.

Las condiciones en las que se puede encontrar un enunciado son innumerables, desde conversaciones superfluas hasta elaboraciones de tratados filosóficos, la diferencia radica en el objeto que se pone en medio de cada situación discursiva. En el caso de los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía se sugieren enunciados que dialoguen con muertos o interlocutores ausentes que han hecho sus aportes mediante la escritura. Este ejemplo, sitúa lo que Bajtín (1998) llamó una esfera discursiva: los factores que condicionan el significado de las unidades de la lengua que intercambian dos o más interlocutores, dentro de estos factores puede comprometerse el canal, el objeto en cuestión, la estructura del enunciado, entre otros.

En tercer lugar, hacer una escisión de una escritura dirigida a otros y una escritura para sí es infructuosa e innecesaria para entender las condiciones de esta práctica. La escritura aparece porque otro la enseña, bien sea con la ayuda de “Nacho lee y escribe” o como una posibilidad más de sostenerse frente a otros. Así como las palabras que se pronuncian hoy guardan el rastro de su pasado – un dicho que la abuela recuerda de su mamá –, las palabras escritas hoy son respuestas a las marcas de los antepasados. Pero ¿qué pasa con los recordatorios que uno se escribe o con los apuntes, los listados, etcétera? Igualmente, lo escrito se hizo pensando en su eventual lector para incidir sobre él: se toma un apunte suponiendo que durante el transcurso del día se olvidará, es decir, se prefigura a un lector desprevenido del contenido de la nota, pero que al menos sabrá dónde encontrarlo. Entonces, ante la clasificación entre lo que se escribe para otros y lo que se escribe para sí, tan sólo se puede rechazar bajo el argumento de que todo se escribe por y para otro.

Ahora, la distinción que sí interesa radica en el objeto que se pone en juego con la escritura. De ninguna manera es relevante indagar por el uso correcto o incorrecto de los signos de puntuación en ejercicios según sea el nivel académico o el estrato socioeconómico. En cambio, aquí se pone en juego aquello de lo que la escritura es rastro o esa Idea de la cual la escritura es su imagen, cómo sugiere Plotino leído por Hadot (2004). En suma, esta distinción es efecto de la relación o no con el saber, es decir, si el objeto sobre el que se enuncia está al alcance de cualquiera o, si su contemplación es sólo posible por aquellos que han trabajado por sensibilizar suficientemente la mirada.

## **5.2. Lógica del enunciado:**

El planteamiento de Mijaíl Bajtín (1998) cuestiona el objeto de estudio de la ciencia del lenguaje de su época: las palabras y las oraciones. A su parecer “las palabras son de nadie, y por sí mismas no evalúan nada, pero pueden servir a cualquier hablante y para diferentes e incluso contrarias valoraciones de los hablantes.” (p. 16); por eso propone como objeto a las *unidades reales de la comunicación discursiva* o al enunciado. La dificultad que él veía en la lingüística de su época fue la renuencia a estudiar los enunciados, puesto que su riqueza y diversidad hacía imposible cualquier estudio: “podría parecer que la diversidad de los géneros discursivos es tan grande que no hay ni puede

haber un solo enfoque para su estudio” (p. 3). Estas cualidades – la diversidad y la riqueza – se sustentan en que puede haber tantos tipos de enunciados como *esferas de la praxis* existan.

La *esfera de la praxis* en Bajtín alude a un recorte de tiempo y espacio en el que dos interlocutores sostienen una situación discursiva, es decir, en la que intercambian enunciados. Para este autor, la dinámica social puede fragmentarse en diversas porciones en las que cada una tiene una forma determinada de operar. El hecho de enunciarse implica hacer uso de distintos recursos lingüísticos con tal de ser contestado por otro, por ende, el hablante hace una selección del tipo de palabras, la sintaxis, el tono, entre otros factores que configuran un género discursivo. Sin embargo, cabe señalar que el hablante tiene una *importancia normativa*, esto quiere decir que no es quien inventa los géneros discursivos, sino quien adecua las formas preexistentes a sus propósitos discursivos.

A pesar de que pueda haber tantos géneros discursivos como esferas discursivas, Bajtín (1998) clasifica el sinnúmero de géneros en dos categorías: géneros discursivos primarios y secundarios:

Los géneros discursivos secundarios (complejos) [...] surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros. (p. 4)

Así pues, como se ha venido mencionando, los géneros discursivos secundarios presentan una estructura más estable, tal y como ocurre más claramente en la escritura; los géneros discursivos primarios se caracterizan por la inmediatez y, eventualmente, por la inestabilidad de sus estructuras; por último, se establece una articulación entre un nivel y otro – pues no son ajenos uno del otro – lo cual indica la forma en la que Bajtín entiende el funcionamiento de las lenguas. Sobre todo, en este último aspecto, conviene retomar la escisión que realiza Saussure (1916) entre escritura y lengua, pues reconoce la inclinación

que tiene la escritura de inmutabilidad con respecto a la lengua; en todo caso, la escritura hace más perdurable ciertas formas de la lengua a lo largo de la historia, que la lengua misma.

El enunciado como *unidad real* cobra tanta importancia en el planteamiento de Bajtín (1998) que él mismo afirma que “son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (p. 6), bien sea primario o secundario. No obstante, ¿qué otra cosa es un enunciado? El uso de *unidades de la lengua* – palabras y oraciones – no es imprescindible en la conformación de un enunciado: un silencio puede ser una respuesta perfecta, según la situación; no hay que olvidar que las unidades de la lengua carecen de la expresividad que sólo los sujetos le imprimen en una situación discursiva. Un rasgo del enunciado que contribuye al esclarecimiento de su definición radica en el *cambio de los sujetos discursivos*, pues, todo indica que el enunciado se refiere a aquella porción de tiempo en el cual un hablante ejecuta una respuesta a su interlocutor – así ésta carezca de palabras.

Como los enunciados son unidades reales, conviene un ejemplo cotidiano: a menudo, en conversaciones mediadas por plataformas virtuales, suele fallar la conexión a internet, lo cual interrumpe la intervención de la contraparte con un silencio; inmediatamente, surge cierto desconcierto por saber si esa fue toda la intervención o si, en efecto, fue una interrupción inesperada. Este desconcierto es producto de lo que Bajtín (1998) denominó *totalidad conclusa propia del enunciado* o de la comprensión tácita de que el interlocutor terminó de hablar y espera ser contestado, según el autor, esto se debe a tres factores: “1) el sentido del objeto del enunciado, agotado; 2) el enunciado se determina por la intencionalidad discursiva, o la *voluntad discursiva* del hablante; 3) el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales, de conclusión.” (p. 12).

Esto mismo conduce a uno de los aspectos más importantes que caracteriza a los enunciados: la conexión entre uno y otros. “Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado.” (Bajtín, 1998, p. 20). Por eso se asemeja el enunciado a un eslabón de una cadena: pequeñas unidades que

conforman una totalidad mayor<sup>17</sup>. Desde esta perspectiva, nadie está en la facultad de pronunciarse sobre un objeto, sino que sólo puede hacerlo a partir del enunciado de otro; así que, la historia de la humanidad se caracteriza por los incontables enunciados que se han hecho en respuesta de otros enunciados y así sucesivamente.

Si se parte de que todo enunciado se pronuncia con la intención de ser contestado por otro, la siguiente idea no es del todo descabellada:

El enunciado de aquel a quien contesto (con quien estoy de acuerdo, o estoy refutando, o cumplo su orden, o tomo nota, etc.) ya existe, pero su contestación (o su comprensión activa) aún no aparece. Al construir mi enunciado, yo trato de determinarla de una manera activa; por otro lado, intento adivinar esta contestación, y la respuesta anticipada a su vez influye activamente sobre mi enunciado (esgrimo objeciones que estoy presintiendo, acudo a todo tipo de restricciones, etc.). (Bajtín, 1998, p. 22)

En suma, el autor describe la incertidumbre o el vacío desde donde se pronuncia el emisor de un mensaje, ya sea un locutor de radio, un profesor o un escritor. En todos los casos quien emite un enunciado espera generar una respuesta en su oyente, pero de antemano, sabe que no hay nada que lo garantice. En este sentido, para Bajtín (1998) la voluntad discursiva del hablante se complejiza en la medida en que depende de la adecuada selección y uso tanto de recursos lingüísticos como del género discursivo que acoten su intención, por un lado; de otro lado, todo enunciado está atravesado por el *momento expresivo*, es decir, una carga emocional del autor que incide semánticamente, por eso, el autor afirma que “un enunciado absolutamente neutral es imposible” (p. 16).

La exposición del planteamiento de Bajtín (1998) es propicia para señalar las condiciones necesarias para emitir un enunciado: ¿Qué hace falta para que un enunciado sea contestado por otro? El trabajo con otros enunciados es una condición inexcusable para un sujeto que se proponga atarse a la cadena de enunciados, al menos, necesita saber de qué y cómo se enuncia. Ahora bien, el trabajo sobre los enunciados de otros que debe hacer todo sujeto, depende de la esfera discursiva en la que se encuentre: no es lo mismo

---

<sup>17</sup> Esto mismo ratifica aquella mirada sobre la escritura de la cual se desprende la necesidad de reconocer los antecedentes y los efectos que produce como forma de la enunciación, en otras palabras, de la dinámica del encadenamiento.

---

responder una llamada a dirigir una conferencia o escribir un libro. De todas formas, el trabajo que inicia sobre los enunciados de otros es un trabajo que incide sobre sí mismo y que, sucesivamente, será trabajado por otro que querrá enunciarse mediante la escritura, “así hasta el infinito”.

### 5.3. Perspectiva de Barthes:

El significado que adquiere el verbo escribir suele tomarse por la acción que un sujeto ejecuta, así como quien lanza una pelota o alza una caja se llega a escribir desde un informe o un ensayo hasta un trabajo de grado. Por lo tanto, escribir puede ser fácilmente un verbo que se ponga en voz activa dentro de una oración: yo escribo la reseña para mañana, yo escribo el acta de la sesión.

Sin embargo, a partir del concepto de diátesis <sup>18</sup>, Roland Barthes señala la característica del verbo escribir de no disolverse apenas el sujeto lo ejecuta, sino que recae sobre él. A esta particular condición Barthes (1984) la llamó *voz media* y se expresaría de la siguiente forma: “on m’a écrit [*Me escribo*<sup>19</sup>]”, “je suis écrit [*Estoy escrito*<sup>20</sup>]”. Esta forma de concebir la escritura es coherente con su forma de ver el lenguaje – no como un instrumento neutro capaz de representar fielmente la realidad, sino como lo que constituye al sujeto y le permite hacerse una idea de lo que existe –, ya que el escritor se compromete a sí mismo cada vez que (se) escribe: corre el riesgo de sufrir efectos inesperados sobre él mismo.

En palabras de Barthes (1984):

[...] escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección,

---

<sup>18</sup> La diátesis es un concepto que indica el grado en el que el sujeto de la oración resulta afectado por el verbo. De allí se conoce la voz activa y pasiva: yo escribo un libro, el libro es escrito por mí, respectivamente.

<sup>19</sup> Traducción propia.

<sup>20</sup> Traducción propia

es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico [...] sino a título de agente de la acción. (p. 31)

Por lo tanto, la escritura es capaz de causar un efecto sobre el escritor, de interpellarlo, de indicarle aquello que ignora, incluso, de ser su más fiel reflejo. La escritura produce un saber que trastoca al sujeto. Pero este lado de la escritura es tan sólo accesible para quien se deje en lo que escribe: para quien se atreva a escribir con sangre (Nietzsche). En consecuencia, el trabajo emprendido sobre sí y sobre las elaboraciones de otros le permite ubicarse desde un campo para poder enunciarse.

Cuando se dice que no basta con saber cómo decir, sino también tener algo por decir, se trata de situar el asunto que le compete a cada sujeto, en suma, su asunto. La adquisición de un fondo imposible o de la neurosis para cada sujeto, en vía de la escritura, consiste en insistir con ponerse en situación deseante: condición que impulsa a trabajar. Por eso mismo, esta escritura hablará sobre esa falta que apenas se esboza y que no es perceptible para el mismo escritor, pero que sus lectores sí captan.

De allí que Nietzsche (1885) dice lo siguiente: “solamente amo yo lo que se ha escrito con la propia sangre, de todo cuanto se ha escrito. Escribe con sangre y aprenderás que la sangre es espíritu. No es fácil comprender la sangre extraña.” (p. 51). Pues, el escritor habla de aquello que es tan suyo y, a la vez, dice algo más para otros; quien escribe deja un rastro imperecedero escrito fruto de su esfuerzo.

Para esta comprensión de escritura es imprescindible el otro. No es únicamente la palabra lo que viene con la presencia del otro, sino también el Deseo: el resto de un objeto que se pierde desde el inicio de la vida y que constituye un sesgo perpetuo (*per vita*) en futuros proyectos. Esta pérdida se funda en la lógica sustitutiva sin la cual la convivencia entre sujetos sería invivable: Barthes (1984) ilustra claramente la manera en que opera lo sustitutivo cuando se refiere a la biblioteca: pese a su carácter infinito siempre será o demasiado grande o pequeña para el Deseo, nunca se adecuará a lo que se busca, pero, a cambio, ofrece otro objeto; es por eso por lo que para él la biblioteca representa lo real porque llama al orden al Deseo.

Este llamamiento al orden, de ninguna manera, acaba con la demanda; todo lo contrario, la encausa en medio de diques y deja un *resto*<sup>21</sup>. Ya, en términos de escritura, se puede hablar del llamamiento al orden del deseo de escribir por medio de la lectura:

[...] hay una tercera aventura de la lectura (llamo aventura a la manera en que el placer se acerca al lector): ésta es, si así puede llamársela, la de la Escritura; la lectura es buena conductora del Deseo de escribir (hoy ya tenemos la seguridad de que existe un placer de la escritura, aunque aún nos resulte muy enigmático); no es en absoluto que queramos escribir forzosamente *como* el autor cuya lectura nos complace; lo que deseamos es tan sólo el deseo de escribir que el escritor ha tenido, es más: deseamos el deseo que al autor ha tenido del lector, mientras escribía, deseamos ese árame que reside en toda escritura. [...] la lectura resulta ser verdaderamente una producción: ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente, de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta el infinito. (p. 47)

Mediante la lectura puede ser constatable que la escritura es una vía para afrontar un fondo imposible, es más, puede ser una sacudida a cierta omnipotencia infantil que motive a reconocer dicha negatividad e impulse a trabajar. Precisar sobre la lógica del Deseo que describe Barthes es de suma importancia, pues, su encadenamiento no trata sobre el traspaso de un recipiente a otro del mismo deseo que instase al escritor, sino que es la transmisión de una condición: estar en falta. No escribe quien no le falta algo; no escribe quien no sufre; no escribe quien no anhela; no escribe quien no se inquieta.

Rehuir a entender la lógica del encadenamiento del Deseo como un simple traspaso de uno a otro se da por la objeción constante que hace Barthes a la “intersubjetividad” o “interlocución”: un flujo consecuente y siempre coherente entre dos interlocutores, ya que, más bien se trata de “un descenso profundo, paciente y a veces intrincado en el interior del laberinto del sentido.” (Barthes, 1984, p. 30). Sin ir más lejos, tal cual lo indica el autor en *El placer del texto*, difícilmente se puede hablar de un texto

---

<sup>21</sup> Bustamante (2019). “[...] hay algo del sujeto -la pulsión- que es irreductible, inatrapable en su totalidad en el registro simbólico: siempre queda un resto, hay algo del sujeto que no puede ser educado. [...] si el enseñante fue formado, obrará justamente gracias a eso que en él no fue eliminado”. (p. 11)

desde la ciencia positiva, debido a que el placer experimentado por un mismo lector en dos momentos distintos es incomparable, lo que siente es irrepetible e impredecible.

El lector en Barthes figura también como un *grado cero de la escritura*<sup>22</sup> cuando se presta para hacer del supuesto deseo del autor un aporte para trabajar por el suyo, por consiguiente, constituye su *estilo* alrededor de su asunto. Ser grado cero de la escritura consiste en darle un sello propio a ese “intrincado laberinto del sentido”; es un juego inédito con el que el escritor no le queda de otra que comprometerse, pues, se trata de sí mismo. De regreso a Nietzsche: es la sangre con la que se escribe y que cuesta tanto ser comprendida por otros.

#### **5.4. Problemas de la institucionalización de la escritura:**

La comprensión de la escritura como un trabajo sobre sí pierde fuerza toda vez que se pone en el contexto institucional. Con base en la revisión de los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía se pudo notar que a la escritura se le adjudicaban funciones metodológicas y evaluativas, principalmente. El esfuerzo requerido para escribir siempre será valioso cuando se pueda tanto expresar cómo medir bajo los criterios que establezca una institución. Por consiguiente, estos criterios terminan por configurar un tipo de ideal – en este caso – de escritura; en otros términos, las condiciones instauradas para el funcionamiento institucional propician el predominio de una forma de enunciarse.

Antes de insinuar una arremetida en contra del cambio semántico de la escritura según la esfera o institución en la que se encuentre, conviene aclarar que dichos cierres son indispensables para delimitar un campo de otro: escribir un mensaje de felicitación no pasa por los mismos esfuerzos que los de un trabajo de grado. Ahora bien, este reconocimiento de la dispersión de comprensiones sobre la escritura no excluye que existan contradicciones entre ellas, de hecho, lo que se quiere señalar es lo inconveniente

---

<sup>22</sup> Barthes, R. (1973) *El grado cero de la escritura*. Siglo veintiuno Editores.

que puede ser la comprensión institucionalizada de la escritura frente a entenderla como un trabajo sobre sí.

Por un lado, escribir puede convertirse fácilmente en una práctica que conviene ejecutar si la intención es ser promovido en un espacio académico – bien sea desde el punto de vista metodológico o desde los criterios evaluativos de los que está compuesto todo programa analítico – pues, la realización de ejercicios como reseñas o escritos analíticos son parte de criterios así como la asistencia y la puntualidad que garantizarían la aprobación del espacio académico por parte del profesor – así tengan porcentajes distintos.

Probablemente, haber dejado un escrito puede servirle al profesor para comparar los conceptos principales que él mismo captó en su lectura corresponden con los del escrito y revisar qué tan precisos son los ejemplos con tal concretar abstracciones; también, el profesor puede enfrentarse a una serie de ideas y ejemplos desarticulados que son resultado de una inquietud que superó la capacidad del estudiante para presentar la información y las escribió como bien pudo; o bien puede encontrarse con un ejercicio que está correctamente escrito, pero es una excelente “paráfrasis” del ejercicio de alguien más. Con razón, el primero de los casos sería el esperado – poder corroborar que el estudiante apropió y ejemplificó distintos conceptos –, no obstante, el problema radica en los ejemplos siguientes: ¿qué decir de un esfuerzo auténtico, pero mal logrado del estudiante? ¿qué tan auténtico y qué tanto esfuerzo hizo el estudiante?, respectivamente.

De hecho, se deriva otra pregunta de las anteriores ¿cuál es la intención de un estudiante al realizar un escrito? Porque si se tratara de comprobar qué es lo que sabe el estudiante, no se está exento de filtrar los trabajos esmerados de los plagios cuidadosamente hechos. Si el propósito fuese verificar qué tan bien se desenvuelve en la estructura académica, tampoco se pueden evitar la intromisión de un corrector de estilo y la desestimación de un trabajo mal escrito. En ambos casos, aparece algo que es inaccesible a las intenciones iniciales, o sea que, hay un límite.

Harto se ha dicho en este capítulo que escribir sobre sí requiere del más esmerado empeño por trabajar - de ahí la importancia de la formación -, sin embargo, las

condiciones de urgencia y alta demanda de trabajo hacen flaquear dichos empeños para poder responder, así se comienza a pensar en cómo economizar la fuerza. De allí que puedan burlarse los filtros institucionales con cierta facilidad, ya que, en realidad, no hay lugar para escudriñar en antecedentes individuales porque lo importante son los resultados; el funcionamiento institucional se soporta en los resultados.

Una universidad puede proponerse mantener a la cabeza a el saber, distinguiéndose así de otras instituciones y apostando por distintas vías que propicien dicha relación, pero, también está inmersa en la dinámica de la escolarización, cuyo énfasis estriba en el rendimiento eficaz y el cumplimiento de estándares. La sensación de una dinámica social acelerada en la que cada vez se tiene menos tiempo para el ocio no es propia de la última década, Hernando Téllez (1908-1966) en un ensayo titulado *Menosprecio de la cultura* escribía lo siguiente:

La urgencia del tiempo presente ha traído como consecuencia el imperio del esfuerzo mínimo. De ahí nace también la desenfrenada admiración por la síntesis. Se quiere, se desea con vehemencia jubilosa que todo sea sintético, breve, fácil, esquemático, elemental, sumario, desde el traje de las bañistas hasta la teoría del filósofo. Los viajes deben ser rápidos, o lo que es igual, cortos. Se prefiere el ahorro de muchos paisajes, la privación de muchas emociones que podían ser imperecederas y convertirse en fuentes de creación artística, al placer casi siempre irrazonable, de llegar, de arribar, de poder comprobar, deberíamos decir de palpar, el cambio súbito entre el punto de partida y el punto a dónde vamos. (p. 14).

Este “mal de origen europeo” es enmarcado por el autor en el contexto colombiano, en especial el de “los grandes centros urbanos” y se trata de una “laxitud del intelectualismo” o la necesidad de informarse de prisa.

En estas condiciones, la solicitud de un escrito por cada espacio académico y semanalmente, antes de verse como ejercitación, se convierten en un tortuoso cúmulo de deberes que habría que solucionar prontamente. Cada ejercicio se puede hacer de tal forma que su escritor salga afectado por el desgaste físico, pero jamás implicado porque no le encontrará sentido retroactivamente.

Por otro lado, la estructura rígida y dispuesta a ciertos efectos relacionados con la utilidad: la eficiencia, la eficacia y el capital humano, puede producir algunos restos

indeseados. El constreñimiento que produce la estructura puede ser un llamamiento al orden del Deseo – como se mostró desde Barthes – y con ello instaurar una lógica antagónica: la del estudio siempre inútil.

De modo que, se estaría hablando de la escritura sobre sí como un ideal que mantendría un entusiasmo por la escritura y la impredecible consecuencia de su paso por la institución. Foucault (1980) dirá que ambos elementos:

[...] son simplificados, o se eligen unos cuantos de ellos y no otros; y esto jamás ocurre como estaba previsto. Pero lo que yo quería mostrar es que esta diferencia no es la que opone el ideal puro a la impureza desordenada de lo real; sino que, en realidad, unas estrategias diferentes acaban por oponerse, componerse, superponerse y producir unos efectos permanentes y sólidos que se podrían incluir perfectamente en su misma racionalidad, aunque no sean conformes a la programación inicial: ahí está la solidez y la flexibilidad del dispositivo. (p. 69)

De ninguna manera, el ideal pasa íntegramente a la institución, pues la “impureza desordenada de lo real” hace otra cosa con él. Sin embargo, esta condición no extingue lo contingente, dejando una fisura para que puedan ocurrir otras cosas: una como norma y otras como excepciones. En el caso de la escritura la norma será aquel esfuerzo por certificarse y obtener una garantía para ejercer un oficio, mientras que lo excepcional podría ser llegar a *saber* – para lo cual no hay garantía. Aún más, tanto a los profesores como a los estudiantes no les queda de otra que hacer condescender su ideal de escritura con lo que rige en el plano institucional.

## 6. CAPITULO III

### ¿ESTUDIANTE?

El estudio es, sin embargo, una condición permanente. Se puede, en efecto, definir estudiar el punto en que un deseo de conocimiento alcanza su intensidad máxima y se convierte en una forma de vida. (Agamben, 2017, p. 2)

Aunque la formación y la escritura sean dos categorías de distinto nivel de análisis y, a primera vista inconexas, es sólo a partir de la revisión de algunos programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional que aparece un campo fértil para el análisis de la relación, dispersión y tensión entre ambas. En líneas generales, se tiende a entender por formación un ideal a alcanzar dentro de los programas analíticos y, en esta dirección, se concibe la escritura como uno de los medios para alcanzar dicho fin; de allí, la insistencia en recurrir a la escritura como metodología o como instrumento evaluativo.

Sin duda, detenerse a pensar en la propia experiencia como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional conllevó interrogar, de un lado, el propio proceso formativo o a la formación recibida<sup>23</sup> y, de otro lado, la finalidad de los ejercicios escriturales en dicho proceso. Esto mismo suscitó la pregunta por las comprensiones existentes a propósito de formación y escritura dentro del Departamento de psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

---

<sup>23</sup> Tal y como se dijo a lo largo del primer capítulo, la noción de proceso formativo queda rebatida bajo el argumento de que la formación no puede ser predecible, secuenciada y garantizada para todos. Además, afirmar que la formación es algo que se recibe, puede suponer pasividad en dicha recepción y, de paso, asignarle a la formación la lógica de la alienación y de los derechos: la formación deja de ser una decisión del sujeto para depender, en exclusiva, de otro.

Si bien, los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía tienen por función dar una idea al estudiante de la ruta a seguir en los espacios académicos a través

---

de los contenidos, los propósitos, los tipos de trabajos y fechas de entregas, etc., también, vistos con cuidado, pueden ofrecer las comprensiones que circulan sobre asuntos tales como la formación, el estudiante, la escritura y el saber. Por lo tanto, este corpus fue el pretexto para desatar una discusión con respecto a quien se formaría en calidad de estudiante, tras su paso por una institución como la Universidad.

Aun cuando es costumbre nombrar “estudiante” a todo aquel que está inscrito en una institución escolar, se trata de comprender dicha denominación sencillamente como un formalismo. De hecho, para ser un estudiante bajo estas condiciones se establecen algunos requisitos: aprobar alguna prueba estandarizada, solventar los gastos de la matrícula, tener un código asignado por la institución, cumplir con las demandas de los espacios académicos, entre otros. De modo que, ser estudiante puede convertirse en la condición determinante de un sujeto toda vez que cumpla con el deber impuesto por la institución. Pero, hay otra comprensión que Agamben indica sobre ser estudiante<sup>24</sup> como una condición permanente y exigente, efecto de la decisión del sujeto.

En este orden de ideas, el análisis del corpus seleccionado (programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional) develó las comprensiones sobre formación, escritura, estudiante y saber. Seguido a esto, convino precisar la categoría de institución, pues, es aquello que delimita el escenario en el que habitan las diversas comprensiones de las categorías en cuestión. Y para concluir, se pone en tensión la concepción generalizada de estudiante para llamar la atención a propósito de los rigores que implica ser, en sentido estricto, estudiante.

---

<sup>24</sup> Por cuestiones metodológicas, a lo largo del capítulo se hará la distinción entre estudiante y *estudiante*, en cursivas, para indicar que el primero es todo aquel inscrito a una institución educativa y, el segundo, para aludir a la condición de vida de quien trabaja por desear el saber.

## 6.1. Tensiones en el Departamento

Los programas analíticos de cualquier carrera del Departamento de Psicopedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional constan de una estructura que ordena lo que será enseñado y aprendido por los maestros y los estudiantes, respectivamente. En dichos documentos se encuentran especificaciones sobre la justificación del espacio académico, los propósitos de formación, los contenidos

---

seleccionados, la metodología de trabajo y los criterios evaluativos, además de un listado de referentes bibliográficos. La existencia de estos programas es un signo de la planeación necesaria con la que debe contar cualquier seminario en la universidad, incluso puede servir de recordatorio o límite para garantizar el cumplimiento de lo planeado por el maestro.

La elaboración de un programa analítico refleja la premeditación con que se dispone de contenidos y estrategias para enseñar algo a alguien. No obstante, son los “propósitos formativos del espacio académico” un asunto que se visibiliza en todos los programas. Por lo general, los propósitos formativos están escritos como objetivos o tareas para desarrollar durante el semestre:

Fortalecer en el estudiante las estrategias de búsqueda, indagación, descubrimiento e investigación sobre la naturaleza del saber pedagógico. (PSILPP-19, 2017, p. 2. Anexo B.)

Analizar diferentes productos textuales, procesos comunicativos, o interacciones con el uso de herramientas semiodicivasas. (PSI-LPP-22, 2018, p. 1. Anexo B.)

En el primer caso, para lograr el fortalecimiento del estudiante, había que “conocer los paradigmas de Investigación aplicada a la formulación, diseño, ejecución y valoración de proyectos de investigación [...]” (PSI-LPP-19, 2017, p.2. Anexo B.) entre otras tareas que contribuían al objetivo inicial. En el segundo caso, más común, se trata de una acción específica que corresponde al propósito formativo.

Una vez revisado qué es lo que se propone formativamente en los programas analíticos, cabe anotar que el verbo “analizar” aparece con muchísima frecuencia, no tanta

como los verbos “conocer” y “reconocer” o “comprender” y “reflexionar”. Acaso, ¿analizar es sinónimo de formación?

Analizar si es posible que la sexualidad sea educable u orientada. (PSI-LPP-14, 2018, p. 2. Anexo B.)

Analizar conceptos y enfoques que caracterizan y diferencian la antropología desde una perspectiva histórica con el fin de ubicar la disciplina dentro del campo de las ciencias sociales, sus relaciones y diferencias con las otras disciplinas y la antropología filosófica. (PSI-PP-12, 2020, p. 2. Anexo B.)

Analizar el grado de desarrollo de determinadas habilidades sociales en los estudiantes de Psicología y Pedagogía, desarrollando los contenidos de la asignatura a través de una metodología cooperativa al principio del curso (más autónoma y dialéctica). (PSI-LPP-10, 2017, p. 1. Anexo B.)

Analizar la contribución del empirismo inglés y el idealismo francoalemán al pensamiento pedagógico moderno. (PSI-LPP-31, 2019, p.1. Anexo B.)

Analizar diferentes productos textuales, procesos comunicativos, o interacciones con el uso de herramientas semióticas. (PSI-LPP-22, 2018, p. 1. Anexo B.)

De tal modo, que ser capaz de analizar se convierte en la demostración de la formación del estudiante, porque no basta con recibir pasivamente el contenido de un espacio académico. Lo mismo pasa cuando se usan verbos como “reconocer” y “reflexionar”, en los que hay un distanciamiento del contenido.

En cambio, cuando los verbos son “conocer” y “comprender” es más clara la intención de trabajar, en exclusiva, sobre el contenido.

Comprender los principales enfoques psicoeducativos sobre el aprendizaje en contextos educativos. (PSI-LPP-06, 2018, p.1. Anexo B.)

Conocer las teorías y autores más relevantes del campo de la sociología de la educación e identificar el abordaje de algunos problemas educativos considerables en la contemporaneidad. (PSI-PP-08, 2020, p. 2. Anexo B.)

Conocer distintas técnicas y dinámicas para facilitar el aprendizaje en colaboración y reflexionar sobre la importancia de la cooperación entre compañeros y sobre el valor del trabajo colaborador en los distintos aspectos de la vida. (PSI-LPP-10, 2017, p. 2. Anexo B.)

#### 6.1.1. Formación como propósito

Ahora bien, cuando la formación es vista como un propósito, se comprende como una ruta de acciones concretas o fórmulas que la garantizan. Pero la formación no puede ser calculada y tampoco está en manos de algún sujeto o institución que la otorgue; en cambio, la formación es posible sólo por la decisión constante del sujeto. Contrario a esto con el planeador, el maestro bien puede trazar una ruta y un propósito para alcanzar, pero ese propósito no se rige bajo las mismas lógicas de la formación y, por ende, tampoco puede garantizarla.

Dentro de los “propósitos formativos” hallados en los programas analíticos, se hallaron unos de distinto orden: mientras en algunos se propone analizar (reflexionar, reconocer, pensar, etc.) y conocer (identificar, ubicar, comprender, etc.), en otros programas se apuesta por “promover” y “propiciar” un espacio. Este tipo de programas se ciñen al pie de la letra al formato de los programas analíticos del Departamento, pues, literalmente el ítem dice lo siguiente: “propósitos de formación del espacio académico”. Dichos propósitos formativos se encuentran dispuestos de la siguiente manera:

Propiciar un espacio académico que posibilite las diferentes formas de apropiación de la lengua en términos de escritura, lectura y comprensión auditiva. (PSI-NC03, 2020, p.1. Anexo B.)

[...] la segunda, promover un escenario de expresión y comunicación en torno a la vida afectiva y moral en las dinámicas de crianza y educativas más comunes en niñas y niños en los contextos más cercanos a las-os docentes en formación [...] (PSI-EI-48, 2019, p. 1. Anexo B.)

Establecer un seminario cuyo debate permita una lógica colectiva en la cual se dé lugar a la elaboración de cada uno sobre la dimensión ética y la autoridad de la palabra en el vínculo educativo. (PSI-LPP-46, 2018, p. 1. Anexo B.)

De tal manera, el espacio académico planeado por el maestro se supone formativo de por sí, como si la formación se redujera a un espacio y unas acciones calculables. Esta idea toma distancia de las anteriores ideas de formación que corresponden a acciones concretas como conocer o analizar porque no recaen en el estudiante, sino en el maestro. En suma, al mismo tiempo que hay comprensiones distintas sobre la formación, las hay también sobre el estudiante: 1. Aquel sobre el cual recae directamente el propósito del maestro; y 2. Quien se desenvuelve en el espacio propuesto por el maestro.

#### 6.1.2. La formación como proceso

De otra parte, la noción de proceso formativo también aparece enunciada a lo largo del corpus, tanto así que es inevitable encontrarlo convertido en objetos de evaluación, primordialmente. Esta afirmación se soporta, entre otras cosas, a partir del lugar del cual fueron extraídos los siguientes apartados: “criterios para la evaluación”.

La evaluación será flexible en ajuste a las actuales circunstancias. [...] Sin embargo, es importante enfatizar en el compromiso que como estudiantes requieren para el desarrollo del proceso formativo, esto es, la lectura rigurosa de los materiales entregados y el aprovechamiento de los espacios para la comunicación. [...] (PSI-EI-43, 2020, p.3. Anexo B.)

Se busca que la evaluación haga parte de un proceso formativo, en la que se tiene en cuenta los desarrollos individuales y grupales, los niveles de compromiso y participación de las estudiantes durante el desarrollo del espacio. (PSI-EI-47, 2018, p.3. Anexo B.)

Con todo, hallar una comprensión unificada de la formación en el corpus es sólo posible cuando se la toma por el adjetivo que califica – y ennoblece – a un propósito y a un proceso. A pesar de la homogeneidad del formato de programa analítico que define a la formación como un propósito, la imposibilidad de encontrar una comprensión unívoca

reside en que cada maestro – o autor del programa – entiende el propósito formativo de maneras distintas. El propósito formativo, cuando recae directamente sobre el estudiante, apuesta por la apropiación o el análisis de un contenido; en cambio, cuando la planeación se enfoca en las condiciones del espacio académico, se asume tácitamente que el espacio es por sí mismo formativo, aun cuando la formación que se pone en juego se traduce en la apropiación y análisis de un contenido. En resumen, pareciera haber consenso al comprender la formación como un propósito, sin embargo, también se entiende como un proceso, en tanto apropiación o análisis de un contenido y como aquello que posibilita un espacio académico.

Ahora bien, hasta aquí queda ubicada la primera tensión para el análisis: el propósito formativo que se unificaría por ser parte del formato de programa analítico y la formación como efecto retroactivo. No obstante, la noción de proceso formativo, que para fines del análisis estará contenida en la idea de propósito formativo, funge como un puente entre dos categorías aparentemente inconexas: ¿Cómo puede evaluarse el proceso formativo? Aunque en los “criterios evaluativos” de los programas analíticos se encuentren los porcentajes asignados a los cortes semestrales junto a la especificación del asunto a evaluar: entregas de trabajos escritos, exposición, participación y asistencia, la insistencia por la escritura como una práctica académica destaca por encima del resto. Así que, dentro del proceso formativo, los trabajos escritos son el insumo acostumbrado para emitir y soportar un juicio evaluativo.

### 6.1.3. La comprensión de la escritura:

La escritura en los programas analíticos tiene más una función que una definición. Para encontrar alusiones a ella basta con detenerse a revisar la “metodología del espacio académico” o los “criterios evaluativos”:

Para el cumplimiento de los propósitos de formación del espacio académico se utilizará una metodología activa- participativa mediante actividades como:

- Seminarios-taller.
- Trabajos en grupo.

- Lecturas comprensivas y elaboración de escritos. (PSI-LPP-10, 2017, p. 2. Anexo B.)

Primer corte de notas 2 de mayo: Reseñas de lectura entregadas y socializadas en la clase correspondiente y parcial 1- 30% (PSI-LPP-18, 2019, p.2. Anexo B.)

La evaluación se hará de forma periódica y procesual. Esto incluye: construcción de textos sobre los contenidos, talleres y socialización de aprendizajes. (PSI-LPP44, 2019, p.4. Anexo B.)

Por lo tanto, la elaboración o construcción de textos contribuye tanto a alcanzar los propósitos del espacio académico, como a indicar el estado de apropiación de los contenidos dispuestos, según los cuales se logra o no la formación.

En cuanto a su definición, el corpus brinda pistas cada vez que la escritura se evalúa de acuerdo con qué tan bien se utiliza la habilidad de síntesis o de argumentación: “Criterios: a- Grado de dominio conceptual b- Capacidad de argumentación c- Habilidad de escritura académica”. (PSI-LPP-06, 2018, pp. 1-2. Anexo B.). Esta definición de escritura justifica, por demás, que haya propósitos formativos como el siguiente:

“Fomentar habilidades alrededor de la escritura académica.” (PSI-LPP-30, 2020, p. 1. Anexo B.). De este modo, la escritura, en este caso, se define como un contenido, al mismo tiempo que se la define como un instrumento.

#### 6.1.4. La escritura como proceso

Tal y como sucede con la formación en los programas analíticos, la escritura también se concibe como un proceso:

La escritura vista como proceso implica “perder” el miedo a la hoja en blanco, la planificación de lo que se pretende escribir, la transcripción de múltiples versiones modificadas una a una, la organización de piezas de información con sentido, coherencia y pertinencia, la depuración de una versión final y la edición de textos. (PSI-EI-50, 2020, p. 1. Anexo B.).

Ahora bien, la noción de proceso de escritura reúne su comprensión como instrumento y como habilidad. Un proceso alude a una serie de etapas sucesivas, que al ponerlo en las coordenadas bien sea de la educación o de la formación, indica que las etapas conducen hacia una mejora. Precisamente, la evaluación podría ser mejor o peor de acuerdo con la destreza en el uso de la escritura o, según la capacidad de argumentación o de síntesis<sup>25</sup>.

El estado de la discusión hasta este momento indica que todo lo escrito dentro de un programa analítico está supeditado al propósito formativo del espacio académico, es decir, cada elemento que allí aparece tributaría a la formación. Esto mismo reporta una

---

tensión directa con respecto a la *formación como efecto retroactivo* y a la escritura como una práctica de sí. Gráficamente, la primera tensión se establece entre la “formación como efecto” y el “propósito formativo”; mientras tanto, la segunda tensión puede irse esbozando, por ahora, a partir de la noción de “proceso de escritura”. (Gráfica 1.)

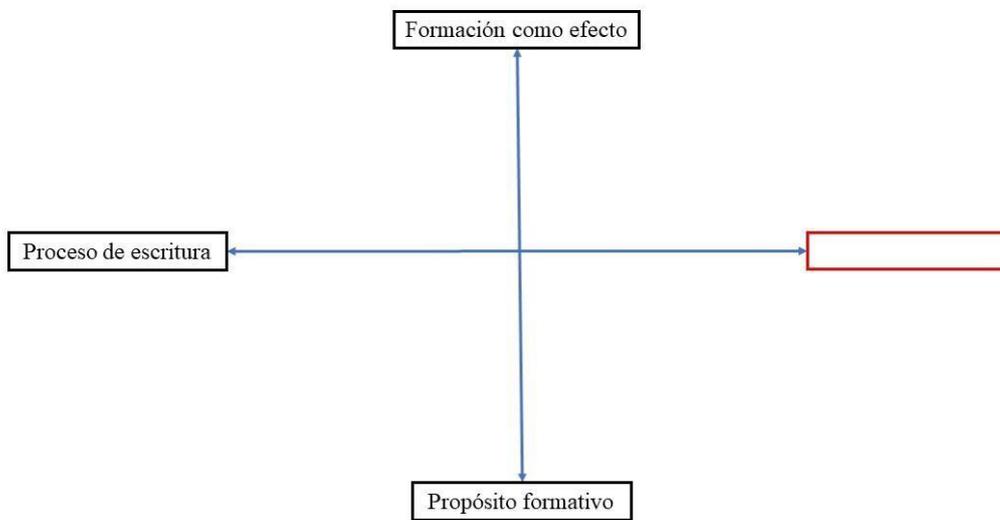
## **6.2. Tensiones:**

El establecimiento de tensiones es factible sólo cuando se alude a un mismo asunto y los desarrollos que se hacen al respecto van en vías distintas u opuestas. Tal es el caso de la formación y de la escritura que se pretende ilustrar a partir de la siguiente gráfica (Gráfica 1.) en que la “formación como efecto” se contrapone al “propósito formativo” y el “proceso de escritura” aguarda por una noción o categoría que le haga resistencia.

---

<sup>25</sup> Esta relación entre la evaluación y el proceso de escritura puede tratarse de una respuesta a la pregunta: ¿qué se evalúa de un texto?

Gráfica 1. Elaboración propia.



De este modo, delinear un adentro y un afuera tiene la intención de señalar que las nociones que circulan en el corpus sólo tienen sentido allí, pues, son el resultado de la lógica que opera en su contexto de aparición, o sea, la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, esta condición no impide que esas nociones sean tensionadas con categorías de otros niveles de análisis. En ese sentido, el “propósito formativo” se contrapondrá a la categoría formación; por otra parte, resta ubicar una categoría o, incluso, una noción que tensione el “proceso de escritura”. (Gráfico 1.)

En definitiva, la lógica que impera dentro de algunos apartados de los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional es la del cumplimiento. Con todo lo que se ha dicho de los programas analíticos se va aclarando que se cumple con el ideal del “propósito formativo”; así que todo esfuerzo – asistencia, construcción de textos o participación – se hace en función de alcanzar la meta prevista. Bajo la premisa de la planeación de la clase, se disponen ejercicios puntuales para que los estudiantes realicen como las ya mencionadas reseñas, ensayos, resúmenes, etc., no obstante, el siguiente caso genera desconcierto:

El método de trabajo parte de un principio político contrario al adoctrinamiento: un saber válido para el sujeto sólo puede surgir de su **propia elaboración**. Este principio implica de un lado, que sin su **propio trabajo** el sujeto no logra saber, de otro lado, cuestiona el saber establecido o acreditado que resulta siendo letra muerta mientras los nuevos no lo renueven, actualicen y avancen sobre lo anteriormente construido. [...] (PSI-LPP-14, 2018, p. 2, Anexo B.)<sup>26</sup>

Cuando se menciona la elaboración propia (propia elaboración), difícilmente se piensa de inmediato en la escritura. Esto, además, se refuerza porque, en líneas más adelante del apartado extraído, se precisa que durante el seminario hay que socializar lo siguiente:

[...] 1. Interrogaciones de los conceptos de sus obras y debate en seminario. 2. Exposición oral de inquietudes y argumentos. 3. Consulta de materiales audiovisuales y electrónicos. 4. Lectura, inferencia y análisis de elementos teóricos expuestos en material audiovisual. 5. Ejercicios de reflexión, redacción y socialización de elaboraciones de experiencia. (PSI-LPP-14, 2018, p. 2, Anexo B.)

El saber que “surge de la propia elaboración” y que será socializado en un seminario en medio de un debate argumentado, suscita la pregunta ¿de qué otras formas distintas a la escritura es factible preparar un debate? Como se ha dicho antes, la escritura es un muy buen instrumento para organizar argumentos, incluso, para hacerlos más consistentes. De modo que la escritura o “redacción” como indica la fuente, es apenas una sugerencia. Al dar el paso hacia la revisión de los “criterios evaluativos” se halla lo siguiente:

[...] Serán objeto de evaluación la participación oral en clase de la siguiente manera:

- Lectura y explicación argumentada del sentido del texto leído
- Juicios del lector y contrapunto basado en argumentaciones.
- Planteamiento de ejemplos que ilustren el tema tratado.
- Planteamiento de interrogantes pertinentes.

---

<sup>26</sup> Resaltado propio.

- Realización de reseñas y aportes de nueva bibliografía con pertinencia. (PSI-LPP-14, 2018, p. 2, Anexo B.)

En conclusión, la “propia elaboración” que tiene importancia para los fines del espacio académico – es decir, la que se evalúa – no está determinada a ser escrita. De hecho, se dice explícitamente que la evaluación se hará de acuerdo con que en la participación oral haya presencia de unos elementos específicos – además de unas cuantas consideraciones de orden normativo: la puntualidad y la asistencia –.

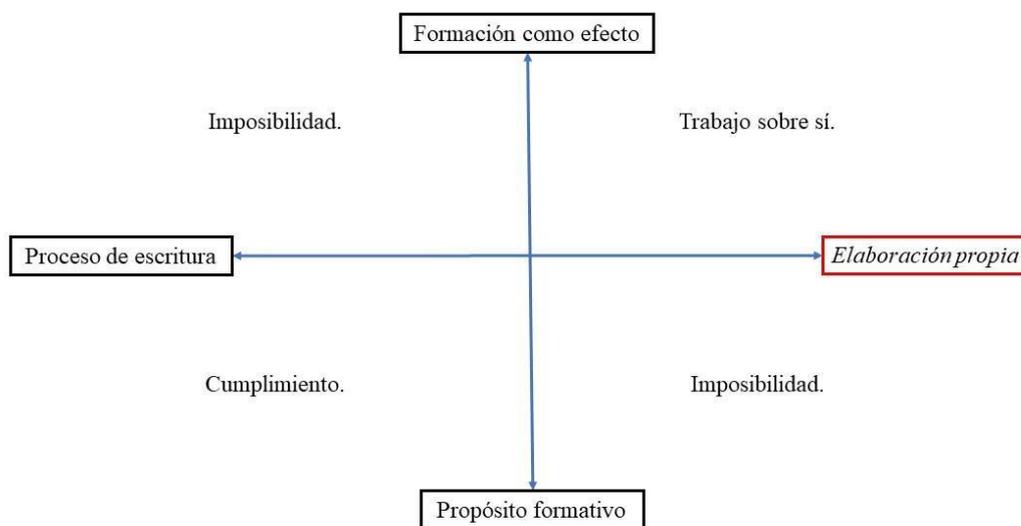
La indeterminación en cuanto a la forma de la “propia elaboración”: bien sea escrita, oral, gráfica, etc., representa para el análisis la categoría indicada para tensionar la noción de proceso de escritura hallada a lo largo del corpus. Es más, la “propia elaboración” que se propone en este programa retoma dos asuntos: el primero, que parecía olvidado durante el análisis de los programas analíticos del Departamento: el saber; y el segundo: el “propio trabajo” sin el cual el sujeto no puede llegar a saber. En suma, la elaboración propia<sup>27</sup> requiere del “propio trabajo” para llegar a saber, un trabajo propio que no excluye a la escritura como una práctica sobre sí.

Para ilustrar con mayor precisión la contraparte encontrada a propósito de “proceso de escritura” aparece la noción de elaboración propia, que se desarticula de la lógica del cumplimiento encontrada tras la revisión de algunos programas analíticos. Esta misma noción no funge como un objeto de evaluación especificado, sino que bien puede o no evaluarse. Así, las tensiones se pueden expresar de la siguiente manera: (Gráfica 2.)

---

<sup>27</sup> En adelante, pese a que en el corpus aparece “propia elaboración”, se hará uso de *elaboración propia* sin que con ello se cambie su significado.

Gráfica 2. *Elaboración propia.*



Del esquema se puede decir que: 1. La imposibilidad ubicada en el cuadrante I se explica por la incompatibilidad de la idea de proceso en la escritura, concebido como habilidad para mejorar y contenido para enseñar, frente a la incertidumbre de qué puede constituir una instancia formativa para otro. 2. La imposibilidad ubicada en el cuadrante IV indica que la elaboración propia puede desarticularse plenamente de cualquier deliberación del maestro en función de unos fines. 3. El cumplimiento ubicado en el cuadrante III se justifica porque tanto la noción de proceso como la de propósito son compatibles en este sentido: los ejercicios escriturales propuestos en un espacio académico resultan el instrumento indicado para lograr el propósito previamente definido. 4. En el cuadrante II hay un punto de confluencia entre la formación y las elaboraciones propias, pues, en última instancia, ambas apuestan por el trabajo sobre sí. Ahora bien, la elaboración propia puede reemplazarse por la escritura, únicamente cuando esta es sobre sí.

En resumidas cuentas, aparece la ilusión del cumplimiento del propósito formativo a través del proceso de escritura. Así pues, el sentido que opera dentro del corpus conduciría a pensar que la formación y la escritura son susceptibles de enseñarse – entregarse – al estudiante como si fuera una labor designada a cumplirse. Sin embargo, la

lógica de los programas no es una barrera infranqueable en la que no ingresen o circulen concepciones contrarias o aparentemente inútiles, todas estas concepciones pueden llegar a tener cabida dentro de la institución, ya que ésta alberga fuerzas y tensiones que, en algunos casos, logran acoplarse y en otros repelerse.

### **6.3. La institución**

Iniciar con la revisión de la propia trayectoria como estudiante dentro de la universidad para indagar sobre la formación y la escritura, hasta ahora, se constituye en un elemento sumamente enriquecedor para el análisis. Las preguntas preliminares sobre la formación pretendían indicar si se había podido llegar a una instancia formativa por influencia de algún profesor que impartiera un espacio académico, es decir, se tenía la intención de poder dar testimonio del efecto formativo. Por parte de la escritura, las preguntas se dirigían hacia la finalidad y comprensión de dichos ejercicios, pues se solían pedir resúmenes, reseñas analíticas, ensayos, mapas conceptuales, entre otros.

Dentro de la universidad circulan bastantes comprensiones de formación, muchas de ellas aluden a ser consideradas como objetos de formación: formación política, formación crítica, formación académica, formación investigativa, formación profesional, entre otras. Incluso, también es común encontrarse con comprensiones de la formación que terminan por asumirse como un proceso que bien puede ser susceptible a evaluaciones, premeditaciones o aceleraciones y mejoras de acuerdo con las metodologías utilizadas. La recurrencia con que se encuentran ejemplos como los anteriores y el apartamiento paulatino con ayuda de los autores de referencia y el corpus, hizo que la discusión se fortaleciera.

En ese orden de ideas, la perspectiva de los referentes teóricos constituyó un horizonte claro que contaba con relaciones sólidas entre la formación, la escritura, el saber y el estudiante a través de autores como Bustamante, Kant, Barthes y Agamben; de igual modo, la revisión del corpus (programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional) también permitió establecer conexiones entre la formación, la escritura, el saber y el estudiante. Pero, luego de analizar tanto los referentes

teóricos como el corpus y de notar la desconexión entre ambos, la inquietud que se bosquejaba apuntó hacia la dispersión y coexistencia de comprensiones sobre un mismo asunto.

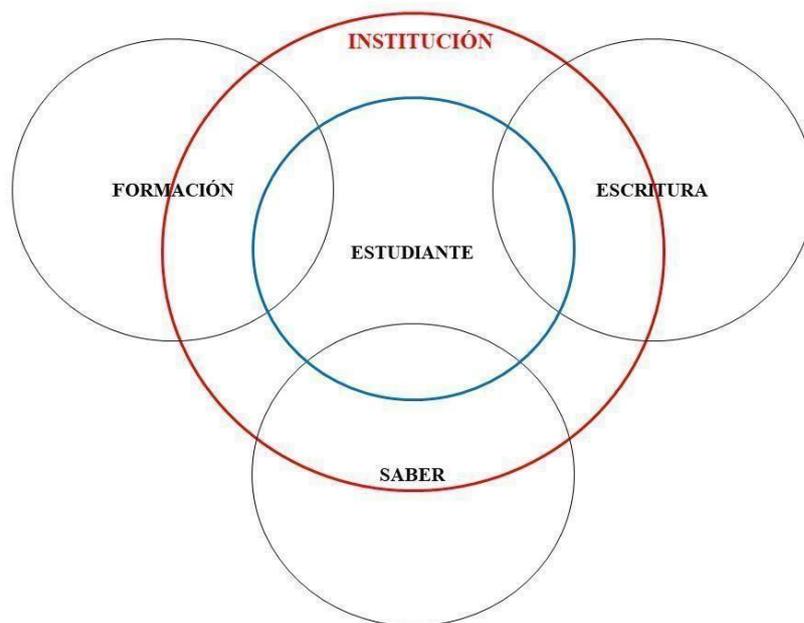
Este breve recuento del desarrollo del trabajo conviene sólo para hacer explícito el escollo del análisis: ¿Cuál es la razón de la desconexión entre las comprensiones halladas en el corpus frente a las que aparecen en los referentes teóricos, aun cuando se trata de las mismas categorías?

Ahora bien, la riqueza de iniciar con cuestionamientos personales sobre la trayectoria en la universidad resultó enriquecedor, debido a que tales cuestiones surgieron desde dentro de la institución, desde la experiencia propia, es decir, dentro del marco en que tiene sentido hablar de la formación como un proceso y como un propósito, o comprender la escritura como un instrumento evaluativo, que el saber reside en los contenidos y afirmar que un estudiante es todo aquel que obtiene un cupo y porta un carné. De todas maneras, es llamativo otro hecho: la institución no sólo indica el sentido que hay en su adentro, sino que aparece en algunos casos para cumplir demandas de todo lo que ocurre a su alrededor; no se trata de negar lo que ocurre fuera de sus paredes, hay un reconocimiento de la alteridad como tal y no como una posibilidad de llegar a ser. Por ejemplo, aunque se diga que la formación no es un proceso - bajo algunas perspectivas teóricas - dentro de la institución, al estar estabilizada dicha comprensión esto mismo operará adecuadamente y se seguirá reproduciendo hasta que no haya un motivo o una fuerza mayor que lleve a una comprensión diferente.

### 6.3.1. Dispersión: el tránsito del estudiante.

Para ilustrar el tránsito del estudiante a través de distintos discursos y campos, se propone la siguiente gráfica (Gráfica 3.). Dicho tránsito sucede porque el estudiante, al no tener un criterio formado o una postura dentro de la institución, no cuenta con los elementos necesarios para hacer una elección de un campo y un discurso específico.

Gráfica 3. *Elaboración propia.*



En ese orden de ideas, a partir de la construcción de este gráfico, se espera soportar la confluencia y tensión sobre la cual se llama la atención, es decir, la institución. El estudiante que ingresa a la Universidad se aproximará a los distintos discursos y conceptos que producen sentido en la esfera donde se encuentra y creará unas concepciones con las cuales se siente identificado o sencillamente reproduce por influencia de otros. El cierre que produce la institución, por ejemplo, se instala cuando la escritura se define como un instrumento para medir el proceso formativo o que el cumplimiento a cabalidad de los propósitos formativos del espacio académico, descritos en el programa analítico, son la prueba de que existe calidad en la formación; de tal modo que la razón de escribir es ser promovido de un nivel académico a otro. Sin embargo, la institución pese a funcionar porque fija un cierre, también permite que incidan en ella conceptos, categorías, discursos, objetos de estudio, entre otros precedentes de otras instancias. Para ilustrar este asunto basta con señalar la preocupación en las universidades por cumplir con estándares de calidad para mantener su acreditación; o el ajuste de los precios para una carrera que varían de acuerdo con los indicadores del mercado laboral.

Esta flexibilidad de la institución se explica porque “la institución tiene la capacidad de integrar relaciones de fuerza al constituir saberes que las actualizan y las modifican, las redistribuyen.” (Deleuze, 1987, p.107). Por lo tanto, aunque en principio la Universidad sea la institución que se caracteriza porque mantiene una relación con el

saber, la integración de nuevas valoraciones como la promoción de programas útiles para el mercado laboral, obtiene como consecuencia la redistribución de las fuerzas para impedir su derrumbe y perpetuar su reproducción. De tal modo, la redistribución de las fuerzas puede hacer que la Universidad prescinda del saber sin que deje de llamarse Universidad: a cambio, puede ofrecer conocimiento para la construcción de profesionales competentes para el mercado de trabajo. En palabras de Deleuze (1987):

Las relaciones de poder son relaciones diferenciales que determinan singularidades (afectos). La actualización que las estabiliza, que las estratifica, es una integración: operación que consiste en trazar «una línea de fuerza general», conectar las singularidades, alinearlas, homogeneizarlas, señalarlas, hacer que converjan. Pero la integración total no se produce inmediatamente. Más bien se producen una multiplicidad de integraciones locales, parciales, cada una en afinidad con tales relaciones, tales puntos singulares. (p.104)

A propósito de esto, en el capítulo anterior, se retomó a Foucault (1980) para señalar la simplificación que sufren los ideales toda vez que pasan por la institución. Tanto los ideales como las condiciones en las que opera la institución son disímiles, sin embargo, no se descarta la integración de los primeros cuando logran acoplarse al funcionamiento institucional preexistente. Pues bien, “las instituciones no son fuentes o esencias, no son ni esencia ni interioridad. Son prácticas, mecanismos operatorios que no explican el poder, puesto que presuponen las relaciones y se contentan con «fijarlas»; su función es reproductora, no productora.” (Deleuze, 1987, pp.104-105). Por consiguiente, se concluye tal como lo hace Foucault (1980) que en la disparidad entre el ideal y lo real de la institución es donde radica “la solidez y la flexibilidad del dispositivo”, ya que no hay imposibilidad de ingreso de nuevos asuntos, pero una vez adentro, tienden a solidificarse, a repetirse y reproducir discursos que, en muchas instancias, no le pertenecen.

Todo lo anterior se ha ocupado de cómo ingresan conceptos, categorías y discursos a la institución, pero resta indagar por la vía opuesta, es decir, ¿qué puede salir del marco institucional? El tipo de sujeto que la institución reproduce se adecua ágilmente a las demandas del mercado fluctuante, sus principios se resumen en la eficacia, la eficiencia y la velocidad. De hecho, las instituciones que se autodenominan formativas cada vez

menos les interesan la formación, es más, las instituciones que se proponen formar, no tienen tiempo para formar a un estudiante.

A pesar de lo desalentador del panorama para la formación, cuando se dirige la mirada hacia el sujeto se puede abrir una fisura para introducir una posibilidad para lo formativo. La institución puede funcionar gracias a la rigidez del cronograma y de los horarios, en la medida en que procuran un orden y un sentido. Por su parte, el sujeto puede sentir el constreñimiento cuando ve que se aproxima la fecha de entrega del trabajo de grado, pero depende, en última instancia, de él mismo para corresponder con el tiempo del calendario o de renunciar a trabajar. Roland Barthes (1984) vería en este ejemplo una ocasión en la que se llama al orden al Deseo; en su caso se trata de cómo la Biblioteca (lo real) le brinda un sustituto posible de deseo al lector que nunca encuentra aquello capaz de saciar su demanda; en este caso, la Institución puede llamar al orden al deseo del estudiante, para que, probablemente, pueda convertirlo en un estudioso.

En conclusión, frente al estado en que se encuentra la institución donde el saber ya no tiene un lugar preponderante, ¿cómo reivindicar la universidad como un lugar propicio para el saber que implique la formación, sin que sea algo retórico, vacío y redundante?

#### **6.4. El estudiante**

Antes de iniciar con esta noción es preciso regresar hacia el planteamiento de la formación como efecto y de la escritura sobre sí en clave del sujeto que se propone cada una. Los conceptos como la transferencia de trabajo, el trabajo sobre sí y el deseo de saber confluyen en un tipo de sujeto que trabaja por su deseo de saber. Es, en ese sentido, que vale la pena desagregar estos conceptos como antesala al estudiante.

##### **6.4.1. Sujeto de la formación**

Dentro del desarrollo hecho por Bustamante (2019) sobre la formación como efecto, la transferencia es la condición sine qua non para la formación. Porque el efecto

retroactivo es lo que le permite al sujeto reconocer su propio deseo de saber. Aquí vale la pena retomar aspectos del primer capítulo, tales como: formador y formante.

En primer lugar, el formador será aquel sujeto que se reconoce en una posición deseante frente al saber, por tanto, se esmera en saber algo. En segundo lugar, el estudiante se caracteriza por no tener establecida una relación decidida frente al saber y tampoco por ser capaz de establecer un vínculo duradero con algo inteligible. Justamente, esto mismo constituye la asimetría educativa necesaria para la formación, pues, el trabajo que ha emprendido el maestro por su deseo de saber es lo que le interesa al estudiante para trabajar.

Justamente la asimetría y la dialéctica del vínculo educativo es lo que evoca la transferencia de trabajo, aquello que no se puede establecer en un programa analítico. Mientras en el registro del estudiante predomine lo sensible, el maestro y el trabajo que ha realizado como efecto de su deseo serán vistos como la misma cosa. De allí que los esfuerzos exigidos por el maestro al estudiante serán respondidos porque se supondrá, que, con su cumplimiento, obtendrá su trabajo. Sin embargo, no siempre se mantendrá esta ilusión necesaria para hacer trabajar al estudiante, ya que, tal como lo dice Bustamante (2019), habrá un momento para el efecto retroactivo en el que el estudiante le encuentra sentido a sus esfuerzos pasados que fueron provocados por su maestro; tan sólo en ese punto, se rompe el vínculo educativo para comenzar a hablar del vínculo formativo: reconocer a quien fungió como formador y reconocerse como formante.

En resumen, el efecto de la formación se constata mediante la relación de deseo que cada sujeto establece con el saber. Esto quiere decir que la formación, lejos de tratarse de un llenado de contenidos, consiste en llevar a otro a “saberse ignorante” y, por eso mismo, ponerse a trabajar. La formación hace de un estudiante un deseante del saber.

#### 6.4.2. El sujeto de la escritura

El sujeto que escribe sobre sí, por otra parte, encuentra en la escritura una forma de tramitar su asunto, es decir, aquellas inquietudes que sólo lo aquejan a él. Una práctica escritural así puede estar destinada exclusivamente a ser leída por su escritor, pues, su pretensión primordial no es el gran público o algún otro en específico – un evaluador, por

ejemplo –. La diátesis, de la que habla Barthes (1984), anuncia el grado en que el sujeto resulta afectado por el verbo de la oración: también se conoce como voz activa – un sujeto que ejecuta la acción – y voz pasiva – cuando la acción recae sobre el sujeto –; no obstante, él propone la voz media del verbo escribir: un verbo que, al ser ejecutado por el sujeto, también afecta a su ejecutor. Por lo tanto, cuando se escribe como efecto de una inquietud propia, se trata de una práctica de sí (Hadot, 2004), es decir, de un sujeto que escribe sobre sí.

Antes bien, en el marco institucional que brinda el corpus, se configura un tipo de sujeto que escribe indefectiblemente bajo la lógica del cumplimiento. Si bien puede objetarse que no hay otra forma distinta a la imposición de la escritura para encontrar en ella una forma de elaborar las inquietudes que aquejan al sujeto, basta decir que en este caso del estudiante institucionalizado no hay un paso semejante, es decir, durante su paso por la institución escolar – generalmente delimitado por el número de niveles académicos – no hay oportunidad de resignificar dicha imposición. En consecuencia, el efecto retroactivo (Bustamante, 2019) nunca ocurrirá, puesto que la escritura seguirá comprendiéndose como una tarea tortuosa y repetitiva, pero no una posibilidad de trabajar sobre sí.

#### 6.4.3. El sujeto estudiante:

Hay que partir con que el estudio vale para Agamben (2017) como una “condición permanente” antes que una acción concreta. El condicionamiento sobre quien estudia consiste en que los frutos de su trabajo arduo no pueden estar destinados a fines utilitarios, dicho de otro modo, todo estudio es inútil. En este mismo texto – Réquiem por los estudiantes – se hace una distinción entre estudiar e investigar, pues, el término investigación suele usarse por el prestigio que genera, incluso dentro de las ciencias naturales; en cambio:

En las ciencias humanas, la investigación es sólo una fase temporal del estudio, que cesa una vez identificado su tema. El estudio es, sin embargo, una condición permanente. Se puede, en efecto, definir estudiar el punto en que un deseo de conocimiento alcanza su intensidad máxima y se convierte en una forma de vida: la vida del estudiante – mejor, del estudioso. [...] el estudio es un paradigma de conocimiento

jerárquicamente superior a la investigación, en el sentido en que ésta no puede lograr su objetivo si no está animada por un deseo y, una vez allí, no puede más que convivir estudiosamente con él, transformarse en estudio. (Agamben, 2017, p. 2)

El giro que ejecuta Agamben (2017) acerca de la preponderancia del estudio sobre la investigación para las ciencias humanas, reivindica la “condición permanente” de vida por la que se opta. Precisamente, elegir lo inútil para el resto de la vida es tan sólo posible mediante la comprobación de que dicha elección es posible de ser vivida por alguien más. Por una parte, puede verse esto mismo bajo la perspectiva de la transferencia de trabajo descrita por Bustamante (2019), a saber: cuando el estudiante es seducido por el anhelo de poseer la figura de su maestro por lo que éste es capaz de hacer con el objeto (obj. a-f). Por otra parte, tal elección también puede verse a los ojos de lo que recuerda Hadot sobre Plotino: “Cada alma es y se convierte en lo que contempla (IV, 3, 8, 15)” (Hadot, 2004, p. 25), puesto que tan sólo lo bello<sup>28</sup> es digno de ser vivido por otros.

Giorgio Agamben ya había dado un acercamiento más amplio a la categoría de estudio, en el que no sólo deja ver su etimología sino los rasgos distintivos de esta condición:

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la “ley del buen vecino” que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no sólo no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo.

---

Aquí la etimología del término *studium* se hace transparente. Se remonta a una raíz *st-* o *sp-* que indica los choques, los shocks. Estudiar [*studiare*] y asombrar [*stupire*<sup>29</sup>] son, en este sentido, parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquel que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado sin ser capaz de reaccionar, y al mismo tiempo impotente

---

<sup>28</sup> Vale recordar que lo bello para Plotino es el resultado de los ejercicios de simplificación de sí. Esta misma definición puede encontrarse en el segundo capítulo.

<sup>29</sup> Ambos – *studiare* y *stupire* – son añadidos propios, pues, en la versión de referencia no aparecen; no obstante, en otras versiones sí se hacen las respectivas menciones.

para separarse de él. Por lo tanto, el estudioso es al mismo tiempo también un estúpido. Pero si por un lado permanece tan atónito y absorto, si el estudio es pues esencialmente sufrimiento y pasión, por el otro la herencia mesiánica que contiene lo empuja incesantemente hacia la conclusión. Este festina lente<sup>30</sup>, este alternarse de estupor y lucidez, de descubrimiento y de turbación, de pasión y acción es el ritmo del estudio. (Agamben, 1989, p. 46)

Como primer asunto a destacar de la definición de estudio, están aquellos golpes que recibe el estudioso. Bustamante (2019) al hablar del efecto retroactivo en la formación, lo hacía sobre la locución francesa *après coup*, sin embargo, también quiere decir “después del golpe”. La nueva arista sobre lo retroactivo dialoga con el estado en que se encuentra el estudioso de Agamben, en la medida en que es necesario el “golpe” para estar en condiciones de estudiar. En todo caso, las exigencias (golpes) del maestro sobre su estudiante, bien pueden ser las acciones que abonen el terreno para que la formación acontezca – sin perder de vista su contingencia –, por lo tanto, el sujeto de esa formación es el mismo estudiante del que habla el italiano.

Sin duda, el estado de estupefacción y la impotencia de separarse es una ampliación a la comprensión del estudiante que hasta ahora se ha trabajado, dado que evoca la complejidad que reporta decidir emprender el camino de la formación. Afirmarse como estudiante supone un salto al vacío porque el formante que tanto incidió en su trayectoria deja de verse como el referente para estar en pie de igualdad<sup>31</sup>.

Por último, la ambivalencia de la condición de estudio señalada por Agamben (1989) en la locución latina *festina lente* (apresúrate despacio) provoca pensar en la complejidad detrás de la idea de tiempo, que por demás resultaría bastante exigente hoy en día. Estar dispuesto a perderse eventualmente en el laberinto de los libros con un hilo de Ariadna en el bolsillo constituye el deleite del estudioso, porque apenas sienta el extravío, bastará con que regrese por donde corre el hilo. ¿Qué otra cosa podrá representar el hilo de Ariadna sino es la escritura? La escritura, por una parte, puede ser aquel registro de los recorridos y extravíos, pero, por otra parte, constituye al estudiante en sí mismo.

---

<sup>30</sup> Literalmente se puede traducir como: “apresúrate despacio”.

<sup>31</sup> Este salto al vacío también puede entenderse como el paso a la mayoría de edad kantiana, en la que el ilustrado es capaz de sostenerse en el uso público de la razón.

Con todo, el estudiante crea las condiciones para trabajar para sí, las cuales necesitan, principalmente, de tiempo: tiempo para leer, tiempo para escribir, tiempo para extraviarse, tiempo para no hacer nada. De allí que la inquietud siga siendo: en las condiciones actuales en que la velocidad es imperativa ¿habría posibilidades para un estudiante?

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

La forma en que fueron analizadas la formación y la escritura a lo largo del trabajo, permitió reconocer las distintas comprensiones que existen sobre ambas. Aun cuando en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía parezca haber un consenso, basta una revisión detallada de las condiciones del “proceso de escritura” o del “propósito formativo” para notar que van en vías distintas. En todo caso, cada una de las comprensiones emerge a partir de unos principios que, por un lado, le pueden dar mayor o menor consistencia en relación con otras y, por otro, suman aristas para pensar en un mismo asunto.

Al problematizar la comprensión de formación que circula en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía es posible ver cómo se hace un uso desmedido de ella: se comprende como el fin calculable para cada espacio académico. La formación entendida como un propósito subordina al resto de elementos que componen el programa analítico: la metodología, la justificación, los criterios evaluativos, los contenidos, etcétera. De este modo, pareciera que todos los esfuerzos educativos premeditados por el maestro conducen indefectiblemente a la formación.

Luego de indagar de qué manera es comprendida la escritura a partir de los programas analíticos del Departamento, se estableció que es un instrumento de cuyo uso dependen los “propósitos formativos del espacio académico”. Hallar a la escritura dentro de las estrategias metodológicas o en los criterios evaluativos limita la amplitud de su comprensión. Sin duda, así como la escritura serviría como un instrumento evaluativo o contribuiría con el propósito fijado para el espacio académico – cuando dicho propósito es conocer o analizar algo –, también puede representar una práctica que alguien decida ejecutar para trabajar sobre sí y emprender un incierto rumbo hacia la *formación*.

Una vez ubicadas las comprensiones tanto de formación como de escritura en el Departamento de Psicopedagogía, la atención se focaliza en tipo de sujeto que se infiere de ambas: el estudiante, porque los programas analíticos son dirigidos hacia los “maestros en formación”. Precisamente, se trata de un tipo de sujeto que transita por las distintas

“formaciones”, “saberes”, “escrituras” y manetas de ser “estudiante” en un espacio específico. De todas formas, el estudiante que prefiguran las ideas de “proceso de escritura” y de “propósito formativo” tiende a ser aquel cumplidor de las labores asignadas, no porque constituyan una ejercitación sobre sí, sino como el medio para obtener una retribución.

En primera instancia, la relación entre formación, escritura y estudiante a partir del corpus seleccionado autorizaba a hacer afirmaciones tales como: si se cumple con la elaboración de los escritos requeridos por el maestro se alcanzarán los propósitos formativos para el estudiante, los procesos escriturales aportan a los propósitos formativos del estudiante o la escritura refleja el estado de la formación del estudiante. Esto mismo evoca las lógicas del cumplimiento y de la garantía, pues, la premeditación de parte del maestro aseguraría los alcances formativos sobre el estudiante. Sin embargo, como se expuso, la *formación* no se garantiza, no se asegura y no se premedita; la *formación* es contingente.

Ahora bien, la relación que se puede entretener con *escritura, formación y estudiante*, inicia a partir de la consideración de que la escritura – aunque sea un objeto literario, lingüístico, filológico, etc. – puede proponerse como una pregunta por la *formación* toda vez que se la toma como una *práctica sobre sí*. Este tipo de prácticas sólo le conciernen al sujeto porque mediante ellas se simplifica, se ejercita y se cultiva, sin perder de vista que eso le puede consumir todo su tiempo vital. El *estudiante* dispuesto a vagar de un libro a otro o de una idea a otra encontrará en la escritura una posibilidad para forjarse lejos de cualquier premura utilitaria.

Sin embargo, al ubicar al *estudiante* en medio de las demandas actuales de velocidad, eficiencia y eficacia, valdría preguntarse si todavía hay lugar para él. En definitiva, el tiempo del *estudiante* subvierte el tiempo de la institución que constriñe y ordena. Pero ¿de qué forma podrían coexistir ambos tiempos: uno que disemina y otro que ciñe? ¿el tiempo de la institución podría ser la causa del tiempo *caprichoso* del *estudiante*? O ¿serán dos tiempos irreconciliables?

La *institución* fue un punto de llegada del análisis sobre formación y escritura, pues, el marco que proporcionaron los programas analíticos permitía establecer un campo en donde se instauró el “propósito formativo” y el “proceso de escritura”. Ahora, si bien

el corpus delimita aún más dicho campo – Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional –, permite apenas esbozar un funcionamiento más amplio y general. Lo *institucional* constituye un espacio abstracto que acopla elementos que contribuyen a su mantenimiento y distinción frente a otros campos.

Si se parte con lo que dice Zuleta (1995): que la institucionalización del saber es lo que distingue a la institución Universitaria frente a otras instituciones, hoy la pregunta sería ¿qué otra condición debe tener una Universidad para que, prescindiendo del saber, pueda continuar llamándose como tal? Las discusiones que se dan sobre la Universidad parecen haber renunciado al saber cómo su rasgo determinante e interesarse por asuntos económicos – la acreditación o la financiación – en los que se garantizaría su sobrevivencia. La pérdida o el cambio de foco por lo distintivo de la Universidad genera otras inconsistencias que afloran paulatinamente.

La nomenclatura asignada por las instituciones de carácter educativo para nombrar a quienes serán enseñados: “estudiantes”, queda debatida frente a la comprensión que proporcionan los referentes teóricos al entender *estudiante* como una condición elegida por el sujeto. Afirmar que no todos a quienes se les asigna la denominación “estudiantes” son realmente *estudiantes*, causa la suficiente polémica como para reconocer la pertinencia de este estudio. Incluso, esto mismo tensiona la idea de que todo aquel “estudiante” que entrega trabajos escritos para dar cuenta que comprende y analiza es un *estudiante*.

A pesar de que a lo largo del trabajo se ha mostrado cómo las preguntas sobre *escritura* pueden ser preguntas por la *formación* y que, por consiguiente, es necesario dar cabida a la reflexión sobre las posibilidades que tiene la escritura más allá de ser un instrumento evaluativo o un recurso metodológico. Los espacios académicos que tienen por objeto la lectura y la escritura cumplen con una dificultad común en la universidad: hacer más próximas las prácticas de lectura y escritura en el cotidiano de los estudiantes, pero, también pueden causar – de imprevisto – su instrumentalización.

El presente trabajo hace un recorrido que parte con la revisión de formación y escritura en los programas analíticos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. No obstante, hay que señalar sus limitaciones:

La primera radica en que la aproximación a la *institución* se limita a casusa de la delimitación del corpus, esto quiere decir que las afirmaciones se basan en lo que se observa dentro del Departamento de Psicopedagogía. En tal sentido, tan sólo se puede dar cuenta de un ápice de lo *institucional*.

La segunda limitación que excede el trabajo reside en la necesidad de distinguir a la *formación* de discursos que cada vez se hacen más vigentes, por ejemplo, las competencias y el moldeamiento. Si bien, la apuesta por la *inutilidad* del *estudiante* se contrapone a cualquier intención expansiva y competitiva, hay que ahondar en precisiones de todo orden.

La tercera limitación consiste en reconocer que, aunque el *saber* es mencionado durante las elaboraciones de *formación*, *escritura* y *estudiante*, pues, es lo que hace consistente a cada una de esas apuestas, la pregunta directa sobre el *saber* no se hace. El abordaje de esta categoría reporta la necesidad de otra investigación distinta a esta.

Por último, se formulan algunas preguntas que se fueron asentando a medida que se concluía el trabajo y que daban cuenta de las discusiones que le fueron dando forma:

- ¿Qué puede ser de una institución como la Universidad si renuncia al saber?
- En las condiciones actuales ¿qué es lo que se produce y reproduce dentro de las instituciones universitarias?
- ¿Qué tipo de estudiantes son los que transitan por las aulas de las instituciones educativas?
- ¿De qué elementos se puede valer la formación para hacerle frente al discurso de las competencias?

## 8. BIBLIOGRAFIA

Agamben, G. (1989). Idea del estudio. En: Agamben (Ed.) Idea de la prosa. (pp. 45-48) Barcelona: Ediciones península.

Agamben, G. (mayo de 2017). Estudiantes. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de Ficción de la Razón: <https://ficcionalarazon.org/wp->

Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En: Bajtín (Ed.), Estética de la creación verbal (pp. 1-25). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Benveniste, É. (2014). Lecciones 1-5. En Benveniste (Ed.) Últimas lecciones (pp. 72-84). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Barthes, R. (1973) El grado cero de la escritura. En: Barthes (Ed.), El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos. (pp. 9-65). México: Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (1982) El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France. México: Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (1984) El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós Comunicación.

Bustamante, G. (2013). Sujeto, sentido y formación. Bogotá: Filosofía Actual.

Bustamante, G. (2019). La formación como efecto. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

Camacho Rubiano, H., & Valencia, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del Valle del Cauca, Colombia. Praxis educativa, 1-10.

Deleuze, G. (1987) Foucault. Barcelona: Paidós Estudio.

Eco, U. (2004) *Historia de la belleza*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Foucault, M. (1980) *La imposible prisión: un debate con Michael Foucault*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Freud, S. (1926). ¿Pueden los legos ejercer psicoanálisis? En: Freud (Ed.), *Obras completas*. Tomo XX (pp. 165- 244). Buenos Aires: Amorrortu.

Gadamer, H.-G. (1999). *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*. En: Gadamer (Ed.), *Verdad y método* (págs. 331- 460). Salamanca: Ediciones Sígueme Octava edición.

Gutiérrez Flores, V. M., Gómez Sánchez, J. P., & Delgado Narváez, J. D. (2015). *El estatuto de la escritura en la formación superior de la Universidad Pedagógica Nacional: una revisión a los programas analíticos de los espacios académicos en formación de escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hadot, P. (2004) *Retrato*. En: Hadot (Ed.) *La simplicidad en la mirada* (pp. 15- 25). Barcelona: Alpha Decay

Hadot, P. (2004) *Niveles del yo*. En: Hadot (Ed.) *La simplicidad en la mirada* (pp. 27-47). Barcelona: Alpha Decay

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kemmis, S. (1998) *La naturaleza de la teoría del “currículum”*. En: Kemmis (Ed.), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (pp. 19-46). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Lévi-Strauss, C. (1985) *Introducción: 1. Naturaleza y Cultura; 2. El problema del incesto*. En: Lévi-Strauss (Ed.), *Las estructuras elementales del parentesco*. (pp. 11-64). Barcelona: Planeta-Agostini.

Nietzsche, F. (1885) *Leer y escribir*. En: Nietzsche (Ed.), *Así habló Zaratustra*. (pp. 65-66) Buenos Aires: Biblioteca EDAF.

Martínez Boom, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá: Anthropos.

Masschellein, J. y Simons, M. (2014) Defensa de la escuela. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Molano Rubio, W. A., Rubio Franco, D., & Valencia Enríquez, N. S. (2015). Escritura y formación: una mirada a las prácticas de aula en torno a la escritura desde una perspectiva formativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Molina Natera, V., & López Gil, K. S. (2018). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 97-119.

Saussure, F. (1916) Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada S. A.

Tellez, H. (2017) Menosprecio de la cultura. En: Tellez (Ed.), Nadar contra la corriente. Disponible en: [https://movil.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/aprenderencasa/librosdocentes/bbcc\\_libro\\_pdf\\_70\\_nadar\\_contra\\_la\\_corriente.pdf](https://movil.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/aprenderencasa/librosdocentes/bbcc_libro_pdf_70_nadar_contra_la_corriente.pdf)

Texeira, A. (2016). El saber cómo una mercancía en la universidad. *Lacan XXI. Revista Fapol Online*, 24-31.

Valenzuela, C. E. (2014). Por una escritura situada en el ámbito de la investigación social. *Enunciación*, 107-115.

Valenzuela, C. E. (2020). Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada. *Enunciación*, 48-61.

Zuleta, E. (1995). Kant y la educación. En: Zuleta (Ed.) *Educación y democracia*. Bogotá: Ariel.

Zuleta, E. (2005). Sobre la lectura. Medellín: Hombre Nuevo Editores.