

**Formación del Sujeto:  
Centro ausente en la “formación lectora”**

RAFAEL ANDRÉS PORRAS SUAREZ

Trabajo de grado para optar al título de:  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Tutora:  
CAROLINA RODRIGUEZ  
Docente UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
NOVIEMBRE, 2015



#### 4. Contenidos

El objetivo del este Trabajo de grado es analizar el estatuto de la “formación lectora” en tanto noción y modo mismo de los discursos y prácticas institucionales de “fomentar la lectura” (a nivel escolar y extraescolar) en el sujeto frente a la propuesta teórica y conceptual colegida acerca de la ‘formación del sujeto’ y su irreductible anudamiento con la lectura. No obstante, tal compromiso requiere de formular tal apuesta teórica-conceptual acerca de los escaños estructurales de la formación y, así mismo, de la lectura como objeto de interés por el sujeto; revisar el corpus de análisis a la luz de las elucubraciones sugeridas; y, comparar los presupuestos de la “formación lectora” con los de la ‘formación’ y la ‘lectura’ planteados identificando las trabazones y vericuetos de su inquietante lasitud discursiva y así dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué hay de la ‘formación del sujeto’ en la “formación lectora”? y ¿Cuál es el anudamiento que efectúa el sujeto con relación a la ‘formación’ y la ‘lectura’?

Para eso, el Trabajo se estructura de tal forma:

- *Los antecedentes del problema de investigativo y La metodología* del trabajo monográfico;
- El Capítulo IV, *Sobre la formación*, grueso conceptual de la ‘formación del sujeto’;
- El Capítulo V, *Sobre la lectura*, se postula la perspectiva de la lectura y sus elementos estructurales;
- El Capítulo VI, *Consideraciones finales del análisis: trabazones, vericuetos y aporías de la “formación lectora”*;
- *Referencias bibliográficas* y los Anexos donde se encuentran la *Matriz de Sistematización* y la *Matriz de Análisis*.

#### 5. Metodología

El presente Trabajo de grado es un ejercicio investigativo tipo monográfico donde se analiza de la noción “formación lectora” a partir de la selección del corpus de análisis de documentos de Política Pública Educativa y en Lectura como derroteros de los propósitos oficiales y formales (a nivel conceptual y práctico) de la vinculación del sujeto con la lectura y su trabazón con la formación. Por tanto, se indagó y estableció aquel fenómeno educativo a través del reconocimiento del vasto corpus de Política Educativa y en Lectura y seleccionarlo con la elaboración de la Matriz de Sistematización como rejilla para discriminar el estatuto y la dinámica de producción e intencionalidad de cada documento. Paralelamente, con la lectura y estudio del corpus teórico se apostó conceptualmente en la perspectiva psicoanalítica para establecer tres escaños estructurales para la formación del sujeto y, así mismo, determinar el anudamiento que se establece con la lectura. Y, finalmente, contrastar los resultados de la propuesta teórica-conceptual elaborada con las observaciones del corpus de análisis para determinar las ligazones y vericuetos entre la “formación lectora” y la ‘formación del sujeto’.

#### 6. Conclusiones

- Ningún documento satisface una completa lectura como experiencia libidinal estructural al sujeto según los tres dominios contemplados.
- El carácter formativo del ‘sujeto que lee’ se afianza indudablemente en el escaño escolarizado. Con lo anterior, de los siete documentos analizados, solo dos alcanzan a incorporar otros ámbitos lectores como anudados de la “formación lectora”, a saber, PNLE y Documento No. 23 que involucran el componente corporal y familiar, pero no detallan más allá de la intencionalidad educativa.
- Existe heterogeneidad de criterios en cada uno de los documentos referentes de la lectura que apunta a “intencionalidades” operativas del campo de producción y enunciación (política curricular, educativa, evaluativa, estadística). Se percibe la dificultad de unificar un parámetro estable y objeto de la lectura y, mucho más, la trabazón con el criterio postulado: el placer.
- Uno de los elementos comunes en los documentos es el reconocimiento conceptual, social y simbólico del lenguaje en el sujeto y su vinculación con la cultura. La perspectiva por la que se apuesta es la sociocultural pero no entraña en el asunto de la relación estructural del lenguaje y el asunto del sujeto.
- Todos los documentos consultados están mediatizados por el discurso de los derechos y el sujeto aparece como su portavoz. Este liderazgo, aunque loable, parece que por el mismo campo de enunciación se hace menos inteligible.
- El sustento teórico y conceptual de los documentos se encuadran en una perspectiva de recontextualización de las teorías contemporáneas del texto y la lectura (donde predomina la sociocultural, y luego, se reclutan las cognitivistas, psicolingüísticas, semióticas, literarias y pedagógicas) y la politización de derecho a masificar la lectura. Por otro lado, el efecto de recontextualización acerca de la lectura y la ‘formación del sujeto’ ha posibilitado ampliar la perspectiva antes ajena del lector y su relación con la lectura.
- El antagonismo presentado entre las estrategias de fomento a la lectura agenciadas por la política pública también hacen eco: por un lado, la promoción y la animación de lectura complementan los sacrificios de la lectura formal, por el gusto de la lectura placentera (libre, feliz, desanudada de cualquier compromiso), mientras, la mediación, se interesa en conciliar tal descontento. No se agencian en ellas un sentido cuestionamiento sobre el destinatario y son presas de las proscipciones del campo discursivo al que pertenecen.
- Hay una ruptura incomprensible desde el punto de la formación del sujeto en los documentos entre la formación inicial y la escolarización. ¿Dónde está el escaño donde se comprende al sujeto en calidad de “hecho para aprender algo”?

- El asunto de la lectura y su requerimiento estructural parece desligarse por las formalidades de la relación vincular del sujeto-lector con el texto: habilidades, preparación, competencias, etc. Se deja de lado los aspectos perentorios de la ‘formación del sujeto’ como la transgresora escritura y la apasionada relectura vigente en quienes ésta ha hecho mella: la escritura, la relectura, etc.
- El análisis de los documentos no deja impávida la sensación de “pérdida de autoridad” de, por ejemplo, los mediadores y agentes educativos que “fomentan” la lectura en espacios escolarizados y extraescolares. Aunque la hazaña política intenta resarcir tal desafuero obvia que no hace parte de su operatividad. Existe el compromiso de formar a los mediadores visibilizando, incluso, fomentar prácticas de lectura y de escritura como medios identificatorios, explícitos en las experiencias de aquellos, de la “formación lectora” en los espacios culturales en que cohabita el ‘sujeto que lee’.
- Todo apunta que legitimar la “formación de lectores” surte, primero, un efecto contradictorio del propósito elucubrado por el carácter “indeterminado” de la formación del sujeto y su uso “operativo y metodológico” en la “autoridad” institucional; y, ligado a lo anterior, una extrañeza incomprensible de la “formación” del sujeto contemporáneo por los mismos percances de omitir el carácter estructural del sujeto en relación con las fastuosidades de la realidad: parece necesario una lectura del sujeto y la cultura.

Elaborado por:	Rafael Andrés Porras Suarez
Revisado por:	Carolina Rodríguez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	11	2015
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>I. Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>II. Antecedentes del problema investigativo .....</b>	<b>11</b>
<b>III. Metodología .....</b>	<b>14</b>
<b>IV. Sobre la formación .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1. Atisbos epistemológicos de la formación: entre el cogito y el designatum.....</b>	<b>16</b>
4.1.1. Cogito y cogitatum .....	16
4.1.1.1. Cavilaciones acerca del sujeto y su formación.....	17
4.1.2. Sujeto, ¿efecto del designatum? .....	19
4.1.2.1. Función estructural del lenguaje .....	20
4.1.2.2. Claridades y restricciones de los aportes del lenguaje en el asunto del sujeto.	21
<b>4. 2. Carácter estructural y sujeto de la formación .....</b>	<b>24</b>
4.2.1. Bustamante: Tres sufrimientos freudianos .....	26
4.2.1.1. Primer sufrimiento: El cuerpo, medio y renuncia de goce .....	27
4.2.1.2. Segundo sufrimiento: La hostilidad natural y el esfuerzo de dominio.....	29
4.2.1.3. Tercer sufrimiento: El lazo social o encuentro con el otro .....	31
4.2.1.4. Exigencias culturales del intrincamiento del sujeto o de lo “inútil” en la cultura, según Freud: belleza, limpieza y orden .....	32
4.2.2. Kant: Instancias formativas .....	35
4.2.2.1. Primera instancia formativa: El cuidado paterno .....	38
4.2.2.1.1. Claridades entre <i>Natur</i> , <i>Kultur</i> y <i>Bildung</i> .....	38
4.2.2.1.2. El cuidado y su anudamiento con <i>Kultur</i> : Ampliación de la tesis kantiana..	39
4.2.2.2. Segunda instancia formativa: El carácter negativo de la disciplina .....	41
4.2.2.3. Tercera instancia formativa: El acercamiento al saber.....	43
4.2.3. Síntesis del carácter estructural del sujeto.....	47

4.2.3.1. Advertencias preliminares.....	49
4.2.3.1.1. Rastro etimológico de la formación .....	49
4.2.3.2. Dominios de la estructura subjetiva .....	52
4.2.3.2.1. Primer dominio: El cuerpo como descubrimiento freudiano .....	53
4.2.3.2.1.1. Formación del yo por el espejo: Identificación y Repetición.....	54
4.2.3.2.2. Segundo dominio: El límite simbólico.....	57
4.2.3.2.2.1. Función del padre .....	58
4.2.3.2.2.2. Consecuencias del “hombre liberado” .....	60
4.2.3.2.3. Tercer dominio: El saber, deseo del otro.....	61
4.2.3.2.3.1. Aproximación al saber .....	63
4.2.3.2.3.2. Saber psicoanalítico.....	66
4.2.3.2.3.3. Saber formal .....	68
4.2.3.2.3.3.1. El vínculo educativo y la autoridad.....	71
4.2.3.2.3.3.2. El tiempo del saber formal .....	73
4.2.3.2.3.4. Unas palabras sobre ética a propósito de los dos saberes .....	75
<b>V. Sobre la lectura .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1. Tiempos lógicos en la ‘formación del sujeto’: cuerpo, límite y saber .....</b>	<b>77</b>
<b>5.2. La Lectura intransitiva y la ‘formación del sujeto’ .....</b>	<b>85</b>
<b>5.3. Criterio de la lectura: el placer.....</b>	<b>87</b>
5.3.1. La pertinencia.....	87
5.3.2. El deseo .....	88
5.3.2.1. La <i>lectura fetichista</i> .....	89
5.3.2.2. La <i>lectura de suspenso</i> .....	89
5.3.2.3. La <i>lectura deseante o de escritura</i> .....	89
5.3.3. El rechazo .....	89

5.3.4. El sujeto.....	90
<b>5.4. Aproximaciones al ‘sujeto que lee’ .....</b>	<b>92</b>
5.4.1. Lector ideal.....	93
5.4.2. Lector modelo .....	94
5.4.3. Lector fenoménico.....	95
<b>5.5. Formación del sujeto que lee o ‘Subjectus lectoris’ .....</b>	<b>96</b>
5.5.1. Vínculo de la ‘formación del sujeto’ .....	99
5.5.1.1. Estrategias de fomento a la lectura.....	100
5.5.1.1.1. Animación .....	100
5.5.1.1.2. Promoción .....	100
5.5.1.1.3. Mediación.....	101
5.5.1.1.4. Implicaciones de las estrategias vinculares.....	102
5.5.2. Sobre la “formación lectora” .....	109
5.5.2.1. “Formación lectora”, definición institucional .....	110
<b>VI. Consideraciones finales del análisis: trabazones, vericuetos y aporías de la “formación lectora” .....</b>	<b>114</b>
6.1. Formación y Lectura .....	120
6.2. Coda: ¿se forman lectores? Aportes para la reflexión de la enseñanza de la lectura en la escuela .....	123
<b>VII. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>128</b>
Trabajos de grados .....	133
Documentos de Política Pública Educativa y Política Pública de Lectura .....	133
<b>VIII. Anexos .....</b>	<b>135</b>
Anexo No. 1: Matriz de Sistematización.....	135
Anexo No.2: Matriz de Análisis .....	138

## I. Introducción

*“Ich bin für die Wörter verantwortlich. Diese sind mein Schreiben”*

«Yo soy responsable de estas palabras. Esta es mi escritura»

Inscrito al Eje de profundización *Lenguaje, Lectura y Escritura*, del programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, este Trabajo de grado, titulado *Formación del sujeto: Centro ausente en la “formación lectora”*, es la apuesta investigativa hecha escritura y el esfuerzo ético e innegable para mi “licencia”<sup>1</sup> al hablar de y actuar en el campo educativo.

Es perentorio, antes de reconocer los antecedentes y el proceso metodológico del trabajo, detenerme en la postura colegida desde la cual ‘hablo’: la perspectiva psicoanalítica. Si bien el texto aborda enunciados y formulaciones de disciplinas que colindan con el campo educativo y pedagógico (como la filosofía, la lingüística y la semiótica) es con algunas de las nociones de la perspectiva psicoanalítica que estructuro conceptual y teóricamente el asunto de la “formación del sujeto” y su relación ineluctable con la lectura como aportes para la reflexión de la problemática sociocultural colegida: el asunto de la “formación lectora”. Pero, ¿Por qué la perspectiva psicoanalítica? ¿Qué ofrece de más que los planteamientos pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, inclusive, psicológicos o políticos no hayan abordado ya? El menoscabo auscultado en aquellas perspectivas está al encontrarse en dilaciones con su objeto y, por tanto, acaecen en la especulación; otras por encontrarlo, operan bajo la lógica de reducir o escindir al sujeto y desarticularlo de su palabra por los efectos mismos de legitimidad científica; incluso, se explayan en una verdad y la contingencia de la realidad y no en lo inefable e ininteligible: el embate mismo que es el asunto del sujeto y su atolladero que es la formación. No cabe duda que este es el cuestionamiento central -diría, ‘estructurante’- de la ontogénica problemática educativa aún irresuelta del sujeto; no obstante, las cavilaciones y sus abordajes acaecen en la articulación de los enunciados y menos en la enunciación, que es el *posicionamiento del sujeto*. Es

---

<sup>1</sup> “Licencia” es una acotación que tomo de Miller (2014) para explicitar la configuración de este Trabajo de grado como “se *me* permite” que hable y actúe en el campo educativo y pedagógico a partir de una postura colegida.

preciso resaltar que la aproximación a la teoría psicoanalítica no es retórica, sino un compromiso con la práctica misma y con la formación del sujeto contemporáneo.

De tal modo, abordo uno de los fenómenos educativos y socioculturales que suscita interés en los últimos tiempos, explayado por múltiples discursos -abanderado, claro está, por el discurso político<sup>2</sup> y la práctica educativa- y operado en lógicas distintas de acuerdo a múltiples “intencionalidades” discursivas e ideológicas (donde la escuela actúa como “reproductor” de tales propósitos). Sin embargo, por su cualidad sociopolítica de vincular al sujeto con la lectura como “carta de ciudadanía” es perentorio develar su lógica y operatividad en el campo educativo y, fundamentalmente, determinar su ligazón (si la hay) con el asunto mismo de la formación del sujeto.

Por tanto, realizar un análisis de la noción “formación lectora” requirió develar y reflexionar acerca de los elementos irresueltos de la condición humana como lo son el asunto de la formación del sujeto y de su anudamiento con la lectura. Por tanto, este Trabajo es el compromiso con la palabra para increpar la condición sociopolítica de la noción y asirla como problemática educativa y cultural, a la luz de la formulación teórica y conceptual inspirada en la teoría psicoanalítica y del planteamiento de los escaños ineluctables de la ‘formación del sujeto’ a saber: el cuerpo, el límite y el saber. Lo cual, pretende, clarificar y sustentar el lugar desde el cual ‘formación’ y ‘lectura’ son estructurales al sujeto y contrastar desde tal apuesta, la ‘formación del sujeto’ con la noción inquietante de la “formación del lector”.

Así, el objetivo trazado en este Trabajo es analizar el estatuto de la “formación lectora” en tanto noción y mojón mismo de los discursos y prácticas institucionales de “fomentar la lectura” (a nivel escolar y extraescolar) en el sujeto frente a la propuesta teórica y conceptual colegida acerca de la ‘formación del sujeto’ y su irreductible anudamiento con la lectura. Tema, a mi parecer, ineluctable para las reflexiones de la formación del maestro. No obstante, tal compromiso requiere de formular tal apuesta teórica-conceptual acerca de

---

<sup>2</sup> Haré mella, precisamente, en el discurso oficial de la Política Educativa: campo en el cual se recontextualiza y distribuye aquel “saber y saber hacer” indispensable para “formar lectores” y en el que es seleccionado, precisamente, el corpus de análisis.

los escaños estructurales de la formación y, así mismo, de la lectura como objeto de interés por el sujeto; revisar el corpus de análisis a la luz de las elucubraciones sugeridas; y, contrastar los presupuestos de la “formación lectora” con los de la ‘formación’ y la ‘lectura’ planteados identificando las trabazones y vericuetos de su inquietante lasitud discursiva.

El Trabajo está estructurado de tal manera: En la primera parte, *Los antecedentes del problema de investigativo y La metodología* del trabajo monográfico. El grueso conceptual de la ‘formación del sujeto’<sup>3</sup> se aboca en el Capítulo IV, *Sobre la formación*, acerca del reconocimiento de la especificidad humana y su trabazón inalienable con la cultura a partir de lo denominado el “carácter estructural de la formación del sujeto”. Para esto, se aborda la propuesta del sujeto freudiano presentado por Bustamante (2013) y el sujeto kantiano, a partir de la lectura de *Über Pädagogik o Sobre pedagogía* (1985 [1803]), para luego, sintetizar una postura precisa, de la estructuración subjetiva. Seguido, en el Capítulo V, *Sobre la lectura*, se postula la perspectiva que sitúa a la lectura como elemento cultural indispensable para la estructuración de aquel ‘sujeto que lee’<sup>4</sup> mucho antes de cualquier vinculación con la enseñanza de la competencia lectora. Precisamente, se intenta colegir un criterio, el placer, a condición de relacionar la ‘formación’ con aquel ‘sujeto que lee’ quien es designado como *subjectus lectoris*: aquel sometido al esfuerzo de la lectura para devenir su verdad estructural; en el acápite *Formación del sujeto que lee o ‘Subjectus lectoris’* indago los rastros del “lector” y las estrategias vinculares oficiales para asir al sujeto con el texto. Con todo esto, en el Capítulo VI, *Consideraciones finales del análisis: trabazones, vericuetos y aporías de la “formación lectora”*, trato de cualificar los escaños formativos con la lectura para así, sentar mi posicionamiento final frente a la nominación oficial de la “formación lectora” para cuestionar si, efectivamente, ¿se forman lectores? o, por el contrario, acaso, previo a ese “lector” ¿no debe existir una “anudamiento” estructural del ‘sujeto en formación’ para que decida “leer”? Y, finalmente, las *Referencias bibliográficas* y los *Anexos* donde se encuentran la *Matriz de Sistematización* y la *Matriz de Análisis*.

---

<sup>3</sup> Nominación con la que preciso el planteamiento abordado y la escindo del apelativo institucional: ‘Formación’ como el posicionamiento inherente del sujeto frente a su condición estructural y diferenciada de todo objeto de discurso oficial que desestima el intrincamiento con los tres dominios planteados (cuerpo, límite y saber) adosando la ‘formación’ con cualquier adjetivo que “complementa” la estructuración subjetiva.

<sup>4</sup> Precisión acerca del ‘sujeto que lee’, como aquel sujeto en formación quien decide por la lectura como trabajo, distinto a los apelativos de “formación de lectores” y “lectores” como sujetos competentes en el “saber y saber hacer” de la práctica de lectura.

## II. Antecedentes del problema investigativo

El reconocimiento de los antecedentes derivados de la problemática educativa acerca del asunto de la lectura y su vinculación con el sujeto, del sujeto mismo y el atolladero que es la formación, se presentaron a modo de inquietud y de embate conceptual. Así, la problemática educativa a analizar no surgió previa al ejercicio de la formulación de la pregunta, sino muy posterior al haber abordado varios documentos de Política Pública Educativa y en Lectura<sup>5</sup>, y de las discusiones con la tutora -en escenarios formales e informales- acerca de los embates del sujeto con la lectura, y del estudio de autores pertinentes al asunto mismo del sujeto, la formación y la lectura; incluso en la misma experiencia observada en la práctica pedagógica. Preguntas iniciales como ¿Por qué no lee el sujeto contemporáneo? ¿Qué pasa con la vinculación que establece el maestro del sujeto con la lectura? y ¿Qué es en realidad la lectura para el sujeto? empezaron a consolidar un interés particular por la problemática educativa de la “formación lectora” y, de allí, asir un estatuto paralelo de la lectura y su relación con el asunto de la formación. Por tanto, el planteamiento del problema investigativo derivó en la formulación final de la pregunta: ¿Qué hay de la ‘formación del sujeto’ en la “formación lectora”? y ¿Cuál es el anudamiento que efectúa el sujeto con relación a la ‘formación’ y la ‘lectura’?

Por eso, se advirtió que era necesario para el campo educativo y pedagógico en el que el maestro se moviliza (y del cual es autoridad) visibilizar aquel *estado de la lectura en el campo teórico y conceptual* para entrever los efectos mismos en la “formación lectora”. El documento de Luis Peña (2002), *La lectura en contexto*, suministró un breviario del estado conceptual de la lectura y sus implicaciones y matices en el campo de la enseñanza y el aprendizaje escolar (dado que tal documento se consolidó como marco de referencia y consulta a nivel de Política Pública nacional curricular y educativa). Con el auge de la lectura como objeto de Política Pública, tal cobijo teórico y conceptual atesorado en el documento de Peña se abigarró en los documentos referenciales en lenguaje y en lectura, respectivamente: los referentes curriculares como los *Estándares Básicos de Competencias*

---

<sup>5</sup> Documentos oficiales propios del campo de política curricular y educativa, internacional y nacional, fueron objetos de atención y discusión en el periodo de Anteproyecto y que fueron insumo posterior para la organización y selección del corpus de análisis.

en 2003 (con reelaboraciones en 2006) y el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* en 2011 con sus componentes metodológicos y didácticos (MEN, 2013, 2014b y 2014c); así mismo, con los resultados de la *Encuesta de Hábitos de lectura* de 2006 y diversos análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas como los de PISA en 2009. Así, algunos de los documentos oficiales más representativos a nivel público y sociopolítico, se convirtieron en corpus de análisis del trabajo posterior.

Por otro lado, el asunto de *la vinculación del sujeto con la lectura* parecía una preocupación latente y, por tanto, el análisis respetó las implicaciones específicas del sujeto con eso que tiene del otro la lectura y no solo con lo que atañe a los requerimientos formales del dominio del código y de los dispositivos didácticos en la enseñanza de la competencia lectora. La lectura de algunos Trabajos de grado permitieron que se ampliara tal perspectiva y se visibilizara la forma como las prácticas de los sujetos configuran realidades distintas y, por las cuales, las generalidades de la noción de la “formación lectora” incurre más en propósitos formales que estructurales:

- La aproximación del Trabajo de Aguilera & Tobón (2013), *Lectura de palabras e imágenes ¿Qué es leer desde una perspectiva psicoanalítica en la experiencia de niños y jóvenes de 8 a 15 años?*, aclaró que la relación del sujeto con la lectura no se reduce a la técnica alfabética, sino al vínculo establecido libidinalmente con el significante y, por tanto, de las implicaciones de la lectura que hace cada sujeto una singularidad; no obstante, del hecho de que no es sino por la lectura que se establece la alteridad entre el sujeto y el otro a través del gran Otro que es lenguaje.
- Por su lado, el Trabajo de grado de Londoño *et al*, (2014), *Educación en la memoria: Tejiendo la urdimbre entre la Lectura, La Narrativa Literaria y la Historia*, proporcionó aportes conceptuales para ampliar la perspectiva de la lectura como escenario de reconocimiento y reivindicación de lo que es la especificidad humana; y, además, de asumir la literatura no solo como elemento estético, sino como escenario de interlocución con el otro a partir de la escritura (de esas huellas que deja el otro).
- Con el Trabajo de Vanegas *et al*, (2014), *Tras las huellas de la promoción de lectura: recorrido histórico y conceptual en la búsqueda del acto lector*, se logró establecer claridades teóricas, conceptuales, históricas y sociopolíticas de muchas de las nociones

que son mojón del discurso oficial y de las estrategias del “fomento de la lectura” y las relaciones con el campo educativo y pedagógico (escolar y extraescolar).

- Y en la necesidad de elucubrar una lógica específica de los campos formales en los que los objetos de análisis discurren, la lectura del Trabajo de grado de Flórez & Moreno (2013), *Aproximación al saber*, proporcionó aspectos fundamentales para comprender las lógicas y dinámicas internas del campo de producción M (quien produce) y el campo de distribución  $\Lambda$  (quien administra lo producido por el campo M y recontextualiza tal saber derivado en un saber enseñable) para finalmente, ubicar el campo educativo (quien se encuentra en la intersección de varios campos).

Finalmente, fue oportuna también, la elaboración del Trabajo Doctoral de Guillermo Bustamante (2013), *Sujeto, sentido y formación*, en la que el asunto ineluctable de la formación se soporta a partir de las angustias observadas por Freud y de los escaños formativos planteados por Kant. Gracias a tales antecedentes a nivel teórico y conceptual, histórico y sociopolítico, literario e investigativo, es que se consolidó gran parte de la *postura conceptual* colegida y de donde se delimitaron las posteriores nociones fundamentales acerca de la formación en la especificidad que es el sujeto<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> La nominación sujeto (del latín *subjectus*), es radical a la de hombre (especie) e individuo (sin vínculo con otro) porque es, precisamente, la “sujeción” con el otro, al lenguaje, la cultura, lo que soporta la condición de su especificidad.

### III. Metodología

El presente Trabajo de grado es un ejercicio investigativo tipo monográfico acerca del análisis de la noción “formación lectora” a partir de la selección del corpus de análisis de documentos de Política Pública Educativa y en Lectura como derroteros de los propósitos oficiales y formales (a nivel conceptual y práctico) de la vinculación del sujeto con la lectura y su trabazón con la formación.

Así, el proceso metodológico inició con la visibilización de la problemática educativa y la construcción de la pregunta de investigación que cuestionó precisamente el lugar y la lógica explícita el “saber y saber hacer” del asunto de la “formación lectora” en el que incurre el campo educativo. Por tanto, la interrogación inicial recusó en la existencia misma de la “formación lectora”, ¿Existe la/una “formación lectora”?, y de acuerdo a esta inquietud, entonces responder a ¿Cuál sería el estatuto de la lectura? No obstante, el cuestionamiento purito de la noción y su lógica conceptual hizo preciso que se visibilizara el sujeto objeto de la “formación lectora” y la relación con la lectura. Y, por tanto, la condición del sujeto apareció como elemental para la consideración de toda pregunta acerca de la formación. De allí, que las elaboraciones teóricas y conceptuales derivaran en la formulación de la pregunta final: ¿Qué hay de la ‘formación del sujeto’ en la “formación lectora”? y ¿Cuál es el anudamiento que efectúa el sujeto con relación a la ‘formación’ y la ‘lectura’?

A la luz de la pregunta y con la aproximación y el análisis del corpus teórico y conceptual, se elaboró la inició la búsqueda del corpus y la selección a partir de la *Matriz de Sistematización*<sup>7</sup> que decantó el vasto corpus de documentos de Política Pública Educativa y en Lectura a 8 documentos consultados y analizados por criterios como campo de operatividad (curricular, educativo, evaluativo, estadístico), criterios y variables, fundamentación y componentes, propósitos, entre otros. A partir de la Matriz, se enmarcó el estatuto de la lectura en cada documento, el estado de conceptualización a partir de los

---

<sup>7</sup> La Matriz de Sistematización se consolidó a partir de algunos aportes de los elementos metodológicos presentes en las matrices de Peña, L. (2002) quien compiló las investigaciones en lenguaje en el país. Este es el documento marco de referencia para la formulación de la Política Pública en Lectura en Colombia y, debo agregar, antecedente de todo trabajo para la comprensión del asunto de la lectura, teoría y conceptualización, enseñanza y aprendizaje, etc.

enfoques más importantes y las derivaciones del campo teórico al de la enseñanza escolar. Y de allí, que se visibilizaran también las vinculaciones del campo de la política (curricular y educativa) como derrotero de la noción y su estatuto en la dinámica sociopolítica (como objeto de discurso y objeto de enseñanza)<sup>8</sup>.

Del interés suscitado de analizar la noción, se derivó la construcción de una postura teórica y conceptual acerca de la formación y la lectura para contrastarlo con la nominación institucional de la “formación lectora”. Se escindió los dos sintagmas que componen la noción, *formación* y *lectura*, convirtiéndose en las categorías del análisis teórico y conceptual a los se dedica gran parte del desarrollo escritural para establecer tanto el estatuto de la formación del sujeto y de su anidamiento con la lectura y aportar claridades conceptuales y educativas para el ejercicio mismo del maestro.

A partir de aquí se estructuró la *Matriz de Análisis* con la postura colegida, donde con la lectura, la escritura y la relectura de cada uno de los documentos objetos de análisis fueron relacionados/confrontados a la luz de los dominios configurativos para la formación del sujeto, a saber: cuerpo, límite y saber, como rejillas de análisis y así reconocer de cada corpus si exponía los requerimientos estructurales del sujeto en su formación y su anudamiento con la lectura como algo más que un acercamiento y dominio de la técnica alfabética. Finalmente, bajo la óptica cavilada se formularon las posibles vinculaciones con la postura colegida y las inquietantes brechas de la “formación lectora” con el asunto de la formación del sujeto.

---

<sup>8</sup> Por eso, la configuración de las *Estrategias de fomento a la Lectura* no se reducen a lo escolar, sino que explicita las múltiples mediaciones para anudar al sujeto con la lectura, véase, § *Estrategias de fomento a la lectura*, p.101.

## IV. Sobre la formación

¿Acaso no es la formación el pretexto ontológico por la cual hay condición humana? ¿La excusa de la especificidad humana, de la existencia del sujeto? Efectivamente, la humanidad es efecto de su carácter formativo. Pero no nos engañemos por esta retórica filosófica aún sin fundamento.

Auscultar el estatuto de la *formación*, implica reconocer y desagregar los velos que han recubierto y dificultado la comprensión del sujeto por los azares mismos de la razón y el lenguaje (dos de los grandes imperios de la especulación filosófica<sup>9</sup>) para esclarecer el carácter estructural del sujeto en formación. Para esto, es preciso, primero, deconstruir aquellas elucubraciones que, a través del *cogito* y del *designatum*, han establecido una verdad acerca de la especificidad humana: la ilusión de completud (anzuelo engañoso que tienta al sujeto a rechazar su verdad y reducir la pulsión; y segundo, identificar los pivotes que estructuran todo proceso humano (a pesar de que actúan discretamente ante el impávido proceso de desarrollo). Es de tal forma que nos es ajeno todo aquello que nos constituye y de allí el especial interés en darle un lugar a lo denominado en este escrito *el carácter estructural del sujeto* y, por tanto, precisar aquellos escaños de la estructura del sujeto inherentes en la formación.

### 4.1. Atisbos epistemológicos de la formación: entre el cogito y el designatum

#### 4.1.1. Cogito y cogitatum

---

<sup>9</sup> Platón consagró, desde sus orígenes, la filosofía al campo de la contemplación acerca de los asuntos humanos sin intervenir propiamente en ellos. Tiempo después, la duda cartesiana exacerbó tal escisión entre la *vita contemplativa* y la *vita activa* (Arendt, 1997: 30) lo cual introdujo al ejercicio filosófico en el periodo del *cogito ergo sum* (aún sin salida) que descentró por completo el asunto del sujeto y, como analizó Lacan la sentencia, a un descentramiento, pues, “pienso donde no soy, luego soy donde no pienso” (1957: 384). Por su lado, los filósofos del lenguaje establecieron la búsqueda de la verdad a partir del formalismo lógico (Wittgenstein) sin comprometerse en el asunto de la especificidad humana. Sin embargo, tal vez fueron Marx y Engels (Cf. *Manifiesto del partido comunista*, 1872) los primeros en advertir acerca del rumbo de aquel acaecimiento de la filosofía contemplativa y abocaron el ejercicio filosófico a la acción misma (a la lucha comunista en contra de la ideología burguesa). De allí que pensadores -modernos y postmodernos- dieran auge a las fuertes críticas contra la filosofía occidental como Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Jacques Rancière, Giorgio Agamben y Alain Badiou.

La existencia del ser hablante<sup>10</sup> ha desmitificado algunas de las certezas más recalcitrantes de la cultura occidental, a saber: la avenencia moral de la primacía de una deidad omnipresente y omnisapiente y sobre la fundación finita y carente de moral de todo hombre es, pues, el mito que consagra la cultura: es por esta “ilusión” del mito de la inmortalidad del padre que prevalece la cultura como lo precisó Freud (1920; 1929 y 1921); la sobrevivencia y la adaptación del hombre en la que se ha edificado el capitalismo contemporáneo y la ley de consumo; incluso, acerca del carácter absoluto y totalitario del hombre como la tradición epistémica del neoplatonismo (acerca de la existencia de una reminiscencia o inmortalidad del *eidos*) y el cartesianismo (con el dualismo de la *res extensa* y la *res cogitans*)<sup>11</sup> se han subvertido por el estatuto del sujeto entre lo racional y lo pasional.

Así, el imperio del *cogito* respecto del sujeto ha reducido éste último como epifenómeno de la razón. La inclinación del mundo occidental por el estado de conocimiento ha reducido el psiquismo humano a un objeto de pensamiento (*cogitatum*) o, indiferentemente, a un *pathos*. Cuando Freud recusa tal arbitrariedad constituye la teoría psicoanalítica donde advierte de la estructura pulsional y de las imprecaciones del pensamiento en la verdad del sujeto.

#### 4.1.1.1. Cavilaciones acerca del sujeto y su formación

La línea contemporánea de las ciencias modernas adosa una connaturalidad entre el sujeto y la formación como si no existiera una escisión entre uno y otro. No es ajeno que los discursos modernos, bien por lógicas propias de los campos a los que pertenecen, apuesten por esta estrechez en la configuración de la unidad concreta del sujeto para que éste opere dentro de los dispositivos que desarrollan: así, la patología del sujeto es resuelta con la

---

<sup>10</sup> Descubrimiento epistémico acerca de la configuración del sujeto hecho lenguaje. Fundada por la filosofía, luego la lingüística y, más recientemente, estructurado por el psicoanálisis, el “sujeto hecho por el lenguaje” es el atolladero de los últimos tiempos para interpretar el inconsciente humano y, por tanto, la especificidad humana. Aunque, debo incluir que el argumento de Dufour (2007) recusa esencialmente en tal atolladero acerca de la pérdida de la función simbólica apreciada en los tiempos modernos de Kant y Freud y complejiza, pues, la configuración del ser hablante en los tiempos actuales del “intercambio comercial”.

<sup>11</sup> Del cual Lacan, en su momento, y Žižek (2007) contemporáneamente, han advertido de la nefasta avenencia del idealismo y el cognitivismo en la configuración del mundo actual.

medicina, su ignorancia explícita y salvajismo indómito es normalizado por la escuela y su rehabilitación es alterada por una modificación conductual o psiquiátrica; y si hay algún menoscabo en el correcto proceso se le endilga al sujeto algo indefectible de su ser. Esta multiplicidad de discursos sobre el asunto del sujeto es inquietante y, por su parte, inconsistente con las observaciones del psicoanálisis acerca de la singularidad del sujeto.

Los intereses científicos e ideológicos no son incompatibles (Braunstein *et al.*, 1983). La psicología, hija de la filosofía y la psicofisiología, permite develar la forma cómo se elucubra cierta certeza de la especificidad humana: se prescribe un estado consciente del comportamiento como resultado de la experimentación en la conciencia y la conducta del sujeto; el germen de éste, se le confiere un “estado patológico”. Por su parte, la pedagogía incurre en la mitigación del estado natural de sujeto a través de las avenencias sociales de la normalización (cosa que comparte con la psicología). En *El interés por el psicoanálisis*, Freud (1913) reconoce las exigencias propias a las que es expuesta la infancia con los lamentables peligros efecto de la incomprensión del “alma infantil” y lo infundado de la acción educativa por parte del adulto amnésico de su propia formación inicial. Además, inquieta la ligazón de la pedagogía con el campo de la política<sup>12</sup>. El presupuesto idealizado de la “formación integral” hartamente matizado por el discurso oficial educativo<sup>13</sup> ha endilgado al discurso y praxis pedagógica, no sin sus ya problemáticas internas, el compromiso de adjudicar un estatuto para la formación compleja de un sujeto contemporáneo aún incomprendido, sin mella, justamente, en el carácter estructural de su formación. Por tanto, pese a la perentoria exposición del sujeto dimensionado e integral se confirma la “subjetividad cartesiana (...) reconocida por todos los poderes académicos como tradición intelectual muy fuerte y aún activa” (Žižek, 2007: 9).

Lo anterior, visibiliza aquellos discursos contemporáneos que configuran y establecen un estatuto unívoco de la formación como el mojón racional y consciente de la condición

---

<sup>12</sup> Puesto que el campo de la pedagogía carece de un objeto específico del cual hablar y una gramática propia.

<sup>13</sup> Esta idealización corre por cuenta de un proceso de recontextualización indeterminado (Díaz & Bernstein, 1984) donde el discurso oficial (política) agencia indistintamente entre el campo de producción y el campo de reproducción para legitimar una comprensión global (total) del sujeto en formación (esto para el sujeto escolarizado). Por esto hoy día, el currículo oficial habla de “dimensiones” y “enfoque diferencial” para democratizar su discurso y menos para comprender al sujeto contemporáneo.

humana y prefiguran todo compromiso ético del sujeto con su formación, y por consiguiente, se desvirtúa aquellos elementos que estructuran específicamente la formación del sujeto y que son menos ávidas como soporte teórico y conceptual de la configuración actual del discurso y la práctica misma.

#### 4.1.2. Sujeto, ¿efecto del designatum?

Me es lícito tomar los aportes de Engels (Cf. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*) en su breve escrito de las transformaciones del mono al hombre para inscribir tal efecto de la cultura, y así mismo, del sujeto, por el trabajo del lenguaje. Dispuesta la especie humana para subvertir su orden natural (distinto al carácter constitucional de las otras especies animales), luego de fuertes procesos cognitivos y morfológicos para manipular la naturaleza, dominó su propia capacidad simbólica: primero con las herramientas de caza y protección y, posterior, con las de comunicación y culturalización. Así, la palabra adquirió pleno auge para el estatuto mismo de la concepción del ser hablante descubierto por el psicoanálisis que filia inefablemente a éste con la cultura. Sin embargo, es de advertir el lenguaje *per se* al sujeto (efecto de aquel). “El lenguaje con su estructura, dice Lacan, preexiste a la entrada que hace en él cada sujeto en un momento de desarrollo mental” (Cf. *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*)<sup>14</sup>. No sin una incursión de lo real por lo simbólico, el sujeto adquiere su estatuto -y se sabe que de tal estatuto nunca se sabe si no es por el análisis-. Estas aclaraciones sobre el lenguaje como estructura contrarían las suposiciones de la primacía preontológica del lenguaje otrora de toda cultura (“En el principio era el verbo”) o como útil instrumento del pensamiento (que tanto Descartes como la gramática de Port Royal adoptaron [Chomsky, 1972]).

El ser hablante no sugiere en ningún momento una armonía o completud significativa. Por el contrario, en el sujeto pervive una desazón estructural por encontrar sentido a su especificidad. En esta incompletud -esa fractura constitutivamente profunda que jamás se sella- es a la cual se precipita todo sujeto y, por la cual, se encamina angustioso a la

---

<sup>14</sup> La tesis lacaniana es: “el inconsciente estructurado como lenguaje” (Dor, 1994).

condición humana: su cesura es inatajable y todos quedan comprometidos preontológicamente por ser constitutiva. Esto es para Lacan (1985) la hiancia del ser hablante, a saber, el lenguaje como el efecto diacrónico de la formación que “distingue esencialmente a la sociedad humana de las sociedades naturales” (p. 368). Sin embargo, si es por el lenguaje que se recubre tal zozobra, no es sino la apariencia menos confiable por la que se da sentido. El defecto del ser hablante es siempre dejar al margen de lo dicho lo no dicho, lo cual constituye el apelativo del inconsciente.

Desde la expulsión del vientre al mundo, el sujeto se presenta ajeno y frágil ante la complejidad de la cultura. En su estado primario natural, nunca tendría necesidad mayor sino la de su satisfacción instintiva. Los primeros años vitales comparten tal escaño. El lactante se interesa por las acciones que el otro le ofrece en tanto éste responde retroactivamente ante las muestras que el exterior le provee. La carencia inicial de las herramientas culturales lo mantiene en su estado natural, mas ante el ingreso a la cultura (al empezar a “sujetarse”), empieza a padecer la angustia. La bienvenida al lenguaje es la atadura que marca la relación del sujeto con su inalcanzable búsqueda de sentido (¿Quién soy yo?), de “ser lo que todavía no es”, (adaptando una idea de Bustamante [2013: 99]). Amparado toda la vida en el lenguaje el sujeto se confronta con el significante y, posteriormente, con la palabra: en calidad de hablante recubre su realidad por el juego simbólico nominando cada objeto para así atribuirle sentido. Sin embargo, este juego de referencias, ese *designatum* del mundo exterior pertenece a un nivel de pensamiento categorial superior (Cf. Lacan, *Más allá del principio de realidad*, p.54).

#### 4.1.2.1. Función estructural del lenguaje

El descubrimiento freudiano de la función imaginaria del cuerpo<sup>15</sup> se contrapone a la hipótesis de las teorías del lenguaje de “crear mundos posibles” desde lo simbólico. Es decir, la función simbólica del lenguaje es *a posteriori* de la configuración libidinal de la

---

<sup>15</sup> En *Más allá del principio del placer*, Freud comenta este descubrimiento con un pequeño bebé. Antes de desarrollar algún tipo de fonación para representar al otro, el pequeño recrea un juego (desaparece y aparece) en el cual da sentido a la repetida acción de hacer desaparecer un juguete atado a una cuerda y hacerlo aparecer después. La interpretación de Freud era tal que el pequeño satisfacía libidinalmente su deseo (y hostilidad) del objeto amado que era la madre.

imagen a partir del otro como objeto, incluso sobre éste proceso se edifica el Yo (es lo que se llama *identificación*). El sentido del mundo, al menos inicialmente del Yo y del objeto, es atribuido por el significante mucho antes de la llegada del *designatum*. Es por esto que la atención se centra en el significante y no en el signo porque es con aquel con el cual se moviliza el sujeto. El lugar que otorga Lacan al significante<sup>16</sup> como estructural del lenguaje y, de allí, para el sujeto, concreta la elección del análisis psicoanalítico, por ejemplo, de la palabra del sujeto y no del sentido (ya en el acápite anterior se reconocía el carácter ilusorio que atribuye el lenguaje a todo sujeto para revestirse de palabras sin asir su propia verdad). Un prolijo ejemplo lo ofrece el análisis desde la perspectiva psicoanalítica de la experiencia pedagógica del trabajo de grado de Aguilera & Tobón (2013), *Lectura de palabras e imágenes ¿Qué es leer desde una perspectiva psicoanalítica en la experiencia de niños y jóvenes de 8 a 15 años?* Las autoras dicen al respecto: “No hay palabras que expliquen o medien ese sentimiento [del gusto por la música y la imagen], ese hecho los deja [a los sujetos de la experiencia] ante ese estado ‘imaginario’ donde hay un desconocimiento del porqué de la circunstancia actual y donde la falta de palabras que expliquen los deja en esa relación descrita como dual entre el sujeto y no se sabe cuál estado obnubilante” (p.69). En *Psicología de las masas*, Freud (1921) explica cómo se escinde el juicio y la libido en la multitud donde la palabra no impone alguna certeza en el fenómeno de masas; tanto la interdicción del otro implica para el sujeto un esfuerzo libidinal costoso.

#### 4.1.2.2. Claridades y restricciones de los aportes del lenguaje en el asunto del sujeto

Si bien a partir de la lingüística se desmintió la articulación isomórfica entre el significante (huella mnémica) y el significado (concepto), no es de fue su interés conjurar un modelo explicativo de la formación del sujeto. Y aun cuando hubiera sido su intención, el sesgo lingüístico prima en la función sígnica. Opera bien sea desde la lógica filosófica o el formalismo los cuales intentan hacer del sujeto hablante una *episteme* (lo que tanto se teme en el análisis: “Yo lo sé”). Estos son los matices cartesianos del “pienso, luego soy” en la lingüística.

---

<sup>16</sup> Lacan invierte la escritura saussureana s/S (significado/Significante) a S/s; incluso, llega a cancelar s dejando S, pues, argumenta que “el significante por su naturaleza anticipa siempre el sentido” (1957: 372).

En el “circuito comunicativo” saussureano se mantiene una “linealidad” centrada en el mensaje mas no el lugar y la palabra del sujeto; por eso, para Lacan el algoritmo de Saussure (1967: 92) “es insuficiente” (de allí que mantuviera ciertas restricciones y aclaró varias particularidades del esquema para su postura teórica). Respecto de los axiomas y los esquematismos de los actos de habla (Austin, 1962 y Searle, 1994), con las elaboraciones complementarias de los avances en diferentes ámbitos de las ciencias interesadas en el lenguaje como la antropología y la sociología, muchos de los elementos propios del reconocimiento del ser hablante no fueron de interés o se eludieron -por razones de sus mismas elucubraciones- aquellas “operaciones fallidas” que el análisis retoma como materia prima del sujeto (el sueño, los lapsus, el olvido, la mentira, el chiste, etc.). Por eso, denotar el carácter estructurante del sujeto por el lenguaje opera más por los efectos significantes que los del significado.

Por otro lado, la arbitrariedad lingüística -que Saussure estableció como natural de la lengua- cuestiona, pues, la prevalencia del *designatum* sobre el sentido para rectificar el posicionamiento del sujeto frente a su palabra y la forma como se estructura éste por la cadena significante (inconsciente). Durante el periodo de la edificación especular del Yo, la función imaginaria opera en lo real antes de lo simbólico para estructurar al sujeto en formación y con la llegada de la “época de las palabras” muchas de las enunciaciones proferidas recubrirán aquella abertura infranqueable por la misma apropiación de la palabra. Paulatinamente, tal juego de referencias asumidas como parte del Yo serán el síntoma constitutivo del sujeto acerca de su verdad: en su estado de incompletud tornará al lenguaje para zanjar su falta.

Con esta profunda desazón de sentido, el sujeto al proferir algo acerca de su formación indagará angustiosamente sobre un resto ininteligible (pero constituido de significantes). Así, se sabe que el significante enmascara el sentido. Jakobson y Halle (1973) lo demostraron a través de los efectos lingüísticos, metafóricos y metonímicos, del habla del sujeto (que reconoció Freud y retoma y fundamenta Lacan): “En la conducta verbal normal, ambos procesos operan continuamente, pero una observación cuidadosa revela que se suele

conceder a uno cualquiera de ellos preferencia sobre el otro por influjo de los sistemas culturales, la personalidad y el estilo verbal” (Halle & Jakobson, 1973: 134). Por su parte, el psicoanálisis desde sus inicios observó los efectos de sustitución y desplazamiento en el material onírico y, de allí, la premisa lacaniana: *el inconsciente estructurado como lenguaje*.

Los matices lingüísticos y semióticos no apuran en la confrontación que hace el lenguaje al sujeto: el costo energético es dubitado por el sujeto en calidad de confort. En el pequeño, contrario al adulto, se muestra mayor resistencia al significante. El inagotable esfuerzo de lo simbólico en tanto lo imaginario gobierne en el pequeño hace insuficiente satisfacer su deseo con la palabra: aunque un extraño le provea cariño, incluso le consuele y cante, el llanto reclama la presencia del objeto amado que es la madre (o su sustituto). Esto muestra la cualidad libidinal de la imagen otrora de la cualidad simbólica del significante.

Los *logos* imperantes acerca del asunto de la formación como cogito o *vita contemplativa* o como *designatum* delimitan los tropiezos que emergen al atribuir al carácter estructural una cualidad absoluta y prefigurada de la condición humana. He aquí, pues, el interés acerca de la interlocución entre el sujeto frente a su formación (singular) y frente a la cultura con su carácter estructural irrestricto (universal).

Es así que la formación del sujeto se torna compleja en la medida que su atolladero es la dualidad sintomática “cultura/sujeto” estructural e infranqueable. De tal modo, el efecto de esta dialéctica es la condición de la especificidad humana y es, precisamente, la formación del sujeto (o del posicionamiento del sujeto en formación). Sobre esta línea argumentativa, se considera, pues, cómo la formación rehúye a todo orden histórico por su carácter estructural inmutable con la temporalidad (de allí su carácter diacrónico) y se hace posible sincrónicamente ante la ruptura de lo real e imaginario por lo simbólico (o al menos es a lo que se apuesta conceptualmente<sup>17</sup>) a través de la experiencia singular del sujeto. Es decir, la complejidad de la formación es efecto de la trabazón de la cultura y el sujeto; y es éste

---

<sup>17</sup> Esta delimitación conceptual entre los tres registros aclara el posicionamiento teórico lacaniano, sin embargo, Miller (2011) ha corroborado que más que escisiones son permutaciones de acuerdo al objeto de deseo y su falta (privación, castración y frustración).

quien configura, a partir de tal anudamiento con ese gran Otro, su propio síntoma. Por tanto, Lacan precisa que la condición sintomática del sujeto es una especie de grito para develar su falta (su deseo) y a condición de interpretar tal desazón no hay vía mas sufrible que la de *formarse*. Así, tal como la ley gravitacional atrae todos los cuerpos por una fuerza ininteligible, la especificidad humana que es la cultura atrae al sujeto (lo sujeta<sup>18</sup>), o más bien, es por esta fuerza por la cual hay sujeto.

#### 4. 2. Carácter estructural y sujeto de la formación

La desazón de sentido atribuida a todo sujeto en calidad de *hablante*<sup>19</sup> es su síntoma específico; y tal síntoma que surge en la inmersión en lo simbólico no se aligera. El anudamiento simbólico con lo real fuerza más la angustia (aun lo imaginario es relegado pero nunca desechado)<sup>20</sup>. Esta angustia constante y progresiva no se resuelve (tal resolución sería la muerte) por ser la condición característica humana: el vaciamiento -recordemos- solo es recubierto por las apariencias de la forma con las experiencia sensible y, posterior, con el *designatum* lingüístico. Ni la experiencia perceptiva, ni el recubrimiento imaginario y menos la producción simbólica satisfacen el nuevo estado cultural más sin estos pivotes no existiría experiencia para el sujeto.

Por todo esto, se hace necesario establecer lo que denomino el ‘carácter estructural del sujeto’ como los escaños fundamentales para que haya sujeto. Para tal propósito,

1. Presento el ejercicio sintético de Bustamante (2013) realizado en su Tesis Doctoral, *Sujeto, sentido y formación*, acerca de la lectura de los textos de Freud respecto de los

---

<sup>18</sup> Aunque más adelante precisaré la etimología de sujeto, lo inherente de su nominación es “estar sujetado a algo” provisto por la cultura, a saber, fisurado por el lenguaje (por eso, la S tachada del análisis lacaniano que representa la condición del sujeto hablante).

<sup>19</sup> Lacan diferencia entre el sujeto *hablado* (1953) y el sujeto *hablante* (1957): el primer sujeto es a condición de la ausencia de la palabra donde se habla de él o hablan de él y prima la función imaginaria; el segundo sujeto, en tanto atravesado por el lenguaje, se moviliza en el campo simbólico del significante.

<sup>20</sup> Antes de continuar vale aclarar aquello enunciado como Real, Imaginario y Simbólico para matizar mejor las argumentaciones subsecuentes. Estos son, pues, los tres registros, que para Lacan, estructuran al sujeto (subjetivamente): lo Real es el anudamiento estructural del sujeto con *su* pulsión (el reflexivo “su” es intencional, recuérdese el “uno por uno” psicoanalítico); lo Imaginario es el modo como se edifica el Yo del sujeto a partir de la imagen -especular- del otro (dice Rimbaud (2009): “*Yo es otro*”); y lo Simbólico es aquella ligazón del sujeto hablante con el lenguaje. La trabazón de los tres registros es el anudamiento estructural –pero conflictivo- de todo sujeto en su formación (*Persönlichkeit*).

tres sufrimientos descubiertos en sus análisis y el tipo de abordaje social dispensado. Se toma como préstamo el esquema elaborado (2013: 147):

**Cuadro No. 1**

		<b>Cualidad</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Abordaje</b>	<b>Cualidad</b>
<b>Fuente</b>	Cuerpo	Frágil	Necesario	Débil	Conocimiento	Avanza
	Naturaleza	Hiperpotente	Necesario	Impotente	Trabajo	Avanza
	Lazo social	Insuficiente	Contingente	Inconforme	Ética	Cambia

**Fuente:** Bustamante, (2013).

Interesa tal abordaje, porque permite puntualizar los tres tipos de angustias que representan los modos de configuración del sujeto (entre la dualidad compleja entre lo singular y lo universal) y el abordaje cultural característico como velo de la ilusión kantiana del perfeccionamiento humano. Homólogo a la perspectiva de Bustamante, que es el estudio del psicoanálisis aplicado al campo educativo, se complementan algunos trechos poco abordados dentro del texto (puesto que existe una línea argumentativa en trabazón con la filosofía en el análisis de Bustamante)<sup>21</sup> y ajustados a los propósitos de inscribir un soporte conceptual para analizar el concepto de formación desde una aproximación al psicoanálisis.

- Además, con el propósito de plantear el carácter estructural de la formación, se revisa la línea conceptual kantiana acerca de la educación (*Erziehung*)<sup>22</sup>, a saber, el cuidado, la disciplina y la instrucción, nominadas para nuestro propósito: las tres instancias formativas, como atenuantes estructurales de la formación del sujeto.

Así, de la lectura de los tres sufrimientos freudianos y las tres instancias formativas, se elabora un análisis posterior que sintetiza el abordaje del concepto *formación*. Interesa ajustar tales angustias con las tres instancias formativas como el sustento del carácter

<sup>21</sup> Esta claridad es conceptual y metodológica por cuanto es fundamental esclarecer los aportes psicoanalíticos de los filosóficos (claro está, no sin los tropiezos que puedan presentarse por mi parte al aproximarme al estudio teórico del psicoanálisis). Esto porque desde hace un buen tiempo se ha criticado el estado de solipsismo del trabajo filosófico denunciado tanto Freud como Lacan reiteradamente y que se muestra antagónico al trabajo de la experiencia analítica y su desarrollo teórico.

<sup>22</sup> Cf. Kant, *Tratado de pedagogía*, 1985 [1803].

estructural de la especificidad del sujeto para articularlo, finalmente, al asunto central del análisis de la ‘formación del sujeto’<sup>23</sup>.

#### 4.2.1. Bustamante: Tres sufrimientos freudianos

En el trabajo doctoral de Bustamante (2013) se presentan las tres fuentes de angustia reportadas por Freud en su experiencia psicoanalítica y la respuesta social/educativa con la que se ha reprimido o sublimado la pulsión del sujeto a través de la cultura<sup>24</sup>. Tal análisis se deriva de la lectura y el análisis de cinco textos freudianos referidos acerca del tema de la educación desde el trabajo psicoanalítico<sup>25</sup>. El Cuadro No. 1 esquematiza, pues, cada una de las fuentes de angustia reportadas por Freud en sus análisis con los sujetos “enfermos” (cuerpo, naturaleza y lazo social), relacionadas, subsecuentemente, con 5 categorías:

- *Cualidad*: soporte de la condición específica de cada fuente (y, por tanto, su devenir angustia).
- *Modalidad*: trabazón cultural de cada fuente con/contra el sujeto (recordemos que el designio *sujeto* se configura en una singularidad. De allí, la “incomprensión” del síntoma del otro).
- *Sujeto*: dialéctica del sujeto con cada fuente (costo energético para el sujeto).
- *Abordaje*: contingencia social y culturalmente elucubrada para lidiar con el sujeto (recordemos que la angustia es efecto de la relación del sujeto con cada fuente o, dicho mejor, la forma como repara el sujeto tal anudamiento es su especificidad).
- *Cualidad (del abordaje social)*: dialéctica entre la cultura y el sujeto para reparar en la angustia de éste (en todo caso, reprimida o sublimada). A cada fuente le es anexa una

---

<sup>23</sup> Esta es la nominación que usaré para dar lugar al posicionamiento de la formación del sujeto sometido a la lectura. Además, será la forma de distinguir entre la nominación oficial de “formación del lector” o “formación lectora” (dado que la adjetivación “lectora” implicaría que efectivamente es por la lectura que se forma el sujeto o culmina su formación como una linealidad progresiva) y la condición estructural de la formación del sujeto que planteo, donde el sujeto decide asumir la lectura como trabajo de interpretación (de sí y su síntoma «saber psicoanalítico» y/o de su esfuerzo sociocultural del «saber formal». Véase, § *Aproximación al saber*, p. 61).

<sup>24</sup> Estas cavilaciones Freud las desarrolló en: *El porvenir de una ilusión* (1927) y *El malestar en la cultura* (1929), preferentemente.

<sup>25</sup> Los textos son: la introducción al libro de Fischer en *El método psicoanalítico* (1913); *El interés por el psicoanálisis* referente a la pedagogía (1913); *La psicología del colegial* de los años de estudio en el gimnasio (1914); el prologo a Aichhorn en *Juventud descarriada* (1925); y *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1932).

cualidad social que, para las dos primeras, se connota *Avanza* lo cual reconoce el avance de la tecnociencia; mientras el último abordaje, la ética se connota *Cambia*, lo que se significa la especificidad de la historia del sujeto (y de la cultura).

Los tres descubrimientos freudianos del sufrimiento humano reportados son el cuerpo, la naturaleza y el lazo social. Estas son las tres fuentes de displacer que el sujeto padece en su bienvenida y estancia en la cultura. El descubrimiento freudiano de la pulsión –negado o matizado por la moral social- se convierte en el objeto en el que se edifica la teoría sexual infantil y por la cual la sociedad tiende a dominarla a partir de los dispositivos culturales creados para tal fin como la moral sexual y la educación. Así, *toda cultura busca gobernar la pulsión* (Freud [1910] en Bustamante, 2013). A continuación se presenta una breve descripción de las tres fuentes displacenteras del sujeto y su contingencia cultural.

#### 4.2.1.1. Primer sufrimiento: El cuerpo, medio y renuncia de goce

El cuerpo como primera angustia es tal vez el mayor descubrimiento que aportó Freud no solo al campo psicoanalítico sino a la interrogación humana acerca de su especificidad. El carácter y la formación del psicoanalista austriaco -titulado de médico y neurólogo- le permitieron desmitificar los aportes de la medicina como la psicología desde la psicofisiología. Incluso, inspirado en el progreso de las ciencias naturales y humanas se acercó y fundamentó su campo desde la biología hasta la antropología, como desde la tragedia griega hasta la poesía alemana.

Con sus tempranos descubrimientos sobre la sexualidad infantil (Cf. *Tres ensayos de teoría sexual*, 1905 y *Teorías sexuales infantiles*, 1908) y la organización genital (Cf. *La organización genital*, 1923) el cuerpo volvió al centro del hombre luego de la separación cartesiana. Inclusive, se convirtió en derrotero del proceso de subjetivación humano: las reacciones en la época del espejo, el descubrimiento del placer por las zonas erógenas no genitales (luego genitales), la satisfacción de la contracción muscular por la defecación y el aprecio por el excremento (como parte de sí), etc., manifiestan el goce libidinal del cuerpo.

Sin embargo, no es tanto por el placer mismo que Freud aduce en su experiencia sino por la renuncia a éste.

El cuerpo, pese a ser medio directo de goce, sufre intempestivamente por su condición frágil y débil que le impiden valerse por sí mismo tanto en la naturaleza y mucho más en el mundo cultural. En estos dos escenarios el sujeto no puede proveerse cuidado del exterior ni alimentarse, no puede comunicarse ni comportarse, solo puede estar al filo de la muerte por fuerzas externas. Esta aclaración es vital dentro de la función sexual del cuerpo. Freud (1920) confirma que el instinto sexual tiende a la conservación de la vida más que a la muerte como se pensaba: los instintos sexuales “son los verdaderos instintos de vida”. (p.26).

Esta primera fuente es la experiencia que el cuerpo percibe como filtro de la realidad: los signos que producen el placer –interiores- y aquellos displacenteros –exteriores-. Freud (1925), en *La negación*, llama a esta primera función intelectual como juicio primario de atribución (placer) y desatribución (displacer). El rasgo fundamental es atribuir goce (desde el intercambio imaginario del seno materno que provee alimento a la succión del dedo por el que es reemplazado) y un rechazo a lo carente de goce. El principio de placer<sup>26</sup> es quien actúa y domina los primeros años de vida (y el cual no desaparece; es reprimido y sublimado por el principio de realidad posteriormente) y donde se genera una primera valoración de la función del Yo entre la escisión: amenaza-externa/yo-placer (Bustamante, 2013: 143).

Sin embargo, el juicio primario sobre lo satisfactorio y lo displacentero no es garantía de la pervivencia del sujeto en la cultura. Paulatinamente, el débil Yo-placer (esa primera constitución del sujeto) encuentra como amenaza algo que proviene de sí mismo, un entrañable malestar interno (pero que aún no se discrimina entre lo consciente –sentido- y lo inconsciente –no aceptado y no sabido-). La solución cultural es la enseñanza del

---

<sup>26</sup> El *principio de placer* es el estado narcisista del sujeto donde prima la pulsión sexual. El sujeto busca la felicidad individual, la evitación del dolor y la búsqueda del goce. Es sobre esta fuerza libidinal que actúan todas las coacciones culturales y lo que se constituye posteriormente en el material del inconsciente (Millot, 1990).

conocimiento social sobre el cuidado del cuerpo: el sujeto aprende a cuidarlo y fortalecerlo a partir del ejercicio, la higiene, el pudor, y apaciguar el dolor con la medicina, la meditación, la confesión, etc., pero la angustia y el displacer permanecerán inmutables ante tales paliativos a pesar del efecto anímico que entrañe cada opción. En el dispositivo de abordaje social se reprime lo real (lo libidinoso del sujeto) lo cual deja las huellas mnémicas de la neurosis adulta. En todo caso, aunque la modalidad social sea *necesaria* y *avance* (véase Cuadro No. 1), no se evita la miseria que siente el sujeto: siempre éste subvierte tal aprehensión social y busca respuestas en vía al placer (aunque no por eso sean menos dolorosas<sup>27</sup>). Esto demuestra el carácter fundante de la vida anímica en la estructuración subjetiva *per se* a cualquier cognición o simbolización. Y es sobre esta premisa para abordar cualquier asunto del sujeto primordialmente se parta desde el cuerpo.

#### 4.2.1.2. Segundo sufrimiento: La hostilidad natural y el esfuerzo de dominio

La naturaleza humana es ajena a las especulaciones tanto divinas del mito religioso, sustanciales de la filosofía trascendental o contingentes de la educación sobre la armonía, unidad y transparencia del sujeto y su acción. Aunque la complicitad de elucubrar tal ilusión sea el ápice de la civilización humana. Dice Bustamante (2004) parafraseando a Freud: “Estamos inclinados a considerar como natural lo que nos causaría displacer aceptar como construido” (p.54). Esta idea es la que agencia el tan recurrente aserto de Freud acerca de que *la evolución de la especie humana, la filogénesis, es del mismo tipo que la del individuo, la ontogénesis.*

Lo natural en el sujeto se presenta siempre en estado indómito y agresivo y el dominio cultural no repara en desaparecer la hostilidad filogénica. A esta angustia se le adosa el término de instinto tomado de la biología. Sin embargo, el *Trieb* freudiano, según las advertencias de Lacan (Cf. *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*), no se reduce al carácter fisiológico de satisfacción de las necesidades sino de la

---

<sup>27</sup> Así, por ejemplo, el trabajo intelectual se enmarca sobre tal línea placer/displacer: un estado de satisfacción y plenitud (estatus, éxito, remuneración, cambio, etc.) a cambio de un insoportable sacrificio (esfuerzo intelectual, lectura y escritura, reproches, declinaciones sociales como el sexo, la familia, etc.). El adicto también supone un placer mayor ante lo nocivo de la sustancia psicoactiva.

pulsión: el instinto animal se diferencia del humano dado una cercanía con el significante. Esto sugiere que la tendencia libidinal prontamente es coartada de su fin por la intervención en la cultura: tanto el instinto libidinal sexual como el agresivo se conjuran por el límite simbólico (Cf. Freud, *El malestar en la cultura*, 1929). En el apartado del primer sufrimiento se aclaraba cómo el instinto sexual antes de tender a la muerte es el principio de conservación de la vida pulsional (que biológicamente, es la unión de las células germinativas). La función del juicio primario soporta la idea de la pulsión como asidero de la humanización. Desde luego, la conservación de la vida por la pulsión carece de fundamento si la satisfacción del goce se conserva. Por eso, Freud habla de la repetición (1920: 8-22), primero, como conservación del goce (de allí el placer del pequeño en fijar su goce en un solo objeto amado: la madre, el juego creado, la narración de un mismo texto, etc.), y posteriormente, como renuncia a éste (con el límite simbólico y el hábito como la *repetición de una acción desagradable*).

La renuncia al goce es el dominio del cuerpo y asumir las exigencias del mundo. Por tanto, la coacción libidinal es retroactivamente agenciada desde afuera del sujeto (lo displacentero se introyecta como ley). El sujeto ante la demanda del otro solo puede responder con un gasto económico, por eso, la cualidad del sujeto *impotente* ante la demanda. Es necesariamente por el trabajo que logra el dominio de su estado anterior o, al menos, logra aplazar su inmediata satisfacción. Aun así, esta es la falla que persigue al sujeto: no puede dominar completamente tal estado natural y, por tanto, es necesario el vínculo con el otro.

El esfuerzo cultural que impone el otro ante la naturaleza hostil del sujeto es la ambivalencia constitucional del grado de estructuración subjetiva que el vínculo con el otro forja. Esta ambivalencia entre el placer/displacer se genera por el esfuerzo de dominio de los soportes simbólicos. El dispositivo externo del trabajo sublima el placer directo por un aplacamiento del dolor generado por el dominio de la técnica. El goce es limitado por el deseo del otro<sup>28</sup>. Ante esta exigencia el carácter hostil del sujeto resiste con la

---

<sup>28</sup> Conceptualmente, placer y goce deben discriminarse uno del otro (mucho más, cuando se semantizan como símiles en el discurso oficial, véase *Criterio de la lectura: el placer*). El placer, en los términos de Freud, se refiere al “origen y naturaleza de la sexualidad” (Laplanche, J., & Pontalis, J., 1996). Sin embargo, es Lacan quien relaciona cada noción con los registros de la estructuración subjetiva: el goce se presenta plenamente

desobediencia, el facilismo, la evasión, la pereza. Son estos también los recovecos de la insatisfacción del sujeto ante la modalidad de contingencia social. La función económica que desempeña el displacer sobre la pulsión del sujeto, advierte una resistencia consciente que opera para nivelar las cargas anímicas (Yo-placer y Yo-real).

#### 4.2.1.3. Tercer sufrimiento: El lazo social o encuentro con el otro

Finalmente, el lazo social conforta la hostilidad y la debilidad de afirmarse el sujeto por sí solo (no solo por la debilidad de protegerse, sino de edificar su propio Yo) con el instinto gregario de la dependencia del otro. En *Psicología de las masas*, Freud (1921) confirma este instinto libidinal como necesario para el sujeto: existe “una nueva manifestación de la tendencia libidinosa de todos los seres homogéneos, a reunirse en unidades cada vez más amplias. El individuo se siente ‘incompleto’ cuando está solo. La angustia del niño pequeño sería ya una manifestación del instinto gregario” (p. 38).

Luego de apreciar el afecto que el otro ofrece, también se activa una demanda que constituye el deseo del sujeto. Prontamente, sobre esta dialéctica se edifica la introyección del deseo del otro en la configuración subjetiva. Desde este momento, surge la inconformidad del sujeto: se es hostil con el otro por ser indeterminada tal relación social (por eso su cualidad *Cambia*). Sucede que el sentimiento tierno ante el objeto amado se torna ambivalente y se origina un conflicto anímico de rechazo, hostilidad y desprecio por la madre. En el proceso de identificación y constitución de la función del Yo, el otro funge como garante de tal instancia de lo imaginario como una ilusión de completud (por eso, la garantía de bienestar que provee la madre, incluso el padre, en los primeros años de vida y la ruptura dramática de tales vínculos con la superación del complejo edípico).

---

Real en tanto la función libidinal opera (no hay lenguaje, y por tanto, Otro que haga renunciar al goce) y el placer se edifica en la relación especular (del deseo del otro) y, luego, con la escansión del sujeto por el lenguaje que, pese a que el registro Simbólico funja, se hace inefable: es el atolladero del sujeto.

Llegado el punto drástico de la economía libidinal el principio de placer es invertido por el principio de realidad<sup>29</sup>, con insuficiente plenitud pero efectivo para regular los lazos sociales. Los procesos pulsionales, consciente antes, se reprimen por el apogeo del vínculo con el otro, y constituyen lo inconsciente después (es lo que, según Freud, determina como la instalación del Superyó o conciencia moral). Así, el sujeto edifica un Yo-ideal en una ambivalencia: lo placentero se interioriza como objeto-externo (y no como Yo) y lo displacentero del Yo hace parte constitutiva de sí. Ni la solución social (establecer, regular y preservar los vínculos) ni la voluntad individual (aislamiento) confabulan en la felicidad de la especificidad humana. Ya lo suscitaba Freud (1929: 12): “El designio de ser felices que nos impone el principio del placer es irrealizable; mas no por ello se debe -ni se puede- abandonar los esfuerzos por acercarse de cualquier modo a su realización”.

Este lazo social aunque cualificado como *insuficiente e inconforme*, es la constitución ética de la estructuración subjetiva del sujeto con la cultura (de ese gran Otro). Que el mismo camino filogenético lo siga el ontogenético, significa la constitución de la voluntad y el posicionamiento del sujeto que sigue el paso por los recovecos de la diacronía de la especificidad humana. Finalicemos este apartado con la premisa freudiana de la composición de la cultura: el propósito de la civilización es frenar la fuerza libidinal de agresividad (y restricción de la vida sexual) del hombre para vivir en comunidad (Millot, 1994: 146).

4.2.1.4. Exigencias culturales del intrincamiento del sujeto o de lo “inútil” en la cultura, según Freud: belleza, limpieza y orden

Estas angustias consumen lo elucubrado por Freud en su experiencia analítica y le permiten confirmar el carácter estructural del malestar en la cultura (de allí el título de una de sus obras). Por eso, dice Bustamante (2013: 158), “para Freud los problemas de la cultura son estructurales (a escala colectiva, lo que encontró en el individuo)”. Posterior al análisis de

---

<sup>29</sup> El *principio de realidad* es en efecto el principio de displacer. Según la teoría freudiana, éste se origina luego de la superación del complejo edípico y más que complementario es un escaño fundamental para reparar en la represión de la pulsión sexual y responder ante las demandas de la realidad: brinda información posible para forjar la función del juicio (pasar del *juicio de atribución* al *juicio de admisión e impugnación*).

los tres sufrimientos freudianos, Bustamante complementa las tres exigencias culturales reportadas por Freud que regulan las relaciones sociales. Estas instancias culturales, aunque “inútiles” al decir de Freud, son producidas por la sociedad como resortes que economizan la actividad pulsional, la hostilidad natural y la inconformidad ante el otro. En el siguiente cuadro se presentan las correlaciones entre cada una de las fuentes de angustia freudianas junto con el producto/exigencia elucubrado por la cultura y los efectos que reparan en la estructuración subjetiva del sujeto:

**Cuadro No. 2**

Fuente	Abordaje	Producto cultural	Efecto
Cuerpo	Conocimiento	Belleza	Ocultamiento
Naturaleza	Trabajo	Limpieza	Conciencia de culpa
Lazo social	Ética	Orden	Hábitos

**Fuente:** Freud (1929) y Bustamante (2013). Elaboración propia (2015).

- *Cuerpo → Belleza → Ocultamiento:* Sobre el cuerpo opera el registro Imaginario sobre lo bello (el atributo de la belleza), donde el artificio de la forma (apariencia) adquiere mayor lugar cuando la imagen figura como efecto formador del sujeto (ideal de Yo) a través de lo que es juzgado como tal. Recuérdese cómo la imagen funge como efecto formador primario del sujeto en los primeros años (sin embargo, durante la formación del sujeto lo Imaginario constituirá gran parte del Yo)<sup>30</sup>. Sin profundizar en el mecanismo de identificación (Véase § *Formación del yo por el espejo: identificación y repetición*, p. 55), lo bello establece una ligazón libidinal entre el objeto y el efecto producido en el sujeto. Sin embargo, se reconoce la dificultad de concretar un criterio sobre “lo bello” en tanto que se carece en sí mismo del objeto, por eso, la especificidad simbólica del hombre le permite crear prótesis que recubren tal ausencia. Y sobre esta identificación del “objeto bello” el juicio se convierte en un atributo fundamental para establecer la personalidad (o, por el contrario, producir la neurosis o la histeria). La

<sup>30</sup> Precisamente, en *La Identificación* (Cf. *Psicología de las masas*), Freud (1921) presenta tres registros de identificación: 1) la formación primaria constituida en las elecciones afectivas del objeto amado, 2) la formación sintomática-neurótica que introyecta exacerbadamente al objeto amado como parte del Yo sustituyendo el vínculo libidinal, y 3) la formación psíquica histérica que, fuera de cualquier impulso sexual, el sujeto se identifica parcial o completamente con ese otro. Las dos últimas formaciones identificatorias esclarecen la posición lánguida del sujeto contemporáneo ante la imagen del otro como revestimiento de su falta.

cualidad de la belleza se soporta sobre un ocultamiento del estado natural de la especie humana (por eso, la cualificación de Freud al denominar como “perversa y polimorfa” a la época infantil). El desajuste cultural del efecto de ocultamiento es que versa sobre un conocimiento social externo sobre el cuidado del cuerpo en un cuerpo especular formado libidinalmente por las relaciones afectivas primarias. Dada la condición singular del goce el sujeto crea su propio objeto amado al margen del estereotipo de belleza. Por tanto, la ilusión de lo bello presenta paradójicamente el encuentro entre el goce y el deseo del otro.

- *Naturaleza → Limpieza → Conciencia de culpa*: Ahilado con la belleza, la limpieza somete a tal recelo la naturaleza humana: busca erradicar los restos instintivos de animalidad natural humana, reprime las satisfacciones directas que proviene de ese estado excitante anterior como el sadismo, el juego con el excremento y el deleite de la contracción muscular al no defecar o miccionar. El efecto cultural busca avergonzar al sujeto de su condición anterior. La represión como fundamento de la civilización misma busca desarrollar la conciencia de culpa en el sujeto desde temprana edad, en primer lugar, repudiando y, luego, burlándose de aquel estado natural<sup>31</sup>. Esta introyección del mecanismo de represión suministra una censura por parte del sujeto ante una actuación impropia ante la idiosincrasia de la moral social: estar desnudo, masturbarse, jugar con excrementos, se convierten en pretextos del almacén moral del Superyó. El abordaje cuesta al sujeto el paso de la plena satisfacción a la coacción de goce.
- *Lazo social → Orden → Hábito*: Sobre el lazo social, el propósito cultural es la configuración de hábitos (de higiene, limpieza, comportamiento) bajo la modalidad de la repetición de tales conductas para introyectarlas y fijarlas inconscientemente. Sin duda, el carácter gregario del sujeto le hace comprometerse libidinalmente con el

---

<sup>31</sup> El reconocimiento de la infancia goza precisamente de aquellos elementos “insoportables” posicionados y “reprimidos” en la condición de adulto (más precisamente, en su conciencia moral). Bataille (1971: 31), me parece, puntualiza aquellos aspectos indómitos de la “naturalidad” de la infancia (y que relaciona con el Mal del sujeto): “la negativa a renunciar a la libertad de una infancia salvaje, infancia no coartada por las leyes de la sociabilidad y la cortesía convencional”, y sin embargo, señala Bataille que para la supervivencia de la sociedad, ésta “no podría vivir si se impusiera la soberanía de esos impulsos primarios de la infancia (...) El imperativo social habría exigido a los jóvenes salvajes que abandonaran su soberanía ingenua, les habría obligado a plegarse a las razonables convenciones de los adultos: razones, calculadas de tal forma que de ellas resulta el provecho para la comunidad”. La antinomia entre la “libertad del sujeto” y su formación se presenta justamente allí: en la incompreensión del sujeto y su estado de estructuración.

fenómeno de masa, mas su hostilidad no cesa ante el otro. Por tanto, el orden opera de tal forma que el individuo debe sopesar psíquicamente una conciencia moral que le exige adquirir los hábitos y cualidades necesarias para la integración o, privado de tales exigencias, es desechado, castigado, incriminado por el mismo grupo social (mucho más por ese regente interiorizado que es el Superyó). El efecto de organización sugestivo es reactivo: la repetición para configurar el hábito pretende hacer consciente tales exigencias de orden sobre los actos y comportamientos del sujeto frente al otro e imponer restricciones al descuido y el capricho natural. Sobre los presupuestos de la dinámica del Yo, Freud sostuvo que la repetición es el mecanismo que permite hacer consciente (representado) lo percibido (Véase § *Formación del yo por el espejo: identificación y repetición*, p. 55). Dentro del abordaje del tercer sufrimiento freudiano la ética se perfila como medio de abordaje social, sin embargo, el capítulo que provee Bustamante no suministra mayores explicaciones sobre tal instancia. Por la lectura y el estudio de algunos textos de Freud y del psicoanálisis, el uso de la ética se presenta aquí como el campo indeterminado de la relación entre el sujeto y el otro, donde media y determina la acción misma el vínculo social (esta aclaración, precisa el horizonte ético psicoanalítico que como se sabe es el “uno por uno”. Sin embargo, Bustamante (§ I) aclara las divergencias del campo psicoanalítico y el científico entre lo singular, particular y universal. Lo *singular* psicoanalítico es el síntoma manifiesto en el *uno por uno*, mientras lo *universal* es por lo que se hace comunicable al otro<sup>32</sup>).

#### 4.2.2. Kant: Instancias formativas

La enfermedad que afectó al pensador alemán Immanuel Kant (1724 – 1804) le impidió escribir en sus últimos años de vida, por eso, sus discípulos compilaron sus escritos. Es el caso de *Über Pädagogik* o *Sobre pedagogía* (1985 [1803]), publicado un año antes de su muerte y en un periodo en el que se encontraba abocado en la enseñanza en la Universidad de Königsberg. En este Tratado, el pensamiento de la filosofía moral de Kant se compila

---

<sup>32</sup> En este punto Bustamante se vale de la filosofía del lenguaje para inscribir estas tres divergencias donde lo *particular* (síntoma) es la intersección entre lo *singular* (sujeto) y lo *universal* (hablante) [2013: 33]. El autor tiene que aclarar que en algunos casos -cuando cita a Miller, Freud o Lacan- el *particular* que enuncia es el *singular* psicoanalítico allí mismo donde se ubica el síntoma. Sin duda, lo que desea Bustamante es inscribir el síntoma en el campo indecible por el sujeto (el inconsciente) y, también, ubicar el lugar del psicótico.

franqueando una insoslayable pregunta: ¿Qué es el hombre? y, de cierto modo, ¿Cómo ha devenido tal? Su respuesta apunta al carácter estructural de la especificidad humana (la perfección del hombre) a través de la educación (*Erziehung*). Dice el filósofo al iniciar su Tratado en el texto original: “*Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß*” (1803: 1) «El hombre es la única criatura que requiere educación » (1985: 9)<sup>33</sup>. Con esta sentencia inicial, Kant reconoce el indomeñable estado anterior salvaje del hombre: de todas las criaturas (*Geschöpf*) es la única que *debe* ser educada (*das erzogen werden muß*). Este imperativo, que desde su filosofía moral se entiende como necesario, puede considerarse como aquel malestar freudiano estructural de todo sujeto iniciado en la cultura. Si bien, Kant y Freud no fueron contemporáneos –los separaba medio siglo-, se sabe que el austriaco abordó solo las obras filosóficas de las *Críticas* del alemán (del Tratado no se conoce alguna referencia)<sup>34</sup>.

En todo caso, el interés kantiano de la perfectibilidad humana se inscribe en esta obra. Para Kant, el hombre en su estado natural no nace provisto de un saber necesario para vivir, requiere del peso de las instancias formativas que la cultura ha producido para llegar a ser hombre. Posterior a la sentencia del *deber educativo* de todo hombre, se perfilan las tres instancias formativas por las que todo sujeto debe pasar ineluctablemente para llegar a ser hombre: “*Unter der Erziehung näm-lich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Demzufolge ist der Mensch Säugling -- Zögling -- und Lehrling*” (p.1) «Entendemos por educación los cuidados, (asistencia, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la cultura. De acuerdo a ellos es el hombre niño, colegial y aprendiz» (p.9).

Es así que por el cuidado, la disciplina y la instrucción, respectivamente, el sujeto adquiere su estatuto de hombre. Este conjunto es lo que Kant denomina *Erziehung* o educación: “*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm*

---

<sup>33</sup> El lector encontrará de aquí en adelante la interlocución del Tratado de Kant (1803) en su lengua original - alemán- (documento digital) en cursiva, seguido de la traducción de Carlos Eduardo Maldonado resaltado por el marcador de ángulo doble (« ») con sus respectivas paginaciones: Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. (Trad. C. Maldonado). Bogotá, Colombia: Editorial Rosaristas.

<sup>34</sup> Lo confirma Dany-Robert Dufour (2007): “Freud es kantiano no sólo por su postura formal respecto de la ciencia; también lo es por el contenido de esta ciencia” (p.26).

*macht*” (p.7) «El hombre llega hacer hombre exclusivamente por la educación, es lo que la educación hace de él» (p.11). Sin embargo, el Tratado distingue el cuidado de la cultura (o formación)<sup>35</sup>: “*Der Mensch braucht Wartung und Bildung*” (p.5) «El hombre tiene necesidad de cuidados y de cultura» (p.11); Kant argumenta esta distinción más adelante: “*Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Diese braucht, soviel man weiß, kein Tier*” (p.5) «La cultura comprende la disciplina y la instrucción. Hasta donde se sabe ningún animal necesita instrucción» (p.11). Para Kant, el cuidado se comparte filogenéticamente con otras especies al alimentar y proteger las crías. Por eso, no se extraña Kant que la criatura humana, a diferencia de otras criaturas animales (*Geschöpf*), necesite de coacciones externas -negativas y positivas- para que no se cause daño y se encamine por el bien para *formarse* hombre (*Mensch*) como ideal de la *Kultur*. Distingue Kant el estado salvaje de toda criatura en la *Natur* y el cambio abismal de todo hombre que ingresa a la *Kultur*; por eso, existe para la criatura animal, una completud de su saber-hacer ya que “*Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt*” (p.2) «Un animal es todo lo que es por sus instintos, una razón ajena ya se ha ocupado de sus necesidades» (p.10); mientras el hombre acaece en la incompletud de su especificidad y, por tanto, desde la perspectiva kantiana, «*el hombre es la única criatura que requiere educación*». De allí, que la *Erziehung* se perfile como una elucubración de sentido sobre lo humano.

Las consignas de las tres instancias formativas postuladas por Kant tienen mayor concordancia en un periodo donde el filósofo se interesó en la práctica misma y no tanto en la reflexión filosófica (se considera el Tratado como una reflexión ética). Inclusive, el Tratado es consecuencia de su observación *in situ* del desarrollo de la criatura infantil: sus

---

<sup>35</sup> En el texto original parece ambiguo el uso que Kant hace de *Kultur* (Cultura) y *Bildung* (Formación). Sin embargo, parece que el compromiso de toda *Kultur* es la *Erziehung* vía *Bildung* que agrupa la *Disziplin* (Disciplina) y la *Unterweisung* (Instrucción), respetivamente. Elias (1987) manifiesta que desde el periodo de la Ilustración, la tradición germana empezó a utilizar la palabra *Kultur* y *Bildung* “con una similitud sociogenética y psicogenética” (p.119) propia de los intelectuales. Incluso la acepción *Bildung* deriva de *Bilden* (formar), aun del *Bilde* (figura), para referirse a la *Kultur* o “cultivo del hombre” como ideal germano; distinto, continúa Elias, de la acepción francesa e inglesa de cultura –civilización- quienes empezaron a distinguir la *Bildung* de la educación. Según Elias (1987), cultura (o civilidad), desde su acepción en la época de la ilustración, será “el concepto de autoconciencia de Occidente” (p.57). Sin embargo, pese a los rasgos semánticos adosados a las dos nociones, Kant (1985) hablaba, respectivamente, de formación (*Bildung*) como “el camino para formar el carácter o el espíritu humano” (p.14) y de educación (*Erziehung*) como el “gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p.11); las dos cosas serán, una práctica y la otra, un ideal de la *Kultur*.

recomendaciones del cuidado paterno sobre el pequeño, la temperatura de abrigo, el peligro de las andaderas, la indiferencia ante el grito, la dosificación del juego y el afecto, etc., son precisamente, los rasgos con los cuales Kant confirma que “*Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigne Bemühung nach und nach von selbst herausbringen*” (p.2) «la especie humana debe extraer, poco a poco, y por sí misma y con su propio esfuerzo, todas las cualidades naturales de la humanidad» (p.10).

El Tratado precisa tres instancias culturales de la formación humana:

**Cuadro No. 3**

<b>Instancia</b>	<b>Carácter cultural</b>	<b>Abordaje</b>	<b>Efecto</b>
Cuidado	No explícito	Padres (nodriza)	Protección
Disciplina	Negativo	Padres	Límite
Instrucción	Positivo	Escuela	Saber

**Fuente:** Kant (1985 [1803]). Elaboración propia (2015).

#### 4.2.2.1. Primera instancia formativa: El cuidado paterno

##### 4.2.2.1.1. Claridades entre *Natur*, *Kultur* y *Bildung*

Para Kant existe una brecha entre las contingencias de la naturaleza (*Natur*) y las contingencias de la cultura (*Kultur*) separadas por el momento en que la fuerza del otro agencia en el estado indómito del sujeto. El filósofo confirma que la naturaleza, contrario a la cultura, “*ist die Unabhängigkeit von Gesetzen*” (p.3) «obra con independencia de las leyes» (p.10); Goethe confirma poéticamente la condición de la naturaleza: “*Denn unführend ist die Natur*” «Insensible es la naturaleza» (p.52-53)<sup>36</sup>.

En la especie humana, el cuidado obra ante el estado «perjudicial [del sujeto] de sus propias fuerzas» (p.10) “*die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen*” (p.2). En este punto, parece que Kant al reiterar la distinción entre el cuidado (*Wartung*) de la disciplina (*Disziplin*) y la instrucción (*Unterweisung*), aclara el uso de las nociones

<sup>36</sup> Cf. Goethe, J. (1998). Lo Divino. En *Poemas y canciones*, (p.52-57). Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.

ambiguas entre *Kultur* y *Bildung*. Dice: “*Der Mensch braucht Wartung und Bildung*” (p.5) «El hombre necesita de cuidado y de cultura» (p.11), donde ratifica la *Bildung* como componente práctico de la *Kultur*; y agrega más adelante, “*Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung*” (p.5) «La cultura comprende la disciplina y la instrucción » (p.11).

#### 4.2.2.1.2. El cuidado y su anudamiento con *Kultur*: Ampliación de la tesis kantiana

Dada la condición frágil y débil del sujeto recién nacido<sup>37</sup> -a diferencia de la rápida adaptación de la criatura animal-, durante un buen tiempo éste necesita del cuidado paterno (o de los responsables de tal labor como las nodrizas)<sup>38</sup>. Cuidado que se expresa a condición de evitar la muerte del pequeño por su indomeñable fuerza y abocado a su instinto y su incapacidad de valerse por sí mismo privado aún de conciencia de sí. Kant especifica que el carácter formativo del cuidado, en comparación con las instancias posteriores, prevalece más en la criatura humana pese a ser compartida en toda especie animal viva: su propósito es la conservación de la vida por un dispositivo genético de la especie.

Sin embargo, parece dudoso que el cuidado de la cría humana solo pueda repetir filogenéticamente la disposición natural de alimentarla y protegerla como mecanismo de adaptación. La premisa freudiana dará claridades sobre este escaño: “la historia del individuo reproduce la historia de la humanidad” (Milot, 1990:14), es decir, la evolución de la especie humana, la filogénesis, es del mismo tipo que la del individuo, la ontogénesis, lo cual amplía la predisposición biológica del sujeto al *Instinkt* a la configuración de la vida anímica tan fundamental para la formación de éste.

Kant advierte en todo momento del Tratado una separación antropológica entre el cuidado y la *Bildung*: el cuidado, derivado de la *Natur* compartida con la especie animal, con respecto de la cultura, propia de la especificidad del sujeto. Sin embargo, más que una

---

<sup>37</sup> Recuérdese el Cuadro No. 1 (p. 20) donde se perfila el posicionamiento del Sujeto ante cada fuente de angustia: 1) su Cuerpo es débil y 2) ante la Naturaleza es impotente.

<sup>38</sup> Este papel complementario del cuidado (como de la instrucción) se ha adosado no solo a la nodriza. Vemos en la época clásica y medieval que el cuidado es agenciado por el esclavo, el ayo y el pedagogo (aunque en algunas épocas se considere a este último como esclavo o ayo, es decir, al servicio de).

escisión parece una confirmación de la particularidad de la especificidad humana. Para ésta, el cuidado no solo se sortea con la conservación de la vida ante el peligro de muerte, sino con una primera hipótesis acerca de la primera instancia kantiana (aunque Kant la ubica en las instancias posteriores): el pequeño carece de algo que solo los adultos pueden amparar mientras aquel desarrolla la propia: “*Der Mensch aber braucht eigene Vernunft*” (p.2) «El hombre necesita de su propia razón» (p.10). La símil de la criatura humana con la animal solo puede relacionarse en tanto se habla de un aprendizaje provisto por el otro (que incluiría precisamente el cuidado -*Wartung*- como instancia primaria que demanda el Otro), de lo contrario, se pensaría en cierto saber inherente a la especie humana que es aprendido imitando al adulto tal como sucede con el gorrión que aprende a trinar. Recordemos que la especificidad humana carece de un saber específico y, por ende, su “disposición a aprender algo” (Lacan, 1973: 32). Incluso, el sujeto es aquella criatura que rechaza su *Instinkt*<sup>39</sup> por adentrarse a la *Kultur*, lo cual implica que deba alterar las predisposiciones fisiológicas según el abordaje cultural; dice Lacan: se tienen “orejas para no oír” (1953: 190), la vista se clasifica según el objeto y la función social (ver y observar adquieren un umbral específico), hacer ruido y hablar se distinguen en tanto la última es posible por un sistema de oposiciones, incluso, es antagónica al hablar interiormente (pensar) porque no comunica al otro, etc.

Una segunda hipótesis, que complementa el anudamiento de la primera instancia formativa con la cultura, es, precisamente, la estructuración subjetiva del sujeto (o la configuración de la vida anímica). La actividad libidinal, recordemos, es la instancia primaria donde la función del Yo se constituye. La demanda del otro y el goce del objeto se convierten también para el sujeto en efectos retroactivos del cuidado paterno. Pese a que Kant no caviló en los estados anímicos del sujeto<sup>40</sup> no por ello dejó de advertir acerca de las dificultades del sujeto falto de educación. Dice:

---

<sup>39</sup> Aunque más que rechazo, es una transformación estructural del *Instinkt* por el *Trieb* (pulsión) que Freud descubrió en sus análisis. Véase § *Segunda instancia formativa: el carácter negativo de la disciplina*, p. 37).

<sup>40</sup> Desde luego, Kant representó el pensamiento y el comportamiento de la época ilustrada intelectual y, por tanto, su inclinación a la *Vernunft* (razón) y no a la *Leidenschaft* (pasión). Dice en su Tratado: “*Wenn man einen guten Charakter bilden will: so muß man erst die Leidenschaften wegräumen*” (p.114) «Si se desea formar un buen carácter, se debe ante todo eliminar las pasiones» (p.34).

“daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge.” (p.7)

«El hombre es educado por otros hombres que a su vez han recibido educación. De ahí que la falta de disciplina y de instrucción de algunos los convierte en malos maestros para sus alumnos.» (p.11)

Sin embargo, la moralidad (*Sittlichkeit*) kantiana no dejó entrever lo que Freud, casi un siglo después, analizó: es por estos estados anímicos que se desarrolla gran parte de lo que es el sujeto y su respectivo síntoma, precisamente, desde el momento mismo donde inicia el cuidado paterno (*Wartung*). Por tanto, no es exagerado confirmar que no exista animal alguno que por falta del cuidado haya desarrollado un síntoma, excepto el “animal hablante”.

#### 4.2.2.2. Segunda instancia formativa: El carácter negativo de la disciplina

Con el cuidado paterno, llega el peso de la cultura a agenciar sobre la criatura humana. Dado en el sujeto la debilidad natural, la indocilidad, la falta de voluntad y la plena acción libidinal, el carácter negativo de la disciplina da inicio al paquete de la *Bildung* (es precisamente aquí donde Kant introduce la “formación” como complemento de la función de la *Kultur*).

Kant despoja de todo sentido divino o angelical el estado salvaje del sujeto<sup>41</sup>. Incluso, advierte que “*Derjenige, der nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild*” (p.8-9) «Quien no ha sido civilizado es tosco; quien no ha sido disciplinado es salvaje» (p.11), sin el paso del sujeto por la coacción disciplinar el hombre es libre a satisfacer sus caprichos sin límite y, en la vida adulta, se convierte en un mal ejemplo para los pequeños. Por eso, define la disciplina como el momento que “*die bloß Fehler abhält*” (p.28) «previene los errores» (p.16) y es previa de toda instrucción.

---

<sup>41</sup> Precisamente habla de la condición salvaje de todo sujeto (incluso, lo matiza con el adjetivo *Kinder* o infante) que ingresa a la *Kultur*. Esto para matizar, un asunto importante que se convertirá en objeto de atención en capítulos posteriores al realizar el análisis sobre la ‘formación del sujeto’: a saber, el lugar del sujeto infantil en el mundo contemporáneo y su uso enunciativo en el discurso oficial (político y pedagógico).

El carácter coactivo de la “*Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um*” (p.2) «la disciplina convierte el estado de animalidad en humanidad» (p.10), dado que en la especificidad humana no existe un sometimiento consciente: “*Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun*” (p.2) «Puesto que él no es capaz de hacerlo inmediatamente ya que llega al mundo toscamente, otros deben hacerlo por él» (p.10). Es en este escaño donde Kant ubica el instinto (*Instinkt*) como aquel que “*Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen*” (p.3) «obra independiente de las leyes» (p.10) y, por tanto, el carácter negativo de la disciplina. El interés kantiano de la libertad será comprendido como bien Arendt (1996: 102) lo ha esbozado como “un imperativo natural” de la cultura ante la indefensión infantil y el progreso cultural (aunque ella lo matice desde la teoría política).

Es más, Kant (1985) no deja de advertir que es el estado de indocilidad en el que actúa con fervor la disciplina muy tempranamente:

*“Der Mensch aber hat von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune.”* (p.4)

«Mas el hombre tiene por naturaleza una inclinación tan grande hacia la libertad, que cuando se ha acostumbrado, por mucho tiempo a ella, le sacrifica todo. Precisamente por esto debe hacerse uso pronto de la disciplina, como ya he dicho, pues de lo contrario, es muy difícil cambiar a los hombres de rumbo y entonces serán presa de todos sus caprichos.» (p.10)

Si con el cuidado paterno se protege al pequeño del exterior intempestivo (hambre, frío, presa de otros animales, etc.), la disciplina, impuesta como límite de su “instinto” por el otro, lo protege de sí mismo. El tener a mano el texto original del Tratado precisa el uso de las nociones que empleó Kant para hablar del instinto. El *Instinkt* kantiano es el repertorio salvaje que acompaña a la especie: la agresividad y la hostilidad, por ejemplo. Sin embargo, con Freud se confirma que tal instinto no es sino la pulsión (*Trieb*) cuando se habla de los asuntos del sujeto<sup>42</sup>. Es el estado pulsional (para referirnos al instinto kantiano) lo que hace al hombre siempre “inclinarse a la libertad”, o a resistirse al límite.

---

<sup>42</sup> La pulsión surge en la historia del sujeto (ontogénesis) aunque sea el origen mismo de la civilización (filogénesis). Debo precisar que distinto al *Instinkt*, la pulsión es efecto de la cultura y, por tanto, es en ella donde se produce y se reprime. La pulsión sexual, por ejemplo, no tienden a la satisfacción genital directa

La disciplina es una pronta renuncia del goce. Y esta premisa, confirma que el límite temprano en el pequeño contradice el ideal rousseauiano de dejar en libertad el desarrollo del pequeño (y lo dice Kant que fue contemporáneo de Rousseau; inclusive, denuncia el exagerado infantilismo con que se trata al pequeño). Recordemos que el *Trieb* freudiano se acerca a la ley del significante y esto pierde sentido si se ignora que la autoridad no puede igualarse a la violencia (Kant, 1985: 34; Arendt, 1996: 113). El acercamiento de la pulsión al carácter simbólico es el plus de la teoría lacaniana de la condición del *ser hablante*. Es por el lenguaje que se impone la ley y como se estructura el sujeto.

La tendencia del sujeto a la libertad, dice Kant, hace que sacrifique todo por ella. No es en vano que todo encuentro del sujeto con cualquier abordaje cultural le genere angustia, y por tanto, éste responda con hostilidad; Lacan lo expresa con la condición del sujeto hablante: “el ser hablante es un animal enfermo” (Bustamante, 2013: 197). Con cada una de las experiencias psicoanalíticas, Freud reconoció los efectos neuróticos, incluso psicóticos, de cada uno los abordajes culturales necesarios para la constitución de los lazos sociales con el sujeto libre: por ejemplo, los dañinos efectos de la falta del límite (*Disziplin*) en las conductas infantiles (mentiras, robos, abusos, violencia, perversiones, etc.), de lo inconveniente de no introyectar la ley el pequeño (falta de dominio de sí mismo –de carácter, al decir alemán-, del sentimiento de culpabilidad). Recordemos con Goethe la “insensibilidad” de la naturaleza ante la ley. La libertad es, para el sujeto, la carencia de cualquier responsabilidad. Por eso, una de las cualidades estructurantes del otro es el efecto de castración ante el sujeto (Cf. Lacan, *Del mito a la estructura*)<sup>43</sup> quien se ve coartado de su goce: a través de la castración paterna, renuncia al goce; y es allí, precisamente, donde se edifica la *Disziplin* como instancia formativa.

#### 4.2.2.3. Tercera instancia formativa: El acercamiento al saber

---

sino a etapas anteriores y estructurales que Freud observó en el periodo pregenital como el narcisismo (autoerotismo), el sadismo, la represión y la sublimación del fin sexual (procreación y genitalidad), etc. (Milot, 1994, § III).

<sup>43</sup> La castración, simbólicamente, es la función que el padre funge ante el sujeto para imponer un límite en la relación fusional del vínculo materno (Dor, 1994).

La tercera instancia formativa kantiana, parte de la cultura (*Bildung*), es la instrucción (*Unterweisung*). El carácter positivo otorgado por Kant la ubica como complemento necesario del aplacamiento negativo del sujeto ante su estado natural (*Freiheit*) por parte de la introyección del límite que luego de prevenir el error, se sigue en dirección a la cultura. No sin un límite previo el sujeto entra en razón para abocarse al saber para “*der Mensch Kultivert werden*” (p.22) «el cultivo del hombre» (p.14). La voluntad con el que sujeto se vuelca al mundo cultural es para encontrar en “*der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur*” (p.8) «la educación el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana» (p.11). La idea de perfección es cosmopolita en el pensamiento moral de Kant (distinta de las acusaciones que hará Freud sobre éste “sentimiento oceánico” de perfeccionamiento en el pensamiento moderno). No deja de insistir en el ideal de todo hombre de aprender y participar en la *Kultur* para mejorarla<sup>44</sup>. Por eso, la formación del sujeto kantiano -física y práctica- apuesta por la personalidad: “*Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit*” (p.35) «Es la educación de la personalidad» (p.17). Inclusive, el Tratado contempla un tiempo final de la formación del carácter del hombre.

Hasta que la naturaleza lo determine, dice Kant, como a los dieciséis años “*sechszehnten Jahre*”, madura el hombre; según el filósofo, hay un tiempo cultural donde el sujeto puede proveerse por sí solo al pasar de la “minoría de edad” al uso de su razón (*Vernunft*). Su objetivo, luego del cuidado y el domoño pasional, es la actividad intelectual y ética hacia el bien y, de tal modo, corresponde al punto donde el sujeto “madura” y se “conduce por sí mismo”. Sin embargo, Kant debe distinguir dos momentos de la instrucción: la *Privat Erziehung* (educación privada) y la *Öffentliche Erziehung* (educación pública). Esta distinción lejos de ser la del sentido común, es la aclaración entre la enseñanza de los principios “1) *Geschicklichkeit*, 2) *Weltklugheit*, 3) *Sittlichkeit*” (p. 112) «1) la habilidad, 2) la prudencia, 3) la moralidad» (p.34) aún precedidas por el otro durante los primeros años escolares (*Anführung* o quien la dirige<sup>45</sup>) y la enseñanza dirigida por sí mismo, donde Kant habla de cierta libertad (*Freiheit*) luego de una “*gesetzlichen Zwang*” (p.32) «justa

---

<sup>44</sup> Kant utiliza la palabra *Vollkommenheit* para denotar la “minuciosidad” de la formación del sujeto. En la traducción de Maldonado (1985), “minuciosidad”, refiere a “perfeccionamiento” del cultivo del hombre.

<sup>45</sup> En este punto Kant es enfático en distinguir el maestro de escuela y el educador de hombres: aquel informa y éste “forma” (o hace lo correspondiente).

restricción» (p.17). Para el pensamiento kantiano, en este punto el sujeto ya hace parte de la cultura producto del perfeccionamiento de muchas generaciones y es por el saber (o en relación con el saber) que el sujeto crea su propio camino.

Con Kant, se confirma la filiación estructural entre la instrucción y la cultura. Y vale la pena aclarar mucho más esta verdad para una interpretación de la función escolar:

1. Es reiterativo el ideal de perfeccionamiento del hombre (*Persönlichkeit*) a través de la educación, sin embargo, no escatima Kant en confirmar la falta de medida tanto en la educación como para el hombre de “perfeccionar la cultura”. Carente de un criterio, se vale de la cultura misma como medida suprema tanto de sí como particularmente del sujeto. Es apropiado que el filósofo alemán califique a la educación como un arte: “*Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommen werden muß*” (p.13) «La educación es un arte cuya aplicación debe ser perfeccionada por muchas generaciones» (p.12). Esta claridad no es ajena al carácter indeterminado que ha acompañado la educación del hombre en todo momento (Antelo, 2005) y, de allí, que la *Kultur* le atribuya sentido.
2. El paso de la disciplina paterna a la instrucción privada no exime de continuar la disciplina que ejerce su coacción (autoridad): es un salto cualitativo del posicionamiento del sujeto que, en un momento era pasivo porque “*Andere denken für ihn*” (p.86) «Otros piensan por él» (p.28), para luego, ser activo “*Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit*” (p.86) «buscar que actúe por sus propias máximas y no por costumbre» (p.28). El carácter positivo hace pensar en un anudamiento recíproco entre el sujeto y el otro: una demanda donde aquel sabe, el otro desea saber. El saber que presenta el otro ante el sujeto es el vínculo educativo por antonomasia. Recuérdese que la especificidad humana carece de un saber inherente y se vuelca necesariamente hacia un saber extraño que es la cultura que demanda el otro.
3. En el Tratado kantiano se comprende la autoridad como la imposición de un límite simbólico carente de violencia (que no exime el castigo a su debido tiempo). Inclusive se precisa las respectivas funciones del *oikos* y de la *polis*, a propósito de las ideas de Arendt (1996) [sin embargo, la reflexión de Arendt considera que la irrupción de la función de la esfera privada del hogar por las exigencias de la esfera pública es una de

las razones de la *crisis* de la condición humana moderna]. El hogar funge como garante del cuidado y la disciplina (al menos la *Privat Erziehung*), es decir, Kant le atribuye una responsabilidad compartida con la cultura, en todo caso, negativa. Para el caso de la instrucción (la *Öffentliche Erziehung*), la autoridad ya introyectada en el hogar es reforzada positivamente para acercar al sujeto al saber, fijar sus principios y confirmarlos en la acción (encuentro con el otro). No hay que olvidar el componente ético de la reflexión kantiana.

4. El considerado fin de la educación en Kant es el posicionamiento del sujeto (escatimemos sus precisiones de la edad y la naturaleza como medida): que domine sus pasiones prudentemente, se disponga al bien y se interese –moral e intelectualmente- en el saber cultural. Lo curioso es que Kant idealiza pero no del todo: “*Gehe in die Welt’, (...) Ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eignes Glück und Unglück von dir selbst ab*” (p.13) «Entra en el mundo. (...) tu propia felicidad o desgracia dependen de ti mismo» (p.12). Con Freud, la cultura en sí misma es el malestar estructural del sujeto: la única forma de escape es la muerte. Por tanto, el sujeto aprende a dominar su pulsión sublimándola con actividades displacenteras que, en todo caso, son asunto de su posicionamiento en tanto hablante.
5. Kant establece que desde edad temprana se debe educar al sujeto, sin consentimiento del pequeño para hacer de él su voluntad. La coacción en los primeros años de vida es estructuralmente necesaria para permitirle al sujeto tiempo después posicionarse por sí mismo (proveerse cierta libertad “con justa restricción”<sup>46</sup>). Freud lo confirmó en su experiencia (y en tanto no hay medida justa para educar, no hay forma de saber si se forman hombres o producen neuróticos: la medida es el sujeto en su experiencia, el *uno por uno*). Advierte Kant que sin prestar la atención a los preceptos de la razón en el periodo de la instrucción, el sujeto “*Er folgt dann jeder Laune*” (p.4) «será presa de todos sus caprichos» (p.10), carecerá de límites y nunca se esforzará. Por eso, la justeza de la autoridad que coarta la libertad del sujeto es, resueltamente, suplida por la dedicación al trabajo (o al esfuerzo –ese costo libidinal- que requiere la formación): “*Die*

---

<sup>46</sup> En *¿Qué es la ilustración?*, Kant (s.f.) confirma su ideal de libertad por la razón: “para esa ilustración sólo se exige libertad y, por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre, a saber, la libertad de hacer un uso público de la propia razón, en cualquier dominio” (p.2).

*scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit*” (p.72) «La formación escolar debe ser para el niño, trabajo» (p.25).

6. Acerca del tipo de saber (la gran pregunta del maestro: *¿qué enseñar?*), Kant precisa al menos dos tipos de educación anudados: Una educación física acerca del cuidado que debe prestar el adulto (madre y nodriza y, posterior, el padre y educador) para acostumbrar el cuerpo del pequeño al ejercicio y el hábito (vuelve Kant a reparar la distinción entre la *Kultur* donde ubica la educación física –o cuidado- y la *Bildung*, a propósito de la educación moral); y una educación moral o práctica para cultivar la razón, la prudencia y la moralidad (propias de la *Bildung*), más que en transmitir contenidos; se centra en principios que dirijan al sujeto, en la “*Die allgemeine Kultur der Gemütskräfte*” (p.86) «cultura general de las facultades del espíritu» (p.). En todo caso, dice Kant, “*Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen*” (p.24) «No se trata de justificar el adiestramiento, sino, sobre todo, de dirigirlo para enseñar a pensar a los niños» (p.15). Es decir, comprometer al sujeto en el esfuerzo de decidirse a trabajar (*Arbeit*).
7. Así, el paso del estado salvaje, prescrito por Kant, al estado de civilidad, no es fortuito sino prescrito a todo nuevo. Sin esta iniciación que recubre (mas nunca elimina) ese estado natural, el sujeto queda confinado en la absurda animalidad (en la *zoé*). Víctor de Aveyron<sup>47</sup> es el ejemplo ilustre: la falta de iniciación estructural cultural del “niño salvaje”, desde el cuidado, la disciplina y la instrucción, estropeó al sujeto (y ya no por neurosis –que son producto de *estar en cultura*-, sino por *falta de estar en la cultura*). El estado salvaje (*Geschöpf*) dominó sin ningún límite posible de restricción para convertirse en sujeto (*Mensch*), ninguna autoridad se introyectó.

#### 4.2.3. Síntesis del carácter estructural del sujeto

En el siguiente apartado se sintetiza, para el caso de la formación, al sujeto freudiano y al sujeto kantiano -así llama Dufour (2007) a los “sujetos modernos”- el cual se ha intentado

---

<sup>47</sup> El caso descubierto por el médico francés Jean Itard en 1800 del niño salvaje de aproximadamente 12 años, muestra cómo la ausencia del dispositivo cultural en las etapas constitucionales (al menos los 5 primeros años de vida) repercute en el proceso estructural. Víctor de Aveyron murió a los 18 años y no logró vincularse a la cultura por falta de dominio de sí y cualificar su relación con el otro.

esbozar en las líneas anteriores, respectivamente. Como podrá prever el lector que ha seguido el texto hasta el momento, lo que se ha logrado es una escueta conceptualización del sujeto y el carácter estructural de su formación, mas se preguntará (y es lo que se espera), pero ¿Qué del sujeto contemporáneo, ese con el que se lidia en lo real?, ¿Qué valor<sup>48</sup> tiene, pues, para un mundo de certidumbre, inmediato y simultáneo la utilidad del este palabrerío?

Freud (1929: 19) fue muy preciso en decir que cuando “se empieza por ceder en las palabras se acaba a veces por ceder en las cosas” y esto para reiterar el compromiso del sujeto para evitar la pusilanimidad sobre sí mismo. La responsabilidad (y para aquellos que desean otorgarle o ubicar un uso ético y político al acto responsable, acérquense a Arendt [1996] en cualquiera de sus ensayos) de esta escritura, ofrece una postura construida cumplimentada desde el trabajo de la lectura y la especulación, y, fundamentalmente, por la indeterminación de la experiencia de mí mismo y con el otro (específicamente de mi formación como sujeto –y de allí, como lector, maestro, hombre- y mi experiencia pedagógica). Por este proemio, es indudable que las líneas posteriores más que seguras se verán cuestionadas por ese “nuevo sujeto posmoderno” a quien tenemos la responsabilidad de vincular con el saber, o en palabras de Kant, con la *Kultur*.

En todo caso, esta síntesis es la perspectiva conceptual como se asume y re-evalúa el oficio por el cual intento garantizar mi “licencia”, mi “permiso para enseñar”.

\*\*\*

Retomando los presupuestos de las tres angustias freudianas y las tres instancias formativas kantianas, el ejercicio sintético es dar lugar al carácter estructural del sujeto que se forma culturalmente a través de lo que denominaré *dominios de la estructuración subjetiva*. Tales dominios estructuran, pues, al sujeto en tanto se forma por el cuerpo, el límite y el saber,

---

<sup>48</sup> Miren la precisión del uso de la palabra “valor” que puede intercambiarse solo por “precio”, mas no por “sentido” o “propósito”, incluso, “interés”. No es tanto por una coherencia textual, sino contextual, a saber, en un mundo “desimbolizado” por la lógica del intercambio comercial que afecta la mismísima condición humana (Dufour, 2007: 19).

respectivamente; y, por consiguiente, son el esfuerzo del sujeto para ingresar a la cultura (*Kulturarbeit*) o, en términos más concretos, los atolladeros por los cuales hay especificidad humana. Serán, pues, estos tres dominios -luego de haber interlocutado con el sujeto freudiano y el kantiano- los derroteros por los cuales discurriré acerca del carácter ininteligible de la formación del sujeto (aún más, a su debido tiempo, del sujeto lector y su formación), y de allí, la conveniente lectura del sujeto contemporáneo. A continuación, presento la siguiente tabla en la que doy “licencia” a mi interpretación de la formación del sujeto:

**Cuadro No. 4**

<b>Síntesis carácter estructural del sujeto</b>			
<b>Concepto Formación</b>			<b>Tres angustias freudianas Bustamante (2013)</b>
<b>Instancias formativas kantianas</b>	<b>Dominio</b>	<b>Intención formativa cultural</b>	<b>Fuente</b>
Cuidado	Cuerpo	Conocimiento	Cuerpo
Disciplina	Límite (carácter)	Trabajo	Naturaleza
Instrucción	Saber (juicio)	Ética	Lazo social

**Síntesis del carácter estructural del sujeto.** Elaboración propia (2015).

#### 4.2.3.1. Advertencias preliminares

El uso corriente de la palabra *formación* inadvertidamente recusa sobre los elementos otrora de su etimología. De tal modo, aproximémonos al carácter oriundo de la palabra “formación”.

##### 4.2.3.1.1. Rastro etimológico de la formación

En la etimología latina la palabra *formatio* (formación) refiere a la acción y el efecto de formar (ser formado) o formarse (formarse a sí mismo); así, se asocia al verbo latino *formāre* (dar forma a algo). La relación, pues, con la categoría filosófica forma, que “expresa el nexo interno y el modo de organización, de interacción de los elementos y procesos del fenómeno tanto entre sí como con las condiciones externas” (Rosental & Iudin, 2001: 191), sugiere la constitución y la organización “interna” de un objeto, en este

caso del sujeto, en relación con el mundo externo (*Kultur*). El mundo externo refiere no solo a los elementos circundantes al sujeto (objetos, situaciones, relaciones, sentimientos, personas, saberes, conocimientos, etc.), sino las formas como se relaciona éste en el mundo, con los otros y consigo mismo, a saber, su experiencia en el mundo.

La doble acotación confirma lo ya matizado en las líneas anteriores con Kant y Freud. Incluso, parecen ser las dos modalidades complementarias de las instancias formativas kantianas. Primero, la forma/imagen no es ajena al carácter especular (imaginario) de la formación del sujeto y la dirección (*Anführung*) colegida por el otro, y segundo, el logro póstumo de la voluntad y el carácter del sujeto para formar su *Persönlichkeit* (su destino).

Parece que la tradición alemana ha recorrido tal germen. Veíamos en la escritura del Tratado las distinciones y relaciones entre la *Kultur*, la *Erziehung* y la *Bildung*. La última se perfila, al menos en la tradición de la pedagogía, como la tendiente a la “formación del hombre”, mas no por ello, debo advertir según las acotaciones de Kant, puede independizarse de las instancias formativas de la *Kultur*. Ésta remite a la instrucción. Incluso agregaría, al leer *El malestar en la cultura*, la *Bildung* hace parte de las *Kulturarbeit* (actividades culturales).

Con esta breve acotación etimológica y su actual olvido en el discurso no es extraño que el poder de la palabra sea hoy un “atractivo ideológico” sin algún tipo de restricción, como señala Charlot (2006). Incluso, la fluctuación del sujeto hablante actual hace que los metarrelatos del “sujeto configurado por el discurso” se vean cuestionados (desde las teorías del lenguaje de Saussure, Kristeva o Bajtin hasta el mismo psicoanálisis de Lacan). Por esta razón, me veo obligado a precisar algunas categorías presupuestas como: tiempo, sentido y estructura al menos para aclarar algunos de sus vericuetos:

- a) *Tiempo*: por muchos siglos, el tiempo fue considerado una variable absoluta y no fue sino por la física moderna que se subvirtió su estabilidad para establecerse su condición

de relatividad (Cf. Hawking, *Breve historia del tiempo*, 1988)<sup>49</sup>. Para el caso nuestro, el tiempo real (de los minutos, horas, días, años, etc.) es impersonal e insuficiente, mientras el tiempo lógico lacaniano (Cf. Lacan, *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada*) configura las modulaciones del sujeto diacrónicamente (cultural) en una topología sincrónica (o biográfica). Respecto a la formación en el discurso contemporáneo, el tiempo aparece como una categoría lineal inalterada sobre la base del crecimiento o el desarrollo biológico y no, precisamente, sobre un tiempo lógico estructural y es, a esto último, que se pretende adherir la perspectiva: un tiempo subjetivo marcado por una “suspensión” de lo visto ante lo lógico (lo que estructura) y “positivamente no visto” por el sujeto (Lacan, 1945: 150).

- b) *Sentido*: recuérdese que el sentido es retroactivamente elucubrado en la relación dual sujeto-cultura pero, en gran parte, es estructurada como inconsciente, es decir, el sujeto es por un saber in-sabido. Y a diferencia de la mera intuición, aunque se vale de ella, el sentido atribuido por el sujeto en su experiencia es un trabajo de interpretación de lo simbólico en lo real: un gran costo libidinal para el sujeto. Por eso, el esfuerzo del sujeto frente a su palabra puesto que el peso de sus significantes están encadenados intrincadamente herméticos ante la facilidad. Recordemos cómo tanto el *cogitatum* como el *designatum* son tan solo recubrimientos con los que se complace el sujeto ante su ininteligible y angustiante verdad. El dualismo cartesiano matiza aún más la imposibilidad de develar su verdad. La escuela opera en tal modalidad: exige elucubrar el concepto mnemotécnico a costa de la palabra subjetiva<sup>50</sup>. Aún así, el *sentido* se matiza estructural (lo no sabido) y en lo contingente (el saber supuesto) al sujeto, sin embargo, el peligro, dice Bachelard (2000: 16), es “traducir *tales* necesidades en conocimientos”.
- c) *Estructura*: parece en el discurso actual la noción de estructura. El efecto es anacrónico: se intenta “comprender al sujeto” para consolidar una cómoda y conveniente visión y

---

<sup>49</sup> En la introducción que realiza Carl Sagan al texto de Hawking se aprecia incluso como el cambio de la variable a la relatividad temporal-espacial (con las fluctuaciones de la gravedad en el espacio-tiempo que generan curvaturas y el descubrimiento de los agujeros negros) fue tan paradigmática –al estilo de revolución kuhniana– que planteó la existencia de “un universo sin borde espacial, sin principio ni final en el tiempo, y sin lugar para un Creador” (Hawking, 1988: 15).

<sup>50</sup> Incluso, el discurso oficial es enfático en explicitar la modalidad en la que opera: “los estándares *básicos de competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer*” (MEN, 2006: 9).

praxis del sujeto a través de acotaciones tales como “desarrollo”, “crecimiento”, “dimensiones”, y pragmatismos como “derechos”, “libertad”, “autonomía”, “juego”, “seguridad”, que acrecientan la brecha misma de aquello mismo que sustenta la especificidad humana: cuando se habla de estructura es a condición de alterar al sujeto, incluso, es en la estructura donde se fijan los pivotes fundamentales para hacerse a la condición de sujeto. Por tal motivo, hay que recordar la etimología del sujeto: *subjectus* o “sometido a” *la cultura*.

#### 4.2.3.2. Dominios de la estructura subjetiva

En un punto inicial del texto, se reiteraban los velos que recubren la función formativa como atributo específicamente humano (el *deber ser* de todo hombre) y las elucubraciones filosóficas y lingüísticas que el discurso pugna por legitimar un sentido acerca del sujeto (y su cualidad de “educable”)<sup>51</sup>. Los tres dominios del carácter estructural del sujeto –cuerpo, límite y saber- recusaran aquellos “supuestos” endilgados al propósito formativo. Así, se brindan claridades (no respuestas)<sup>52</sup> sobre el asunto del sujeto en formación indispensable para el vínculo educativo, y precisamente, para analizar la ‘formación del sujeto’ (Véase § II *Sobre la lectura*, p. 78).

Cuando Kant y Freud identifican los primeros años de vida como escaños fundamentales para forjar el carácter del sujeto (de *sometimiento* justo de la cultura)<sup>53</sup>, no hablan propiamente de una historia particular (tiempo real), sino precisamente del tiempo lógico en que los significantes se fijan como “diques” en la estructura misma. Son esas marcas imborrables que “no se hacen conscientes casi nunca” las que actúan en un tiempo inconsciente donde el sujeto no alcanza a comprender su efecto (el tiempo donde

---

<sup>51</sup> A propósito de las palabras proferidas por Guillermo Bustamante sobre la Filosofía de la Educación. En *Conferencias del Núcleo Común de Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, 28 de marzo de 2015.

<sup>52</sup> Recordemos que el campo educativo carece de medida o criterio unívoco por el cual agenciar su acción y, por tanto, se torna incalculable cómo educar mas no el mismo hecho de educar (Antelo, 2005).

<sup>53</sup> Dice Freud: “Aquello que denominamos nuestro carácter reposa sobre las huellas mnémicas de nuestras impresiones, y precisamente aquellas impresiones que han actuado más intensamente sobre nosotros, o sea las de nuestra primera juventud, son las que no se hacen conscientes casi nunca” (La regresión, en *La interpretación de los sueños*, p.535).

precisamente el principio de placer gobierna); y en tanto se logra la consciencia, no es posible “rememorar” aquello que se ha reprimido.

Conforme a esto, los dominios a continuación se ubican precisamente en ese periodo de la *estructuración subjetiva*; interesa ubicar esos efectos concomitantes en la “formación inicial” (el eslogan ministerial de la primera infancia “*De cero a Siempre*” es muy oportuno).

#### 4.2.3.2.1. Primer dominio: El cuerpo como descubrimiento freudiano

Se dice que Freud descubrió el cuerpo luego del imperio cartesiano. Sin embargo, Descartes (1994) nunca escatimó el cuerpo, tan solo lo desplazó y lo bifurcó entre la verdad/razón y la pasión/cuerpo; en todo caso, optó por una parte del dualismo, la razón, a consta de valerse de la otra como epifenómeno del primero. Es claro en esto: “es preciso que alma y cuerpo estén unidos íntimamente, formando un todo homogéneo, el hombre racional” (p.62). Ese hombre que cultiva la verdad es quien desestima lo anímico en tanto primario, instintual, repugnante, etc.; pasa del escape de la “ignorancia” y la “pasión” por la razón. De allí, el *cogito ergo sum*. El famoso epígrafe de Séneca que cita Poe (Cf. *La carta robada*) recusa esta escisión: “*Nil sapientiae odiosius acumine nimio*” « Nada es más odioso para la sabiduría que una excesiva agudeza ».

Por su parte, Lacan hará la interdicción al exergo cartesiano (Cf. *Seminario IX. La identificación*). Dice: “El pensamiento comienza en el inconsciente” y, agrega, es “insuficiente para mostrar cualquier cosa que podamos finalmente situar de esta presencia: ‘soy’ (*je suis*)” (p. 10). Es decir, el yo cartesiano se especula, se edifica conscientemente, mientras el Yo psicoanalítico se crea imaginariamente y, a pesar, de saberse inconscientemente.

Por ser el psicoanálisis, un campo de estudio poco tomado en cuenta por los lectores (al menos me refiero al lector universitario), me permito situar el descubrimiento freudiano del cuerpo brevemente. La experiencia analítica consolidada por Freud al finalizar el siglo

XIX, le permitió descubrir en el paciente neurótico que su síntoma se tornaba regresivamente a la época infantil y, específicamente, en un conflicto libidinal (con el cuerpo sexuado): “los neuróticos han conservado el estado infantil de su sexualidad o han sido remitidos a él” (1905: 37). Si Freud descubrió el cuerpo es por su correlación con la sexualidad como problemática estructural: el narcicismo infantil (autoerotismo), el desarrollo pregenital y genital, el sadismo y el masoquismo, el complejo edípico, constituyen todas, la exploración infantil sobre el primer descubrimiento que es el cuerpo como fuente primaria de goce. En dos escritos fundamentales Freud esboza sus descubrimientos: *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) y *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915).

En el primer escrito Freud (1905: 43) aclaró de una vez por todas, tanto para la medicina, la psicología y la educación, “la confusión de ‘sexual’ con ‘genital’”. Lo genital se refiere concretamente al paso a la latencia donde el goce sexual es cumplimentado con el órgano genital; lo sexual, será la biografía pulsional del sujeto con el descubrimiento de las zonas erógenas desde temprana edad y, a su vez, las formas en cómo esta se ve coartada por las disposiciones culturales que va interiorizando el pequeño (recordemos las coacciones negativas kantianas y el desarrollo de la conciencia de culpa freudiana). La expresión freudiana del descubrimiento de la sexualidad infantil le va bien: *hay una disposición perversa polimorfa del niño*. Así, la “pulsión de saber sexual” aboca al pequeño a tomar su cuerpo como medio de goce. Freud (1915) aclaró como las pulsiones son múltiples y no unívocas a la genital: el succionar, el ver, el tocar, la crueldad, la masturbación, etc., se convierten en las pulsiones parciales del objeto sexual destinados a un fin sexual prontamente producidos por el sujeto infantil.

#### 4.2.3.2.1.1. Formación del yo por el espejo: Identificación y Repetición

La primera fuente de estructuración subjetiva es el cuerpo. En este primer dominio, lo esencial es el carácter imaginario por el cual se empieza a atribuir una verdad que, según Lacan (1961), “no puede alcanzarse sino a través de sus reflejos” (p.12). El efecto del espejo forja la primera forma de identificación del sujeto con ese otro reflejado: el cuerpo

es el primer encuentro con el Yo a través de la imagen especular como determinante del fenómeno constitucional del sujeto<sup>54</sup>. Ya se sabe que el juicio de atribución freudiano identifica al Yo con el placer/interior y la amenaza como externo al Yo. Este sesgo sobre lo real procura que el efecto refractario del otro (la imagen como presupuesto de la transformación del sujeto) se convierta de un objeto deseado para que opere la función del Yo. Así, el cuerpo se convierte en un efecto inicial “de la relación del organismo con su realidad” (Lacan, *El estadio del espejo como formador de la función del Yo*, p.69). Es en este juicio primario de discernimiento entre “lo bueno y lo malo” -determinado por el nivel de satisfacción pulsional- que inicia el intrincado camino por el cual el Yo continuamente busca el cuidado/placer de sí (a pesar del dolor que prontamente acompañe su goce).

En esta primera etapa, el mecanismo de identificación está ya presente y presta un servicio estructural: el conocimiento de sí por el cuerpo y del mundo por el otro en calidad de objeto (es decir, externo al Yo). El proceso del espejo transforma al sujeto a través de la imagen del otro, distinto a la imitación de éste. La configuración de ese primer espejo formador define el *yo ideal*: es la primera identificación con el significante cuerpo. Quedan allí registradas todas aquellas huellas perceptivas de placer y displacer que provee la relación del sujeto con el mundo exterior. Por eso, en el esquema del sistema anímico que representa Freud (1966: 534) se comprende cómo las huellas mnémicas (memoria) que se perciben sensitivamente (*cc*) entran por el sistema preconsciente (*pc*) y se alojan en el sistema subyacente del inconsciente (*inc*) donde se modifican inadvertidamente por el sujeto. Cada nueva experiencia va alojándose y desplazando -o modificando pero no las elimina<sup>55</sup>- continuamente los ya inscritos en el sistema significante (sobre esta línea es que Lacan edifica su lógica del significante: “un significante es lo que representa al sujeto para otro significante”, Cf. *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*). Con estos recubrimientos significantes es que, por ejemplo, Freud descubrió cómo se deforma el material onírico en el sueño a través de los mecanismos de la condensación y el desplazamiento.

---

<sup>54</sup> “Yo” que indudablemente es especular en la formación por el otro: *formarme, formarlo, formarse*.

<sup>55</sup> Por eso, no hay que desestimar las impresiones significantes que marcan la infancia. A pesar del estado inadvertido consciente del pequeño, el sistema anímico opera fijando en el inconsciente marcas imborrables.

Recordemos que el significado y el pensamiento van edificándose por el soporte simbólico del lenguaje (pero que solo puede fijarse en tanto el sujeto domine el símbolo, por eso, el sujeto trabaja con el significante). Lacan, en *Mas allá del principio de realidad*, clarifica que en este periodo funge una “comunicación afectiva” donde el sujeto percibe las esencias de la experiencia social sin ningún recubrimiento simbólico como las categorías conceptuales<sup>56</sup>: lo real se agencia de manera espontanea y libidinal. “Quiere lo que desea, desea lo que quiere”, es un efecto retroactivo provisto por el mismo contacto libidinal con el exterior. Ningún *designatum* fija la imagen si no la mismísima cualidad imaginaria de los objetos percibidos. Incluso, Lacan es más enfático al confirmar que lo alojado en el inconsciente no son solo rasgos sino situaciones específicas del objeto amado cuando la identificación se produjo (Cf. *Las allá del principio de realidad*, p.64). El crédito hay también que adosarlo a Freud quien en *La identificación* (1920) lo descubre con el caso del juego del pequeño que hace aparecer y desaparecer al objeto como un sentido libidinal de la ausencia de la madre. Este proceso de *repetición* del juego involucra el placer y el displacer atribuido a la imagen evocada de la madre representada en el juguete que viene y va. En todo caso, la observación de Freud confirma que por las elecciones de objeto se forma la instancia yoica del sujeto, a pesar de que las elecciones objetales no puedan precisarse debido a la experiencia singular del sujeto.

Son la identificación y la repetición los derroteros de la estructuración subjetiva por el cual el sujeto crea su realidad, y posteriormente, da sentido *retroactivamente* al mundo (Cf. Bustamante, 2013: 142). Así como, no antes sino después, el pequeño da nombre a su garabato (cuando es interrogado: ¿Qué es eso que dibujaste?), es posterior a la respuesta - que el mundo ofrece a aquel- donde éste produce *su* sentido. Por tanto, ese *Yo* es una conjunción “parte-todo” difícilmente clara mas sí estructurante. Entonces, mientras más el sujeto cree saber de sí (o cree no saber), es la demanda del otro lo que interioriza. Esto confirma que el efecto de la identificación y la repetición son los esfuerzos del sujeto por el dominio de sí y no una mera imitación de la acción del otro. La ambivalencia donde el

---

<sup>56</sup> Es por la experiencia libidinal que dotamos de sentido al objeto sin necesidad de exigir algún tipo de explicitación abstracta de éste. Y por la misma razón es que metafóricamente se le atribuye sentido al signo en ausencia de la cosa. Cuando el pequeño escucha el significante “miau” rememora la experiencia que evoca otro significante, es decir, a la cosa rememorada o la situación.

sujeto interioriza parte del objeto, y lo que cree que es una amenaza que no proviene del exterior, ya no puede eliminarlo porque hace parte de la integración al malestar estructural de la cultura. Aun así, el primer periodo estructural de la imagen es la fase autoerótica infantil en la que se constituye el Yo-ideal (Freud, 1915).

La edificación del Yo, la introyección del objeto y la instauración de los “puestos imaginarios” del ello y superyó son constituyentes en la formación del sujeto. Mientras tanto, el cuidado paterno hacia el *infans*<sup>57</sup> (ya se precisaba en § *Primera instancia formativa: el cuidado paterno*, p. 39), procura la experiencia pulsional y la sumisión posterior de ésta. Por el cuidado, se elucubra una satisfacción de bienestar por el trato del otro sobre sí. Recordemos, pues, que el funcionamiento primario en el sujeto es la satisfacción del Yo-placer. Inclusive, si el sujeto responde a través del dispositivo instintivo de supervivencia primario (luchar, buscar comida y procrear), éste se repliega ante la respuesta cultural que el otro ofrece: una palabra, un abrazo, una caricia, un grito, etc. Esta carencia del lenguaje en la época infantil, “lo no visto” del tiempo de la mirada según el tiempo lógico, es rápidamente objeto de atención y aprehensión a través de la identificación y la repetición. Así, los rasgos culturales faltantes se van constituyendo para la supervivencia en el complejo mundo cultural. El *saber extraño* humano va desnaturalizando necesariamente al sujeto inadvertidamente y, recíprocamente, éste va aprendiendo de ese conocimiento necesario para ingresar y aferrarse al mundo del otro. Este escaño es, pues, la iniciación de la desazón formativa. Es interesante como Bachelard (2000) manifiesta el carácter contranatura de la formación humana: “debe formarse en contra de la Naturaleza, en contra de lo que es, dentro y fuera de nosotros, impulso y enseñanza de la Naturaleza, en contra del entusiasmo natural, en contra del hecho coloreado y vario” (p.27).

#### 4.2.3.2.2. Segundo dominio: El límite simbólico

---

<sup>57</sup> *Infans* deviene del significado “sin habla”. Es la cualidad propia de la infancia que además de *indefensa* por naturaleza es *inefable* culturalmente.

En este segundo momento, la instancia del lenguaje media: del tiempo lógico subjetivo anterior, se pasa al tiempo objetivo de la comprensión donde el sujeto se confronta ya no con la experiencia perceptiva directa sino con el recubrimiento simbólico de la palabra.

En este tiempo el proceso de *desnaturalización* ya no es acotado por el otro como percepción visual sino por una indefinida reciprocidad hecha lenguaje. El otro funge ante el sujeto en una transición angustiante por el paso de la ley que impone el lenguaje (me desembarazo de la idea de la adaptación donde se aprende imitando las voces, como el caso del gorrión que ejemplifica Kant). Del modelo formador del espejo se cambia de eje para ahora proyectarse sobre el otro en calidad de hablante. El otro representa una porción de la cultura compleja que viene a “eliminar las pasiones” y “desea formar un carácter” (en sentido kantiano); por tanto, la identificación del Yo es un proceso de transferencia del *imago* como objeto introyectado. Sobre esta introyección se van forjando ya no solo cualificaciones perceptivas sino juicios de pensamiento más estrictos frente a la realidad. Lejos de ser un tiempo de solipsismo el sujeto se aferra más a la ligazón social a pesar de, recordemos, la *inconformidad* del sujeto (Véase Cuadro No. 1, p. 26). El estado reactivo paulatinamente se apacigua por el carácter suspensorio del lenguaje que media entre el acto y el pensamiento.

#### 4.2.3.2.2.1. Función del padre

Como se presentó en § *Segunda instancia formativa: el carácter negativo de la disciplina* (p. 42), en este segundo dominio opera la disciplina para restringir las pasiones (más que el ideal kantiano de eliminarlas) y formar el juicio con un nuevo complemento que es el trabajo simbólico que es proporcionado por lo que Lacan llamó *la función del padre*. Durante las primeras etapas hemos visto cómo el goce opera de manera concreta: elección del objeto amado y satisfacción de éste. Sin embargo, la angustia emergente imaginaria del objeto se recubre con el advenimiento de la palabra. La identificación libidinal que se fusiona entre el pequeño y la madre, ese intercambio “del deseo del niño que se hace deseo

de la madre” (Dor, 1994: 98) se ve interrumpido por la prohibición paterna<sup>58</sup> como segundo momento del complejo ambivalente edípico. La función de padre figura como fundamental en la estructuración subjetiva del pequeño que es poner fin al periodo narcisista castrando el goce por la ley simbólica.

Por su cualidad negativa, el “padre” representa para el sujeto una imagen del límite, del trabajo (del costo libidinal de rechazo al goce), es decir, en este punto la identificación con el padre reifica la instancia del significante que exige del sujeto la renuncia de su goce por la demanda del otro. En este nuevo escaño, el lenguaje, estructural al sujeto, se revierte en “una autoridad introyectada” (Bustamante, 2013: 159). La ley dice al sujeto: *sustine et abstine*<sup>59</sup>. El carácter coactivo disciplinario sacrifica el estado subjetivo anterior por una modulación objetiva. Inclusive la lectura de Žižek (2001) sobre el *Tratado* de Kant advierte sobre la aparición del amo para disciplinar la indocilidad (estado natural) del sujeto. Esa libertad que pervive en el sujeto, resto de su estado salvaje, es en todo caso el objeto de ser del carácter negativo de la disciplina. Kant es enfático sobre esta libertad: “El amor a la libertad es naturalmente tan fuerte en el hombre que cuando se ha acostumbrado a ella está dispuesto a sacrificarle todo” (p.10). Así, el supuesto estado de libertad agenciado por la aprehensión del habla *a posteriori* no es más que una ilusión. Es por el lenguaje que se adquiere la cualificación de *subjectus*, el sujeto sometido por su misma especificidad de *ser hablante*.

Sin desligarse de los hábitos y las costumbres, la esencia de este escaño es la comprensión del mundo interiorizando el límite “por una restricción justa” (por eso la connotación de trabajo). Sin embargo, es en este periodo inaugural donde la esencia de la formación se confunde, grosso modo, con la idealización contemporánea de la disciplina como coacción violenta y la libertad como goce pleno. El negligente esfuerzo de apuntar al pragmatismo

---

<sup>58</sup> Esta *función del padre* es fundamental en la estructuración subjetiva del lugar simbólico del “padre”. El progreso del psicoanálisis ha identificado que esta función simbólica del padre la funge aquella persona garante de la castración de la relación amorosa: el pequeño que admiraba al padre, ahora le inquieta, incluso le odia pero lo estima por que posee aquello que la madre desea. Mas claridades véase § *Tiempos lógicos en la 'formación del sujeto': cuerpo, límite y saber*, p.78.

<sup>59</sup> “Soporta y abstente”, Kant, *Óp. cit.*, p.34. Si bien Kant formuló su *Tratado* sobre una línea “moralista”, estas aproximaciones se convirtieron, sin ser el ideal, en los presupuestos que Freud fundó sobre su empresa psicoanalítica. *Soporta* el ingreso al mundo y *abstente* de salir de él, aunque el soportar y el abstenerse, sabemos con Freud, son las causas de la neurosis y la psicosis.

sin fundamento hace que se peque a gran escala, y hoy con mayor efusión discursiva, en desestimar el límite con la idea valorizada de “libertad”. Prestemos un poco de atención a las reflexiones de Arendt respecto del asunto de la crisis moderna y la ambigüedad de la autoridad. En *¿Qué es política?* (1997), la autora estriba una dificultad estructural del mundo para comprender la libertad contemporánea: ésta no se comprende (se excluye) relacionada con la igualdad si no subordinada a la comunión entre la igualdad y la justicia. Es decir, la pluralidad se regula justamente con las leyes externas (y no por la ley interna introyectada que funge como resorte para lidiar con la pulsión): “por naturaleza, dice Arendt, los hombres no son iguales, necesitan de una institución política para llegar a serlo: las leyes” (p. 22). Además, recordemos las consecuencias lamentables de la interrupción de las funciones de la esfera privada del hogar (el cuidado y la disciplina) por las exigencias de la esfera pública (§*Tercera instancia formativa: el acercamiento al saber*, p. 44).

Si efectivamente se disciplina, no se libera, se ata a una fuerza mayor que la voluntad imparcial o del goce. Este dominio, como se ha advertido en varias ocasiones no puede aislarse como un periodo histórico sino constituyente, puente entre el cuidado inicial y la instrucción posterior. Esta atadura, desde el lenguaje y de éste que subyacente a todos los dispositivos culturales se empecina en actuar como renuncia del mundo de las sensaciones, fundamenta el sujeto kantiano justamente elucubrado en su *Crítica a la razón pura* (2005): un sujeto que establece una relación entre la intuición (experiencia) y el mundo de los conceptos. Esta intervención al mundo cultural, es una chocante disimetría entre la libertad contemporánea y la *formación*. Ya se ha anotado que la constitución de la formación es estructural y, por tanto, indeterminable por los asuntos temporales de la realidad que hoy por hoy reducen el esfuerzo por la *facilidad*. Aun así, pese a las “comodidades” del mundo actual, el lenguaje por su cualidad estructural (pero no concluyente), mantiene inconforme al sujeto -que de por sí es la condición humana-: por la demanda del otro, por el goce insatisfecho (o consumido y elucubrado sobre otro objeto), por la hiancia -vacío- del lenguaje (la incompletud dada la función sígnica: la expresión y el contenido) y por la continua represión (y sublimación) del deseo.

#### 4.2.3.2.2.2. Consecuencias del “hombre liberado”

Ya que se está hablando del sujeto en relación con el límite, de la subordinación de lo real por lo simbólico, es menester compartir la contundente hipótesis de Dufour (2007) sobre el “nuevo hombre posmoderno”. El autor define una nueva imagen del sujeto por una expresión contemporánea bastante temida a mí parecer: *el hombre liberado*. Es este *hombre liberado*<sup>60</sup> el que cuestiona este palabrerío, mucho más porque, a diferencia del sujeto freudiano o kantiano, éste sujeto es efecto de la desimbolización del mundo: efecto de la lógica capitalista, un individuo producido, que se consume, y que cuando se consume, produce una nueva referencia. Revestir únicamente al sujeto imaginariamente (con modelos estereotipados) implica que éste desconozca algún límite simbólico, ningún dique que soporte el proceso de identificación. Para Dufour, tal proceso de desimbolización hace del nuevo sujeto un “esquizoide” revestido metonímicamente de imágenes simultáneas y efímeras. No se extraña el autor para nada en que realmente exista este sujeto, sino que se sorprendería que realmente no lo hubiera dada la lógica neoliberal actual. De igual forma, recusa en la “pérdida de autoridad” del metarrelato del adulto. Arendt (1996) mencionó al respecto: “los adultos desecharon la autoridad y esto solo puede significar una cosa: que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos” (p. 202). Es por eso, que en el relato kafkiano de *Ante la ley*, el campesino a punto de morir es interpelado por el guardián: “Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré” (p.2). Aquel guardián superyoico está en extremo desvencijado por el sujeto contemporáneo y el menoscabo del límite y la autoridad es la cualidad identificatoria del “hombre liberado”.

#### 4.2.3.2.3. Tercer dominio: El saber, deseo del otro

Me interesa prestar especial atención a este último dominio: *el saber*. No solo por el hecho de considerarse la categoría formal escolar complementaria de la “formación”, sino por el mismo precedente de la polisemia de la acepción misma y el sofisma educativo en el que reposa. Es necesario delimitarla. Para tal propósito me referiré a dos tipos de saber: el

---

<sup>60</sup> Es tan drástico este “hombre liberado” que nominarlo por la categoría de “*sujeto liberado*” es un contrasentido, incluso, incoherente por la misma lógica del mercado en la que se ampara (no hay sometimiento alguno, puro intercambio comercial).

psicoanalítico y el formal. ¡No son lo mismo!, advierto. Cada cual opera de modo distinto en el sujeto, con la relación con el saber, con sus efectos antagónicos, aunque, según intento proponer, los dos participan fundamentalmente en la estructuración subjetiva. En todo caso, me anticipo a plantear el primer anatema entre el uno y otro: el saber formal, ese que consideramos como escolar (y al cual también adscribo el saber moral kantiano, § *Tercera instancia formativa: el acercamiento al saber*, p.44), apunta a la masa y su efecto es normalizar; el saber psicoanalítico, acoge al sujeto y su efecto una verdad en específica de cada sujeto, es decir, acercar al sujeto eso insabido por él. Propongo el siguiente esquema para lograr comprender los dos saberes:

**Cuadro No. 5**

<b>Saber</b>	<b>Objeto</b>	<b>Sujeto/Estado</b>	<b>Relación con el saber</b>	<b>Efecto</b>
Psicoanalítico	Inconsciente	Singular/Hablante	In-sabido	<i>Una Verdad</i>
Formal	Cognición	Masa/Individuo pasivo	Acumulativo	Normalizar

Elaboración propia (2015).

Existe una ambigüedad entre el conocimiento y el saber donde se tornan las acepciones generales diversas y las dificultades enunciativas del discurso educativo oficial que apunta a la formación, incluso, la falta de una postura para agenciar tal discurso y la práctica educativa misma. Las acotaciones perfilan al conocimiento, según las palabras de Miller (2014), como aquel “saber expuesto” por quien lo posee (la ciencia), y el saber como el “saber supuesto” del sujeto dispuesto a adquirir tal exposición de conocimientos. Esta lógica de demanda usa deliberadamente la noción formación<sup>61</sup> como una mera axiología de actitudes y habilidades en disposición de acumular lo expuesto por el otro. La apuesta educativa lo confirma: se educa para lograr un saber acumulativo (conocimiento), idealizado y, en todo caso, cartesiano, y lo contempla explícitamente un fin educativo: “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (Ley 115 de 1994, Art. 5°).

<sup>61</sup> La apología a la noción “formación” se matiza como un uso retórico para estilizar el discurso oficial sin ningún tipo de salvedad que la discrimine y, mucho menos, que la convierta en una categoría de análisis para comprender la estructuración subjetiva del sujeto. Se encuentra una dilación de su interpretación y es explícito su uso práctico junto con correlatos como el de “espíritu”, “nacionalidad”, “ciudadanía”, “democracia”, “derechos”, etc.

#### 4.2.3.2.3.1. Aproximación al saber

Aproximarse al saber<sup>62</sup>, es la forma más plausible, parece, de asir algo acerca del saber. Como bien lo ha inquirido la tradición sociológica francesa (Beillerot, 1998; Charlot, 2006) la polisemia del concepto indica que es una noción en formación por su uso, carácter inacabado y trivialidad. Eminentes esfuerzos de la cultura occidental por asir el concepto, entonces, han elucubrado su estatuto como *episteme* o *doxa* (Cf. Bustamante, 2013: 48). La primera, como la acumulación del conocimiento objetivo, o lo que comúnmente se conoce como ciencia; la otra, como la hermética<sup>63</sup> de los fenómenos, o una ideología. Esta reducción, por el momento, *in extremis*, indica la relación/tensión foucaultiana del *poder-saber* (Cf. Foucault, *El orden del discurso*, 2004).

Si de lo que se extrae primariamente de todos estos umbrales acerca del saber, es su indiscutible carácter cultural, se supone que es el camino interminable de la especificidad humana. Sin embargo, es dable advertir sobre éste, su no-linealidad, progresión y positividad en relación con el sujeto. Ya se ha visto (§ *Tiempo*, p. 51) cómo el tiempo lógico opera de acuerdo al tiempo subjetivo del sujeto. Si existiera un carácter lineal y progresivo del saber humano (lo cual se piensa en tanto se desconoce el descubrimiento psicoanalítico del inconsciente y se confunde con una clara postura cartesiana del conocimiento) la condición humana originaria de la caverna habría evolucionado en el superhombre nietzscheano. Mas el saber, ignorado como *esfuerzo*, opera como un *savoir faire* omnipresente y omnisapiente. Por tanto, la renuencia actual de la ley del mínimo esfuerzo: la *facilidad* al acceso de la información y al conocimiento inmediato sólo operado por la técnica sin rigor sobre el objeto<sup>64</sup>. La crítica posmoderna del filósofo Lyotard (1987)

---

<sup>62</sup> Como paragon de un trabajo de grado con el mismo título. Flórez, R, & Moreno, S. (2013). *Aproximación al saber*. (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>63</sup> Esta noción “hermética” se toma del semiótico italiano Umberto Eco (Cf. *Los límites de la interpretación*, 1992) quien la utiliza para describir el momento en que la interpretación era signada bajo la univocidad del texto (la *intentio auctoris*).

<sup>64</sup> Sobre este punto ya Arendt (2005) explicitaba el horror de ese conocimiento técnico-tecnológico, exacerbado por la violencia y el desarrollo de aparatos bélicos, sin ningún tipo de “objetivo racional”; aunque el tono de Arendt es más puntilloso: “el fin está siempre en peligro de verse superado por los medios a los que justifica y que son necesarios para alcanzarlo” (p.10). Así, tales supuestos “objetivos racionales” que impulsan la violencia (la guerra, la paz, la vida, los derechos) son claramente superados por los mismos medios. Y así, por ejemplo, surge el estado de excepción en la democracia.

en su *Informe sobre el saber*, es inquietante: “El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso” (p.6).

Ante tal crítica posmoderna, no desdeñosa, es preciso hacer mella. Indudablemente la caída de los universales modernos (Estado, familia, razón, etc.) fundamenta la preocupación y crisis actual, mas no quebranta la estructuración subjetiva del saber para el sujeto (ese saber psicoanalítico). Es por el psicoanálisis que se confirma que el saber, *como deseo del otro*, configura la función del Yo. Recuérdese que lo constituido en la formación deja marcas imborrables (esas huellas mnémicas simbólicas que tanto Saussure como Freud reconocieron), en cierto sentido inconscientes pero recuperables, o reactivas, según la experiencia misma (por eso, no hay nada que no se *forme*, que no haya pasado *per se* como experiencia<sup>65</sup>).

El saber del que precisamos hablar, es el límite al goce, ese “placer que no tiene ley”, dice Lacan en su *Seminario XVII*. Un consentimiento cultural de los viejos para los nuevos. Primero impuesto, luego dirigido por el mismo sujeto según la lectura que se hacía de Kant para “cumplir su destino”. De allí, que el saber no sea inherente al sujeto, o al menos, sólo efecto de su experiencia. El sujeto desarrolla, según su experiencia, su facultad de conocer (el perfil de sujeto kantiano) de pensar. Así, el saber es efecto de la formación del sujeto y de la formación del inconsciente como Lacan afirma. Por tanto, en el Cuadro No. 1 el saber se concibe como una intención formativa ética. Es decir, el saber inquieta al sujeto en su singularidad, no en lo que tiene de universal (recuérdese la “parte-todo” del Yo), aunque no por ello excluye al “todo”. Por eso, la ética se instala como instancia formativa que se refuerza/transgrede con ese lazo social.

En la tercera instancia kantiana, la instrucción no se refiere al qué enseñar escolar sino a la disposición del sujeto ante el saber (desarrollar los preceptos de la razón). Esta instrucción,

---

<sup>65</sup> Esta es la visión empirista de Locke con la que Lacan critica a la psicología asociacionista: “*nihil erit in intellectu quod non prius fuerit in sensu*” «Nada será en el intelecto que antes no está en los sentidos» (Cf. Lacan, *Mas allá del principio de realidad*). Sin embargo, es por la experiencia misma que se forjan aquellas huellas significantes que se graban en el inconsciente.

que no atañe al producto del dispositivo escolar propiamente (aprendizaje), sino al desarrollo del juicio como un saber elaborado, es el saber que interroga al sujeto, cuestionamiento no solo racional, sino irracional o afectivo. Freud (Cf. *La negación*, 1925) ya lo expresaba al descubrir cómo opera el psiquismo humano donde lo reprimido puede ser sabido (entendido) pero no aceptado (sentido), es negado<sup>66</sup>. Es todo esto, una ética que compromete el carácter mismo. Es inefable, entonces, la inconformidad ante el saber (y la facilidad de evadirlo, negarlo o ignorarlo con el “no sé”). La pregunta por el saber, ante el sujeto es monstruosa, y éste se muestra indefenso, privado a eso que se le pregunta, mucho más, si el lenguaje media ante el entendimiento, ya que la realización de la representación (pensamiento) de ese saber impone rigurosos procesos a través del sistema (la lengua).

Lacan (1969) en *La producción de los cuatro discursos*, asegura que el discurso del maestro (Amo) se interpone ante el discurso del esclavo. Es el Otro que funge en la división del sujeto (S tachado). Así, se considera que el otro se presenta a partir de la palabra para interlocutar con el sujeto (de entrometerlo en la palabra)<sup>67</sup>.

Como ya se mencionó en § *Primer dominio: el cuerpo como descubrimiento freudiano* (p. 54) el sentido primario, por ejemplo, del movimiento motriz del bebé retroactivamente se representa como un significante deriva de saber-que-eso-ya-es-algo-para-el-otro-y-para-mí. Este conocimiento sensible de la realidad se convierte en marca imborrable del juicio *a posteriori*. La experiencia misma brinda burdos pero universales conocimientos sobre la realidad: la gravedad es una de ellas, donde a pesar de la carencia del juicio formal de la ley, se sabe que “todo lo que sube tiene que bajar”<sup>68</sup>. Sin embargo, considérese que sobre tal fenómeno empírico, antes o después del juicio, debe repetirse en la realidad para ser recuperado por el entendimiento y juzgado con el mismo fenómeno.

---

<sup>66</sup> Es el caso de la negación: “La negación es un modo de tomar noticia de lo reprimido; en verdad, es ya una cancelación de la represión, aunque no, claro está, una aceptación de lo reprimido” (Freud, 1925: 60).

<sup>67</sup> Y es sobre esto último que la escisión contemporánea entre opinión y razón es más tajante. Si no véase cómo opera hoy día con tanta fuerza Twitter como fuente amorfa y democrática de dar lugar al individuo para informarse y opinar (conocimiento sensible). Igual, en cierto modo, el otro polo, la razón (que no es propiamente el juicio), está regulada por la patente y el campo discursivo en el que opera.

<sup>68</sup> Para Kant (2005), el conocimiento empírico “Si todo sube, entonces baja” es un juicio sintético, extensible a todo fenómeno experimental similar; mientras el conocimiento puro, es la ley gravitacional, un juicio analítico que explicita el fenómeno.

Sin pecar en la diatriba del *savoir faire*, se es cada vez más “competente” para examinar la realidad con juicios más elaborados, donde ya lo objetivo (función del Yo) surte efecto en lo subjetivo para modificar tal examen. Agamben (2011: 262) lo manifiesta: es en la no-verdad que discurre el sujeto donde puede establecerse una verdad, en su defecto, del no-saber del cual el sujeto suministra sentido al mundo, *su* verdad hecha juicio. Y he allí, pues, la intencionalidad del discurso del maestro para vincular ese no-saber con una suerte de interés por saber, de permitir la relación del sujeto con el saber. Y esto no es novedoso, mucho menos digerible para el sujeto en certidumbre: el maestro dice “lo sé y *te sé*”<sup>69</sup> y el estudiante asiente y dice “*lo sé*”.

El costo del acceso al saber, una manifiesta renuncia al goce y la imposición de la demanda del deseo del otro, torna sintomático, infeliz, incomprensible y punzante al sujeto con cada nueva comprensión. Si al *savant* en calidad de ignorante se le pregunta, éste se repliega en su condición por su falta “no sé”. En la experiencia pedagógica se refleja tal instancia de desazón del sujeto: cuando se le cuestiona sobre sí, éste se niega, y lo expresa corporal y afectivamente (en la experiencia de Aguilera & Tobón [2013] se reconoce como la interdicción del otro presenta en el sujeto alguna angustia corporal y la evitación de pensar). Por eso, en la euforia de la masa (de integrarse a ésta), el juicio se confina y reina el goce: “el individuo llega a ser incapaz de mantener una actitud crítica y se deja invadir por la misma emoción” (Cf. Freud, *Psicología de las masas*, 1921: 14).

#### 4.2.3.2.3.2. Saber psicoanalítico

*Wo er war, soll Ich werden*<sup>70</sup>, así comprende Lacan el trabajo del saber psicoanalítico. Se sabe por el psicoanálisis que el saber es lo in-sabido por el sujeto, lo inconsciente que difícilmente se sabe si no es por el análisis. En todo caso es el discurso inconsciente que se

---

<sup>69</sup> Pero ya bien se ha argumentado: 1) mientras más alguien diga “lo sé” menos avanza, es el paso bachelardiano entre el *instinto formativo* (de toda alma curiosa) al anquilosado *instinto conservatorio* (que cede a la presión) (Cf. Bachelard, 2000: 17); y 2) “*Te sé*” instaura un régimen no-dialectico, una imposición dogmática sobre lo ignorado. Inclusive, la expresión no es adecuada, *no se sabe a alguien* si al caso “Te conozco”, pero sabemos la hiancia de tal ilocución. Este régimen es la “disolución de cualquier vínculo (...) es porque no sabemos, en última instancia, quien es el otro que hay educación” (Estanislao, 2005: 4).

<sup>70</sup> “Donde era, yo debo volverme” (Lacan, Cf. *Saber, medio de goce*). Por el trabajo del análisis, el sujeto debe advertir lo que era (el objeto de goce del otro).

estructura, ese discurso no sabido que estructura al sujeto que es el inconsciente. Este descubrimiento lo observó Freud en el paciente neurótico, primero con la hipnosis y, luego, con la asociación libre. En las dos técnicas, el inconsciente habla de alguna problemática sexual infantil. Esta primera claridad es fundamental para conocer su estatuto y compararla con el saber formal consciente.

Una segunda claridad la ofrece Lacan, en *La producción de los cuatro discursos*, “el saber es el goce del Otro”. ¿Qué significa esto? Lo que he podido entender (entiendan esto como la ignorancia del sujeto ante el saber) es que la función del Yo se edifica en una pronta demanda del otro que éste identifica en el sujeto como objeto de su deseo. Es decir, para la madre el pequeño representa el deseo de su falta, el falo, y el pequeño se identifica con esta demanda en calidad de pensar que es su deseo: de hacer feliz a la madre convirtiéndose en su objeto anhelado. Lo que interesa saber es que el deseo del sujeto es la dialéctica de la demanda del otro. De manera precisa, el deseo no es más que una falta que se suplanta con un nuevo significante y el sujeto se torna objeto de deseo. Para el campo educativo esta comprensión es fundamental, incluso, para la relación familiar. La llegada de la función del padre prohíbe, tanto para el pequeño como el adulto, que el pequeño continúe representado como objeto por el otro. Este desprendimiento estructural es el porvenir para que nuevas *imágenes* puedan agenciar sobre el sujeto nuevas relaciones, como lo hace el maestro con el saber: la demanda del maestro es la renuncia al placer del sujeto por el trabajo<sup>71</sup>.

Lacan esboza cuatro discursos de los cuales quiero resaltar dos: el del maestro o amo y el del analista, que explicitan el saber formal y el saber psicoanalítico. Su escritura<sup>72</sup> respectiva es:

$$\begin{array}{cc} \frac{S_1}{\cancel{S}} \rightarrow \frac{S_2}{a} & \frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\cancel{S}}{S_1} \\ \text{Discurso del} & \text{Discurso del} \\ \text{Amo} & \text{Analista} \end{array}$$

<sup>71</sup> El maestro torna al estudiante objeto de su deseo: que aquel aprenda; y el estudiante del suyo: ser enseñado por aquel quien desea ser.

<sup>72</sup> Para los interesados en las letras: la S (tachada) en el sujeto dividido por el lenguaje; S<sub>1</sub> y S<sub>2</sub> son las cadenas significantes con las que se presenta y descifra al sujeto: “un significante que representa a otro”; y a es el resto, lo no sabido por el sujeto (Lacan, *Seminario XVII*; Miller, 1981; Dor, 1994).

*Discurso del maestro:* la tónica del discurso del maestro es la *posesión del saber* porque carece del saber (del saber del esclavo según la dialéctica hegeliana). S<sub>1</sub> asume la posición de agente quien “ordena” al sujeto (S tachada), que se posiciona en el lugar de verdad “saber-hacer”, mientras lo acompaña un resto in-sabido (a). El trabajo del sujeto (S<sub>2</sub>) es dar efecto a la orden (S<sub>1</sub>). El maestro, y no solo el del discurso lacaniano, funciona según esta tónica donde hace hacer al sujeto para hacerse el mismo. Este discurso no es contrario a la realidad educativa: Un S<sub>1</sub>, que es el discurso de la calidad, ordena, y ya no al estudiante sino al maestro (S tachada), trabajar por “la calidad de la educación” (S<sub>2</sub>)<sup>73</sup>.

*Discurso del analista:* la tónica del discurso del analista modifica las posiciones. El sujeto (S tachada) trabaja y quien agencia es el resto (a) que interesa descubrir. El analista se posiciona en calidad de “sujeto-supuesto-saber” para hacer saber al sujeto su *verdad no sabida* (esto se diferencia de la intervención psicológica o la escucha activa orientadora, el analista no solo escucha, responsabiliza al sujeto de su palabra y lo cuestiona). No hay un imperio de amo celoso del saber (de apoderarse), sino que hay interlocución para hacer descifrabable lo encriptado del deseo del sujeto. Como dice Lacan, el analista funciona como “puntuación a la palabra del sujeto”, de su verdad a través del lenguaje para interrogar al otro. Por tanto, el saber psicoanalítico es verdad en tanto se produce en el *uno por uno*: funciona como una ética. Si sirve como saber universal (al que apunta el saber formal), es en tanto anécdota de la experiencia o como dice Miller (2014) en tanto le sirve al analista para responder a la pregunta que lo atraviesa (¿Qué es un analista?).

#### 4.2.3.2.3.3. Saber formal

El saber formal del que se hablará es precisamente ese con el que se lidia en la institución escolar o, en todo caso, fuera del *oikos*. Como recordaremos en la exposición de los

---

<sup>73</sup> La buena nueva ministerial del “Día de la excelencia” se incorpora en esta tónica del discurso de amo: *trabajar por la calidad educativa para estar a la vanguardia de los países desarrollados*, es la bastardilla del Ministerio a la orden del discurso del amo como lo son el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y, el anhelo del prestigio moderno, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

acápites § *Kant: Instancias formativas* (pp. 36-47), la instrucción, parte positiva de la *Bildung*, es propiamente agenciada por la escuela luego del paso por el cuidado paterno y el disciplinamiento. Su carácter positivo se prescribe en la relación con el saber formalizado o aquel que sólo puede ser enseñado por quien “tiene licencia” y por el cual se accede por la vía del trabajo (véase Cuadro No. 1). Kant lo confirma: “*Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein*” (1803: 72-73) «La formación escolar debe ser para el niño, trabajo; y la cultura libre, juego» (2005: 25).

Para clarificar el campo en el que la escuela se inserta, el trabajo de grado de Flórez & Moreno (2013), *Aproximación al saber*, presenta una detallada exposición de los campos donde el saber formal se produce y opera. En todo caso, el saber que circula por la escuela se encuentra en la intersección de por lo menos dos campos que las autoras señalan: Campo M y Campo  $\Lambda$ <sup>74</sup>. Para mi propósito vale la pena esbozar algunos aportes del trabajo:

1. Los dos campos, M de producción del saber formal y  $\Lambda$  del saber formal recontextualizado que controla y distribuye y llega a la escuela: primero, según la vía M, como saber científico (o disciplinar) que para ser transmitido (saber enseñable) sufre una “transposición didáctica” (Ramírez, 2005), es decir, es recontextualizado para reproducirse; y segundo, de  $\Lambda$ , como el que es designado por “un propósito educativo”, el que está signado por el “decidir” y, que fundamentalmente, agencia qué enseñar.
2. En esta intersección la legitimidad de la escuela es interrumpida bien sea, por los efectos de producción del campo formal de la ciencia (por ejemplo, ya no es enseñable “Plutón es un planeta”), o los del campo pragmático político del consenso al cual está sujeta la escuela como institución social (normatividad política). Además, también es increpada tanto por las necesidades propias como las exigencias sociales múltiples.
3. Esta múltiple intersección posibilita que la escuela penda en una ambigüedad: la exigencia externa (lo contingente) y la esencia interna (lo necesario).

---

<sup>74</sup> El campo M es donde se produce el saber formal (científico) y el campo  $\Lambda$  es el campo que controla y distribuye (político) tal saber para su reproducción (pedagógico). Las autoras toman esta formalización del Informe de Investigación: *El concepto de campo (a propósito de las tesis de unos estudiantes)*, Bustamante et al. (2011).

4. El performativo de la escuela, como dispositivo, es *formar* o *pretende formar*, es decir, el ideal, por el cual fue creado el dispositivo escolar (aunque en la realidad opere bajo modalidades completamente distintas a su *ethos*). La forma de apuntar al objetivo es a través del saber o en relación con el saber (con ciertos saberes disciplinares) y es allí donde se establece su lugar como institución que transmite el saber formal a través de diferentes campos disciplinares (o materias).

Con estas breves aproximaciones del saber formal, la escuela se percibe como un lugar para *formar* relacionando al sujeto con el saber que allí se dispone. Con esta formalización la escuela opera, al menos conceptualmente. En la experiencia, y ya se ha hablado de la *crisis de la educación*, la ruptura de las funciones paternas y escolares se han visto permeadas al punto de permitirse la escuela agenciar procesos de cuidado y disciplinamiento correspondiente al campo kantiano formativo de la esfera privada. Esto lo hemos notado por la lógica explícita del mundo contemporáneo. Sin embargo, la exposición de Flórez & Moreno (2013), se concentra en el sujeto escolarizado con pretensión de “ser formado” y, para mí entender, deja de lado -pues, no es su interés- el sujeto freudiano y kantiano que hemos esbozado: aquel que se cumplimenta en la instrucción con el saber formal y el “saber ser”. Aquel que desconoce lo que es.

Efectivamente, en la escuela la relación explícita es con el saber formal. Miller (2014) lo detalla concretamente en *El concepto de escuela*. Pero, si la exclusividad del performativo escolar es “formar”, ¿Cómo se establece tal fin? ¿Dónde queda el vínculo educativo? Me parece que Kant lo plantea de modo preciso: nos dice que el complemento de la disciplina es el trabajo que por la instrucción se consigue, primero, de manera direccionada por el vínculo que el “director” permite, y, segundo, destinada autónomamente por el sujeto según su “destino” en *Freiheit*. Estos dos momentos, donde se es incapaz de optar por la instrucción por sí mismo y donde se opta por voluntad, son preferentemente escaños constituyentes de todo propósito educativo. Es, como lo proferíamos con Lacan, el paso del *sujeto hablado* al *sujeto hablante*. Aun así, con la “pretensión de formar” el saber formal expuesto deja de lado el saber supuesto por el sujeto. El dispositivo escolar funciona sobre

una falla estructural (Antelo, 2005) y es a esto a lo cual se repliega y niega. Freud lo anticipó como una de las fallas funcionales en la que opera la escuela.

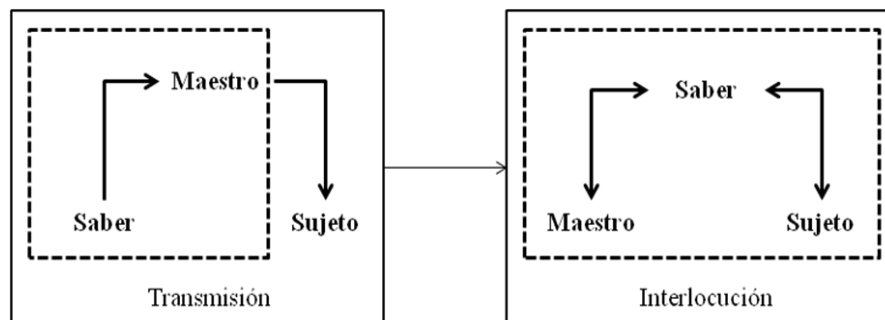
#### 4.2.3.2.3.3.1. El vínculo educativo y la autoridad

Dice Tizio (2001), “el vínculo educativo tiene una función civilizadora” (p. 15). El vínculo educativo es un proceso de identificación complementario de la función del padre y agencia una demanda mayor con el saber que el maestro presenta al sujeto. Una demanda concreta sobre “la licencia” que funge el maestro como su responsabilidad ética. Si es por el maestro, si seguimos la puntualización de Arendt (1996), éste tiene la autoridad de acercar al sujeto con el mundo de la *alteritas*. En todo caso, el maestro no se reduce a transmitir un saber formalizado para que el sujeto pasivamente lo reproduzca (recordemos el discurso del amo), es el viejo que presenta el mundo al nuevo y lo ancla a éste de una vez por todas. ¿Qué hará el sujeto? Es la condición indeterminada del asunto educativo.

Lo concreto de la autoridad del maestro, y deseo centrarme en las consideraciones de Antelo (2005), es:

1. Posicionarse en calidad de “influnciar al otro” asimilando que ese otro es influenciabile, es decir, educable. Una ética del reconocimiento del otro.
2. Clarificar el estado indeterminado de educar, pero no carente de una intención de hacerlo. De igual forma, lo incalculable del efecto de educar a otro.
3. Se debe intervenir e intervenir es afectar al otro.
4. Establecer el vínculo, no como demanda a un cliente y un enamoramiento, sino como intromisión en el otro para alterar la relación dual cómoda del afecto.

Este último punto concreta la relación vincular entre el maestro y el sujeto donde en un primer momento, el maestro media como objeto de la relación vincular entre el sujeto de la enseñanza y el saber, para luego, tornar la posición del sujeto frente al objeto que es el saber y, de allí, poder interlocutar con el saber como objeto del vínculo:



Vínculo educativo. Elaboración propia (2015).

El vínculo educativo esbozado presenta los dos momentos decisivos y complementarios anudados en la formación que ya veíamos en Kant (§*Tercera instancia formativa: el acercamiento al saber*, p. 40): el primero, la transmisión dirigida (*Anführung*) por el maestro como mediador del saber (en tanto objeto); el segundo, el saber como medio, pero ya en una interlocución entre el saber del uno y el deseo de saber del otro. En todo caso, la relación asimétrica Maestro-Sujeto se sustenta (y *debe ser* tal) por el resto *a* efecto del saber<sup>75</sup>. El maestro demanda su deseo al sujeto sólo por el saber, por eso, la idea del “triángulo pedagógico” que enlaza en la base al Maestro y el Sujeto (Maestro-Sujeto) complica la relación vincular porque se entromete en la relación dual de comodidad en la que se encuentra el sujeto. Sobre esa errada ligazón en la base que se ha edificado contemporáneamente, el maestro no sabe cómo presentarse ante el sujeto (sin autoridad de lo que sabe) y lo reemplaza con significantes tales como el afecto, la ternura, la libertad, el juego que no cumplimentan la especificidad de su función (esto describe el *discurso del maestro* antes señalado). Esto no significa que no persista una relación libidinal entre el maestro y el sujeto, solo sugiere que al menos en la relación formal prevalece un objeto *a* (un resto). Resto que se enriquece con la relación vincular con el saber.

Efectivamente, el maestro se presenta con una demanda pero no reduce su autoridad a la transmisión del saber formal disciplinar que nos presenta Flórez & Moreno (2013) ya que es la “pretensión” del performativo escolar; igual, como nos confirma Antelo, tal dispositivo está sostenido por una falta que es el desconocimiento del sujeto-otro educable. Lo que importa, retomemos a Freud, es cómo se presenta el adulto-saber como signifi-

<sup>75</sup> La perspectiva gadameriana (1996) se sustenta en esta relación interlocutiva: un hablante se relaciona con otro en tanto media “la cosa” por la cual se conversa. Igual, sino media *la cosa* no hay de qué hablar.

del vínculo escolar; que provea ese interés por el saber del cual obtiene su estatuto de “licenciado que se permite enseñar” ante el sujeto que desea identificarse con aquel deseo. El maestro refuerza la función superyoica en la que el sujeto edifica un soporte simbólico contra el goce.

Si, por ejemplo, *leer, escribir, hablar y escuchar* se consideran las habilidades básicas esenciales para el acceso a la información, el conocimiento y la comunicación (MEN, 2011), el vínculo educativo debe permitir tales experiencias al sujeto, experiencias que, como lo he esbozado, son fundamentalmente libidinales, no cognitivas o lingüísticas, son ante todo experiencias con el deseo, de igual forma, no es cuestión de imitar al adulto, sino de identificarse con él para edificar su Yo.

#### 4.2.3.2.3.3.2. El tiempo del saber formal

El aserto en este tiempo es el momento de tomar decisiones. Sobre el trasfondo de los tiempos del cuidado y la disciplina como trabajo, la instrucción apunta al encuentro y el dominio con ese *extraño saber* que mantiene a la especificidad humana. El ingreso al saber humano, destilado por los dispositivos como la escuela, impone una relación con el saber. Este escaño de la formación, más abstracta y más perentoria, es la punta de iceberg que continuará, junto con los escaños anteriores (el cuidado y la disciplina), a actuar como filtro sobre el devenir sujeto. Así, si en la exploración sexual infantil, por ejemplo, interesa más la práctica que la teoría, lo correspondiente a la formación será cultivar un juicio que escale nuevos umbrales del conocimiento, acceder a gramáticas más estrictas y menos benevolentes con el alma pueril. Lo que se puede denominar *formación* apunta al cultivo de un estado superior en el que se determinan juicios más certeros frente a la realidad. En todo caso es quitar los velos de los conceptos que divergen con la realidad, la elucubración de un sentido a partir del escaño que impone el forzoso reconocimiento de las dotes (afectivas, físicas, intelectuales) para acceder al saber formal. En este estado, del acceso al conocimiento objetivo, el Yo se somete a la autoridad del Superyó, ese almacén moral cultivado inconscientemente en cada una de las transferencias de los *imago*s que operaron como reguladores de la actividad pulsional. Es el momento donde la represión *debe*, como

imperativo de la moral social (y más aun, como intención formativa), sublimarse en las actividades que la cultura ha dispuesto: el saber, el arte, la literatura, el deporte, la meditación, las relaciones interpersonales (amistad y enamoramiento), etc. El logro póstumo de tal instancia formativa, es el continuo “malestar” de convivir con los demás; o en otras palabras, descubrir lo intempestivo del trabajo ético con el otro.

Sobre esta senda, el sujeto en formación forja recíprocamente su destino en comunión con el otro. El largo y complejo proceso de la formación debe auscultar minuciosamente la realidad para abstraer su composición, problematizarla y rectificarla con interés, rigor y flexibilidad. Por tanto, el movedizo terreno del segundo juicio freudiano de *admisión e impugnación* donde el sujeto decide. La dialéctica entre lo concreto y lo abstracto supone abrir la ilusoria envoltura que vela al juicio mismo.

El efecto de la formación, logrado por los dispositivos culturales donde el lenguaje es el dispositivo por antonomasia (Bustamante, *Op.cit.*, 145), explicita un vínculo intencional entre el sujeto y el objeto (el otro, el mundo, el saber, etc.). Vínculo educativo -ya lo he referenciado- que, por lo demás, es insuficiente por la memorización, la adaptación o la transustanciación; debe *deformar* al sujeto, importunarlo, transgredir y desplazar de su relación placentera de la contemplación y la inactividad (por eso Kant, habla de una educación práctica y física). La formación entra como significante que marca simbólicamente al sujeto<sup>76</sup>. Y si la escuela como ideal *forma* (Flórez & Moreno, 2013), con mayor razón que allí se consoliden aquellos diques de la estructuración subjetiva a través del saber formal<sup>77</sup> (un costo libidinal de la imposición del deseo del otro). Esto anterior, supone una relación con el saber infranqueable dada la *posición* que el sujeto decida tomar (y existe la posición, ahora muy común, del “¡no deseo saber!” que no es ciertamente el *no-saber* psicoanalítico, sino la disposición de ese nuevo “hombre liberado”).

---

<sup>76</sup> La postura de Freud sobre el advenimiento de lo conocido por el sujeto (lo consciente) es que: “estas representaciones-palabra son restos mnémicos; una vez fueron percepciones y, como todos los restos mnémicos, pueden devenir de nuevo conscientes” (En *El Yo y el Ello*, 1923: 3)

<sup>77</sup> Recordemos que en la lectura del Tratado de Kant junto con las ideas de Freud, existe un tiempo que modula la estructuración subjetiva del sujeto, y que es previa, en todo caso, a la instancia de la instrucción (*Unterweisung*) donde es precisamente, que el sujeto se relaciona con el saber formal. Sin embargo, dada la intersección en la que aparece la escuela (campo formal M, político  $\Lambda$ , estético  $\Pi$  y semiótico  $\Sigma$ ) donde realmente opera la escuela, su ideal de “formar” se subordina al campo  $\Lambda$  donde “se decide” por el discurso oficial.

#### 1.2.3.2.3.4. Unas palabras sobre ética a propósito de los dos saberes

Las reflexiones del ausente Carlos Gaviria hicieron mella sobre el asunto ético y la necesidad de “saber” en medio de la pluralidad. En una ponencia, *Vida y derechos humanos*, dice al respecto sobre el derecho inviolable de la vida (Constitución Nacional, Art. 11): “el único ambiente sobre el cual debe florecer la ética es en el ambiente de libertad. Yo soy sujeto ético cuando soy yo quien opto libremente por una perspectiva y no por la otra, por un camino y no por otro” (2008: 168).

Así, la función de la palabra es una acción del sujeto para tornar real la “cosa” de la que se habla, de su síntoma. Mas cuando la cosa es inteligible, renuncia a la abrupta realidad, el sujeto debe posicionarse frente a ella y blandir su juicio. Por eso, la ética soporta y confronta el trato con el otro. Esta práctica lejos de ser objeto del saber formal<sup>78</sup> o una axiología, es el saber humano: el impulso a constituir y contribuir al sufrido lazo social. Lo ético no es enseñable, a pesar de oficializarse en el currículo (En los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y Lenguaje* [2006], la ética se esboza como un eje transversal de la escolarización y la formación). Es cierto saber intempestivo e inconsciente (al menos porque no se oficia conscientemente por el sujeto); inclusive si su dinámica fuera consciente, la singularidad del sujeto no puede ser determinable *per se*. En *La negación* (Freud, 1925) se establece cómo opera primariamente la función afectiva: se organiza el mundo a partir de lo placentero o displacentero para el sujeto, es decir, “lo bueno” es lo aceptado y “lo malo” lo rechazado (primer juicio sobre el mundo, el principio de placer<sup>79</sup>). Posterior a esta cualificación afectiva (interior-bueno/ exterior malo), el examen de la realidad se vuelca más objetivo (sin dejar al margen lo anímico): estructuralmente la satisfacción inmediata se regula y se reconoce internamente un dolor que no es emanado del exterior (no se elige, ni se colige). Pero tal disposición del juicio sólo se obtiene “a

---

<sup>78</sup> Ya que el dispositivo escolar se encarga de reproducir ese saber enseñable producto del “contrato social”. Así, la ley legítima con qué propósito educar y sobre qué enseñar (Ley 115, Art. 5 y Art. 23), el currículo organiza el qué y cómo enseñar (bajo tiempos, espacios, áreas, maestros, estudiantes, etc.) y la evaluación que valora el alcance de los propósitos y las intenciones, y colige el sistema. Pero sabemos ya que ese saber no es el que estructura al sujeto.

<sup>79</sup> Por eso, estructuralmente, la función primaria siempre consiste en determinar el Yo-placer: “quiero eso”, “eso no es mío”, “Yo no lo hice”.

condición de la disciplina que requiere un sujeto para ‘atreverse a pensar’” (Sotelo, 2008: 73).

Este acto de pensar, no es una especulación prolongada (puro *cogito*), sino un paso a la acción derivado del juicio: un hacer (una respuesta al mundo, un hecho del lenguaje). Por eso, la ética es una práctica indeterminada, inconclusa y *a posteriori* del acto mismo. Ni siquiera podría inscribirse en un performativo. No es un *propósito* el mostrarse a otros, más sí una *intención* reprimida. Y esta *intención* no es un saber positivo o absoluto (ya se vio con la negación), es efecto del juicio. Arendt (2003) establece una claridad: los hombres no son distintos (en cuanto a su especie) pero sí diferenciables (en cuanto a su especificidad de *alteritas*). Son diferentes en cuanto “sólo *el hombre* puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor” (p.216). El saber, clarificado desde la ética, se impone como un haz de luz enneguecedor. La solución más osada es quitarse la venda para *saber* que no se verá nada. Es la tentación en la que cayó Prometeo con Pandora. Por tanto, las sombras son siempre más seguras que las formas que proyectan aquellas.

## V. Sobre la lectura<sup>80</sup>

Una de las primeras interrogaciones era ¿Qué es en realidad la lectura para el sujeto? ¿Cuál es la idea de lectura a la luz de la ‘formación del sujeto’? Para responder tales cuestionamientos empiezo a relacionar la postura colegida acerca de la formación con el anudamiento de la lectura como asunto estructural del sujeto.

### 5.1. Tiempos lógicos en la ‘formación del sujeto’: cuerpo, límite y saber

En la consulta de los documentos analizados el mayor traspie con el que me topé es el no contemplar la experiencia libidinal de la lectura. La *lectura como experiencia libidinal*<sup>81</sup> es tomada de Aromí (2005) quien, me parece, confluye en la vertiente que deseo explicitar sobre la lectura. Para la autora, el anudamiento del cuerpo con la lectura es la relación con el goce como proceso cultural. Sabemos por el psicoanálisis que la transición entre el principio de placer al de realidad no queda cancelado irreductiblemente, sino suplido por las exigencias externas que el sujeto interioriza (y es allí donde se genera el conflicto psíquico, y es precisamente de este conflicto psíquico donde se generan las dificultades de la experiencia lectora, como bien lo ha presentado Bettelheim & Zelan [2009] unos de los psicoanalistas interesados en el asunto de la lectura y el sujeto). De tal forma, la lectura se presenta como una de aquellas exigencias externas aunada al goce irresuelto del sujeto<sup>82</sup>. Que haya anudamiento significa que el goce del sujeto no queda al margen, sino, precisamente, es éste quien está presente en la lectura. Por eso, *en la lectura el sujeto encuentra cierta compensación libidinal frente a su síntoma*. Parece importante advertir esta hipótesis con el desarrollo de la teoría literaria por su vertiente “ficcional” o, al menos, por su connotación de tramitar con lo real. En los trabajos en literatura se muestran cómo el acercamiento del sujeto a la lectura, especialmente a la literatura, dota de cierto “ropaje” a la realidad. Mucho más que una confrontación ante lo real, es una confabulación con lo

---

<sup>80</sup> Como paragón a propósito de tres escritos con el mismo título, a saber, *Sobre la lectura* de Marcel Proust (1905); *Sobre la lectura* de Roland Barthes (1994); y *Sobre la lectura* de Estanislao Zuleta (2001).

<sup>81</sup> George Bataille (1971) habla de una *experiencia mística* procurando la libertad transgresora e irresponsable de toda tarea literaria (tanto del escritor como del lector).

<sup>82</sup> En *El Yo y el Ello*, Freud (1925) enlista la lectura, junto con la autoridad paterna, la religión y la enseñanza, como génesis del superyó posterior a la superación del complejo edípico.

imaginario. La ficción hecha escritura, dicen quienes ha trabajado en el campo de la literatura, “permite extrapolar el universo que conocemos y hace que la realidad y la historia vestidas con un nuevo ropaje, puedan ser cuestionadas” (Londoño *et al.*, 2014). Según Todorov (1993)<sup>83</sup>, la ficción no es la realidad (percibida en sí) sino “el efecto de verdad, el efecto de realidad, no lo real y la verdad en sí mismos” (p.119). Y es por eso, que las teorías literarias subvierten la realidad y se permiten, desde allí, confrontar al sujeto con lo que es (y lo que ha sido), aunque no vinculen explícitamente el elemento sintomático del sujeto ya que el “uno por uno” imposibilita tal argucia<sup>84</sup>. Lo “ficcional” es mucho más apremiante que un simple “ropaje” en el cual se esconde el sujeto, sin embargo, paradójicamente, es allí mismo, como lo expresa Aromí, donde el sujeto intenta descifrar su síntoma. La relación libidinal lector-texto es tal que “los libros, dice la psicoanalista, podrían apiadarse de ti por la tragedia de tus abominables secretos”<sup>85</sup>. Es sobre esta perspectiva que el ‘sujeto que lee’ se identifica y se convierte en aquel “sujeto psicológico”<sup>86</sup> que perfila todo autor sobre su texto aunque las peripecias de aquel no correspondan isomórficamente a las demandas de éste. Además, no es la literatura si no la escritura de la transgresión del sujeto ante su miseria (Cf. Bataille, *La literatura y el mal*).

Más adelante, con Barthes, es posible comprender que tal “ropaje” literario confabula en una relación alienante donde el ‘sujeto que lee’ alimenta y yace en un estado de “encanto de las palabras”, es decir, acaece el sujeto impávido en la dimensión de lo imaginario tal como la metáfora de los “cuartos infinitos” en la que cae José Arcadio Buendía (García, 2014: 172). Caer en tal solipsismo incurre en sacrificar la experiencia libidinal, por la aporía de lo irreal, de la ilusión. Lo más plausible para hablar de lectura es denotar que el vínculo del

---

<sup>83</sup> Óp. Cit., Todorov, T. (1993). Ficción y realidad. (pp. 119 - 144).

<sup>84</sup> Por eso, dirá Todorov y Ducrot (1972) que “en lugar del universo estable de la dicción clásica, se encuentra una serie de visiones, todas ellas igualmente inciertas, que nos informan mucho más sobre la facultad de percibir y comprender que sobre una presunta ‘realidad’” (p.259). Según esto, es irreductiblemente la posición del sujeto frente a esa escritura (literatura) la única realidad proscrita pese a anudarse desde lo ficticio «*fabulous*».

<sup>85</sup> Cf. Aromí, A. (2005). *Lectura y psicoanálisis*. Seminario Instituto del Campo freudiano. Recuperado el 8 de mayo de 2015 en, <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=208&rev=28&pub=1>

<sup>86</sup> “Sujeto psicológico” es una nominación literaria que designa la vinculación entre el ‘sujeto que lee’ con el texto (con esa verdad establecida), distinto al “personaje psicológico” que reduce a todo lector a un determinismo implícito elucubrado por el autor. Más bien es un “determinismo psíquico” del ‘sujeto que lee’ que “hace que el lector postule relaciones de causa a efecto entre las diferentes proposiciones” (Todorov & Ducrot, 1972).

sujeto con la lectura es una búsqueda por descifrar eso no sabido por el sujeto, si al caso sospechado pero irremediabilmente inconsciente. No es en balde que la lectura no tenga un criterio establecido para su goce<sup>87</sup>, cada cual asegura su posicionamiento -decide- ante la lectura como un pleno asunto libidinal; volvemos al juicio primario freudiano, “Me gusta-no me gusta”. Ni siquiera las clasificaciones de las teorías lectoras, como la de Rosenblatt (eferente/estético), pueden apelar al criterio del placer.

Indudablemente, la experiencia libidinal que procura la lectura es el *uno por uno* psicoanalítico. He aquí una ya posible contradicción con el contenido del corpus de análisis que apunta a la masificación de la “experiencia lectora”. Cuando hablaba del *Trieb* freudiano la verosimilitud era el asunto de eso que tiene del otro el lenguaje. Con Freud sabemos que las vertientes de la pulsión se concentran en la sexualidad del sujeto (recordemos, distinto en parte de la genitalidad) a través de los significantes que el gran Otro como lenguaje y es por ellos que la relación del sujeto con la lectura es estructurante. He aquí que el cuerpo no pueda anularse en las etapas complementarias de la formación. Durante el apogeo del cuerpo se fijan aquellas huellas mnémicas que determinan el Yo. De lo cual, cada dominio se anuda al anterior; aun así, pervive una ruptura, un desanclaje de tales dominios en la actual ‘formación del sujeto’: el sujeto ha perdido su centro de goce, que es el cuerpo, y ha “desimbolizado” su función identificatoria en tanto que las exigencias externas lo han fragmentado. En este punto, volvemos regresivamente al primer estadio del espejo lacaniano donde el sujeto fragmentado queda preso de la imagen por la carencia de unidad de su propio cuerpo (Lacan, 1949). La exigencia es tal, como ya lo anunciaba desde acápites iniciales, que el dualismo cartesiano no declina: del sujeto dividido solo interesa el cogito. Desde la infancia vemos tal efecto<sup>88</sup>. Esta época estructural de aprendizaje, de anudamiento con el deseo del otro, es irresueltamente un periodo

---

<sup>87</sup> Distinto a los criterios contemplados en los documentos analizados: niveles de lectura (MEN, 2006; ICFES, 2011; SERCE, 2013), relación con las tipologías textuales (MEN, 2006; 2011, 2014a y 2014b; ICFES, 2011; SERCE, 2013), manejo del texto y consumo del libro (Fedesarrollo, 2006). Véase Anexo No.1.

<sup>88</sup> Paradójicamente, esto ya lo han percibido los encargados de la política pública en educación inicial (de 0 a cinco años). Por ejemplo, el MEN (2014a) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS, 2011) ahora prestan mayor atención al plus-de-goce del sujeto infante a través de ejes estructurales, a saber: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, mas decididamente excluyen cualquier acercamiento al código en la educación inicial: “no escritura”, “no cuadernos”, “no alfabetización”, mientras los jardines privados, complementan la formación inicial con tal aprendizaje. Lo que deseo resaltar es eso que Aromí, Lacan y Bettelheim acertaron: “la disposición de aprendizaje a la que tiende, o está hecho, el sujeto”.

administrado por el adulto, el arquetipo fosilizado del hombre. El inconveniente, ya lo advirtió Bettelheim (2009: 43), es que “damos por sentado que el pequeño le *gustaría* estarse quieto y leer, sólo que algún defecto que él no puede evitar le impide hacerlo”. Así, el fracaso o el rechazo de la lectura por el sujeto se transforma en un asunto patológico y no en la problemática irresuelta de la supeditación del cuerpo como variable del cogito e incluso, Bettelheim es más enfático, es por “un conflicto psíquico”. Si bien el tiempo del espejo, de principio y fin imaginario, resguarda los pivotes del proceso de identificación, también soporta la dialéctica del deseo del otro. La lectura refleja una demanda del otro, inclusive una exigencia del gran Otro, que es la cultura; sin embargo, durante el proceso de transición de identificación, el percance real es cómo se convierte arbitrariamente la demanda del otro en un discurso amo a espaldas del sujeto mismo. Éste posicionamiento impersonal del otro sobre el sujeto niega el carácter de “*disposición del sujeto que está hecho para aprender*”. Esto es, específicamente, lo que se olvida al preguntarse sobre la lectura: la condición libidinal del sujeto frente al saber.

En un escrito apropiado de la lectura, *Escribir la lectura*, Barthes (1994) involucra el cuerpo ineluctablemente: “leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (...) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase” (p. 38). Creo que esta alusión es tan esencial (y tan carente en los documentos consultados) que se correlaciona con las pulsiones de saber que Freud (1905 y 1915) presenta sobre la exploración infantil. El goce de mirar, de tocar, de oler, inclusive Aromí trae, el saborear la lectura, son fuente de goce indispensables para anudar el vínculo temprano entre el sujeto y la lectura-cultura. Tomar esa pasta con hojas como objeto amado no es un derecho sino un producto del juicio del sujeto. Goce nunca satisfecho, lo sabemos, pero que genera una fijación por la actividad, un gusto por aproximarse a la sublime práctica de “leer”, por la búsqueda de un placer real o un inquebrantable rechazo<sup>89</sup>. Y en esto, el acercamiento a la lectura es por una falta no por una

---

<sup>89</sup> Durante mi experiencia pedagógica (2014), dispuse a cada ‘sujeto que lee’ de un texto (*Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi) y establecí el vínculo directo con el texto. ¿Qué pasó? Cada sujeto decidió su modo de abordar la lectura: mientras unos apropiaban el texto como elemento de trabajo, “Me gustó”, “Ya lo leí”, “Quiero leer eso”, “Déjeme que lo lea yo”, otros pocos, aunque no se responsabilizaron escolarmente de traer el texto como medio de interlocución, sí demostraron su acercamiento al texto, “Ya lo leí pero no lo traje”, “Lo leo en las tardes”, “Lo leo frente a mis muñecas”, o “No lo he leído pero lo tengo guardado”, etc.

necesidad o para recubrir la realidad, es por el desconocimiento estructural, ese no saber inagotable que permitiría al sujeto “deformarse” y compartir con esos significantes que estructuran su síntoma inefable. *Porque leer, es compartir el mundo con el otro* (bien lo han hecho notar Chartier & Cavallo, 2004). El pequeño encuentra satisfacción en la repetición de aquel primigenio significante: le encanta escuchar la lectura del mismo texto. No es por el desafío de encontrar algún nuevo significado, sino por el placer libidinal de la situación anhelada.

El descubrimiento del cuerpo, por Freud y luego trabajado propiamente por Lacan, como formación del Yo se inscribe paralelamente en la relación del sujeto con la lectura: el otro se la presenta y el sujeto se identifica. El anudamiento de la lectura con el cuerpo entonces no se establece propiamente con el acceso y el dominio del saber formal (dominio de la técnica alfabética y decodificación). Este es un esfuerzo posterior, logrado en el paso a lo simbólico. El primer contacto con la lectura es con el significante interpretable a través del cuerpo especular en el cuerpo del otro. La experiencia libidinal hace placentera la relación de cada significante interpretado por el sujeto, por tanto, la imagen, la voz, la música, etc., como las primeras lecturas que establece el pequeño<sup>90</sup>. En el análisis de su experiencia, Aguilera & Tobón (2013) presentaban cómo estas lecturas se anudan afectivamente: se establecía una relación dual texto-lector a partir del estímulo agenciado en tal encuentro. Sin embargo, se determinaba en la experiencia que esta relación dual imaginaria (fetichista) inhibía al sujeto para explicitar su goce. No había una interdicción del límite que permitiera incorporar la palabra. El juicio de atribución pugnaba esta elección libidinal sin trascender al juicio de impugnación, es decir, de admitir la palabra como significante de su goce (un límite al goce).

La cartografía que se ha presentado hasta el momento es la escansión del cuerpo y la impugnación del cogito o el designatum de la ‘formación del sujeto’ como carta de ciudadanía (todos los textos consultados apuntan a la ligazón lectura-ciudadano, aunque la enuncien de maneras diversas); es el perfil del lector contemporáneo, o al menos, del ideal

---

<sup>90</sup> Leer la imagen o la música se traduce en interpretarla. Es lo que ha realizado Foucault en la interpretación de *Las Meninas* de Velásquez.

educativo de formar ese tipo de ‘sujeto que lee’ para “enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual” (MEN, *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*, 2011: 2). Esta “preparación del lector funcional” ante y para la sociedad no es desdeñable pero se aleja de la coyuntura libidinal del sujeto ante tal sociedad (recordemos las problemáticas estructurales que para el sujeto representan en sí mismo el ingreso a la cultura). Que por la lectura el sujeto se cualifique es un asunto propiamente indeterminado, vemos que la lectura de Sade hecha escritura porfía la moral social (y sexual). En todo caso, lo que interesa es establecer el vínculo con la lectura, y por lo esperado, no se preocupen, los resultados siempre serán “incalculables” (Antelo, 2005). No obstante, hay que evitar que tal vínculo se circunscriba en “la última palabra”. El lector que busca “la última palabra” que Aromí presenta, es del tipo que planteaba horrorizado del “hombre liberado” anteriormente (§ *Consecuencias del “hombre liberado”*, p. 61). Sin ningún límite introyectado, sin haber roto tal escansión imaginaria, éste escamotea en los textos buscando su goce, nunca en calidad de interpretante, en relación con el texto. *Consume y desecha*, y evade la responsabilidad barthesiana de toda lectura: una escritura, un paso por la interdicción, el cuestionamiento sobre el Yo. No escatimo que las intencionalidades educativas eviten tal lector, mas todo lo leído con respecto a la ‘formación del sujeto’ se concentra en una teleología del sujeto “dispuesto a”, “en función de”, “para tal propósito”, y no en disposición de aprender sobre sí mismo y del otro, de lidiar con tal trabazón sintomática. Este olvido de la estructura ya incomoda cualquier esfuerzo por pensar la ‘formación del sujeto’ como pivote constituyente del sujeto y sí como medio de civilidad.

La intromisión de lo simbólico en el sujeto turba esta comodidad libidinal en la que se encuentra. Es en este punto donde el límite se forja para asegurar que el soporte estructural del sujeto encontrará un medio cultural de satisfacción. La lectura, cuando la interdicción entre el texto-lector se concreta, funge como elemento externo que configura los procesos del superyó (Freud, 1925). Este incómodo goce hace que el sujeto deba asumir las exigencias de la lectura, no tanto en el caso de decodificar correctamente (ya que la ubico en el escaño de la instrucción – *Unterweisung*-) sino como los modos necesarios para asir la lectura: tomar el texto, dirigir uniformemente la mirada al texto, extender los brazos, posicionar el cuerpo, permanecer estático, etc. Es así, como actúan paralelamente las dos

modalidades formativas de Kant: la educación física y la práctica. El límite, físico y simbólico, aboca al lector a suscribirse al lenguaje en calidad de sujeto hablante. Y es allí donde el sujeto debe sacrificar su goce por las recompensas que ofrece el ya conjurado principio de realidad (Bettelheim, 2009: 30). Recompensas de la lectura para descifrar el mundo antes ignorado. Parece que en este punto el sujeto descubre efectivamente que está atravesado por el lenguaje, por cada palabra y frase, y es allí donde a partir de la lectura suscita interés por descifrar tales lenguajes de los cuales ya se sospecha que dicen algo de sí.

Cuando el sujeto aprende a leer (o está aprendiendo a leer), es cuando adviene el tiempo del saber en calidad de que el sujeto se involucre en la cultura. Ha edificado su Yo a partir de la imagen del otro, incluso de su deseo, y ha asimilado ciertas coacciones a través de lo simbólico. Luego, es el momento de participar en su propio destino. Toda esta “preparación” del lector se confronta decididamente con el saber formal de la instrucción. El anclaje de los dominios anteriores, se conjuga con el nuevo donde el sujeto específicamente sufre el paso del principio de placer al de realidad a partir de la exigencia escolar. Un brevario de la experiencia del lector hace que del placer de la “lectura en voz alta”, se instaure la relación dual de la “lectura individual y silenciosa”, para que luego, se sitúe en calidad de “comprender la lectura” (MEN, *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*, 2013). La lectura ya en un punto deja de contemplarse solo como medio de goce y se inscribe como trabajo. Zuleta (2001) ha comprendido este esfuerzo del sujeto para sumirse al campo de la lectura como trabajo: “leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar (...) quiere decir ante todo que no hay un código común al que hayan sido ‘traducidas’ las significaciones que vamos a descifrar” (p. 4).

Si nos situamos en la perspectiva que he planteado, ninguno de los autores ha hecho mella en el asunto de la decodificación como primordial al acceso de la lectura, posiblemente, se considere objeto complementario de la ‘formación del sujeto’ mas no indispensable. Incluso, el sujeto en su experiencia libidinal se aproxima decididamente al código sin

hacerse consciente del dominio del sistema<sup>91</sup>: solo lo usa para descifrar la angustia que lo marca. El “código común” que falsea Zuleta no es la lengua sino la verdad única implícita en el saber formal. Cada texto ha sido escrito en un sistema lingüístico común a unos lectores y por tanto, el lector debe aferrarse a tal dominio del sistema que es la lengua. No hay duda que la *langue* que Saussure demostraba como “hecho social” e informe es impostergable para la comunicación. Curiosamente mientras se lee se refuerza tal código sin necesidad de hacerse experto en la teoría del sistema (aun si se quiere, se refuerza la premisa de la lectura como trabajo). Chomsky (1978) no fue ajeno a tal descubrimiento, aunque él le apostó al lado de la abstracción. El texto creado por otro (el autor) es el esfuerzo cultural al cual debe sumirse el lector para poder compartir al menos el mismo código del texto, es sobre esta línea que Eco (1993) habla del “lector modelo”. Mas el plus del lector es tornar su lectura como el trabajo de la interpretación; esfuerzo del lector imbuido en el texto. Esa interpretación es la relación entretejida entre el texto y el lector en la que nadie media. Aun cuando la relación se establezca con el “vínculo educativo”. La exigencia del tercero, el maestro, para relacionar al sujeto con el saber y la lectura como medio de interpretación es en todo caso una responsabilidad del asunto pedagógico implícita (de lo cual habría que hacer mella sobre la manera cómo el maestro relaciona al sujeto con la lectura<sup>92</sup>, espero que este trabajo se comprometa en esa vía). Pero la realidad libidinal está en la dualidad texto-lector.

En cuanto al vínculo educativo, el saber media en la relación entre el maestro y el sujeto, y es allí donde la lectura aparece en tanto vehículo al saber formal. El maestro y el estudiante interlocutan ante una intencionalidad que es el texto. A partir del texto, de la lectura realizada, se dirá algo, de lo contrario, no hay condición para hablar. Parece que el “código común” de Zuleta es ese encuentro sin lectura donde se escatima el esfuerzo de

---

<sup>91</sup> Recordemos que el dominio del código es una cogitación en calidad de su uso, mas como el psicoanálisis muestra, el inconsciente está estructurado precisamente por el lenguaje y se manifiesta a pesar del estado consciente del sujeto: las operaciones fallidas que lo hacen vacilar, sufrir lapsus, olvidar, mentir, etc. No hay que confiar en el lenguaje ya que mucho de lo que es el sujeto está oculto. En este sentido, la lectura es descifrar tales acontecimientos inconscientes, por eso, el análisis psicoanalítico es una lectura del inconsciente (una interpretación).

<sup>92</sup> Tres de los trabajos de grado consultados, desde perspectivas distintas, han apuntado a tal responsabilidad de cuestionar y apostar por el “vínculo educativo” entre el sujeto y la lectura, todos argumentados desde la experiencia misma: Aguilera & Tobón (2013) desde la perspectiva psicoanalítica, Londoño *et al.*, (2013) desde la literatura y la memoria, y Vanegas *et al.*, (2014), desde una perspectiva histórica.

“interpretar” el texto, de leerlo y esperar el efecto que se genere en la experiencia libidinal. El asunto de la lectura en este tercer dominio no es la elección dicotómica entre “No me gusto” o “Me gustó”, sino “No me gustó puesto que...” o “Me gustó...”, incluso “Sugiero releer el texto...”, el dominio anterior media a partir de la palabra para explicitar tal juicio. Por eso, a pesar de ser la experiencia lectora libidinal ya el goce pasa a ser sublimado ante las exigencias propias del superyó. “Debo leer” es una apropiación (o no) de la exigencia de la lectura, y como tal, es el compromiso de la educación kantiana: acercar al sujeto al erario cultural a través de la instrucción. La relación “contractual” de la lectura, si aceptamos tal acotación, es que quien interpela al ‘sujeto que lee’ es el Otro *representado* en el texto.

A pesar del planteamiento conceptual sobre la ‘formación del sujeto’, la realidad misma impone ciertos velos que la inscriben en una desafortunada posición de “in-transición”, un modo impersonal en que el sujeto, una vez más, es desplazado de la experiencia lectora, inclusive, tal experiencia es prefigurada sobre un decoro discursivo y funcional o, como dice Agamben (2007), perdida en la inopia de la cotidianeidad. Es de acuerdo a esta realidad, que la lectura en sí misma, se torna ajena al sujeto; y, de allí, que no parezca extraño la futilidad de la lectura ante las exigencias del mundo actual. Por eso, es necesario situar ese estado intransitivo de la lectura para así, no dudar en postular la lamentable condición de la formación y no escamotear, al menos en este plano escritural, *sobre la lectura* y su correlato, la ‘*formación del sujeto*’.

## 5.2. La Lectura intransitiva y la ‘formación del sujeto’

Desde que la práctica lectora, por siglos considerada criterio de la lectura (Chartier y Cavalle, 2004), dejó de considerar al sujeto variable indispensable y se transformó en sí misma objeto (de discurso y enseñanza), es decir, cuando se habló de *lectura* concretamente sin el sujeto, desde que la experiencia proustiana se mancilló<sup>93</sup>; la lectura adquirió un estatuto impersonal, se liberó de aquella variable estorbosa que es el sujeto y se confinó, hoy con más ahínco, en la teorización del fenómeno intransitivo. No es en vano

---

<sup>93</sup> “*Quién no recuerda como yo aquellas lecturas hechas en tiempo de vacaciones, que íbamos a ocultar sucesivamente en todas las horas del día que eran lo suficientemente apacibles e inviolables para darles sitio*”. Proust, M. (1905). *Sobre la lectura*

que a partir del siglo XX se enrolaran las primeras investigaciones sobre la lectura y se configuraran desde allí los discursos sobre el lector y su competencia. Por el trabajo historiográfico compilado por Chartier & Cavallo (2004) se sabe que tal estado de la lectura es moderno, ligada a la constitución de los Estados Nacionales y presa de los nuevos logros de la estadística y la política. Aunque el correlato histórico de la lectura como asunto público se perfilaba desde la época clásica griega con las intimidades de la lectura silenciosa, luego con las fastuosas prácticas de lectura escolástica y, posterior, con la revolución lectora con la invención de la imprenta, la contrarreforma y la pululación del texto en lengua vulgar, no es sino cuando se considera “objeto público” por parte del Estado que se incorpora estratégicamente como dominio de la masa y de allí la necesidad de hablarse de “formación lectora”. Con el interés político de control, la lectura y su correlato formativo se asumen como estandarte para la masificación de las prácticas seculares y nacionalistas. Por tanto, la lectura se sumió en el campo de disputa política y adquirió un valor concreto para hacerse discurso u objeto de discurso.

La transformación del estado de la lectura, sin lugar a dudas, es el correlato del asunto de la “formación lectora” proclamada por el discurso oficial pese a otrora épocas donde aún “lector” y “formación” se concebían asuntos particulares, bien sea, de la familia, de los intelectuales, de la iglesia, y, más precisamente, direccionados a la elevación espiritual. Luego de las transformaciones históricas y culturales de lectores y textos, de cambios paradigmáticos del acceso al texto y la visibilización de “otros lectores” (caso de los obreros, niños y mujeres), del paso de la lectura como asunto de la esfera privada a la constitución de la lectura como exigencia nacional, de la muchedumbre iletrada acuciosa de la “lectura en voz alta” a la estratagema de la alfabetización global, la formación lectora se convirtió en objeto de interés público. Y es en esta punta de iceberg donde se precisa que la lectura se matematizó como alter ego de la soberanía de los Estados y el control del pueblo analfabeto: la proliferación discursiva de categorías como “hábito”, “competencia”, “nivel”, u otros parámetros para determinar la configuración de la “formación del lector”, escatiman que las condiciones de acceso a la experiencia lectora se hayan desdibujado al punto de sacrificar al sujeto y su goce. No es absurda la camorra del goce. Es sobre esta “incidencia libidinal” que la “formación lectora” oficial apunta. La tradición escolar es producto de tal

desaire con la impronta de prácticas condicionadas para adquirir el “hábito lector” y no provocar la experiencia libidinal de la lectura. Aunque hoy por hoy, se estén ampliando las perspectivas sobre la configuración del sujeto y la lectura (MEN, 2011; 2013; 2014a; 2014c)<sup>94</sup> aún cae presa del dato: no es en vano que la estadística aún contribuya en la configuración de la realidad educativa<sup>95</sup>, inclusive, que tal realidad educativa adopte y adapte nociones y prácticas de otros campos.

### 5.3. Criterio de la lectura: el placer

*El único criterio de la lectura es el placer.* Parece descabellado para el ámbito al cual se presenta este Trabajo de grado. Mas lo digo, no solo en calidad de lector en formación, sino en calidad de escritor. Una lectura, dice Barthes (1994), lleva siempre a una escritura. Y es a este criterio, al placer, que puedo confiar el asunto de la ‘formación del sujeto’. Sin embargo, me es necesario plantear los argumentos por los cuales se valida mi premisa. Para esto, me valgo de las precisiones que Barthes plantea en *Sobre lectura* para clarificar el porqué del placer como único criterio a propósito de una posible teoría de la lectura. Los elementos son: la pertinencia, el rechazo, el deseo y el sujeto.

#### 5.3.1. La pertinencia

Cuando la lectura se nos presenta, cuál elemento determina la elección, el posicionamiento, la lectura misma, el vínculo establecido, el rechazo o el deseo de continuar, etc.; cuál es el objeto de la lectura: el lector, el texto, el autor, el código, el signo, la imagen, ¿acaso hay unidad, un único objeto de la lectura?; cuál es la condición propia del texto: sus reglas de composición, su “código común”, su tipología textual, su género discursivo, su formato; cuál es el lector, si se puede hablar en singular, de lo contrario, cuáles son los lectores, pero

---

<sup>94</sup> En tales documentos, la perspectiva sociocultural de la lectura (Lerner, Petit) es la mayor predominancia enrolada con la psicolingüística (Smith, Goodman), la semiótica (Halliday, Eco) y la comunicativa (Jurado, Rincón, Pérez). No obstante, en tal batiburrillo se fundan los propósitos de la “formación lectora” en el país.

<sup>95</sup> Así, las preocupaciones oscilan sin mejora y configuran una realidad de certidumbre en la cifra. En 2006 con la *Encuesta de hábitos de lectura* se aseguraba que más del 65% de colombianos no leían; en 2009 con PISA se estimó el pésimo rendimiento en lectura de los estudiantes: “el 51% se clasifica en los niveles 1a, 1b –nivel mínimo- o por debajo de estos”; y en 2012 se comprobó la lamentable preparación de los maestros en las pruebas SABER-PRO, “los profesionales peor evaluados”.

esta pluralidad hace más fútil la necesidad de algún parámetro; pero sea lector o lectores qué los cualifica: su nivel de lectura, su modo de leer, su “hábito lector”, su “enciclopedia” sobre determinado autor, tema, asunto, teoría, axioma, o será el nivel de textos leídos al año o la cantidad de libros comprados. Vemos con todo esto que la única unidad soporte de la lectura es “la intención de leer algo” (p. 41). Es sobre esta decisión por parte del sujeto que se hace pertinente su elección a leer. Su elección puede ser impertinente para el otro, pero es tal que lo moviliza. Lo demás, será un batiburrillo. Cualquier intento por definir un parámetro, dice Barthes, cancela *estructuralmente* la lectura. Situándonos en el psicoanálisis, y Aromí lo comparte, la lectura se relaciona con el objeto *a*, aquel resto que hace al sujeto ser aunque éste no *se* sepa. Si “la intención de leer algo” es plausible para una unidad de la lectura pues a ella es en quien se concentra la atención sobre la ‘formación del sujeto’. No es en vano que Antelo (2005) incluya la *intencionalidad* que todo maestro tiene licencia para relacionar al sujeto con el saber, esa influencia en el otro<sup>96</sup>: “para que haya educación tiene que haber una especie de voluntad de influenciar, provocar, impactar al otro. Una intencionalidad” (p. 173).

### 5.3.2. El deseo

Si por el deseo, o si es por atravesarse éste en el sujeto, es que hay lectura, no es inconveniente situar el carácter estructural de la lectura para cumplimentar el deseo inconsciente del sujeto. Lectura y deseo están a la orden de la estructura del sujeto: la primera para descifrar lo indescifrado, el segundo para subvertir el orden en calidad de inefable. Por eso, la experiencia lectora es libidinal, erótica, placentera (y displacentera) porque desea el objeto que es el texto, no otro, sino aquel objeto de deseo. Aunque vale precisar que el deseo psicoanalítico es una “demanda externa”, impugnada por el otro, parte del sujeto pero ante todo soportada en la ambivalencia entre la exterioridad y la interioridad. Según la experiencia libidinal, Barthes colige tres tipos de lectura: la *fetichista*, la de *suspense* y la de *escritura*.

---

<sup>96</sup> No es ajeno este pensamiento al de Arendt (1996) en *Crisis de la educación*: “El niño, sujeto de la educación, tiene que ser para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano” (p.197).

#### 5.3.2.1. La *lectura fetichista*

Es aquella donde el lector se satisface eróticamente con las palabras que componen el texto, se complace no cuestionando el texto. Ningún límite, incluso la misma lengua, se interpone entre la relación dual de comodidad: el lector evita cualquier costo libidinal recubriéndose con el “encanto de las palabras” mencionado anteriormente.

#### 5.3.2.2. La *lectura de suspenso*

Es la que se ubica en el polo opuesto, ya no hay erotismo, sino una complacencia con la imagen que refleja el texto como goce. Mientras la lectura fetichista, es metafórica, ésta segunda lectura es metonímica por su propiedad de sustituir el goce. Un desplazamiento del goce originario por el arrastre que el texto agencia. Esta suplantación del goce, tal parece, entra en trabazón con el discurso del amo: el sujeto más que hablante es *hablado* en tanto usa y abusa del texto impersonalmente. Es lo que Aromí denomina el lector de “la última palabra”.

#### 5.3.2.3. La *lectura deseante o de escritura*

Es aquella que agencia el lector a partir del deseo del otro (del autor) de escribir. Esta lectura permite, en su clandestinidad, identificarse con el otro, con ese gran Otro, que es la cultura. Es la lectura hecha trabajo como plantea Zuleta. El trabajo efecto de la lectura es escritura, no solo en calidad de soportar lo que dice el texto, sino a partir de la confrontación que el texto hace al sujeto; es esa *transformación* que le pasa al lector al leer y de la cual no puede dejar de lado porque lo pica en lo que tiene de estructura esa lectura.

#### 5.3.3. El rechazo

El deseo puede interrumpirse por una intromisión externa tal como la ley, la norma, el contrato, la voluntad del otro, incluso el mismo “derecho a leer” como veremos luego. Este rechazo se presenta cuando el acto de leer, antes de convertirse en un acto de aprender, se

impone como un acto legible<sup>97</sup> (Barthes, 2004). Aunque, se sabe que existe un periodo de “dirección” (*Anführung*) donde se impone al sujeto el saber formal de la lengua, el paso de la “cultura a la autoridad” pervierte esa ligazón con lo heredado de los viejos, y se instituye como “deber” idealizado. Así, a mayor “libertad de leer”, en clave de derecho, mayor el precio de rechazar tal imposición. “La libertad de no leer”, es una de las razones que impulsan ese placer que moviliza al sujeto para decidirse leer, porque, en todo caso, es su decisión. Pennac (1993: 143) incluso lo suscribe como primer derecho antagónico estructural: “como cualquier enumeración de derechos que se respete, la de los derechos a la lectura debería empezar por el derecho a no hacer uso de ellos –en este caso con el derecho a no leer”. Incluso, Barthes va más allá sobre el gasto libidinal de la lectura y hace una crítica a la biblioteca. En el texto que se presta allí, no hay deseo, la posesión es incompleta. Primero, la biblioteca ofrece desafortunadamente textos como imposible de goce del sujeto, siempre lo sustituye, y segundo, siempre “presta” el libro el cual nunca será propio. Siempre, debe haber una condición de posesión ante el libro para disponer libidinalmente de él.

#### 5.3.4. El sujeto

Es del *sujeto que procede toda lectura* y es de *la lectura que procede todo sujeto*. Esta elipsis no es un “círculo vicioso”, es el compromiso del sujeto con la palabra: la interdicción entre la palabra del otro (del texto) y la propia. El sujeto se suscribe a un contrato particular con el texto para vivificar en su totalidad la polifonía del texto, incluso, de convertirse en sujeto-personaje del relato. No es tanto el “personaje psicológico” de la teoría literaria (Todorov & Ducrot, 1972) que enuncia la trama que efectúa el autor, sino un “sujeto psicológico” íntimamente seducido por la escritura, por los lenguajes que atraviesan el texto. El sujeto es inicio y límite de la lectura en tanto que ésta es una “multiplicación simultánea de sentidos” y su propósito es conjurar un sentido y producir un texto sobre el texto leído (la teoría de la recepción de Iser llama a esto “texto virtual”). Es en cierto modo un juego en el que el sujeto dedica su goce. Es por eso que *se lee con el cuerpo* y no solo

---

<sup>97</sup> En *S/Z*, Barthes (2004) diferencia el “texto escribible” como aquel que procura la lectura deseante y el “texto legible” como aquel que tiende a la lectura de suspenso.

con el cogito. La estimulación pulsional solo se satisface con el texto que se lee y, de allí, la necesidad de tomar el texto entre las manos, ojearlo, porque es una relación erótica, de posesión del objeto en la completa subjetividad que es el sujeto hecho lenguaje.

Ahora, es perentorio articular el placer como criterio con el asunto de la ‘formación’. Se ha dicho hasta el momento: no hay más criterio que el placer anudado a cierto deseo inefable. Sobre este placer habrá siempre la objeción moral, política, filosófica, pedagógica, de tildarlo de insuficiente para la lectura misma (porque esta lectura es ya intransitiva), no es posible asir algo concreto de ella, no es un parámetro claro para evaluar, comparar, clasificar, enseñar, mas lo acuciante es eso precisamente, que es ininteligible por situarse en el sujeto, es, en todo caso, una pérdida anudada a su deseo. Ese placer se configura en una biografía, pasa por sus vericuetos constitucionales: de la lectura del encanto a la lectura del suspenso, y de ésta a la legítima lectura de la escritura. Si soy preciso, estas “tipologías” refieren al sujeto y su formación.

Por eso, Barthes (1980) escribe un texto muy vivificante al respecto: *El placer del texto*. En éste, el autor detalla cómo esa última lectura, la *deseante*, yace entre la confusión del deseo del otro (el autor) y el goce del lector. Esta urdimbre no es planeada, ni siquiera por el autor que escribe, sino más bien definida por la “dialéctica del goce”. ¿Qué significa tal dialéctica? Que al menos, el autor escribe para seducir y el lector lee para ser seducido, sólo así hay texto y su vínculo es el placer. Pero dirán los lectores, “¡Que absurdo! no hay nada predecible allí en tal encuentro, en tal dialéctica”, pero eso es lo importante de la relación. No hay nada asegurado sino hasta el momento en que se encuentran y es tan íntima tal incertidumbre que anuncia un desbarajuste. “*Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer*”, dice Barthes. Si leo esta frase “*y salió a la calle dormida*” me place convertirla en el juego anfibológico que es para cuestionar ¿Quién es la “*dormida*”? ¿“*la calle*” o quien “*salió*”? En ese juego mismo del lenguaje se place ya el autor en seducir a *un* lector, a mí, por ejemplo. El “mal menor” que puede ocasionar tal lectura deseante es un neurótico, colige Barthes, y esto confirma la lectura relacionada con el síntoma del sujeto-lector que proclamaba Aromí: tal placer del

texto es una confrontación entre la lengua, de lo “bien escrito” con la “perversión” del sujeto.

Más adelante haré observar cómo queda ultrajado tal criterio del placer, incluso vilipendiada la experiencia lectora, ante la multiplicidad de criterios y parámetros para colegir un “lector habitual”. Pese a esto, la experiencia misma nos confirma los cortocircuitos del ‘sujeto que lee’ quien es normalizado por la contingencia del dato. Por ahora, es preciso hacer visibles algunos de las emergentes elucubraciones sobre el lector reificadas bien sea en la práctica misma, caso particular de la escuela y la familia, como en la idealización discursiva política, consagrada en los documentos consultados.

#### 5.4. Aproximaciones al ‘sujeto que lee’

El anudamiento del sujeto con la lectura, se confunde con elucubraciones como la preparación del sujeto ante el proceso lector, las habilidades *post factum* necesarias para tal vínculo: el hábito lector (MEN, 2011), la competencia lectora (MEN, 2006), el nivel de lectura (ICFES, 2009; SERCE, 2013), el posicionamiento ante su aprendizaje, su identidad y su ciudadanía (MEN, 2014a; 2014b y 2014c). Como en el acápite anterior, desvirtuaba la exigencia de un criterio o criterios de la lectura, y al encontrar sólo una posible salida -el placer-, el mismo embate se presenta con el *lector o sujeto que lee*. Deseo presentar al menos algunos de los modelos que han mantenido la idea de un lector contingente legitimado por el campo M al servicio del campo Λ. Ya bien en un trabajo sobre los modelos de lectura Dubois (Cf. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, 1987) presentaba tres modelos epistémicos del proceso de la lectura y, a propósito, algunas palabras acerca del lector, cambios paradigmáticos del saber y saber hacer pedagógico. Sin embargo, en su recuento el texto es ajeno al “lector modelo” del semiólogo Umberto Eco (1993) y el “lector fenoménico” de la teoría de la recepción de Iser (1987). Por tal motivo, aludo a estos “lectores” y uno complementario para la aproximación al ‘sujeto que lee’.

#### 5.4.1. Lector ideal

Este primer *lector ideal*, se comprende bajo la corriente estructuralista de los lingüistas Saussure y Chomsky. El sujeto se recubre en el sistema que es la lengua y es sobre ésta donde se perfila su funcionalidad en tanto “hablante oyente ideal”. Este lector es el arquetipo de la tradición lingüística quien domina el sistema, sus reglas y axiomas y usa tales conocimientos correctamente en emplazamientos arbitrarios ajenos a una disposición comunicativa del sujeto-lector. Lo acuciante de tal modelo es su perdurabilidad en las prácticas escolares al preconizar la gramática, la sintaxis y la fonética como elementos indispensables de la “formación lectora”: “saber escribir” y “saber leer”, incluso, “saber responder”, son las *mathesis* de este modelo. Es la apuesta por la “estructura superficial” del lenguaje hablado y escrito. No puede desdeñarse que tal modelo sea históricamente el perpetuado por la formación escolástica gramatical y soportado por la gramática de Port Royal (Chomsky, 1972). Incluso con la consolidación del estructuralismo saussureano (1967) al pregonar el sistema de signos lingüísticos como “norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje” (p. 37), ha jugado un papel importante en la consolidación de un modelo del lector delimitado por el mismo sistema que intenta dominar. La lectura manifiesta es el empleo del método, el texto es producto incorregible de tal confabulación del sistema dominado y, finalmente, el lector, por su parte, es el depositario de la develación del texto. Tal parece que esta línea apuesta por la intersección del “código común” entre el encriptado texto y el impávido lector para develar una única verdad. Los referentes de calidad en Lenguaje (MEN, 1998; 2006) vivifican la formación de tal “lector ideal” con la denominada “competencia comunicativa”. Precisamente en *Juguemos a interpretar*, Bustamante, Jurado y Pérez (1998), dicen acerca del método de identificar al lector, su práctica lectora y la interpretación textual: “La competencia comunicativa se infiere del desempeño comunicativo evidenciado en las respuestas a las preguntas que constituyen la prueba (que no necesariamente es el desempeño cotidiano); en consecuencia, lo que se configura como competencia comunicativa es una interpretación, entre varias posibles” (p.25).

#### 5.4.2. Lector modelo

Según el semiólogo italiano Umberto Eco (1993), todo texto “está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar” (p. 76). No es apropiado que el autor del texto olvide llenar tales espacios o actúe sigilosamente al proveer pistas inconexas, es porque inevitablemente *nunca se dice lo que se desea*<sup>98</sup>. Eco recusará la idea del “sentido único” textual por “infinitas interpretaciones”<sup>99</sup>. Así, el “lector modelo” es aquel que *coopera* con la condición “de lo no dicho” del texto. Lejos de ser un “lector ideal” este lector modelo se vale de su “enciclopedia” con la que actualiza en cada lectura el texto. Esta enciclopedia ilustra los textos que han constituido a tal lector modelo (la teoría estética de Rosenblatt se compara en este punto con su “repertorio lingüístico”). En todo caso, la “cooperación textual” del emisor (el autor) no corresponde con la del destinatario (el lector) y por eso, no hay unicidad del texto y es allí donde se introduce estratégicamente el concepto de *interpretación*. El texto-autor colige a un lector modelo no solo soportado en un código lingüístico comunicable sino por un mensaje interpretable. El modelo de Eco emplaza el modelo anterior estructuralista porque su aproximación está en lo no exhibido de la superficie del texto, en su “estructura profunda”. En todo caso, *il n’y a pas de vrais sens d’un texte*<sup>100</sup>. Parece que la comprensión de Eco sobre la ‘formación del sujeto’ son las competencias necesarias que el texto-autor postula para que el lector empírico, sin ningún soporte enciclopédico, que es incapaz de actualizar el texto, se convierta en el lector modelo que participa en la “cooperación textual”, en su interpretación. Sin embargo, años después, Eco (1992) en *Límites de la interpretación* postula la tricotomía de la interpretación por las críticas a la “semiósisis ilimitada” de su lector modelo. Así, la *intentio auctoris*, la *intentio operis* y la *intentio lectoris* confabulan en los esquematismos del ir y venir del asunto de la lectura y el lector en la historia occidental.

---

<sup>98</sup> La división del sujeto hablante del psicoanálisis se percibe en la semiótica aunque no se reduce a ella. Dor (1994) aclara los elementos que Lacan tomó de la lingüística de Saussure (1967) y cómo los adoptó. Derivado del esquema saussureano S/s (p. 92) y la conceptualización peirceana (1965), “el signo representa otro signo” es posible comprender las premisas lacanianas sobre el significante y la estructuración del inconsciente.

<sup>99</sup> En la obra *Lector in fabula* escrita en 1979 Eco experimenta esta “semiósisis ilimitada” sobre el texto que el lector provee. Sin embargo, años después en su obra *Los límites de la interpretación* (1992) tiene que aclarar que tal “infinitud de interpretaciones” está *limitada* por ciertas condiciones que impone el mismo texto: una de ellas es la *literalidad* del texto.

<sup>100</sup> “No hay sentido de verdad en un texto”, palabras de Valery que Eco y Barthes toman como exergo de su postura frente a la lectura.

**Cuadro No. 6**

<b>Tricotomía de la interpretación</b>				
<b>Tricotomía</b>	<b>Lector</b>	<b>Texto</b>	<b>Modelo</b>	<b>Efecto</b>
Intentio auctoris	Pasivo (ideal)	Verdad de autor	Tradicional	Semiósis hermética
Intentio operis		Verdad del texto		
Intentio lectoris	Competente	Interpretable	Semiótico	Semiósis ilimitada

**Fuente:** Eco (1992 y 1993). Elaboración propia (2015).

#### 5.4.3. Lector fenoménico

La teoría de la recepción de Iser (1987), cercana a la de Eco, se postula desde una corriente fenomenológica y, parece ser, el modelo que contempla el esquema presentado anteriormente sobre cada *intentio* en el trabajo de lectura. Este modelo parte en todo caso de la experiencia del lector con el texto. Es decir, cada encuentro, incluso en cada relectura, se construye un nuevo sentido de lo leído, del texto y del lector mismo. Esta múltiple evocación de sentidos se renueva en la experiencia misma del lenguaje del texto y en la conciencia del lector. En palabras de Iser la constitución del sentido: “no sólo *es* que se descubre lo no formulado en el texto para ocuparlo por los actos representativos del lector; (...) *es* que en tal formulación de lo no formulado radica también la posibilidad de formularnos a nosotros mismos, descubriendo así lo que hasta entonces parecía sustraerse a nuestra conciencia” (p.164). La lectura entreteje una “virtualidad” en la cual el lector adosa su compromiso de su formación. Lo curioso de este modelo es su poca incidencia en el campo  $\Lambda$ , esto por su clara desarticulación con un parámetro estable. Incluso Iser acierta al preconizar que la lectura “se constituye por la formación de ilusiones” (p. 158). Pero ¿Cómo asir esa “ilusión” en la lectura formal actual con los aspavientos del dato, de la certidumbre? Por eso se ignora cuando se elucubra una postura oficial acerca de la “formación lectora”. Aunque debo decir que no sólo por la carencia de parámetros se ve vilipendiada la ‘formación del sujeto’.

Las prácticas de consumo lector actual con el pulular de los *bests-seller* de las series y trilogías han desvirtuado aquella lectura formal, pregonada por el campo  $\Lambda$  y reproducida en la escuela, e incurren en la lectura fetichista, notoriamente agenciada por la industria

editorial, esa lectura donde lo que interesa es dejarse consumir por el imaginario de las palabras, el encanto de la trama y desecharlo con el nuevo producto. En *¿Cuántas lecturas?* Barthes (2004) hace una crítica exacerbada por aquellas demandas de consumo inmediato del libro, por eso, le parece más apropiado, establecer un “plural” en las puertas de la lectura. En todo caso, lo que intento colegir del modelo fenoménico es el plus que se da a la experiencia íntima del lector, esa asimetría que puede conjurarse en cada lectura y cada encuentro, propia del “uno por uno” analítico. Pese al anudamiento con el “ropaje” literario no en vano esta perspectiva es más aproximada a la ‘formación’ donde su centro es el sujeto. Sin embargo, bacilo en su intrincada relación con la “formación de ilusiones” y su “estado de conciencia”.

### 5.5. Formación del sujeto que lee o ‘Subjectus lectoris’

Luego de los tres modelos anteriores, que no acotan la intrasitividad conceptual de la lectura<sup>101</sup>, es hora de posicionar un ‘sujeto que lee’ con lo trabajado hasta ahora. El lector al cual deseo referirme es el *subjectus lectoris*, una apología al sujeto que se forma, que se posiciona y decide leer luego su efecto es, precisamente, “disponerse al trabajo de la lectura”. Sabemos que el *subjectus* es el sometimiento del sujeto, en esta ocasión, su sujeción es a la lectura. Este sometimiento se constituye a partir de lo que anteriormente expresaba como *experiencia libidinal* a través de los tres dominios de la estructuración subjetiva que he planteado. En cierto modo, este ‘sujeto que lee’ y su correlato formativo se ha esbozado con el desarrollo escritural, mas vale la pena posicionar tales posturas sobre la línea que intento colegir.

La ‘formación del sujeto’ inicia desde la primera lectura del cuerpo a través de la imagen hasta lograr una unidad del yo reflejado. Posterior con la intromisión de lo simbólico para coartar la relación fantástica con el cuerpo y significarla a través de la palabra. Y, luego, con la asunción de la lectura como trabajo. Este breviarío, es una síntesis de los logros

---

<sup>101</sup>Lo que he podido asir como lector es que quien escribe impone un parámetro con su escritura, es la prueba más concreta del placer del texto (Barthes, 1980) y no otra. Por eso, Aromí plantea “tipologías” de lectura y lector según lo que encuentra en los textos que lee: literarios, históricos, autobiográficos, solo por el placer de la escritura.

progresivos de la formación del sujeto con la lectura. La definición de Zuleta (2001) acerca de la lectura es que “*la lectura es riesgo*”. Por eso, nada ni siquiera el lenguaje en el que se soporta el sujeto puede “traducir” el malestar, si no a condición de imbuirse en la lectura. El lector, dice Barthes, es una especie de “contra-héroe” quien osa arriesgar su palabra. Por eso, no hay mayor sujeción del lector sino al texto al cual se confronta. Así, *leer a la luz de un problema*, significa que el sujeto es tal problema el cual debe interpretarse, sentirse y revelarse.

La cavilación sobre este *subjectus lectoris* es aquel pregonado por Barthes como quien escribe cuando lee, o en todo caso, en el que encuentra en tal lectura, cosa que algunas escrituras alcanzan (no todas claro): el deseo de escribir. Barthes (1994), en *Escribir, ¿un verbo intransitivo?*, define la escritura como un “sistema de signos” (p.24). Y es por esto, que exalta la lectura con el cuerpo, la cual, no deniego en absoluto. Que la lectura sea un estímulo de placer es, pues, la postura que permite asir la lectura como más allá del cogito, aunque no por eso, se invierta la ruptura cartesiana: “Soy, luego pienso”, para nada. Quien no se enlaza afectivamente desde el inicio, quien no pasa por el “encanto de la palabra” sucumbe al aburrido acto de decodificar signos. Ya en plena formación, el texto plagado de signos que seducen se convierten en el límite que éste mismo le impone al sujeto: el propio código del texto, las relaciones internas de los signos, los lenguajes que atraviesan esa escritura se imponen al lector, le exigen una preparación, pero ¿Cuál preparación? La preparación es *post factum* de la lectura, no antes. Es decir, no hay límite previo, sino el límite se configura allí mismo al leer el texto. Con esta claridad se perfila la comprensión lectora y el vínculo educativo, sobre *lo leído*. Barthes clarifica, en *El placer del texto*, que el límite presenta una dualidad entre: aquel esperado por todos, el del sistema de la lengua, y el otro, el inesperado, del placer subversivo de la ruptura, de pérdida anudado al goce del sujeto. Esta dualidad sintomática la he visto en la escritura de Bataille (1971), aquel sujeto hecho escritor con una letra transgresora y erótica ajeno a todo parámetro literario, el cual nos dice que *únicamente la literatura podía poner al desnudo el mecanismo de la transgresión de la ley (...) independiente de un orden que hay que crear* (p. 44). Por este motivo, me parece insoslayable el placer como criterio y me cuestiono (lo he hecho desde que la leí) con la teoría transaccional de Rosenblatt, sobre la lectura eferente y estética:

particularmente no encuentro tal escansión en la lectura, no ubico la lectura en esa oscilación.

Como he manifestado el único criterio es el placer. Es por este criterio, donde se agencia lo que tiene de estructura la lectura: la dialéctica con el otro, ese vínculo irremediable e incalculable que legitima el autor con su texto y el lector y esa escritura. Recorro a la experiencia misma hecha literatura para confirmar este *subjectus lectoris*. En *Las cenizas de Ángela*<sup>102</sup>, Frank McCourt define su paso del encanto de la escritura de Shakespeare, “*Shakespeare’s like mashed potatoes. You can’t get enough of him*”, a la escritura hecha su problema: de su “milagro” ungido a Saint Francis con su ensayo “Jesus and the weather” que lo integró nuevamente al cuarto grado a las cartas amenazantes hechas según voluntad de la prestamista, la señora Finucane, a los desdichados que le debían (*that’s a powerful letter*).

Esta ligazón, de la lectura y la escritura, es consecuente con el aditivo de toda formación, ese escaño que se engancha con el saber. Cuando Barthes (1994: 35) habla de “*leer levantando la cabeza*” es suspicaz sobre la no benevolencia de la escritura: al momento de leer, todos escriben, cuestionan aquellos signos, lenguajes y palabras que configuran el texto. El terreno de un texto es tanto más deseado conforme declive al suspenso (Bataille dirá: “entre más transgresor más erótico”). El psicoanálisis es claro sobre esto: la aún no satisfacción del goce, aumenta el estímulo pulsional por eso, el erotismo de la lectura, dice Barthes (1980: 3), está “allí donde la vestimenta se abre” y es portentoso el goce. ¿Acaso hay criterios en el goce? No los hay, por eso el síntoma. La escritura desborda el síntoma, la lectura lo advierte. Su anacronismo es que cavila entre el apeo cultural (textos de placer) y la perversión del sujeto (textos de goce). Esta distinción establece que mientras el goce es irrestricto de la singularidad del sujeto, el placer, aunque colinda con tal singularidad, está estrechamente ligado al otro que lo compromete como asunto ético del lenguaje.

---

<sup>102</sup> Tuve la oportunidad de adquirir la película (*Angela’s ashes*, Film de Alan Parker), y solo puedo decir que en verdad los signos, aquellas marcas escritas, conjuran una realidad, una imagen. Mi lectura configuró la habitación donde el joven McCourt perdió su virginidad con la enferma de tuberculosis, Theresa Carmody, desde otro ángulo, otra perspectiva, aun más grande, más oscura y el sillón más colonial comparado con la escenografía fílmica.

El ‘sujeto que lee’, tal como Kant proyectó, *forma su carácter y fija su destino* (incierto, claro). El texto no lo exime de tal compromiso, pero lo consuela. En el trabajo de grado de Vanegas *et al.*, (2014) acerca del rastro del lector en la biblioteca pública la resonancia es sobre la “promoción” de habilidades y comportamientos lectores “para el acercamiento a la cultura escrita como un coadyuvante en el proceso de transformación de sociedad” (p. 70) pero ausente con el asunto con la escritura. Dentro de la investigación se cuestiona tal inconveniente anudado al empréstito del fomento de la lectura no escolar, esa intrasitividad de la que ya hablaba hace rato. El destino de la lectura, una vez más es velado por estrategias de masificación e importunado por cumplir ciertos parámetros.

#### 5.5.1. Vínculo de la ‘formación del sujeto’

Interesa aproximarme a la fuerza enunciativa del vínculo del sujeto con la lectura en el discurso oficial con relación a la “formación lectora”. He presentado que el vínculo educativo se funda en una relación interlocutiva donde el sujeto y el otro median solo a partir del saber, en tal caso, por la lectura (Véase § *Vínculo educativo y autoridad*, p. 72). Luego del paso por los dominios precedentes del cuidado y la disciplina, el vínculo educativo a través de la instrucción se consolida, en un primer momento, con la arbitrariedad de la autoridad del otro, y luego, con la voluntad acuciosa del sujeto en formación a través del trabajo. Veamos cómo se perfila en los documentos consultados la “formación lectora” o si es posible un símil con la perspectiva adoptada.

Dentro del documento del Componente de Mediadores del Plan Nacional de Lectura y Escritura -PNLE- (2014b) y en el trabajo de grado de Vanegas *et al.*, (2014), se encuentran las estrategias vinculares de la lectura con el ‘sujeto que lee’ (al menos las más suscitadas en los documentos<sup>103</sup>), a saber, animación, promoción y mediación. A pesar de las sinonimias que puedan coexistir y las peripecias discursivas, cada acotación refleja un

---

<sup>103</sup> En el rastreo realizado en el Anteproyecto, el término “fomento” y “formación” también se adhieren a la sinonimia. Sin embargo, la primera, “fomento”, no se evoca en los documentos de consulta aunque su acepción es “la forma general de enunciar las acciones a favor de la lectura” (Vanegas *et al.*, 2014: 30), y la segunda, “formación”, se concibe como el propósito teleológico al cual cada acotación pretende cumplimentar.

particular interés y propósito sobre la “formación lectora”. A continuación presento las características de cada acotación sin entrar en detalles, no sin antes advertir que las estrategias contempladas nacen precisamente del campo  $\Lambda$  (la política pública) y por tanto, su esencia se aleja irresueltamente de la perspectiva que he planteado.

#### 5.5.1.1. Estrategias de fomento a la lectura

##### 5.5.1.1.1. Animación

“Animación a la lectura” hace referencia a las actividades, estrategias, técnicas metodológicas y didácticas que motivan y recrean la lectura en espacios públicos no escolares, para crear “una relación libre y placentera con los libros” (MEN, 2014b: 24). De allí, su carácter antagónico con la “obligatoriedad” de la lectura en centros formales. En todo caso, su vinculación es lúdica sin la intervención del adulto, es “una reconciliación del sujeto con el texto” (Poslaniec, 1999 citado en MEN, 2014b). La acepción colinda con el gusto de leer, entretención y plena libertad aunque no por ello se desentienda de la responsabilidad social, cultural y política de todo fomento de competencias sociales de lectura. En todo caso, se empeña en ligar al sujeto con la ciudadanía a través de la cultura escrita.

##### 5.5.1.1.2. Promoción

“La promoción de la lectura”, subsidiaria de la animación, también se concibe como ese conjunto de estrategias, actividades, acciones planificadas con un propósito específico que es “elevar los índices de lectura”. Por eso, su afinidad con las estrategias gubernamentales para “promover” el acceso a la lectura y, por tanto, su mayor compromiso político que cultural (a diferencia de la animación). La afinidad política es aun el origen mismo de la “promoción” con el despliegue internacional y latinoamericano del fomento del libro (la acotación de *fomento* es clara: accesibilidad al libro, capacidad para leer, voluntad y deseo de leer, cualificación por la lectura y la escritura) a través del CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) y el compromiso gubernamental

de incluir en los Planes de Desarrollo los Planes de Política Pública de Lectura (CERLALC, 2005). En tanto estrategia política los matices que prevalecen a la acotación son: acceso al libro y fomento de las prácticas de lectura a nivel colectivo (comunitario) complementario a los percances limitados de la educación formal en lectura (por eso, su mayor fortaleza enunciativa y pragmática está en las Bibliotecas) y la correlación con la lengua escrita (que privilegia tanto los fenómenos de la lectura como de la escritura). Aunque sobre este último punto, MEN (2014b) es claro en ratificar que la escritura “no suele traducirse en la práctica” (p.24).

#### 5.5.1.1.3. Mediación

Por su parte, la mediación es la apuesta discursiva del Plan Nacional de Lectura y Escritura (distinto de lo contemplado en los *Estándares* [2006] donde la apuesta es sobre la “formación en lenguaje”) y en sus documentos complementarios. En MEN (2014b) se contempla la mediación como la conjunción histórica del acercamiento y la formación del sujeto con la lectura y cobija tanto a la animación como a la promoción como “actos de mediación” (p. 21). Por su pasado implícito y su compromiso socio-político actual, la mediación, de poco reconocimiento antes del siglo XX, adquiere un sustento teórico y conceptual con el desarrollo de la perspectiva sociocultural: la mediación de la lectura se considerará de ahora en adelante como la “intervención” del adulto (formado) con el sujeto (de aprendizaje) para “acercarlo al libro, la lectura y su disfrute” y, consecuentemente, éste sujeto, por tal andamiaje, se formará (se hará lector). Por la misma mirada del modelo teórico, la mediación advierte dos tipos: la espontánea (intuitiva, sin mediación del adulto) y la intencional (con intervención del adulto preparado). Y es en esta última mediación sobre la que se vuelca el Componente de Formación (MEN, 2014b y 2014c) para reconocer a aquellos responsables de la “formación lectora” del sujeto: maestros, biblioteca, familia y estudiantes de últimos grados. Además, no titubea acerca de las claridades y el “enriquecimiento” de las concepciones antagónicas que han pululado el discurso y la práctica de la lectura tales como: decodificación y sentido, producto y proceso, lectura formal y lectura por placer (gusto), etc. Finalmente, como el intitulado Plan (MEN, 2011) lo anuncia la mediación privilegia tanto *la lectura* como *la escritura*.

Sin embargo, la estrategia de “mediación” aunque más clara acerca de las “intencionalidades” de vincular al sujeto con la lectura (aprendizaje, ciudadanía y subjetividad) no refleja un símil perentorio con la perspectiva formativa de ese ‘sujeto que lee’ y es, precisamente, por operar bajo el campo  $\Lambda$ <sup>104</sup> que, en todo caso, recusa en la exigüidad del carácter estructural del sujeto en formación.

Este breviarío presenta las relaciones vinculares entre el lector y la lectura que los documentos consultados contemplan y, así mismo, que en la experiencia misma se confrontan. En el siguiente cuadro se caracterizan los soportes de cada “vínculo lector” para la “formación lectora”:

**Cuadro No. 7**

Base	Estrategias de formación lectora	Intención (fomento)	Tipo de vínculo	Abordaje	Cualidad	Contexto
Mediación	Animación	Recrear	Cultural	Lúdico	Lectura	Contexto no escolar
	Promoción	Promover	Político-cultural	Intervención social <sup>105</sup>	Lectura (y escritura) <sup>106</sup>	Bibliotecas Comunidad
	Mediación	Intervenir	Sociocultural	Formativo (intencional)	Lectura y escritura	Escuela Bibliotecas Familia

**Fuente:** *Vínculos lectores* (MEN, 2014b y 2014c). Elaboración propia (2015).

#### 5.5.1.1.4. Implicaciones de las estrategias vinculares

Esta aproximación a las estrategias de “formación lectora” (sea enunciada como fomento) matizan elementos de los cuales se han afirmado algunas de las premisas de mi apuesta de la formación del *subjectus lectoris*. Sin embargo, no calan lo suficiente para incorporar en

<sup>104</sup> Flórez & Moreno (2013) destacan el realizativo del campo  $\Lambda$  (política) en el orden de la “decisión” distinto al campo en el que opera la escuela, a saber, en el orden del “saber” -y su idealización es del orden del “formar”-.

<sup>105</sup> Esta es la cualificación que Vanegas *et al.*, (2014) reconocen de la estrategia de “promoción” luego del rastreo histórico de la acotación y la pertinencia en los trabajos investigativos adelantados por Didier Álvarez, es decir, el abordaje interlocuta con la participación social de los involucrados en la promoción de la lectura.

<sup>106</sup> Tanto el documento base (MEN, 2014b) como la investigación de Vanegas *et al.*, (2014) sustentan que la “promoción de lectura” aunque privilegia discursivamente la escritura no es posible ligarla al fomento explícito de las estrategias de “formación lectora”.

la experiencia misma tales presupuestos de los que se vale. A continuación, presento un contraste de tales apreciaciones:

<b>Estrategias de fomento a la lectura</b>	<b>Formación del sujeto que lee</b>
Animación	<p>i) La estrategia no cavila en las implicaciones formativas (estructurales) de la lectura deseante (hecha trabajo), sino, precisamente, se reconforta en el “gusto” de la lectura (la lectura fetichista barthesiana). Se comprueba por la cualificación soportada sólo en la lectura e incluso por la acotación misma de “animación” por la cual se infiere una trabazón con el estado anímico del sujeto. Sin embargo, acerca del estado de satisfacción, Freud (1929) manifestó que es episódico menos que constituyente para el sujeto. La experiencia libidinal, recordemos, debe soportarse en una pérdida en la que se forja el carácter del sujeto y no en una complacencia pulsional.</p> <p>ii) Indudablemente, sin soporte teórico y conceptual la intencionalidad expresa de “motivar y recrear” en y para la lectura confabula con el modo de abordaje (la lúdica) sin necesariamente preguntar sobre quién es el sujeto (ese uno por uno) y cómo se vincula con la práctica lectora, aun más, con los planteamientos de la “didáctica de la lectura”.</p> <p>iii) Una ambigüedad como el “placer” expreso de leer se confronta con la “necesidad” estructurante de leer. El tipo de “placer” manifiesto es aquel acotado a “diversión”, “felicidad”, “gusto” que se promueve más por la “oralidad” (lectura en voz alta en grupos) y la lectura individual sobre un estado consciente del sujeto (como un ideal cultural positivo), contrario al conflicto psíquico inconsciente de todo sujeto y por el cual es que el sujeto se acerca a la lectura.</p> <p>iv) El antagonismo placer/esfuerzo irreductible que se sustenta es uno de los de mayor ahínco en los documentos consultados (aunque el PNLE haga esfuerzos por resarcir tales pugnas), incluso, la experiencia pedagógica lo confirma.</p> <p>v) Esta oscilación entre la “lectura por placer” y la “lectura fuerte” (nominaciones enunciadas en MEN, 2014c) hace menos posible cavilar sobre los tres dominios de la estructuración subjetiva. Parece que el aferramiento al “encanto de las palabras” irresueltamente se concentra en aquella etapa fusional con lo imaginario sin percatarse (sin preparar) del advenimiento de la disciplina</p>

	<p>(límite) y el saber (trabajo). Además, confirma que sería imposible conciliar aquella brecha entre la formación lectora escolar y la formación informal extraescolar<sup>107</sup>.</p> <p>vi) La vinculación cultural está soportada no por una comprensión de la cultura y el sujeto contemporáneo necesario, repito, para elucubrar las estrategias formativas en lectura y escritura, sino por, primero, el amparo sociopolítico del mejoramiento económico de los países<sup>108</sup> y, segundo, por la perspectiva sociocultural que anuda los inalienables derechos humanos con los compromisos sociales.</p>
Promoción	<p>i) Sujeta a un compromiso político y sociocultural el fomento a la lectura se suscribe a un umbral menos impávido que la animación que es la “intervención social”. Aun así, por su misma esencia: promover el acceso, la disponibilidad, la permanencia, el gusto y la voluntad a la lectura, no establece ningún vínculo con el asunto mismo de la formación. El PNLE (2011) lo contempla como subsidiario de la “formación lectora”: <i>formación, promoción y fomento de la lectura</i> (p.83) parte del fortalecimiento de las estrategias de fomento de la lectura. Claro ejemplo en que incurren los documentos consultados los cuales determinan tanto el “hábito lector” como el “consumo del texto” a partir de la cuantificación provista por el dato y la encuesta (Fedesarrollo, 2006; ICFES, 2009; MEN, 2011).</p> <p>ii) El soporte conceptual al cual se abigarra, la perspectiva sociocultural, constata la intencionalidad de vincular al sujeto con la lectura como práctica social en tres tiempos: el aprendizaje, la ciudadanía y la subjetividad (MEN, 2006; 2011). En todo caso, comparte los marcos comprensivos de la animación contemplados en (vi). Vanegas <i>et al.</i>, (2014) aunque proporcionan el sustento político e identificario de la apuesta de la promoción lectora, reiteran lo tangencial a “la necesaria prescripción” (p.54) por ser sistemática en la sociedad (más que la cultura) como un “servicio” (p.16).</p> <p>iii) Con lo anterior, el tipo de vinculación -la “intervención social”- reconoce y</p>

<sup>107</sup> Las experiencias de “animación de la lectura” se empecinan en fomentar el “gusto hacia la lectura” lo cual genera tensión frente a los esfuerzos de unificar una formación lectora complementaria: las bibliotecas comunitarias son un ejemplo de tales esfuerzos por motivar el encuentro *placentero* del ‘sujeto que lee’ con el texto contrastado con el trabajo de “promoción” de las Bibliotecas públicas.

<sup>108</sup> No es en vano que Colombia participe en las pruebas de calidad educativa internacional como PISA, TIMMS, SERCE y PERCE, PIRLS (todas éstas evalúan saberes disciplinares) y CIVED (evalúa competencias ciudadanas), para pertenecer a la OCDE.

	<p>responsabiliza a los “promotores” de la lectura y funge necesariamente en la administración de tales compromisos sociales que atañen a toda sociedad (en MEN [2014b] se fijan los objetivos de quienes garantizan el fomento). Sin embargo, al oscilar entre el marco político y el contexto cultural se priva de brindar una explicitación informe sobre su compromiso de “promover” la lectura.</p> <p>iv) Además, la estrategia se exploya desproporcionalmente a tal punto que es inconsecuente al fijar un parámetro sobre la promoción (no hay claridades conceptuales sobre su uso). Esto, por supuesto, refuerza mi hipótesis de la imposibilidad de asir un criterio único ante las contingencias de la lectura intransitiva, y por tanto, la confirmación de “la intención de leer algo” como criterio inimputable de la ‘formación del sujeto’ (el placer).</p> <p>v) Coligo nuevamente como en (i) de la Animación, que el tipo de propósito formativo lector es todo menos claro frente al asunto del sujeto, de la lectura y vínculo lector establecido. Aunque discursivamente se cualifique la lectura junto con la escritura, es insuficiente en la aplicación misma de las estrategias. Las estrategias de promoción aún no logran proporcionar respuestas frente a la fisura entre la lectura y la escritura.</p> <p>vi) De igual forma que en la Animación la tensión entre la lectura placer/esfuerzo se vivifica mucho más cuando la promoción se agencia en los contextos no escolares como las bibliotecas públicas y privadas. En todo caso, es insuficiente la estrategia de promoción para establecer una clara relación con la “lectura placentera” y la “lectura crítica”, oposición imperante en los documentos contemplados. La lectura hecha escritura aparece impávida en la experiencia libidinal de la promoción de lectura puesto que se pregonan las prácticas de lectura, cafés literarios, conversatorios, etc., tal como en (iii) de la Animación. Recordemos que el paso del lector ideal al <i>subjectus lectoris</i> es precisamente el límite impuesto al sujeto (una coacción que no muchos están dispuestos a aceptar en el marco de la <i>lectura placentera</i> y el <i>derecho de leer</i>).</p>
Mediación	<p>i) Esta última estrategia vincular explícita, pregonada por el PNLE (2011), complementa las ambigüedades de la animación y la promoción de lectura (recordemos que son vistas éstas como <i>actos de mediación</i>). Desde la aproximación conceptual, la mediación parece la estrategia formativa más próxima, pero no por ello similar, a la contemplada para pensar la lectura como</p>

	<p>parte de la estructuración subjetiva. Esta salvedad la advertí al iniciar éste acápite porque <i>nacen precisamente del campo A de la política pública</i> y su naturaleza es opuesta al “uno por uno”.</p> <p>ii) No por ello, la mediación deja de cumplir su objetivo de fomentar la lectura individual y culturalmente. Recordemos el propósito del PNLE: “formar sujetos [lectores] que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual” (p.2). Este propósito <i>intencional</i>, más asible que los presupuestos en las estrategias anteriores, se circunscribe explícitamente a la “formación de lectores”, aunque, suscita controversia con categorías tales como “comportamiento lector”<sup>109</sup>, “buen lector”, etc. Y de allí que vuelva a confirmar la naturaleza recontextualizadora del campo A al que pertenecen las estrategias.</p> <p>iii) El sustento sociocultural de la estrategia (MEN, 2014b y 2014c) promueve el componente de formación de mediadores. Esto, desprovisto en la Animación e implícito en la promoción (aunque hay quienes trabajan comprometidos en legitimar la formación y el rol del bibliotecario, véase Vanegas <i>et al.</i>, 2014), se asimila a lo que contemplo como el escaño de disciplina y trabajo de la formación. Aquellos <i>imago</i> que el sujeto percibe, y las situaciones en las que fija interés como significantes, confabulan para lograr el “ingreso” del sujeto al lenguaje (los documentos hablan de “cultura escrita” para privilegiar tanto la lectura como la escritura) y fijan los pivotes necesarios para asir el vínculo del sujeto con la lectura. No obstante, esta apología del “mediador” no puede auscultar al lector de la experiencia libidinal que le provee la lectura. Es clara la apuesta: <i>formar lectores y escritores que medien en la formación del sujeto.</i></p> <p>iv) Además, completa la función del otro en la formación del sujeto aunque con las respectivas delimitaciones “operativas” de su agenciamiento en la estrategia. No establece las ocurrencias de lo imaginario y lo simbólico en la formación, sino que se concentra en las “labores” necesarias para fomentar la lectura en el sujeto. Por tanto, resaltar los “mediadores” tales como la escuela, la familia, las</p>
--	---

<sup>109</sup> Esta acotación de “comportamiento lector”, aunque no se explicita en el PNLE, está asociada a los *Estándares en Lenguaje* (2006) de la “formación en lenguaje”. Incluso, la acotación lleva un pie de página que reza: es “una actitud proactiva hacia los libros, un trato familiar con ellos y una continua y reiterada disposición a seguir leyendo a lo largo de la vida. Se refleja en visitas a la biblioteca escolar y la biblioteca pública, consumo de libros (en este caso por parte de los padres) e interés en comentar los textos leídos” (MEN, 2011: 7).

	<p>bibliotecas y los mismos estudiantes, concibe el compromiso de dinamizar el antagonismo presentado en la animación y la promoción de la “lectura por placer” y la “lectura fuerte”, aun más, de los privilegios de la lectura sobre la escritura. Aunque, reitero, la experiencia misma despotrica sobre las elucubraciones conceptuales por la misma singularidad de los lectores y sus condiciones de lectura (o de los “modos de leer” y las “prácticas de lectura” del sujeto).</p> <p>v) El carácter complementario también enfatiza en lo didáctico y lo pedagógico (MEN, 2014b y 2014c) para la “intervención” entre el mediador y el sujeto. Es decir, intenta recubrir las faltas de los encargados de la formación (el PNLE apunta preguntas concisas para todo mediador: quiénes son los destinatarios – lectores-, objetivos de las propuestas, modalidades de vínculo, materiales, etc.). En todo caso, sea las intenciones metodológicas prescritas, el asunto de la formación y la postura del sujeto frente al saber es incierto. Es por eso que a pesar de lo loable del Plan, el cuestionamiento y la comprensión del sujeto y la cultura contemporánea es insuficiente (mucho más cuando se soporta sobre la base del discurso de la política pública que no escamotea en la jerigonza del “derecho”, “libertad”, “autonomía”). Entonces, reitero: el carácter “intencional” del campo en el que operan la “mediación” (al igual que las demás “estrategias”) recusa el carácter estructural de la formación del sujeto que decide leer bien por omisión, al desinteresarse del hecho mismo de la condición del sujeto y su estructuración subjetiva (mucho antes que cualquier “intención” de <i>fomentar prácticas de lectura</i> porque esto, precisamente, reitera que la lectura se torna no como asunto de la formación del sujeto, sino como “objeto de enseñanza”) y, por acción, al operar “didáctica y metodológicamente” sobre la contingencia de la “decisión” (o la verdad factual).</p>
--	---

Con lo anterior me permito confirmar que no son reveladores los presupuestos de las estrategias de fomento a la lectura contemplados en los documentos consultados. Por pertenecer precisamente al campo de dominio público, es decir, a la *alteritas* política, concentra mayores esfuerzos en la masa que en el sujeto. Por supuesto, la negligencia no solo es por acción, sino por omisión a lo de pensar en el sujeto contemporáneo. Sin

embargo, dentro de este análisis, la fisura que se genera por la contingencia misma de la “formación lectora” (lo he señalado: bajos niveles de lectura, calidad educativa y evaluación, ignorancia y pobreza, etc.), es el lugar mismo donde opera la escuela: ataviada por las prescripciones de la política y las contingencias del sujeto en formación. Si recordamos, el trabajo de Flórez & Moreno (2013) señala que el performativo del dispositivo escolar es *formar* mas no por eso es más asible su cumplimiento. Como lo presenté en su tiempo, Antelo (2005) ha sustentado el carácter indeterminado de la formación escolar y, sin lugar a dudas, la cualidad de ignorancia -de no saber- que debe subsistir en el vínculo educativo para que haya escuela. Es en ese vínculo, finalmente, donde el maestro, el mediador, el promotor, como se le llame al responsable de la formación, establece la relación con el saber (con la lectura). Por eso, me parece que el documento MEN (2014b), el cual concibo más relacionado con la ‘formación del sujeto’, solo puede “operativa y metodológicamente” prescribir el hacer, mas no el *saber* y el *saber hacer* del compromiso educativo del maestro en la ‘formación del sujeto’<sup>110</sup>.

Además, como lo he sugerido en lo conceptual, toda formación debe estar anudada a los dominios previos del saber formal (el cuidado y la disciplina). Es así que hasta el momento no me parezca extraño no identificar precisiones sobre tales escaños complementarios de la ‘formación del sujeto’. Inclusive, me parece que los antagonismos antes mencionados (lectura placentera/fuerte y trabajo escolar/trabajo extraescolar) dan cuenta de la insuficiencia *de una lectura sobre la lectura*. Aunque como se verá en los apartes siguientes sobre las explicitaciones de la “formación lectora” en los documentos consultados el Documento No. 23 (MEN, 2014a) presenta, por las mismas características de su elaboración, un leve reconocimiento de los dominios de la estructuración subjetiva desde la primera infancia.

---

<sup>110</sup> Aunque el reconocimiento de los mediadores de la formación de lectores es más amplia y de hecho otorga mayor responsabilidad, no solo cultural sino formativa, a éstos: bibliotecarios, familias, maestros, promotores, estudiantes de grados superiores, lectores asiduos y lectores empíricos, etc.

### 5.5.2. Sobre la “formación lectora”

Finalmente, ya a escasos renglones del punto final<sup>111</sup>, lo que colige ahora es confrontar los presupuestos que matizan la noción de la *formación lectora*, aquellos “velos” previstos en los documentos analizados y exponerlos según he sentado mi posicionamiento conceptual<sup>112</sup>. La ‘formación del sujeto’ está anudada, indiscutiblemente, a la cuestión del *subjectus*. Por lo tanto, la elaboración conceptual de *formación* a partir del esbozo del sujeto freudiano, el sujeto kantiano, y la apuesta por los tres dominios de la estructuración subjetiva que colijo, sustentan el interés por el *subjectus lectoris* que se forma en la experiencia. Sin lugar a dudas, la perspectiva discurrida para elucubrar tal posicionamiento, la psicoanalítica, ha advertido, en este superfluo análisis, acerca del modo como la lectura ha sido objeto de constantes miramientos desestimados y, en otras ocasiones, en virtud del interés que suscita el vínculo con la lectura, una interesante apreciación del carácter estructural de “leer” por parte del sujeto. En todo caso, se ha concebido el anudamiento estructural necesario para que la experiencia lectora, única de cada sujeto, se considere realmente una ‘formación del sujeto’.

Si se ha seguido la lectura, se aprecia una importante hipótesis sobre el sujeto y la relación con el mundo: la experiencia formativa inicia mucho antes de ser indispensable el vínculo con el saber formal. Desde los primeros años, *el pequeño está en posición de aprender y la experiencia formativa es el medio de anudamiento de tal disposición* (Cf. Lacan, 1973; Tizio, 2001). Tal anudamiento, se inscribe en el periodo mismo donde Kant y Freud advirtieron los momentos estructurantes del sujeto adulto, que es la infancia. La hipótesis que he colegido es que para hablarse de ‘formación del sujeto’ es necesario aproximarse al

---

<sup>111</sup> El maestro Zuleta (2001) en *Los signos de puntuación* hace una interesante alegoría de las posturas del escritor al momento de manipular los signos de puntuación que *plantean el problema de la relación de las pausas y los tonos con el sentido*. Para el caso del punto final dice: “Indica conclusión (...) cuando ponemos un punto queremos decir que todo lo anterior se va a relacionar, como una unidad” (p.118).

<sup>112</sup> *Tomar postura*, es a la final, el único propósito que Barthes (1994) establece para la lectura: “al leer imprimimos una determinada postura al texto, y es por esto que está vivo” (p. 38).

estado disposicional de la experiencia formativa del sujeto inscrita como los tres dominios: el cuerpo, el límite y el saber.

Por tanto, la inquietud acerca de la “formación lectora”, se inscribe en la paradoja misma del asunto del sujeto. La pregunta, ¿se puede hablar de sujeto antes de que se forme éste y, así mismo, de lector antes de leer?, no puede quedar al margen de tales dominios que he sustentado. Sin embargo, he previsto que tal pregunta guarda más una obscura relación con los logos (del cogito y del designatum), que con el carácter de la estructuración subjetiva de la formación del sujeto. Acudo entonces al análisis sucinto de la lectura de los documentos consultados concebidos unos como referentes de calidad (es así como se denominan los textos de la política pública educativa ministerial), otros como fuentes de información (cuantitativa y estadística) o de diagnóstico (evaluación)<sup>113</sup>, y recurrir al análisis de sus presupuestos e identificar cómo se concibe el asunto de la ligazón formación-lectura, y así mismo, la comprensión de tal ligazón con el ‘sujeto que lee’.

#### 5.5.2.1. “Formación lectora”, definición institucional

La “formación lectora” institucional se considera el escaño de hacer de todo sujeto un lector: es una transición temporal y espacial del sujeto que no lee al lector, propiamente. No es extraño que sea objeto mismo de esa lectura intransitiva de la que hablaba anteriormente y, por eso, deje al margen algunas “variables” innecesarias para su propósito discursivo. El cambio de “categoría” es radical en la concepción y el trato mismo con el sujeto transformado tal como el desplazamiento de “niño” a “estudiante”. Se ubica en un tiempo lineal, no lógico, sobre la disposición, la preparación, el esfuerzo y la continuación del proceso formativo para desarrollar *el hábito lector* (Fedesarrollo, 2006; MEN, 2006; 2011; 2013; 2014a y 2014b; SERCE, 2013) y ser *un lector habitual* (MEN, 2006; 2011; 2013 y 2014b; ICFES, 2011). La condición es aprender las habilidades necesarias para adquirir el hábito lector: decodificar, leer fluidamente, leer en voz alta e individualmente, escuchar la lectura, escribir a propósito de la lectura (resúmenes, responder preguntas), desarrollar el

---

<sup>113</sup> Esto para explicitar cómo la fijación del dato y la función de la información parecen configurar la realidad educativa *per se*; y al mismo tiempo, procurar al lector una perspectiva que permita posicionarse frente a ese discurso oficial e identificar la carencia de una verdadera aproximación al ‘sujeto que lee’.

gusto por la lectura, generar prácticas lectoras escolares y extraescolares, acceder al texto y comentarlo, hasta el más alto ideal de la “formación lectora” que es el *lector crítico*. En todo caso, lo intrínseco de esa “formación” es la *comprensión* del texto. Puede que el matiz de la “comprensión” desde los modelos psicolingüísticos y socioculturales, incluso, desde la inteligencia artificial, hagan más admisible el propósito de “formar lectores” que “comprendan” el texto como el mundo (MEN, 2013) mas no por ello se porfía en la experiencia libidinal.

El apuntalamiento de la ‘formación del sujeto’ (más acertado que la expresión *lector formado* que es un sinsentido<sup>114</sup>) se hila en la base misma del acceso al saber formal que permita disponer de la lectura, es decir, del posicionamiento del ‘sujeto que lee’ ante el texto. La vinculación explícita del lector-texto está determinada por una serie de “tareas” estratégicamente diseñadas para avanzar en la formación del lector de acuerdo a la exigencia que imponga el texto, el tipo de lectura, el resultado, la función comunicativa respectiva, etc., (no es raro que se hable de “niveles de lectura” y “niveles de desempeño”). Por ejemplo, el subproceso “Leo” como la competencia más explícita en los *Estándares*, identifica que el proceso de decodificación al menos ya se ha logrado desde primer grado (pero en qué momento, véase numeral 10 del apartado siguiente), y por tanto el acceso al texto es directo (MEN, 2006: 34): “*Leo* diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo”. Justamente esto se reifica con el Eje *Comprensión e interpretación textual* de los *Estándares de Lenguaje*, donde cada “subproceso” apunta específicamente a constituir esa relación lector-texto, disponer de todas las características textuales para que el sujeto las conozca (“Identifico”, “Reconozco”, “Comprendo”, “Establezco”, “Utilizo”, etc.). El Eje complementario *Literatura* hace las veces de relacionar el lector con la tipología textual “estética” excluida del Eje anterior aunque el fin sea asir el lector con el mensaje del texto (o con alguna función histórica o social específica tal como “Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático” o “Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos”).

---

<sup>114</sup> Además de un sinsentido es absoluta y paternalista. Una ignominia del estatuto inconcluso del sujeto, inclusive, un peyorativo al ser tal como la expresión “estoy hecho” que ironiza sobre un estado inalcanzable o saturado de fruslerías.

El estado progresivo de la “formación lectora” se apuntala en el periodo de escolarización, no antes ni después, al menos por la misma acepción que se ha logrado inscribir en las funciones de la escuela: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer” (Ley 115/94, Art. 20). El acceso al saber formal implica la formación del sujeto en lector. Esto no parece extraño ya que el esquematismo de Kant procura en efecto la instrucción, pero no se escatima en los dominios anteriores a los cuales he dedicado atención como lo es el cuidado y la disciplina. Veremos más adelante cómo es ingente el tiempo cronológico en la operatividad de la “formación lectora” no escolar (primera infancia) y escolar.

Así, la “formación lectora”, objeto de toda política, se inscribe en una topología concreta y determinada acerca del desarrollo lingüístico y cognitivo del sujeto<sup>115</sup>, en una complicidad en espiral creciente denominada “desarrollo integral” (MEN, 1994; 1998; 2006 y 2011). Este sentido colinda con el imperativo del saber formal, o en todo caso, del saber lector reproducido (lo necesario de aquel lector ideal para *saber leer*), bien sea escolar o extraescolarmente, luego de los procesos de recontextualización del campo M (teorías del lenguaje, lectura, literarias, enseñanza y aprendizaje, etc.) y el campo  $\Lambda$  (aquel matizado en la política pública). Lo apelado anteriormente da lugar al anacronismo entre la “intencionalidad” proscrita de la política pública y los efectos (incluso, desestima lo coyuntural del asunto mismo de la formación, a saber, el carácter estructural) que, en todo caso, son indeterminados puesto que es el sujeto quien *toma postura y decide*.

En el marco de los documentos de política pública, quien cobija resueltamente los asuntos de la concepción, la recontextualización y la distribución del saber en lectura, la “formación lectora” se nos presenta como elemento importantísimo del sujeto para participar en la sociedad (como “carta de ciudadanía”). Esto se ha clarificado con las intencionalidades formativas de lectura de las diversas estrategias vinculares de la lectura como la animación,

---

<sup>115</sup> Esta acepción de sujeto, en el marco de los documentos de lectura y análisis, no corresponde al empleo que he dado en el texto, a saber, de *subjectus lectoris*. El uso de “sujeto” en los textos son sinonimias de “individuo”, “persona” y “estudiante”, respectivamente, sin ninguna delimitación conceptual salvo por un uso discursivo intencionado por parte de los creadores de tales textos. Por ejemplo, el ICFES (2009) sólo habla de estudiante en calidad de sujeto-objeto de su campo; por su parte dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura –PNLE– (MEN, 2011 y 2014), el uso “sujeto” tiene una acepción más politizada en el sentido de *formar un sujeto* posicionado en la cultura, es decir, un “ciudadano” a través de la lectura y la escritura.

la promoción y la medicación. Esto no es una novedad. Numerosos documentos lo estiman desde sus primeras páginas. Dos de los documentos referentes son precisos al respecto:

- *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* (2006: 18): “Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad”.
- PNLE (2011: 7): “Es claro que hay un largo camino por recorrer en el interés de formar sujetos lectores y escritores capaces de participar de manera acertada en la cultura escrita, en especial en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento”.

Sin embargo, las enunciaciones donde la “formación lectora” es la “carta de ciudadanía” implica más la lectura, en tanto objeto de discurso, que al mismo asunto del sujeto y su formación. Así, “el interés de formar sujetos lectores y escritores...” aunque enuncie precisamente aquellas nociones fundamentales que son objeto de cavilación (como formación, sujeto, lectura, etc.) y los propósitos educativos explícitamente, no hacen mella puesto que operan bajo una “verdad de adecuación” (Todorov, 1993) dudosa y rimbombante de poca claridad conceptual de la estructuración subjetiva.

## VI. Consideraciones finales del análisis: trabazones, vericuetos y aporías de la “formación lectora”

Dentro de los documentos leídos y analizados<sup>116</sup> (véase *Anexos*), son varias cosas que me interesaría resaltar:

1. Ninguno de los documentos leídos satisface una completa lectura como experiencia libidinal estructural al sujeto según los tres dominios contemplados (Anexo No. 2). Independiente de la perspectiva o modelo adoptado cada documento apunta al objetivo educativo que es “el desarrollar habilidades comunicativas” (las habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir). Desde los documentos que enmarcan la formación (sea en lenguaje [MEN, 1998 y 2006] o en lectura [MEN, 2011]) a los que la evalúan (ICFES, 2011; SERCE, 2013) proscriben un ideal de “comportamiento lector” subyacente a un nivel de desempeño alcanzado por la adquisición de habilidades tales como: hábito lector, uso diverso y reconocimiento de tipologías textuales y géneros discursivos, niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), comprensión de lectura (predicción, inferencia, relectura), habilidad en tareas que involucran la lectura (a nivel informativo, descriptivo, instruccional, literario, etc.), identificación y aprecio de la producción escrita (literatura, metáfora, metonimia, poesía, cuento, novela), etc.
2. Vemos la heterogeneidad de criterios en cada uno de los documentos referentes de la lectura (Anexo No. 1) que apuntan a “intencionalidades” operativas propias del campo de producción y enunciación (política curricular, educativa, evaluativa, estadística). Se percibe la dificultad de unificar un parámetro estable y objeto de la lectura y, mucho más, la trabazón con el criterio postulado: el placer. Cuando realizaba la descripción de la “animación de la lectura”, se acotaba cierto tipo de “placer” (o lectura placentera) sobre la línea de dilucidar el contenido “recreativo” (y, Freud nos aclara, “episódico”) en la lectura no escolar, pero carente de una cavilación conceptual sobre el goce (Véase § *Implicaciones de las estrategias vinculares*, p.103). La delimitación para precisar

---

<sup>116</sup> Son 8 documentos: *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia* (2006) de Fedesarrollo; los *Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje* (2006), *Plan Nacional de Lectura y Escritura* (2011), *Documento No. 23. La literatura en la educación inicial* (2014), *Componente de formación de mediadores del PNLE* (2014b y 2014c) del MEN; *Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años* del ICFES (2009); y *Aportes para la enseñanza de la lectura* del SERCE (2009).

placer y goce la presenta Barthes (1980) de modo concreto: existen “textos de placer” y “textos de goce”. Pese a que en los dos se hable de experiencia libidinal, en los primeros, colinda un límite que es la lengua, y en los segundos, una pérdida, una falta inefable e incomprensible por el sujeto.

3. Si bien el *Documento No. 23* (2014) se aproxima a una lectura que se anuda a la experiencia que he matizado, donde el cuerpo, el límite y el saber (en el que circulan los cuatro componentes de la formación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio), confabulan; todo se ve interrumpido drásticamente con el acceso a la escolarización donde todo se vuelca al saber formal y es allí, precisamente, donde los demás documentos concentran su atención (y puede que allí en tal negligencia se genere el “conflicto” necesario para acceder a la lectura aunque no por eso se determine que sea el “conflicto psíquico” que agencia toda lectura libidinal o transgresora). En segundo lugar, los documentos base del PNLE (MEN, 2011; 2014b y 2014c) ofrecen una mayor comprensión de la “formación lectora” no sujeta concretamente al saber formal; amplía su visión y discurso acerca de la ‘formación del sujeto’ (y el lector hecho escritor, cosa perentoria de la formación) con la intromisión en la lectura estética (literatura), la lectura cultural y la lectura como derecho, distinta a la que podría contemplarse en el documento de *Estándares* (2006). Sin embargo, estas “lecturas”, con un tono politizado al situarse en el discurso de los derechos (recordemos que todos los documentos consultados pertenecen al campo  $\Lambda$  de la política pública o hacen mella en ella), parecen disuadir el asunto concreto de la experiencia libidinal de la lectura y caen en un cognitivismo acechado por la norma<sup>117</sup>.
4. El carácter formativo del ‘sujeto que lee’ se afianza indudablemente en el escaño escolarizado. Incluso es sobre este escaño donde se vuelca el interés de la “formación lectora” como asunto meramente formal. Con lo anterior, de los siete documentos analizados, solo dos alcanzan a incorporar otros ámbitos lectores como anudados de la “formación lectora”, a saber, PNLE y Documento No. 23 que involucran el componente corporal y familiar, pero no detallan más allá de la intencionalidad

---

<sup>117</sup> Propiamente, el discurso amo de calidad hace las veces de este borramiento de las variables que antes de considerarse independientes (es decir, constante), son en todo caso estorbosas para el efecto esperado. Por eso, apuntar a “lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer” distorsiona la realidad de lo que el sujeto “está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien” (Lacan, 1973: 32).

educativa. Y como se ha confrontado, las elisiones conceptuales acerca de “la cultura” no permiten asir una lectura clara acerca del sujeto en formación. El cuidado y la disciplina realmente no coligen como dominios estructurantes, la mella se centra en la “carta de ciudadanía” del dominio formal, social y práctico de la lectura que si bien enfatiza en el componente altero-céntrico de ésta deja de lado precisamente el asunto mismo de cómo el sujeto llega a colegir la lectura como parte/todo de su formación.

5. Este afianzamiento al saber formal de la lectura corresponde a la formación del “lector ideal” (que conozca la lengua) y su uso social (habla) de la práctica lectora individual y social (sustentado en las “habilidades” necesarias). Éste saber formal comprende el dominio del código escrito (componente gramatical, sintáctico y morfofonémico) como las manifestaciones culturales del uso social del habla (componente semántico y pragmático). Los *Estándares* confirman la antonomasia del lenguaje, como “lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer” (MEN, 2006: 9), sin embargo, se desconoce ese saber in-sabido que estructura al sujeto que está hecho lenguaje (el inconsciente). La apuesta por “formar en lenguaje”, aunque profusa en el descubrimiento del sujeto hablante, ignora que por el lenguaje es que precisamente existe la falta (una división, recordemos la S tachada) en el sujeto, una hiancia inagotable.
6. Uno de los elementos comunes en los documentos es el reconocimiento conceptual, social y simbólico del lenguaje en el sujeto y su vinculación con la cultura. Repito que la perspectiva por la que se apuesta es la sociocultural pero no entraña en el asunto de la relación estructural del lenguaje y el asunto del sujeto. Sobre esto último se debe aclarar: el psicoanálisis rechaza el metalenguaje porque se teme que el sujeto rinda pleitesía al lenguaje antes de apropiarse de su palabra; que la pierda por completo en el azar mismo del lenguaje. El sujeto hablante perdería la responsabiliza con su palabra y hablaría impersonalmente de sí. El efecto dramático del lenguaje, hecho metalenguaje, es en realidad posicionarse en la verdad (en el sujeto de “la última palabra”) y, como se ha presentado, tal verdad carece de referencia de la experiencia libidinal del sujeto. Lo que interesa del reconocimiento del lenguaje, no es sólo su cualidad comunicativa y representativa, sino su informe precedente en el sujeto, a saber, de su estructura. Por eso, aunque el “encanto de la palabras” del lector fetichista sea una modalidad del

sujeto ante la lectura, necesita del límite no solo para hacerse “lector-escritor”, sino para confrontarse con aquello mismo que no comprende. Por eso, la ineluctable tarea de transitar del estado alienante de la imagen (la lectura del encanto y el suspenso) al estado del esfuerzo simbólico de la palabra (la lectura fuerte) donde se reconoce el posicionamiento del sujeto frente a su palabra (del enunciado a la enunciación).

7. Todos los documentos consultados están mediatizados por el discurso de los derechos y el sujeto aparece como su portavoz. Este liderazgo, aunque loable, me parece que por el mismo campo de enunciación se hace menos inteligible. La razón es la siguiente: el propósito de “liberar” al sujeto y el logro de su plena “autonomía” a través de la lectura y la escritura se recubren por aquel discurso libertario que es preciso evitar. Como se ha esbozado en los acápites respectivos, la lectura sería la trabazón del sujeto con su síntoma, lo cual antes de ser “placentero”, es un costo libidinal muy alto, y aun más, cuando el precio del lector es colegirse presa de la escritura (de pensar). Los tonos de exigencia o de “derecho” respaldan la prescripción obscura sobre la masa y, de allí, que conduzca al sujeto por un camino discursivo impersonal desplazándolo de su verdadera experiencia (he aquí el riesgo del metalenguaje). Reconozco sí, la apuesta en cada uno de los documentos consultados, por la formación del “lector crítico” capaz de interlocutar sobre lo leído lo cual he matizado con la aproximación al *subjectus lectoris*. Mas la incertidumbre del vínculo educativo es relevante en el camino de la formación.
8. El sustento teórico y conceptual de los documentos se encuadran en una perspectiva de recontextualización de las teorías contemporáneas del texto y la lectura (donde predomina la sociocultural, y luego, se reclutan las cognitivistas, psicolingüísticas, semióticas, literarias y pedagógicas) y la politización del derecho de masificar la lectura. Por un lado, el efecto de recontextualización acerca de la lectura y la ‘formación del sujeto’ ha posibilitado ampliar la perspectiva antes ajena del lector y su relación con la lectura. Vemos en los documentos referenciales sobre la “formación lectora” (MEN, 2006; 2011; 2014b y 2014c) un compilado de los modelos que han hecho mella en la comprensión del asunto lector para, finalmente, apostar por un modelo que esquematiza el posicionamiento del sujeto ante la lectura. El actual, denominado sociocultural, comprende la condición parte-todo del sujeto al cual vuelca

su predisposición pero vemos que el mismo efecto de recontextualización sigue operando de forma que la “pureza” del modelo se enturbia por otros, incluso por dinámicas contradictorias al modelo. Por otro lado, la lectura si se reconoce como efecto de politización se trasmuta precisamente al plano de los derechos e incurre en la desaparición del sujeto a consta del ciudadano: del “primado de lo privado sobre lo público y de las libertades individuales sobre las obligaciones colectivas” (Agamben, 1998:154). Es una nueva forma de administrar los estragos de la intromisión de la esfera pública en la privada a partir de la masificación de la lectura, lo cual elimina la hipótesis sugerida de la experiencia libidinal del lector, por un formalismo de la “obligatoriedad”. La masa consta del sujeto es a condición de lograr consolidar la *lectura como derecho*, pero traducido conceptualmente, significa dominar la naturaleza indómita del sujeto (recordemos las palabras de Kant: *Mas el hombre tiene por naturaleza una inclinación tan grande hacia la libertad, que cuando se ha acostumbrado, por mucho tiempo a ella, le sacrifica todo*). Así, la dualidad derecho/libertad más que una complicidad es un antagonismo irresuelto, pero perentorio para que haya cultura. Es por eso que la lectura es una suerte de coacción aceptada por el sujeto para dominar “la tragedia de *sus* abominables secretos”<sup>118</sup>.

9. El antagonismo presentado entre las estrategias de fomento a la lectura agenciadas por la política pública también hacen eco: por un lado, la promoción y la animación de lectura complementan los sacrificios de la lectura formal, por el gusto de la lectura placentera (libre, feliz, desanudada de cualquier compromiso), mientras, la mediación, se interesa en conciliar tal descontento. Pese al carácter complementario de la mediación, lo manifesté previamente, por el mismo origen de tales estrategias no se agencian en ellas un sentido cuestionamiento sobre *el destinatario* y son presas de las proscipciones del campo discursivo al que pertenecen.
10. La “obligatoriedad” de esa lectura formal también es insoluble en el mismo discurso que se presenta. Presentemos los dos opuestos, *Estándares y Documento No. 23*, los cuales contienen el *saber hacer* educativo para lo no formal (primera infancia) y la educación formal, respectivamente. Según Secretaria Distrital de Integración Social

---

<sup>118</sup> Óp. Cit., Aromí, A. (2005). *Lectura y psicoanálisis*. Seminario Instituto del Campo freudiano. Recuperado el 8 de mayo de 2015 en, <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=208&rev=28&pub=1>

(2011), por norma, en primera infancia *no se enseña a leer* (aunque se aprenda), mientras desde el inicio de la educación formal (hablamos desde grado 1°), se *debe leer*. Esta ruptura es incomprensible desde el punto de la formación del sujeto. ¿Dónde está el escaño donde se comprende al sujeto en calidad de “*hecho para aprender algo*”? Parece que la respuesta se supedita al nivel escolar (un tiempo cronológico) y no propiamente a la estructuración subjetiva del sujeto (tiempo lógico).

11. Inclusive la lectura detenida de los dos Ejes respectivos a la lectura de los *Estándares* (2006) son difícilmente desligados de elementos formales de la relación vincular del sujeto-lector con el texto: mientras el Eje de *Comprensión e Interpretación textual* afianza tanto el reconocimiento de las tipologías y formas de los textos y las funciones sociales ligadas a cada clasificación<sup>119</sup>, el Eje de *Literatura* hace las veces de reconocimiento de las estereotipias del texto literario (forma, estructura, género, personajes, tiempo, etc.) y menos, tanto el primer como el segundo Eje, acerca de la “tarea literaria” de toda escritura. Esta apología al “saber” y “saber hacer” formal lector promocionan implícitamente el comercio del texto y el hábito marginal sobre el lector infantil escolarizado con consecuencias, respectivamente, como la acumulación inocente del libro como bien de consumo (mas no un consumo subversivo de la escritura) y el trámite social de “saber leer” relegado a condición de una tarea. La parafernalia del libro (ligado a un mero hábito de lectura) y su consumo (la concupiscencia del intercambio comercial) deja de lado, entonces, los aspectos perentorios de la ‘formación del sujeto’ como la transgresora escritura y la apasionada relectura vigente en quienes ésta ha hecho mella. Dice Barthes (1996) al respecto: “releer, operación opuesta a los hábitos comerciales e ideológicos de nuestra sociedad que recomienda ‘tirar’ la historia una vez consumida para que pueda pasar a otra historia, comprar otro libro (...) sólo ella salva al texto de su repetición” (p. 11).
12. El análisis de los documentos no deja impávida la sensación de “pérdida de autoridad” de, por ejemplo, los mediadores y agentes educativos que “fomentan” la lectura en espacios escolarizados y extraescolares. La hazaña política intenta resarcir tal

---

<sup>119</sup> Todorov (Óp. Cit. *Las morales de la historia*, El viaje y su relato, pp. 91-104) plantea la dificultad, por ejemplo, de clasificar los textos de viajes: “si preguntamos al lector de hoy no prevenido qué espera de una relato de viaje, seguramente tendrá dificultades para darnos una respuesta detallada y, sin embargo, esta espera existe y constituye una de las vertientes de lo que llamamos géneros literarios” (p. 99).

desafuero (aunque reitero el campo  $\Lambda$  del cual se origina y se vincula el discurso de la “formación lectora”) pero obvia que no hace parte de su operatividad. El documento *Componente de formación de mediadores* (MEN, 2014b) y el de *Orientaciones didácticas para docentes* (MEN, 2014c) contempla como apuesta del PNLE el reconocimiento de tal falta en la formación (en términos generales) no solo del sujeto quien ingresa a la cultura escrita, sino también de quien participa ya en ella (el mediador). Y como tal compromiso de formar a los mediadores (pese a que las responsabilidades se consagren como operativas y metodológicas) se anuda con la lectura misma visibilizando, incluso, fomentando las prácticas de lectura y de escritura como medios identificatorios, explícitos en las experiencias de aquellos, de la “formación lectora” en los espacios culturales en que cohabita el ‘sujeto que lee’<sup>120</sup>.

13. La ruptura tácita entre la exploración corporal hecha lectura, ese “desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos” (MEN, 2014a: 26), y la lectura formal escolar, “para enfrentar adecuadamente a las exigencias de la sociedad actual” (MEN, 2011: 2), se inscribe sobre un tiempo cronológico (educación inicial no formal y educación básica y secundaria formal), y no el harto matizado tiempo lógico centro del sujeto. Incluso, la ruptura no solo es motivada por ese “destiempo” sino, tal como descubrí en las estrategias de fomento a la lectura, por la misma naturaleza donde se conciben, es decir, en el campo  $\Lambda$  (política) que se encarga de distribuir tal desafuero en la dinámica interna de la escuela (y es allí en esa fisura donde funge el vínculo educativo).

## 6.1. Formación y Lectura

Como colofón, sobre el entrecruzamiento del análisis de los documentos y los tres dominios planteados (cuerpo, límite y saber), me permito decir que el “destiempo” en la “formación lectora” oficial no corresponde con el esquematismo de la estructuración subjetiva necesaria para la ingente vinculación del sujeto con el costo libidinal de la lectura,

---

<sup>120</sup> Mas la crítica sale ingente frente a la andragogía del adulto y la dinámica del tiempo actual: ¿Cómo advertir al adulto de su responsabilidad ante el sujeto? y ¿Cómo posicionar la lectura como experiencia libidinal ante el placebo de la imagen y el desmedido intercambio tecnológico?

al menos en la transición del goce irresuelto al trabajo plácido que ejerce la coacción de la experiencia lectora. Por eso, puntualizo las fisuras frente a los dominios perfilados:

1. El cuerpo, dentro del periodo inicial infantil no escolar, se aprecia por su carácter formativo a través del goce. La “función imaginaria” a través de la compañía del otro y la intromisión de lo simbólico por el lenguaje que porta ese otro, constituyen un acercamiento a la estructura del sujeto en aquella etapa. Sin embargo, la escisión de éste nivel con el escolar surte el efecto cartesiano de la aporía del cuerpo sobre la razón. El cuerpo deja de contemplarse en lo que tiene de estructural por someterse al posicionamiento voluntario de la práctica de leer (la postura corporal, la distancia del libro, el volumen de voz), disposición no desdeñable, pero carece de la relación del cuerpo con la imagen especular del otro, del mismo “acto lector” a través del lenguaje mismo: la relación libidinal que produce tomar el texto, de descubrir los lenguajes que lo atraviesan y que el sujeto refleja como imagen de sí (de su falta). No es en vano el plus del Documento No. 23 sobre la literatura en la educación inicial, que mantiene el cuerpo como medio de exploración fundamental del mundo y de la identificación del sujeto con el otro (en este caso, el mediador). Recordemos la *disposición del sujeto hecho para aprender* la cual se hace explícita en el Documento.
2. Esta ligazón estructural del cuerpo con el límite no es profusa en ninguno de los documentos consultados. Aunque se reconozca el lenguaje como función simbólica del sujeto frente a la palabra y el gran Otro (la cultura) acaece en las inmediaciones de las propiedades comunicativas (no es extraño que se contemple implícitamente la formación de las habilidades comunicativas básicas). Pero como se ha visto el límite de la palabra es la que permite al sujeto posicionarse frente a la relación fusional imaginaria del cuerpo. La irregularidad la puedo sustentar por el desbarajuste discursivo de la cultura contemporánea.

El apremio de la era de los derechos y la consagración de la libertad son los mojones en los que cavila la aproximación de la “formación lectora” hecha coacción. Parece que el atributo contemporáneo de la “lectura intransitiva” ha dejado de ser precisamente el anudamiento con la cultura para desvirtuarse en el “hombre liberado” con desafuero de su goce. Los antagonismos de las estrategias vinculares confirman que cuando se apela

a la lectura recreativa, se violenta con la lectura obligatoria, e inversamente, mientras se apologiza la “lectura fuerte/formal”, se recusa la “lectura informal/placentera”. Lo loable del segundo dominio es que el sujeto empieza a pensarse como lector (aunque previamente ya lea), sin duda, con o sin dominio de lo que suele concebirse como obstáculo que es la lengua, y se enriquece de las posibilidades de formarse lector a partir de su misma experiencia libidinal. Sus primeros juicios libidinales se truecan en los vericuetos de la palabra. Como he advertido, el anterior dominio y el presente, no hacen mella en la configuración de la “formación del lector”. En efecto, otro elemento es perentorio conciliar. El incorporar a los responsables de la formación, como hemos vistos endilgados bajo la acotación de “mediadores”, privilegia el desafuero de la “pérdida de autoridad” admitida, tanto en lo conceptual, documental y en la experiencia misma, por un compromiso purito (más no del todo cualificado) de los procesos constitucionales del ‘sujeto que lee’ aunque, preciso, colindantes con las proscipciones ingentes en la política. Puede parecer una imprecación lo anterior por la lasitud argumentativa más lo inexorable se ha cavilado ya en el análisis.

3. El saber guarda mayor atención, sino completa, del discurso oficial de la “formación lectora”. Recuerdo que tal saber es el formal, operado en el dispositivo escolar a través de la instrucción (luego de los procesos de recontextualización). La modalidad vincular se establece a partir de la “interlocución” del sujeto en formación y el sujeto quien direcciona (*Anführung*) donde media el saber hecho lectura. Este dominio complementario hace que se refuerce el juicio no solo a través de la propia palabra sino confrontando la palabra del otro por el trabajo. El esfuerzo libidinal parece que se desestima precisamente por el cognitivismo presente: el saber formal se consagra en la finalidad de la preparación y el aprendizaje de a las “habilidades” y las “competencias lectoras” dejando de lado la experiencia libidinal de la lectura. La ruptura que sufre el sujeto es tal que oscila entre la lectura de “la última palabra”, esa que pulula dentro del discurso amo, y la “lectura fuerte”, donde pese al costo libidinal, el sujeto empieza a reconocer los lenguajes que lo atraviesan y que son inefables por la propia lectura de sí. No es extraño que los documentos e intencionalidades educativas propendan por aproximarse a tales premisas pero su carácter discursivo hace primar la exigencia política donde el sujeto es reducido por el fenómeno de la masa. El cambio, al parecer,

más representativo es la propuesta sociocultural de aproximar la “formación lectora” a las funciones vitales del “sujeto intersubjetivo, de aprendizaje y ciudadano” en contraposición al aprestamiento tradicional del dominio de la técnica alfabética como condición *sine qua non* de la lectura y la escritura. Sin embargo, el cambio discursivo a la experiencia pedagógica varía notablemente tales presupuestos idealizados. Por eso, admito que es en la compleja intersección entre las exigencias sociopolíticas, las intenciones educativas y la necesidad y práctica del sujeto, donde opera la escuela y el maestro se da “licencia” para disponer al sujeto a las prácticas culturales de la lectura y la escritura.

## 6.2. Coda: ¿se forman lectores? Aportes para la reflexión de la enseñanza de la lectura en la escuela

La pregunta insoslayable del efecto de la formación, *¿se forma al lector?*, cae precisamente en la imprecación de no advertir qué se desea comprender: ¿al sujeto en formación, a la formación misma, incluso, de qué se habla al enunciar “formación”? ¿De la competencia lectora evidenciada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del saber formal expuesto al sujeto? Por tanto, el análisis ha clarificado en hablar del anudamiento ineluctable del sujeto en su proceso formativo con la lectura.

Así, el sentido de hablar y reflexionar acerca de la “formación lectora” en el campo sociopolítico y educativo (escolar y extraescolar), se concentra a nivel conceptual: en la discusión acerca de lo que se denomina “formación” (y su alter ego, el sujeto) y la “lectura”; y en la acción misma, para reconocer la premisa lacaniana de la estructura del sujeto: *su disposición hecha para aprender*. En una Conferencia pronunciada en 1996<sup>121</sup>, Aidan Chambers advertía del carácter “intencional” de toda actividad que “promueva” la lectura: “Todo lo que tiene que ver con la promoción de la lectura depende de lo que juzguemos que sea de valor” (p.19). Tal premisa colige en el “valor” conjeturado por aquel sujeto quien direcciona (*Anführung*) la formación, ese gran Otro hecho de significantes. Por

---

<sup>121</sup> 25° Congreso Mundial de IBBY en Groningen, Holanda. *Cómo formar lectores*. En Asolectura de Antología No. 1, mayo, pp. 14 – 19, Bogotá, Colombia.

eso, agrega más adelante Chambers, “si usted no conoce a los niños, no pude saber la mejor manera de promocionar su lectura de este libro maravilloso” (p.15).

Esta “intencionalidad” de juzgar lo “valioso” para relacionar al sujeto con la lectura presenta, el anatema expuesto a lo largo del texto: el carácter estructural del sujeto (eso que he sentenciado como *formación*) es omitido -precisamente, por producirse y operar en un campo M- o es objeto de discurso por el campo  $\Lambda$  a condición de operar bajo la dinámica de la “factualidad” o contingencia de la realidad, es decir, viciado por la recontextualización de la gramática del campo inicial y “comprendido” de tal manera que se menoscaba al sujeto por el objeto mismo del propósito educativo. Así, por omisión o por uso (y desuso), la dinámica en la que opera esa “formación” y, su adjetivación contemporánea, “formación lectora”, abanderada por el discurso oficial escinde los pivotes de la estructuración subjetiva: no se establece ningún “anudamiento” ineluctable para la formación del sujeto quien luego se sujeta a la lectura (‘el sujeto que lee’). La “formación lectora” desvincula los escaños fundamentales de la formación del sujeto para ubicar la lectura no como asunto libidinal y estructural, sino como objeto de discurso y como objeto de enseñanza, lo cual exacerba más la brecha entre la lectura como experiencia libidinal y la “lectura intransitiva”.

Esto último parece lo esencial del asunto en el que he cavilado durante un buen tiempo pero parece necesario precisarlo para la reflexión del fenómeno sociocultural de la lectura como exergo de la cultura contemporánea y como aporte del análisis al campo educativo:

1. El sujeto impávido a la sujeción de la formación (puesto que es inconsciente y es a pesar de su “libertad”), es efecto de un “anudamiento” entre lo estructural de sí con la cultura (el gran Otro). El reconocimiento del otro en el campo educativo renueva la configuración del sujeto no solo como cogito, sino como parte de la estructuración subjetiva. El otro funge, ineluctablemente, porque es precisamente con aquella “imagen” que se establece la identificación y el vínculo con la *Kulturarbeit* y quien se cobija bajo el título de “autoridad” en la formación del sujeto en tanto éste no asuma tal responsabilidad. Mucho más cuando el sujeto llega al escaño de la instrucción donde es

el saber el que media entre la relación vincular entre el sujeto y el otro y, donde la lectura confluye en esta interdicción.

2. Así, la formación del sujeto hace referencia al paso por aquellos tres dominios que lo estructuran subjetivamente, precisamente, bajo una modulación relativa del tiempo lógico donde por su corporalidad, su condición de hablante y de “laborans” y “alteritas” se constituye. Es necesario precisar y comprender tales escaños como partes ineluctables de la formación de ese sujeto de aprendizaje y significarlo en la práctica misma con ese otro.
3. El campo educativo no recusa de la “formación” porque es ese el sentido de su acción. Existe en tanto propósito cultural de la desazón del sujeto (ante su condición salvaje y libre) y su malestar es tomar la decisión de ser *subjectus*.
4. Así, el performativo social de “formar” al sujeto (donde opera la escuela y las “autoridades” socialmente legitimadas) y la modalidad discursiva como se enuncie aunque difusa, no debe olvidar que “formar lectores” es lograr el anudamiento del sujeto con la cultura y reconocer/confrontar el posicionamiento del sujeto frente a su palabra y acción. No en vano el asunto ético inalienable de la ‘formación del sujeto’.
5. Sin embargo, por la cualidad política en la que el discurso endilga los compromisos de la “formación lectora” debe comprenderse la lógica y gramáticas que entraña tal campo: la Política Pública (donde su performativo es *decidir*. Flórez & Moreno [2013]) opera *post factum* ante el efecto mismo que es el sujeto. Así, la Política opera en el orden de lo “intencional” precisamente porque no puede advertir lo “indeterminado” del sujeto (por eso, aunque enuncie al sujeto modula sobre la masa) y más porque puede “tomar decisiones” por y a consta del sujeto ya que “politiza” su vinculación a la sociedad.; sin embargo, el sujeto actúa a condición de desvirtuar toda operatividad política, precisamente, por situarse en la singularidad de su práctica. El *post factum* político aunque ajeno a la condición estructural del sujeto (por omisión de su propio discurso y por acción de su carácter factual) sí advierte las contingencias del sujeto contemporáneo (o son producto de aquellas): “así, las prácticas sociales cobran

importancia política porque las primeras han cambiado la manera de hacer la segunda” (Sotelo, 2015: 29)<sup>122</sup>.

6. Así, el ‘sujeto en formación’ y el ‘sujeto que lee’ son acotaciones precisas y establecen la existencia de un vínculo estructural previo a toda “intencionalidad” de “formar” al sujeto adjetivado a condición de “ser, saber y saber hacer” de ese y con ese objeto (con la lectura, por ejemplo). Por eso, el distanciamiento con la “formación lectora” que legitima la “formación” del sujeto a condición de “saber leer” y no por, precisamente, estar *en formación* y quien decide tomar como objeto de trabajo la lectura (un costo libidinal bastante alto para el “hombre liberado”). Es así que el sujeto en formación increpa cada aditivo adjetivado que “complemente” su “formación” luego no objeta en absoluto su estructuración subjetiva.
7. El acercamiento del sujeto a la lectura (en calidad de objeto de enseñanza) es un trabajo (libidinalmente aceptado), y es preciso ampliar la acotación de trabajo<sup>123</sup>, no se limita al “proceso” subyacente a la práctica de la lectura, sino por el efecto de confrontar al sujeto con eso del Otro que tiene interiorizando como parte de sí<sup>124</sup>; a partir de aquellos significantes que componen el texto y que son inconfesables para el Yo pero que le “murmuran” al inconsciente.
8. Y, de allí que la lectura, más que objeto de enseñanza o de discurso, sea una *Kulturarbeit* significativa del paso del sujeto entretenido por el “encanto de las palabras” al infranqueable y conflictivo vínculo con la “lectura” de su deseo. Por eso, un aporte a la enseñanza de la lectura (en contexto escolares y extraescolares) apunta a “hacer saber” al sujeto acerca de su síntoma y con lo cual la escuela (y los respectivos agentes responsables) debe comprender la “disposición” y el “anudamiento” del sujeto en su formación, de la condición estructural que marca el lenguaje en lo que es el

---

<sup>122</sup> De allí, que la Política Pública haya cobrado tanto vigor y efectividad en el mundo contemporáneo dado lo que Žižek (2007) ha denominado la participación del “multiculturalismo liberal-democrático” en la era del capitalismo global (p.12).

<sup>123</sup> Arendt (2003) en *La condición humana* debe hacer tal precisión. Desliga el trabajo de la labor y la acción dando a ésta última el carácter cultural necesario para que haya especificidad humana a partir de la interlocución con el otro por el lenguaje (discurso) y, fundamentalmente, por la “praxis” o experiencia con el otro (de allí su concepto de “pluralidad”).

<sup>124</sup> Recordemos que muy temprano el sujeto sufre un malestar que ya no es una amenaza externa, sino por una angustia interna. El poético “*Yo es otro*” de Rimbaud (2009) aborda esta constricción del sujeto con algo de sí inefable y paradójicamente más de sí que de ese otro.

sujeto y de los ineluctables vínculos que el otro funge y que debe establecer para que haya ese centro ausente que es la formación.

Colijo: el efecto paradójico del asunto de la política (y subyacente el de la enseñanza) apunta, al parecer, que al legitimar la “formación de lectores”, primero, surte un efecto contradictorio del propósito elucubrado (es por eso que al hablar de “sentido” hablamos de “intencionalidad”) por el carácter “indeterminado” de la formación del sujeto y su uso “operativo y metodológico” en la “autoridad” institucional; segundo, ligado al anterior, una extrañeza incomprensible de la “formación” del sujeto contemporáneo por los mismos percances de omitir el carácter estructural del sujeto en relación con las fastuosidades de la realidad: parece necesario una *lectura* del sujeto y la cultura en el que el campo educativo debe hacer mella. Este es un aporte para tal discusión.

## VII. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*. Valencia, España: Editorial Pre-textos; (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Argentina: Adriana Arango Editora.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G., & Diker, G., (Comps.), *Educación: ese acto político*, (pp. 173 – 182). Argentina: Editorial del Estante.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la política*. Barcelona, España: Ediciones Península, S.A.; (1997). *¿Qué es la política?* (1ª Edición). Barcelona, España: Editorial Paidós S.A.; (2003). Acción. En *La condición humana*, (pp.199 – 276). Argentina: Editorial Paidós SAICF.; (2005). *Sobre la violencia*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Aromí, A. (2005). *Lectura y psicoanálisis*. Seminario Instituto del Campo freudiano. Recuperado el 8 de mayo de 2015 en, <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=208&rev=28&pub=1>
- Bachelard, G. (2000). *Formación del espíritu científico*. (23ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. (2ª edición). Barcelona, España: Editorial Paidós, S.A.; (1980). *El placer del texto*. Recuperado el día 3 de noviembre de 2013 en, [http://www.ucientifica.com/biblioteca/biblioteca/documentos/web\\_cientifica/humanidades/placer-texto.pdf](http://www.ucientifica.com/biblioteca/biblioteca/documentos/web_cientifica/humanidades/placer-texto.pdf); (2004). *S/Z*. (1ª edición). Argentina: Siglo XXI Editores S.A.
- Bataille, G. (1971). *La literatura y el mal*. Madrid, España: Taurus Ediciones, S.A.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (2009). *Aprender a leer*. (3ª edición). Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Borges, J. (Mayo de 1978). El libro. En *Asolectura de Antología No. 1*, mayo, pp. 27 – 31. Tomado de *Magazín Dominical No. 170*, *El Espectador*, junio 29 de 1986. Bogotá, Colombia.

- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., y Saal, F. (1983). *Psicología: ideología y ciencia*. (9ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Bustamante, G., Jurado, F., y Pérez, M. (1998). Puntos de vista sobre la evaluación y Comprensión lectora. En *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura*, (pp. 17 -84). Bogotá, Colombia: Plaza & Janes.
- Bustamante, G. (2004). De Pulgarcito a Pinocho: sobre infancia y escuela. En *Pedagogía y Saberes, No. 20*, (pp.53 - 60). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación; (2010). Competencia lingüística y educación. En *Folios, Segunda época, N° 31 Primer semestre*, (pp. 81-90); (2013). *Sujeto, sentido y formación*. (1ª edición). Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Bustamante, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Carvajal, G., Moreno, S., Flórez, R., & Domínguez, J. (2011). *El concepto de campo (a propósito de las tesis de unos estudiantes)*. (Informe de investigación). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación.
- Chambers, A. (Septiembre de 1996). Cómo formar lectores. En *Asolectura de Antología No. 1*, mayo, pp. 14 – 19, Conferencia pronunciada en el 25º Congreso Mundial de IBBY en Groningen, Holanda. Bogotá, Colombia.
- Cavallo, G y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. (1ª edición). Madrid, España: Editorial Gredos, S.A; (1978). *Estructuras sintácticas*. (4ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Descartes, R. (1994). *Discurso sobre el método*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Díaz, M., y Bernstein, B. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En *Towards a theory of pedagogic discourse, Vol. 8, No. 3*, (C. Ossa, Trad.). CORE.
- Dor, J. (1994). *Introducción a la lectura de Lacan*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. (1ª edición). Argentina: Editorial Paidós, SAICF.

- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona, España: Editorial Lumen, S.A;
- (1993). El lector modelo. En *Lector in fabula*, (pp. 73 - 95). Barcelona, España: Editorial Lumen, S.A.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Producción del F.C.E.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Argentina: Tusquets editores, S.A.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas Tomo VII*. Argentina: Amorrortu Editores; (1913). *Sigmund Freud Obras completas, Volumen 13 (1913-1914)*. Argentina: Amorrortu Editores; (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas, Vol. XIV*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores; (1920). *Más allá del principio del placer*. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS; (1925). *El Yo y el Ello y otras obras (1923-1925)*; (1929). El malestar en la cultura. En *Obras completas, vol. XXI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores; (1966). *La interpretación de los sueños*. Bogotá, Colombia: Edinal Ltda.; (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid, España: Alianza Editorial, Ltd.
- Gadamer, H. (1996). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En *Verdad y Método* (pp.461-486). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, G. (2014). *Cien años de soledad*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gaviria, C. (2008). Vida y derechos humanos. En *Derechos humanos. Fundamentación, obligatoriedad y cumplimiento*, (pp. 155 - 177). Bogotá, Colombia: Cátedra Gerardo Molina, Universidad Libre.
- Goethe, J. (1998). *Poemas y canciones*. Bogotá, Colombia: El Áncora Editores.
- Hawking, S. (1988). *Breve historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Bogotá, Colombia: Editorial Crítica, S.A.
- Hjelmslev, L. (1974). Expresión y contenido. En *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, pp.73 – 92. (2ª edición). Madrid, España: Editorial Gredos, S.A.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En *Estética de la recepción*. Madrid, España: Editorial Arco.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Königsberg, Deutschland: Beh Friederich Nicolovius.
- Recuperado el 7 de agosto de 2015 en,

- <http://www.archive.org/details/berpdagogik00kant> ; (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Editorial Rosaristas; (2005). *Critica de la razón pura*. (Trad. P, Ribas). España: Editorial Taurus; (1784). ¿Qué es la Ilustración? Recuperado el 27 de mayo de 2015 en, [http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant\\_Ilustracion.pdf](http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustracion.pdf)
- Lacan, J. (1945). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. En *Escritos I*. Madrid, España: Siglo XXI; (1949). El estadio del espejo como efecto formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I*. Madrid, España: Siglo XXI; (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos II*. Madrid, España: Siglo XXI; (1957). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En *Escritos I*. Madrid, España: Siglo XXI; (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos II*. Madrid, España: Siglo XXI; (1973). Clase 3: 11 de diciembre de 1973. En *Seminario XXI. Los incautos no yerran (Los nombre del padre)*.
- Liotard, J. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Miller, J. (1981). La lógica del significante. En *Conferencias porteñas, Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós; (2011). Una genealogía de la perversión. En *Donc: la lógica de la cura*, (p. 249 - 264). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF; (2014). *El concepto de escuela*. Asociación Mundial de Psicoanálisis. Recuperado el 2 de mayo de 2015 en, [http://wapol.org/es/las\\_escuelas/TemplateImpresion.asp?intPublicacion=10&intEdicion= &intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=288&intIdiomaArticulo=1](http://wapol.org/es/las_escuelas/TemplateImpresion.asp?intPublicacion=10&intEdicion= &intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=288&intIdiomaArticulo=1)
- Millot, C. (1990). *Freud anti-pedagogo*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Peirce, C. (1965). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. (1ª Edición al castellano). Bogotá, Colombia: Editorial Norma, S.A.
- Porrás, R. (2014). *Informe final Trabajo de Práctica X semestre. Proyecto Pedagógico "Vivir Juntos: proyecto pedagógico para el fortalecimiento de los procesos*

- convivenciales de los estudiantes de 301 de ciclo I del I.E.D. Carlos Albán Holguín Sede C*". Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Ramírez, B. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. En *Folios. Segunda época. Primer semestre, No.21*, (pp. 33 – 45). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rimbaud, A. (2009). *Una temporada en el infierno, carta a un vidente*. España: Maldoror Ediciones.
- Rosental, M. & Iudin, P. (2001). *Diccionario filosófico*. Bogotá, Colombia: Ediciones Nacionales.
- Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general*. (A. Alonso, Trad.) (6° Edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- Sotelo, A. (julio-diciembre, 2008). Sujeto contemporáneo y educación. *Polisemia* (No. 6), pp.71 – 78; (2015). *Ética del sujeto e ideología: un estudio de caso sobre el sujeto del psicoanálisis y práctica deportiva*. (1ª edición). Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades.
- Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Todorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Todorov, T., & Ducrot, O. (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Veintiuno editores, S.A.
- Žižek, S. (2007). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Zuleta, E. (2001). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

## Trabajos de grados

- Aguilera, M., & Tobón, G. (2013). *Lectura de palabras e imágenes ¿Qué es leer desde una perspectiva psicoanalítica en la experiencia de niños y jóvenes de 8 a 15 años?* (Tesis de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flórez, R., & Moreno, S. (2013). *Aproximación al saber*. (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Londoño, J., Arango, Y., & Sánchez, C. (2014). *Educación en la memoria: Tejiendo la urdimbre entre la Lectura, La Narrativa Literaria y la Historia*. (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vanegas, J., Pulido, O., & Camargo, N. (2014). *Tras las huellas de la promoción de lectura: recorrido histórico y conceptual en la búsqueda del acto lector*. (Tesis de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

## Documentos de Política Pública Educativa y Política Pública de Lectura

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC-. (2005). Guía para el diseño de planes nacionales de lectura. En *Reunión para la Formulación de una Agenda de Políticas Públicas de Lectura, II Encuentro Iberoamericano de Responsables de Planes Nacionales de Lectura*, Cartagena, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Gamboa, G., & Reina, M. (2006). Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. En *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia*. Bogotá, Colombia: Fedesarrollo.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-. (2011). *Informe. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- \_\_\_\_\_. (2006). *Estándares para la excelencia en la educación: estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2014a). *Documento No. 23. La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2014b). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. Componente de Formación a Mediadores*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2014c). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. (1ª edición). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional - MEN- e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.
- Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS-, (2011). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Integración Social.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## VIII. Anexos

### Anexo No. 1: Matriz de Sistematización La “formación lectora” en el ámbito documental

Matriz de Sistematización La “formación lectora” en el ámbito documental						
Documento	Campo/ ámbito	Criterios/variables (en lectura)	Componentes (en lectura)	Fundamentación	Estrategia de fomento a la lectura	Propósito
<i>Encuesta hábitos lectura</i> (Fedesarrollo, 2006)	Estadística/ información	Lectura/hábito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura habitual (o no sabe leer, indiferencia del formato del libro)</li> <li>• Número de libros leídos al año (depende del formato e intención de lectura)</li> <li>• Horas dedicadas a la lectura de libros (lugar de lectura y nivel educativo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos Encuesta Hábitos de lectura 2000.</li> <li>• Normatividad.</li> </ul>	No hay correspondencia	Información sobre consumo cultural del “lector habitual”.
		Lectura/consumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compra de libros (cualidad del lector, motivo de compra del libro)</li> </ul>			
<i>Estándares Básicos de Competencias</i> (MEN, 2006)	Política educativa curricular/ Enseñanza aprendizaje	Organización por conjunto de grados (1° a 11°)	Correspondientes a lectura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría comunicativa (Hymes, Gardner, Halliday)</li> <li>• Teoría semiótica (Eco, Greimas, Peirce)</li> <li>• Teoría sociocultural (Vigostky, Bruner, Lerner, Ferreiro)</li> <li>• Enfoque semántico-comunicativo (Jurado, Rincón, Bustamante)</li> <li>• Normatividad</li> </ul>	Competencias de lectura	Enseñanza de las competencias lectoras
		Factores organizadores (5 ejes de formación en lenguaje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión e interpretación textual.</li> <li>• Literatura</li> </ul>			
		Enunciado identificador	Indica la finalidad y el saber específico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender, elaborar, reconocer, interpretar, analizar.</li> </ul>			
		Subproceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo, Reconozco, Identifico, Comparo, Diferencio, Participo, etc.</li> </ul>			

<i>Plan Nacional de Lectura y Escritura</i> (MEN, 2011); <i>Componente de formación de mediadores</i> (MEN, 2014b) y <i>Orientaciones didácticas para docentes</i> (MEN, 2014c)	Política educativa de lectura (escolar y extraescolar)/ Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura para aprender</li> <li>• Lectura para ejercer la ciudadanía</li> <li>• Lectura para construir subjetividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente de materiales de lectura y escritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría sociocultural (Vigostky, Bruner, Lerner)</li> <li>• Normatividad</li> </ul>	Mediación (espontanea e intencional)	Formación del lector (y escritor).
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente para el Fortalecimiento de la escuela y la biblioteca</li> </ul>			
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente de formación de otros mediadores de lectura y escritura</li> </ul>			
<i>Documento No. 23. La literatura en la educación inicial</i> (MEN, 2014a)	Política educativa primera infancia/ aprendizaje	Actividades rectoras primera infancia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego</li> <li>• Arte</li> <li>• Literatura</li> <li>• Exploración del medio</li> </ul>	Literatura <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bebe, sujeto de lenguaje</li> <li>• Formatos de texto (libro álbum, poesía, libro cuento, libro de conceptos e información)</li> <li>• Lengua fáctica y literaria</li> <li>• Tiempos y espacios para leer</li> <li>• Mediación inicial (Lectura en voz alta, exploración y acceso al libro y el lenguaje)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría sociocultural (Bruner, Vigostky, Lerner, Ferreiro, Kalman, Bonnafé)</li> <li>• Normatividad</li> </ul>	Mediación (adulta) Promoción (integral)	Reconocimiento inicial (infancia) del sujeto de lenguaje
<i>Informe. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años ICFES</i> (ICFES, 2011)	Política educativa (evaluación y currículo) Política educativa (evaluación y currículo)/ evaluación	Características de los textos (Presentación del texto, tipología, formato del texto en la prueba, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio (impreso y digital)</li> <li>• Entorno (autor, mensajes)</li> <li>• Formato de texto (continuo, no continuo, mezclado, múltiple)</li> <li>• Tipo de texto (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instruccional, informativo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco referencial estándar de la prueba (adaptado a los países de aplicación).</li> <li>• Normatividad internacional (OCDE).</li> </ul>	Evaluativa	Nivel formal del estado de aprendizaje del lector (lector/lectura funcional)
		Tareas de lectura (cada nivel presenta un serie de descriptores o subniveles que evalúan la habilidad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder y recuperar (nivel I)</li> <li>• Interrogar e interpretar (nivel II)</li> <li>• Reflexionar y evaluar (nivel III)</li> </ul>			

		lectora)				
		Situaciones (entornos contextualizados para reconocer las habilidades lectoras y su funciones sociales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal</li> <li>• Publico</li> <li>• Educativa</li> <li>• Ocupacional</li> </ul>			
		Variables consideradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioeconómica</li> <li>• Familiar</li> <li>• Escolar</li> <li>• Prácticas de lectura de estudiantes</li> <li>• Variables de clase y clima</li> </ul>			
<i>Aportes para la enseñanza de la lectura (SERCE, 2013)</i>	Política educativa (evaluación y currículo)/ Enseñanza y evaluación	Dominio	Evaluado por 4 niveles de desempeño (de menor a mayor dificultad) de acuerdo a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión</li> <li>• Clase de texto y género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías de lectura (Van Dijk y Kinstch, Smith, Bruner, Bajtin, Adam)</li> <li>• Teoría literaria (Barthes, Bajtin)</li> <li>• Teoría del lenguaje (Saussure, Chosmky, Lakoff)</li> <li>• Teoría de enseñanza y aprendizaje de lectura (Chevallard, Carretero, Marchesi, Piaget)</li> <li>• Normatividad internacional LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y OREALC/UNESCO.</li> </ul>	Evaluativa (comparativa)	Nivel comparativo del estado de la formación del lector.
		Procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generales (lectura en general)</li> <li>• Específicos (tipologías textuales y géneros discursivos)</li> <li>• Metalingüísticos (reconocimiento de unidades y propiedades textuales)</li> </ul>			
		Tarea	De acuerdo al texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo narraciones</li> <li>• Descriptivo</li> <li>• Instruccional</li> <li>• Explicativo</li> <li>• Argumentativo</li> <li>• Palabras y expresiones</li> </ul>			

**Anexo No.2: Matriz de Análisis  
Cualificación de la ‘formación del sujeto’**

Matriz de análisis No. 2 Cualificación de la formación lectora						
Documento	Campo	Sujeto/ Cualidad	Ámbito/ Temporalidad	DOMINIOS		
				Cuerpo	Limite	Saber
<i>Encuesta hábitos lectura</i> (Federsarrollo, 2006)	Estadística	Individuo (encuestado)	Social/cultural Sujeto: 12 años o más	No hay correspondencia.	No hay correspondencia.	<b>Dato:</b> Se concentra en el estado de acumulación de lectura y libros. Y el destino en relación con la lectura (saber): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habito de lectura (tendencia de tiempo destinado a leer).</li> <li>• Uso del material de lectura: información, entretenimiento, de estudio, tiempo libre.</li> <li>• Fuentes de material de lectura (impreso, digital, etc.).</li> <li>• Adquisición y consumo del libro.</li> </ul>
<i>Estándares Básicos de Competencias</i> (MEN, 2006)	Política educativa curricular	Estudiante (sujeto de formación)	Escolar Sujeto: desde 5 años a 17 años (tiempo de escolarización)	Eje <i>Otros sistemas simbólicos</i> . Lenguaje corporal como forma de comunicación. ( <b>Cualidad limitada del cuerpo</b> ).	Eje <i>Medios de comunicación y Otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación</i> Acceso al campo simbólico y ético del lenguaje (comunicación). ( <b>Cualidad limitada de lo simbólico reducido a la comunicación</b> ).	<b>Saber formal:</b> Eje <i>Comprensión e interpretación textual y Literatura</i> Componente cognitivo y lingüístico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del saber formal (<i>saber</i>).</li> </ul> Componente pragmático y lingüístico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso social del saber</li> </ul>

						formal ( <i>saber hacer</i> ). <b>(la lectura y la práctica de lectura formal)</b>
<i>Plan Nacional de Lectura y Escritura</i> (MEN, 2011); <i>Componente de formación de mediadores</i> (MEN, 2014b) y <i>Orientaciones didácticas para docentes</i> (MEN, 2014c)	Política educativa de lectura (escolar y extraescolar)	Lector (sujeto formado en calidad de lector y ciudadano)	Escolar/ Extraescolar Sujeto: ciclo vital	<i>Lectura íntima: experiencia estética y goce</i> Referencias del goce lector Diferencia entre el placer de leer ( <i>lectura estética</i> ) y leer para comprender ( <i>lectura como proceso cognitivo</i> , p.12) ( <b>cualidad limitada de la comprensión de la experiencia lectora libidinal. No se reduce el goce al placer</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar del hábito lector (<b>ligazón con el saber formal</b>).</li> <li>• Fortalecimiento del componente familiar (participar en proceso de acercamiento a la cultura escrita).</li> </ul>	(2011) Ligazón saber formal y cultural: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lectura como proceso cognitivo</i></li> <li>• <i>Lectura como práctica cultural</i></li> <li>• <i>Lectura como derecho</i></li> </ul> (2014) Componente de formación de mediadores. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclaración conceptual de la lectura y prácticas de lectura en contextos escolar y no escolar.</li> <li>• Conocimiento y uso social del saber formal del lenguaje (<i>competencia comunicativa</i>).</li> </ul>
<i>Documento No. 23. La literatura en la educación inicial</i> (MEN, 2014a)	Política educativa primera infancia	Infante (sujeto en formación)	No escolar/cultural Sujeto: 0 a 5 años (educación inicial)	<i>Perspectiva integral:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo como primer medio de identificación, exploración, estimulación.</li> <li>• Centro de cuidados, hábitos.</li> <li>• Medio de lenguaje e identidad.</li> <li>• Actividades rectoras: juego, arte y literatura. Plus del juego como medio de goce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación al límite simbólico del lenguaje para comunicarse y relacionarse con el mundo.</li> <li>• Aprehensión de hábitos identificados en el otro.</li> <li>• Componente familiar: dificultad de establecimiento de límite familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación a fuentes de saber.</li> <li>• Acercamiento a la cultura sin reducirlo al saber formal.</li> <li>• Dificultad de infantilizar el acceso al saber (confrontación educación inicial no formal y educación formal).</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del estado en disposición de aprendizaje del sujeto. <b>(plus de reconocimiento del cuerpo)</b></li> </ul>		
<i>Informe. Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años ICFES (ICFES, 2011)</i>	Política educativa (evaluación y currículo)	Estudiante (evaluado)	Escolar Sujeto: 15 años (5° grado)	No hay correspondencia.	No hay correspondencia.	<b>Saber formal (diagnostico):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del saber formal (niveles de lectura).</li> <li>• Uso formal y social del saber formal.</li> <li>• Dinámicas del hábito lector con las nuevas prácticas de lectura y medios alternativos de lectura.</li> </ul>
<i>Aportes para la enseñanza de la lectura (SERCE, 2013)</i>	Política educativa (evaluación y currículo)	Estudiante (evaluado)	Escolar Sujeto: 9 años (3° grado) y 12 años (6° grado)	No hay correspondencia.	No hay correspondencia.	<b>Saber formal (diagnostico):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del saber formal (niveles de lectura).</li> <li>• Uso formal y social del saber formal</li> </ul>