

# Condiciones de posibilidad en la formación del sujeto. Una reflexión teórica más allá de lo educativo<sup>1</sup>

*Conditions of possibility in the formation of the subject.  
A theoretical reflection beyond the educational*

*Condições de possibilidade na formação do sujeito.  
Uma reflexão teórica para além do ensino*

Carlos Enrique Mosquera Mosquera<sup>2</sup>  
Guillermo Bustamante Zamudio<sup>3</sup>

**Recibido:** 20 de junio de 2023

**Aprobado:** 13 de julio de 2023

**Publicado:** 20 de diciembre de 2023

#### **Cómo citar este artículo:**

Mosquera Mosquera, C. E. y Bustamante Zamudio, G. (2024). Condiciones de posibilidad en la formación del sujeto. Una reflexión teórica más allá de lo educativo. *Rastros Rostros*, 26(1), 1-39.  
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.13>

---

Artículo de Investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.13>

<sup>1</sup> Artículo de investigación del proyecto: "La formación de la subjetividad política a partir de la memoria ejemplarizante. Una apuesta teórica para la escuela", de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> Estudiante del Postdoctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Doctor en Educación, Universidad Nacional de Rosario – UNR. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás – USTA. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente – UCO. Par evaluador del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Minciencias. Director del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID-ADIDA. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia - ucc. Docente Secretaría de Educación de Antioquia.

Correo electrónico: carlosfilosofo@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

<sup>3</sup> Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN). Magíster en Lingüística y Español (Univalle). Licenciatura en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali - USC. Escritor, investigador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicoanalista practicante, miembro de la Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis.

Correo electrónico: guibuza@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9341-3514>

## Resumen

Este artículo, derivado de la investigación "La formación de la subjetividad política a partir de la memoria ejemplarizante. Una apuesta teórica para la escuela", tiene como objetivo establecer condiciones de posibilidad para pensar la formación del sujeto. La metodología seleccionada que marcó el camino fue el análisis crítico del discurso; y se utilizaron como técnicas de recolección de información el diario de campo y la narrativa. En este se concluye que: 1) para que haya formación, se requiere un maestro formado y de un trabajo duro por parte del estudiante, que lo aleje de la doxa y de los objetos sociomediáticos, a medida que se le resta a su impulso; 2) la formación es posible como efecto retroactivo, si media la transferencia de trabajo, que relacione al estudiante con recursos simbólicos y lo mueva a buscar su objeto de deseo, el saber, que desea encontrar como necesidad inmediata en términos de José Ortega y Gasset; 3) la regulación y la compensación como elementos del orden simbólico posibilitan aplazar de manera provisional la satisfacción inmediata del estudiante, para distanciarlo de su impulso y acercarlo al saber formal.

**Palabras claves:** condición de posibilidad, estudiante, formación, maestro, registros y saber.

## Abstract

This article derived from the investigation "the formation of political subjectivity from exemplary memory. A theoretical bet for the school", has as objective, to establish conditions of possibility to think about the formation of the subject. The selected methodology that marked the way was critical discourse analysis; and, the field diary and the narrative were used as data collection techniques. In it, it is concluded that: 1) for there to be training, a trained teacher and hard work on the part of the student are required, which will keep them away from doxa and socio-media objects, as they are subtracted from their impulse; 2) training is possible as a retroactive effect, if the transfer of work mediates, which relates the student to symbolic resources and moves him to search for his object of desire, knowledge, which he wishes to find as an immediate need in terms of José Ortega y Gasset; 3) regulation and compensation as elements of the symbolic order make it possible to provisionally postpone the immediate satisfaction of the student, to distance him from his impulse and bring him closer to formal knowledge

**Keywords:** Condition of possibility, student, training, teacher, records and knowledge.

## Resumo

Neste artigo derivado da investigação "a formação da subjetividade política a partir da memória exemplar. Uma aposta teórica para a escola", tem como objetivo, estabelecer condições de possibilidade para se pensar a formação do sujeito. A metodologia selecionada que marcou o caminho foi a análise crítica do discurso; e, como técnicas de coleta de dados, foram utilizados o diário de campo e a narrativa. Nesta conclui-se que: 1) para que haja formação é necessário um professor capacitado e muito trabalho por parte do aluno, o que o afasta da doxa e dos objetos sociomidiáticos, pois seu ímpeto é subtraído; 2) a formação é possível como efeito retroativo, se mediar a transferência do trabalho, que relaciona o aluno com recursos simbólicos e o move a buscar seu objeto de desejo, o conhecimento, que deseja encontrar como necessidade imediata nos termos de José Ortega y Gasset; 3) a regulação e a compensação como elementos da ordem simbólica permitem adiar provisoriamente a satisfação imediata do aluno, afastá-lo de seu impulso e aproximá-lo do conhecimento formal.

**Palavras-chave:** condição de possibilidade, aluno, formação, professor, registros e saberes.

# Introducción

Es sistemática en el espacio escolar confundir *formación* y *educación*, asignándole el mismo significado, cuando en realidad son categorías distintas, aunque ambas tributan a la construcción del sujeto, así sea de manera parcial. La *educación* lo hace recurriendo a buenos propósitos, a metas visionarias, al deseo mediado por necesidades sensibles en pretender cambiar algo del contexto, o en el estudiante. En cambio, la *formación* no es lineal y planificada en detalle (objetivos, técnicas, metodologías, didácticas, cronogramas, medición del impacto esperado); más bien, es un proceso contingente, al estar preñado de vicisitudes; por lo menos, así se puede comprender desde Gadamer (1993), cuando sostiene que *bildung* (formación), es el resultado de un proceso en devenir, y que

la formación no se reduce al modo de objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra por ello en constante desarrollo y progreso [...] La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. (p. 15).

Es decir, la formación es un proceso que indubitablemente tiene un *alfa* (inicio), pero no tiene un *omega* (fin). El *alfa* se puede establecer en el preciso momento, en que lo viviente (sujeto) tiene contacto con la *estructura simbólica*, o *registro simbólico*, como señala Lacan (1953) para referirse al lenguaje; ya que el lenguaje puede comprenderse, desde este punto de vista, como la puerta que habilita la entrada del hombre a la humanización (si se me permite tal expresión). El *omega* no se puede establecer *a priori* ni *a posteriori*, porque siempre queda en suspenso, que no denota, por supuesto, un estado congelado del proceso formativo, sino un estado en continuaré..., en un devenir constante de lucha y resistencia, ya que hay que sustraerle continuamente la animalidad-el *impulso* o *residuo* al sujeto.

Por eso, una de las tareas urgentes en el proceso formativo es reducir el impulso o residuo al sujeto, tan pronto este tiene contacto con el mundo simbólico. Sabiendo, por su puesto, que ese contacto inicial no lo capacita de una vez y para siempre en el desarrollo de todas sus disposiciones naturales y humanas. Para que el sujeto desarrolle sus disposiciones humanas, requiere tiempo, y para eso, es necesario que se le forme y se forme. No en vano apostilla Bustamante (2019):

Hay algo del sujeto —la pulsión— que es irreductible, inatrapable en su totalidad en el registro simbólico: siempre queda un resto, hay algo del

sujeto que no puede ser educado. Con todo, esto no desanima el propósito educativo... quizá más bien lo anima. Y, si el enseñante fue formado, obrará justamente gracias a eso que en él no fue eliminado. (p. 11).

Hablar de tiempo no es banal, la formación necesita tiempo. El proceso de desnaturalización de lo viviente (sujeto), mediante el cual queda desprovisto parcialmente del instinto, cuando llega a la cultura, a lo simbólico, es un asunto siempre de resta en él (reducción de la pulsión), y de aplazamiento del deseo, pero ello requiere de mucho tiempo.

Duch (2004) afirma que unas de las tareas pedagógicas más urgentes del momento actual, es educar el deseo, pero sabemos que este no se deja agarrar, es inatrapable, es irreductible, irrumpe en cualquier momento, precisamente, porque es connatural a la condición humana. Retomando a Lacan (1953), podría decirse que la emergencia del deseo pertenece al registro real, en la medida que existe más allá del control que se le pueda hacer como autolimitación, o dentro del registro simbólico.

Comprendiendo lo anterior, la formación, apunta su accionar a reducir el objeto residual, que da origen al deseo inmediato sensible, al impulso. No en vano decía Kant (2009) que la disciplina consiste en amansar el salvajismo, porque "disciplina quiere decir procurar que la animalidad no perjudique a la humanidad, ni en el individuo, ni en el hombre social" (p. 41). El deseo sensible, que deviene de ese mismo objeto residual, debe ser desvanecido estableciendo condiciones de posibilidad. Y, para ello, indica Bustamante (2019), es necesario introducir desafíos, normas, exigencias, tareas y compensaciones, para que el impulso no quede en libertad y tiranía absoluta.

También es importante la regulación en la escuela, dado que la regulación busca condiciones de posibilidad para la formación, pues no están dadas de manera espontánea. El escollo educativo no es simplemente una pedagogía equivocada o una mala didáctica, sino un obstáculo que está de entrada y que es indefectible: la pulsión-resto-objeto residual-pulsión en el sujeto.

Aunque la escuela es regulativa en esencia, no debe confundirse con el disciplinamiento, que formó al sujeto a otrora, tal como lo demuestra Foucault (2009), mediante el empleo la técnica de la dominación (disciplina, vigilancia, control y castigo), donde primaba la corrección de las operaciones del cuerpo, "de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas en el nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo" (p. 159). Esta forma de producción del sujeto, dista mucho de la forma que se propone mediado por lo regulativo.

El maestro en la escuela sabe de los zarandeos que produce la contingencia, cuando la pulsión del estudiante emerge e irrumpe, transgrede la moral institucional, irrespeta la sacralidad de la clase (tira objetos, grita y se mofa de la clase, irrespeto y reta al maestro, lleva armas para intimidar, pelea, consume estupefacientes, entre otras.). Ante lo cual, el maestro también responde guiado por el debido conducto que establece la racionalidad administrativa y legalista, que en palabras de Bustamante (2019), hace memorando, anotaciones en la hoja de vida, suspensión pedagógica, expulsa, reenvía a distintas dependencias y especialistas, entre otras, para intervenir lo anómalo; también, responde de manera ética, tomando decisiones más allá de la racionalidad administrativa y legalista.

Lo interesante de todo esto, por un lado, es que no se abandona al sujeto en su objeto residual (excepto, cuando se expulsa como medida disciplinaria, cerrándole la puerta de la escuela). De otro lado, se observa que la escuela regula inyectando compensaciones, que pretenden, según Bustamante (2019), desvanecer la mala voluntad en el estudiante. Es decir, el formador en medio de sus posibilidades introduce regulativamente satisfacciones, visibles en los “recreos, aplica metodologías lúdicas, tiene asignaturas de acción, introduce temas atractivos, da bienestar, considera la duración que deben tener las actividades para que los estudiantes no empiecen a distraerse y otorga vacaciones, etc.” (p. 13), con la intención de limitar o autolimitar el deseo, producto del impulso o residuo instintivo.

Por tanto, la satisfacción directa que introduce el formador opera como mediadora entre el deseo primario del estudiante, que en ocasiones desacraliza la clase y lo aleja del saber, con la instalación de esa nueva satisfacción inyectada, que modula la anterior. Por supuesto, esta nueva satisfacción inyectada no debe quedarse solamente en producir placer lato, que invite a la dejación del saber. Por el contrario, debe movilizar hacia un amor por el saber, permitiendo la realización del sujeto en la cultura. Es decir, la compensación seductiva que se introduzca por parte del maestro en relación con el saber propende por acercar al formante al saber abstracto o formal, que lo instala en la gramática de su cultura, cuando hace suyo ese mismo saber y lo reelabora. No en vano afirma Bustamante (2019): “Como nadie renuncia a una satisfacción, la regulación escolar tiene alguna posibilidad en la medida en que la escuela ofrezca una nueva satisfacción ‘a cambio’: el saber” (p. 13).

Entonces, una tarea urgente en la formación, es restarle impulso al sujeto, a través de la regulación compensatoria que se introduce mediante una nueva satisfacción, que arrastre al sujeto en busca del saber. A las preguntas: 1. ¿cuál saber? El inteligible, el abstracto formal; no es un saber sensible, por ello, no se reduce a un ejercicio instrumental de hacer tareas y exposiciones sin un sentido explícito, donde, en ocasiones,

la finalidad, es poner nota evaluativa, que indudablemente puede generar una especie de satisfacción, cuando el estudiante obtiene una buena nota (pero también, puede producir tedio, aburrimiento y frustración cuando no la obtiene). Inicialmente, hay satisfacción por la nota, más no por el deseo de saber. 2. ¿Cómo sería esa regulación compensatoria que se introduce mediante la nueva satisfacción, que mueva al deseo de saber? Es difícil de responder, en la medida que la formación no es programable tipo educación, ya que indefectiblemente cada viviente al morigerarse sujeto gracias al registro simbólico, lo hace de manera singular, particular, por lo que, no se pueden establecer modelos universales. Por ejemplo, en este sentido, no tendría cabida los categóricos universales de Kant (2007), respecto a las máximas como ley universal en la formación, que aplique a todo formante; entre otras, porque la formación no tiene que ver solo con la instrucción en valores morales. La búsqueda por el deseo de saber, es un asunto que lo hace el sujeto de manera individual, particular.

## Metodología

En esta investigación se privilegió la modalidad cualitativa y el enfoque crítico. El método seleccionado fue el análisis crítico del discurso. Existe una relación de coherencia entre el método elegido y el enfoque, dado que, por un lado, la postura crítica se orienta por el interés emancipador, que, según Habermas (1978), propende por la autorreflexión y el análisis profundo de los fenómenos; y el análisis crítico del discurso, se apoya en el lenguaje-discurso para analizar de forma crítica lo que dicen los sujetos (Wodak y Meyer, 2001). El mismo Van Dijk (2001) afirma que el “análisis crítico del discurso estudia el lenguaje como práctica social de manera crítica” (p. 44). Y, en el fondo, lo que hace esta investigación es analizar cómo es posible en el sujeto la formación y la memoria ejemplarizante; para ello, se apoya en narrativas de los sujetos participantes, y obvio, en el capital cultural de los autores consultados (sus textos).

**Sujetos participantes:** los sujetos que hicieron parte de la investigación fueron doce personas: once estudiantes y una maestra de un colegio público de Antioquia.

## Instrumentos

Las técnicas empleadas para la recolección de información fueron: el diario de campo y la narrativa. La escogencia de estas técnicas se justifica en que para identificar las impresiones del diario de campo se emplea la codificación: (DC16-22). Para las narrativas se utilizó la siguiente codificación: (C. A. Mosquera, comunicación personal, 16

de octubre de 2022); (K. Quintana, comunicación personal, 16 de octubre de 2022); (J. P. Morales, comunicación personal, 16 de octubre de 2022); (M. A. Ayazo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022) y (A. S. Jaramillo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

## Declaración de aspectos éticos

La investigación guarda rigor ético, teniendo en cuenta el debido cuidado en aspectos como: 1) citación de autores para evitar el plagio, 2) obtención del consentimiento informado de los sujetos participantes de la investigación, 3) permiso de la institución educativa donde se realizó el estudio, 4) protección de la identidad de los menores de edad mediante la codificación de la información, y 5) responsabilidad en la transcripción del corpus de la información recogida en las técnicas o instrumentos.

## Resultados y análisis

En este acápite se analiza y discuten los hallazgos de la investigación dentro de categorías teóricas seleccionadas. Los registros: el lugar de la foto (imagen) en la formación; formación y memoria; la doxa y sus objetos socio-mediáticos; perspectivas simbólicas desde el dominio de saber del maestro; la formación del maestro y trabajo del estudiante: reducción del impulso; análisis fotográfico con contenido simbólico: denotación y connotación; efecto formativo e introducción de reglas y compensaciones, desde donde se establecer las conclusiones.

## Los registros: la imagen en la formación

En la fotografía de la figura 1 se ve a los estudiantes en dos momentos de trabajo, haciendo simbolización de fotos sobre el conflicto armado.

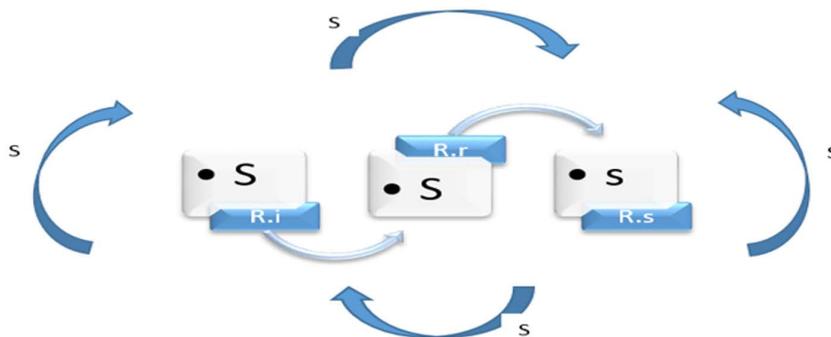


**Figura 1.** Fotografía-1: estudiantes trabajando con fotografías sobre el conflicto armado  
Fuente: fotografía de Carlos Mosquera, 2022.

Con la explicación que hace Lacan (1953) de los tres registros de la realidad humana (*simbólico*, *imaginario* y *real*) se puede decir que la fotografía, en tanto imagen, pertenece al orden imaginario<sup>1</sup>, pero la elucubración que haga el sujeto de ella, la inscribe en lo social, con lo que efectivamente se convoca la dimensión simbólica, ya que el sentido tiene soporte en lo social, como un efecto *a posteriori* de la formación. No en vano, afirma Bustamante (2023) que las palabras son forma, y el sentido es elucubración. Es importante tener presente que los tres registros son constitutivos del sujeto y lo acompañan en todo momento; inclusive, los tres pueden ser convocados en un hecho concreto, según la contingencia experimentada. Dirá Bustamante (2023) que los tres registros “comparten una propiedad: cada uno es un soporte, de naturaleza distinta; con todo, cada registro solo puede definirse con referencia a los otros” (p. 1). Así, al hacer una obra pictórica, se aplican recursos del orden imaginario; y cuando se hace un ensayo sociológico, se recurre a elementos simbólicos. Pero el desespero o la angustia que el sujeto siente al hacer la obra pictórica, o al escribir el ensayo sociológico, tendría soporte en el registro real.

El esquema de la figura 2 muestra el movimiento del sujeto por los tres registros.

1 Las imágenes condescienden al orden imaginario. Es más, Lacan (2008, p. 100) en el “Estadio del espejo como formador del yo (*je*)”, llega a indicar que la imagen especular produce en el sujeto una transformación de identificación de sí, antes de su inscripción social. Luego, lo imaginario, que es un registro independiente, complementa a otro registro de igual independencia, el simbólico. Por eso, aunque la imagen es imaginaria, el sujeto puede dar cuenta de ella en lo social, mediante la interpretación que haga de esta.



S:=sujeto. R. i= registro imaginario. R.r = registro real. R.s = registro simbólico

**Figura 2.** Movimiento del sujeto en los tres registros

Es incorrecto leer el esquema como si el sujeto operara mediante un movimiento racional cuando se convocan los tres registros; no es que primero se ubique en el orden imaginario, luego en el real y después en el simbólico. La cosa no opera así. No hay un orden lógico para que aparezcan; se puede estar instalado en el simbólico y, de inmediato, irrumpe el real, o el imaginario. La dirección de las flechas de afuera lo expresan mejor: hay continuidad discontinua en el sentido de las flechas, porque el movimiento va y viene; el sujeto puede estar en el registro real y pasar, de un momento a otro, a cualquiera de los otros dos órdenes.

Lo que sí hay es una subordinación en la articulación de los registros. Por ejemplo, el registro imaginario queda subordinado al simbólico, para que el sujeto construya realidades-eventos sociales, mediante la elucubración que haga. Otro ejemplo se presenta en la formación: si el registro real no se subordina al simbólico —gracias a ciertas acciones del maestro—, no puede haber formación desde el saber en tanto referente.

De ahí que Lacan (1969) afirme que la cadena de significante —introducida por el Otro de la cultura— es lo que hace que aparezca el sujeto, porque lo instala en la estructura simbólica. O, como apostilla Fages (1973): “el sujeto nace cuando llega al lenguaje... y al llegar, estará totalmente dominado por el orden simbólico. Y no solo dominado, sino constituido por ese orden. El sujeto estará por así decirlo, tejido por la trama del lenguaje” (p. 23). No es que el sujeto solo opere desde lo social; también, seguirá presente en él lo imaginario y lo real. Lo que demuestran estos autores es que, gracias a la articulación y subordinación de los registros, le es posible al sujeto hacer elucubraciones y establecer sentidos y significados, pues todo lo que tenga un soporte, sea imaginario, simbólico o real, se le adosa sentidos y significados.

Un ejemplo de la convocatoria de estos tres registros es analizable en el diálogo *Íon* de Platón (1971), en el que Sócrates conversa con el rapsoda Íon<sup>2</sup> de Éfeso:

- **Primer momento:** cuando Sócrates dice a Íon: “es, en efecto, materia de envidia la ventaja que ofrece el veros aparecer siempre ricamente vestidos en los más espléndidos saraos” (p. 188). La vestimenta, el atuendo, hace referencia a la imagen, lo visible; por tanto, aquí se instala el soporte *imaginario*, que permite a Íon sentirse e identificarse como un verdadero rapsoda, depositario de las obras de los grandes poetas.
- **Segundo momento:** cuando Sócrates pregunta al rapsoda por el conocimiento y dominio del capital cultural poético, se refiere a Homero, a Hesíodo, y a otros poetas “¿por qué razón estás versado en las obras de Homero y no lo estás en las de Hesíodo, ni en las de los demás poetas? (p. 190)”. Justo ahí cabe el *registro simbólico*, porque da paso al *saber inteligible*, dominio de la poesía como saber. Bien lo afirma el mismo Platón: “Jamás será buen rapsoda el que no tenga conocimiento de las palabras del poeta, puesto que para los que le escuchan, es el intérprete del pensamiento de aquel; función que le es imposible desempeñar, si no sabe lo que el poeta ha querido decir” (p. 188).
- **Tercer momento:** el soporte *real* aparece cuando el rapsoda pide angustiado a Sócrates que le explique por qué él, como depositario de las obras de los grandes poetas, tiene dominio-conocimiento sobre Homero y no sobre los otros poetas: “Puedo asegurar que soy yo, entre todos los hombres, el que habla mejor y con más facilidad sobre Homero, y que cuando me escuchan convienen en lo bien que hablo, mientras que nada puedo decir sobre los demás poetas. Dime, yo te lo suplico, de dónde puede proceder esto” (pp. 194-195).

Instalado el rapsoda en su registro real, la angustia, Sócrates le responde que no es por el arte, sino por los *entusiasmos* de los dioses y la *inspiración* de los buenos poetas, por lo que se puede tener dominio en ese campo; solo así, se puede evitar estar despierto con Homero y dormido con los demás poetas.

Ahora bien, es el orden simbólico el que posibilita la inscripción del saber inteligible en lo social, ya que da cabida a lo formal (leguaje, palabras, normas, teorías). Es esta formalidad, la que instala al sujeto en un capital cultural, o en una cadena de

---

2 Amante de la poesía que seguía la herencia de los grandes poetas griegos como Hesíodo, Homero y, recitaba sus versos en la plaza pública.

significantes, como diría Lacan (1969); y, desde ahí, puede operar para hacer elucubraciones y fijar posicionamientos y perspectivas.

## Formación y memoria. Doxa y objetos sociomediáticos

¿Es posible la formación desde la doxa o del fetiche y morbo de la memoria sociomediática? La respuesta de manera tajante es no: el saber que forma es el inteligible, diferente a la doxa. En esta aflora el sentido común, donde se aceptan las cosas sin saber (Bourdieu y Passeron, 2014). Dirá Barthes (2009) que la doxa está conformada por ideas estúpidas, pues, en el seno de la *intelligentsia*, no hay espacio para estas, porque no forman doctrinas (disciplinas). O, como afirma Zuleta (2008), la doxa es llenura-ignorancia, ya que “la ignorancia, no consiste en un vacío o en una carencia, sino en conjunto inmenso de opiniones en la que tenemos confianza loca” (p. 27).

Justamente, un reinado de opiniones fue palpable en las narrativas de los sujetos participantes de la presente investigación, cuando en un primer ejercicio intentaron analizar fotografías de Juan Manuel Echavarría y Fernando Botero, sobre el conflicto armado colombiano, y afirmaron:

La experiencia que me ha dejado es que, no solo por relatos o historias nos podemos informar de lo que ha pasado en el país, donde se presentan asesinatos, desplazamientos, reclutamientos, víctimas de toda clase, sino que también con las imágenes nos podemos dar cuenta, y quizá, con más precisión de que sí ocurrieron muchos hechos dolorosos, y, no es puro cuento, porque una imagen vale más que mil palabras. (J. P. Morales, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Con lo que muestran estas distintas fotos, puedo trasladar mi imaginación a otro mundo, al ver las fotos me sentía parte de ellos, pues las personas asesinadas y torturadas hacen parte de mi país, y me ha de doler lo que ha sucedido, pues las muertes tortuosas [torturas], masacres, desapariciones, y los falsos positivos, son producidas por los paramilitares, apoyados algunas veces por miembros pertenecientes al Estado e ignorados por la sociedad en que vivimos. (A. S. Jaramillo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Las fotografías me producen tristeza. Estas fotos son muy impactantes y me generan un sentido de que la humanidad está más que decaída, por la forma vil en la que se matan en todo el territorio nacional. No buscan formas civilizadas de solucionar las diferencias. Todo lo solucionan con violencia sin importarles el dolor ajeno [...]. Duele ver cómo matan a mujeres, hombres y niños indefensos, pues uno alcanza a ver cuerpos sin camisas, sin zapatos, personas de color mestizo y afros, que son las víctimas. Es evidente un abandono del Estado. (C. A. Mosquera, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

De estas narrativas, en este primer ejercicio, se pueden establecer tres corolarios, a saber:

1. Lo que dicen los estudiantes está marcado por lo imaginario: “Con las imágenes nos podemos dar cuenta, y quizá, con más precisión de que sí ocurrió”, o “con lo que muestran estas distintas fotos, puedo trasladar mi imaginación a otro mundo”. Ocurrió aquello que, según Charlot (2008), es necesario evitar: *que el investigador caiga en la ingenuidad y acepte objetos socio-mediáticos*. La misma pregunta —“¿qué opinan de las fotos?”— que hizo el investigador, exacerbó las opiniones, el sentido común, la doxa; entre otras, ¡porque una fotografía expresa lo que está expresado en su imagen, y punto!, ya que ella es un analogón de la realidad (copia), que muestra lo literal; en este caso, la fotografía traumática<sup>3</sup> muestra los efectos de los hechos de violencia. Quizás por eso, en la fotografía traumática no hay nada que comentar, dice Barthes (2009), precisamente porque es una representación analógica, no hay creación, como en otras artes. Así, la imagen fotográfica se agota en su misma expresión. Entonces, el investigador tuvo un desliz de ingenuidad al preguntar: ¿qué opinan de las fotos? Esto confirma que no todo lo que hace un maestro aporta directamente a la formación; hay cosas que se hacen con la intención de que tributen a la formación, pero no lo consiguen. Si se presentan las fotos, en los estudiantes aflorará la doxa; es necesario pensar en *qué hace el maestro y desde dónde lo hace, para causar en ellos el deseo de saber*.
2. En cambio, las teorías que se inscriben en lo simbólico dan mejor cuenta de “verdades” validadas por una comunidad científica. Lo verídico no

---

3 Para Barthes (2009), las fotografías traumáticas son: incendios, naufragios, catástrofe y muertes violentas que muchas veces se captan en vivo.

condesciende a los sentidos, a lo sensible, a lo imaginable. Un sujeto puede saber de la existencia de los polos norte y sur, sin haberlos visto en imágenes; sencillamente, puede darse cuenta leyendo un ensayo sociológico, que es formal. Cuando los estudiantes escriben sus impresiones, sus relatos, estamos en presencia principalmente del soporte simbólico.

3. Y si hay un efecto que no pasa por la palabra (si alguno se pusiera a llorar) estaríamos en presencia principalmente del soporte real. Cuando se recurre al morbo generalizado de mostrar la sevicia de imágenes de personas mutiladas, desmembradas, maltratadas, profanadas, una y otra vez, la instrumentalización de la memoria no es garantía de que advenga la memoria ejemplar en el sujeto que las observa. Hay que decirlo: ¡atención!, en el ejercicio de hacer memoria ejemplar, es necesario tener mucho cuidado con el uso de imágenes, pues lo imaginario pueden bloquear lo simbólico<sup>4</sup> y dar rienda suelta a un goce con lo pulsional, con lo real.

La instrumentalización, empleada en diferentes dispositivos (cine, tv, medios de comunicación, redes sociales y enseñanza en la escuela), termina por imponer objetos sociomediáticos, caracterizables —según Charlot (2008)— por el peso de la evidencia y los atractivos ideológicos; como si la evidencia acompañada del morbo informativo (fotos de cuerpos violentados y relación de la cantidad de muertos) fuera lo importante para formar al sujeto en la memoria del conflicto armado colombiano. Es menester introducir perspectivas que hagan simbolización del símbolo<sup>5</sup> de manera inteligible.

Contrario a la instrumentalización que da paso a la memoria sociomediática, la memoria ejemplarizante es posible en la reflexión singular del sujeto, a medida que hace reflexiones y produce sentidos. Pero para que este sentido y simbolización del símbolo no se reduzca a la doxa, se requiere acercarse al sujeto al saber formal, a perspectivas simbólicas, ya que toda reflexión y eclosión de sentidos, da un *lugar* de posicionamiento sobre un acontecimiento, por ejemplo, sobre alguna arista del conflicto armado, dependiendo del sustento teórico. El morbo de las fotos no da al sujeto *lugar* de posicionamiento inteligible; da más bien, *un sitio*, donde afloran las opiniones del sentido común. El *lugar* permite que el sujeto asuma una postura orientada por un objeto inteligible (contenido simbólico, la hipótesis); mientras el *sitio* ubica al sujeto en

---

4 Sobre esto hay evidentes casos, donde el impacto de lo visto bloquea al sujeto (y podría dar origen a una psicosis, con delirios de persecución).

5 “Simbolización del símbolo o imagen”, expresión utilizada por Lacan (1953) que significa interpretación.

objetos sensibles, y al instalar objetos sociomediáticos, suscita las riñas y debiles apegos imaginarios.

El asunto estriba, entonces, en establecer condiciones de posibilidad para la formación. En tal sentido, oso proponer dos: 1) *introducir perspectivas simbólicas desde el dominio de saber de maestro*; (2); *introducir regulaciones y compensaciones*.

## Perspectivas simbólicas desde el dominio de saber del maestro

Para que los estudiantes hablen desde el registro teórico, desde un capital cultural que dé solidez a sus elucubraciones y, no, desde el sentido común que alimente la doxa, necesitan recursos simbólicos. La imagen fotográfica en sí misma como representación analógica no forma, no da recurso simbólico. Es más, dice Barthes (2009): “A veces hay que distanciarse de ella, cuando fomenta la idolatría, que termina enfermando al mismo hombre” ( p. 224). En tal sentido, en esta investigación se va más allá de la fotografía, de la emplea como apoyo para desarrollar algunas ideas respecto a la formación.

El sujeto concibe la imagen como la verdad en sí misma, se vuelve somnoliento y evita estar despierto para buscar el saber abstracto formal. El mito de la caverna de Platón (1992) es una evidente demostración: los hombres que están dentro de la cueva se han acostumbrado a ver solo sombras (imágenes) proyectadas en el fondo de la pared; por eso naturalizan esas proyecciones como la verdad, como “la realidad”, que alimenta sus estados con una plétora de opiniones.

La formación, pensada a partir de la introducción de perspectivas con el dominio de saber del maestro, es diferente a la doxa, que solo explota el sentido común. La introducción de perspectivas desde el dominio del saber del maestro posibilita que el estudiante se relacione con el saber abstracto-formal, movido por el deseo de buscar, en clave de transferencia de trabajo, dado que no se trata de *heteroestructuración* (como en la llamada “capacitación”, en la que se supone que el maestro endosa contenidos al estudiante). La formación no condesciende a la racionalidad de la capacitación, que no se niega, pues el sujeto necesita de instrucción; pero la formación no se limita solo a esta, no es mera instrucción o capacitación. Es más, podríamos decir que la capacitación es posible (o, mejor: se potencia) después del efecto de formación. Según Kant (2009), la disciplina (imprescindible en la formación) es condición necesaria para poder recibir instrucción. La formación no es reductible a objetivos meramente técnicos ni a la planeación minuciosa (Gadamer, 1993 ).

La formación tampoco es una *autoestructuración*, es decir, un proceso en el que el estudiante se forma solo, sin la ayuda del profesor. Dice Kant (2009) “el hombre necesita cuidado y formación. La formación incluye la crianza y la instrucción. Ningún animal, por lo que se sabe, necesita de esta” (p. 30). La formación viene a darse como efecto *a posteriori* mediante una autoestructuración pero en el contexto del Otro (que porta un saber), y por la transferencia de trabajo hecha por el formador. No en vano sostuvo Lacan (1969) que la constitución del sujeto se produce en el campo del Otro, porque es la cadena de significantes, introducida por el Otro, lo que hace aparecer un sujeto.

Es decir, inicialmente, el hombre es desnaturalizado por el lenguaje; pero esta relación con el lenguaje le deja un *resto-objeto residual*, causa de lo pulsional y de la necesidad de que el Otro intervenga. De tal manera, la formación no puede darse sin la intervención del Otro, sin el contexto del Otro. Y, para ello, la figura del maestro es fundamental, ya que lo relaciona con el saber-contexto del Otro). Por esa manera particular de surgir, el sujeto no tiene unas disposiciones naturales. Así, la formación no es un proceso que se da de forma natural, en el que el sujeto se forme a sí mismo, a la manera de una *autoestructuración* (Bustamante, 2019).

## Regulaciones y compensaciones. El trabajo duro

En la idea de formación que se propone: *perspectivas simbólicas desde el dominio de saber del maestro*, es menester que el maestro esté formado; es decir que ya se haya verificado en él la formación. Para Kant (2009), el hombre es “solo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados<sup>6</sup>. De ahí que también la falta de disciplina e instrucción es lo que hace que algunos hombres sean malos educadores de sus alumnos” (p. 31).

La idea de sujeto pedagógico (el maestro que comporte un saber antropológico), que en su momento defendió el Movimiento Pedagógico colombiano en voces como la de Rodríguez (2022), queda interrogada. Concebir la idea de formación desde la *perspectiva simbólica como dominio de saber del maestro* es alejarse de la doxa que

---

6 Se aclara que educación y formación son categorías distintas: la educación cabalga sobre buenos propósitos y metas, y la formación es contingente, preñado de vicisitudes, que intenta restarle impulso al sujeto porque se acerque al saber formal. Cuando Kant (2009) emplea el término “educación”, en general, de manera explícita se refiere a formación también, dado que para él la educación comprende alimentación, conservación, disciplina, instrucción y la misma formación.

endiosa al maestro con un saber antropológico, sencillamente, porque el saber no es ahistórico, se construye en la historia colectiva del espíritu humano, y esto conduce a relaciones epistemológicas, sociales entre los hombres (Charlot, 2008), pues, la formación es entre sujetos, donde el uno (estudiante), para formarse y llegar a un estado de *formante*, ha tenido que desear, en su momento, el objeto de deseo (saber) de su maestro; y este último terminó transfiriendo al primero las ganas de buscar, que en su momento buscó por deseo. Por lo tanto, el saber no es algo inmanente al sujeto; no es un don con el que el hombre nace; no es que le pertenece al maestro por desempeñar su labor en el ámbito educativo. El maestro, para ser *formador*, tuvo que haberse formado en su momento, buscó el deseo que deseaba, el saber; recorrió su propio camino, en el contexto del Otro.

En consecuencia, se espera que el maestro formado domine el saber que buscó por deseo en su momento, y se lo transfiera al estudiante mediante la mostración que le haga: el saber no se enuncia, sino que se encarna. Si el maestro no ha sido formado y no tiene dominio de perspectivas teóricas, ¿qué transferencia de trabajo podría hacer al estudiante? El maestro formado hace su trabajo desde perspectivas teóricas, no desde la doxa. Si esto suena fuerte, oigamos a Barthes (2009), para quien lo inteligible tiene forma de antipático. Cuando el maestro está en la escuela para mantener “motivados” a los estudiantes, estos quedan cómodos en su modalidad de satisfacción pulsional (lo que llaman “zona de confort”), nada se transforma, no hay formación.

Por ejemplo, un maestro disciplinado-formado no acepta los términos en los que están hechas las siguientes solicitudes, pues no son modalidades que vayan en el sentido de acercar a los estudiantes al saber:

Profe, pongámonos a jugar, o a ver una película. Desde el juego también uno aprende; no todo debe ser trabajo o carreta [discurso]. (DC16-22).

Sí, profe, no hagamos nada hoy. Otro día socializamos la tarea pendiente de Filosofía; hoy hagamos otra cosa. Sáquenos a la cancha a jugar fútbol o a ensayar la canción para el acto cívico. (DC16-22).

Profe, usted en su clase de Ética o Religión, ¿nos puede dar permiso para hacer el vestido con materiales reciclables? (DC16-22).

Que quede claro: no es que no se pueda, en determinada circunstancia, tener una actividad lúdica; la pregunta, en cualquier caso, es ¿a qué le tributa la actividad que propone (o acepta) un profesor? Es que dictar una clase ¿puede no tributarle a la

formación!, y llevar a cabo un juego con determinado horizonte, ¡sí le puede tributar al saber! La formación no apunta a lo que el estudiante le gusta de entrada (satisfacción inmediata, lo que anhela), lo que no implica que el estudiante llegue a gustar de actividades que le tributan a la formación. La formación sacude al estudiante, lo conmueve, lo mortifica. Esto pasa porque el acceso al saber, analizando la alegoría del mito de la caverna de Platón (1992), implica sufrimiento debido al *encandilamiento* de los ojos, cuando el sujeto se aleja de la doxa y se introduce al conocimiento. En el mismo sentido, dice Zuleta (2020) que cuando el sujeto se relaciona con el saber, experimenta un *dolor*, un *duelo de convicciones*, porque abandona unas ideas que servían como referentes y adquiere otras. De ahí que diga “el abandono de una convicción es un proceso difícil y doloroso, no solo para el colectivo, sino para el investigador” (p. 47 y 57).

Por eso, la formación no propende por instituir un estado de satisfacción, donde el sujeto se sienta contento, a gusto: implica trabajo duro, en relación con lo que puede no querer al comienzo, y luego en relación con lo que puede llegar a desear. Es coherente la afirmación que hace Charlot (2008), cuando dice, “el éxito en la escuela no es asunto exclusivamente de capital heredado de los progenitores” (p. 38), como lo argumentaron Bourdieu y Passeron (2014); sino de trabajo duro que tiene que hacer el estudiante. Extrapolando la poesía de Constantino Kavafis (1982), el estudiante recorrerá sus *Ítacas* para formarse. Para el literato Hermann Hesse (1926), a partir de su experiencia en la Escuela de Latín de Calw, y la Escuela de Latín de Göppingen, en Alemania, el trabajo duro frente a la formación tiene que ver con que, el maestro no le facilite las cosas al estudiante (esto no significa que el profesor sea un tirano); por eso afirma que el profesor Bauer, esperaba de él como estudiante el máximo rendimiento como la cosa más natural del mundo.

Este trabajo duro lo encuentra Foucault (2014) cuando analiza los dispositivos de confesión en la vida monacal de la Edad Media: era el precio que debían pagar los monjes, morigerando su forma de vivir conforme a la exigencia de la experiencia ascética y cenobítica, en busca de la verdad: el conocimiento de lo sagrado, la santidad y perfección espiritual, y así encontrar su salvación. De ahí, que, en otro lugar, se pregunte: “¿Qué precio tengo que pagar para el acceso a la verdad?, ¿qué trabajo debo hacer sobre mí mismo?, ¿qué modificación debo efectuar para poder acceder a la verdad?” (Foucault, 2012, p. 67).

En Ortega y Gasset (1933), el trabajo duro para acceder al saber implica pasar de lo ya dicho, lo ya investigado, a buscar lo no dicho, lo no investigado, lo que no se sabe. O sea, adquirir por deseo, por *necesidad inmediata*, una aptitud de docta ignorancia, de investigador, de estudiar, que no se instala en la motivación sensible, sino en el deseo inteligible. En la formación, la *docta ignorancia* relacionada con el saber

conduce a la obligación del sujeto para consigo mismo de buscar, pues, cuanto más docto es el sujeto, se sabe más ignorante, escolia Nicolás de Cusa (2013).

Formar en el saber abstracto-formal implica trabajo duro y sacrificio; el saber no cae como maná del Cielo. El maestro no tributa a la formación del estudiante si, para tenerlo contento, lo deja en su estado de gusto sensible, como cuando propicia única o principalmente su emoción (gritar en la cancha de fútbol, participar en los actos culturales para no escuchar clase, etc.). Y claro que hay prácticas por fuera de la escuela que movilizan conocimiento y saberes, pero sentencia Charlot (2008), que las prácticas no son propiamente el saber, porque si bien, en la práctica hay saberes, no significa que ella misma sea un saber; mucho menos, un saber abstracto-formal, propio de las disciplinas de la escuela.

El estudiante se acerca al saber lógico no sencillamente porque tiene un valor, sino porque ese valor aparece en la transferencia de trabajo hecha por el formador; de ahí que encuentre sentido en buscarlo, y esto no se impone ni se da en clave de *heteroestructuración*, o mediante un saber antropológico en clave de *autoestructuración*.

No es dable pensar que los sujetos se relacionan con el saber, si el formador aplica la gamificación para desvanecer el impulso en los formantes, o les muestra unas fotos para que hablen de lo que quieran. ¡Imposible! La gamificación no puede modificar algo que funciona en ese nivel: el objeto residual. La gamificación apunta a lo que el estudiante le gusta. Puede introducir un tipo de compensación educativa, pero no esa compensación que se relaciona con el saber en tanto referente; de pronto lo hará con el gusto, con lo que el estudiante anhela, y esto no tributa a la formación; más bien, instala al sujeto en un estado de satisfacción inmediata, y eso es darle “rienda suelta” el impulso, a la pulsión. Y la formación propende justamente por desvanecer ese impulso en el estudiante, en la medida en que busque el saber (¡una compensación”).

Como en el juego opera la *pulsión*, ponerla en la escuela por encima del trabajo académico no crea condiciones de posibilidad para el saber. Otra cosa es cuando el juego está *subordinado* al horizonte formativo. No olvidar que, cuando el viviente (la carne) es interpelado por la palabra (registro simbólico), queda constituido por el lenguaje (Fages, 1973), pero también queda en él un resto, un impulso. Ese resto no es instinto, es el efecto de dos naturalezas inconmensurables: la carne y la estructura simbólica (Bustamante, 2019). Este *impulso*, o *pulsión*, para Fages (1973), “se instala de forma precoz en el sujeto antes de cualquier representación psíquica [...] como falta de complemento materno” (p. 36). Por eso afirma Lacan (1964), que “la pulsión no es una fuerza momentánea sino constante en el sujeto, que no tiene día o noche, primavera ni otoño, subida o bajada” (p. 41). Al tener la pulsión una parte en el cuerpo

es irreductible a la estructura simbólica. Y al tener una parte en la estructura simbólica es irreductible al cuerpo. Por eso, es imposible intervenir sobre la pulsión con el juego (gamificación), cosa que estudiantes anhelan... y con frecuencia el mismo maestro.

¿Por qué la escuela y el maestro trabajan arduamente en restarle fuerza al objeto residual del sujeto? Porque se trata de algo constitutivo de la subjetividad. La pulsión no es histórica, es anterior a cualquier sistema educativo. El mismo Kant (2009) defendía la necesidad de formar al hombre mediante la disciplina: "La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes" (Kant, 2009, p. 28), es decir, lo introduce al mundo simbólico. O sea que la crianza (en términos de Kant) morigera la animalidad en humanidad y, de esta manera, crea condiciones para que desarrolle sus disposiciones humanas y forme su espíritu.

En concreto, como el juego exagera la *motivación pulsional*, quedarse en él poco le resta al impulso y, en consecuencia, poco le tributa a la formación. Por el contrario, aleja a los estudiantes del saber. El comienzo de la formación es importante introducir los juegos en los que participa el otro, pues eso es un *mínimo* simbólico que resta impulso, pero quedarse ahí es no aportar el resto de la dimensión simbólica. Darle supremacía al juego en detrimento del saber produce una contracción en la oferta educativa: a veces pareciera que la escuela se esfuerza más por tener a los estudiantes entretenidos con un mundo de cosas (espectáculos, ferias, simulacros, paseos, etc.) y deja de lado la seducción por el saber mediante la transferencia de trabajo.

Acierta Bustamante (2019) cuando afirma que no todo lo que se hace en la escuela produce efectos formativos. Es el caso de la fotografía que hemos comentado: si el maestro pone a los estudiantes a ver imágenes del conflicto armado, para que hablen por hablar desde su estado de satisfacción, sin haberlos acercado a perspectivas simbólicas, lo que ocurre es que más bien los aleja del saber y los deja ahí donde reina la doxa.

Se impone, entonces, la pregunta: ¿cómo puede acercar el maestro a los estudiantes al saber? Mediante la transferencia de trabajo. Si media esta, el estudiante se mueve a buscar lo que no sabe, pero que desea encontrar, dado que ha sido "mordido" por la mostración que el maestro ha hecho mediante el dominio —y la pasión— de su objeto de deseo: el saber.

Mordido<sup>7</sup> quiere decir inquietado, por lo menos, así se infiere del discurso de Alcibíades en *El banquete* de Platón (1871):

Yo que me siento mordido por una cosa, aún más dolorosa y en el punto más sensible, que se llama corazón, alma, o como se quiera; yo, que estoy mordido y herido por los razonamientos de la filosofía, cuyos tiros son más acertados que el dardo de una víbora, cuando afectan a un alma joven y bien nacida, y que le hacen decir o hacer mil cosas extravagantes. (p. 358).

La mordida producto de la transferencia de trabajo es posible si la relación es desigual. La desigualdad entre maestro/discípulo es necesaria para que devenga la formación, ya que ambos tienen funciones diferenciadas. Esto se puede observar desde la mayéutica socrática hasta nuestros días. Sócrates, para posibilitar que sus contrincantes pasaran de una modalidad plétora de opiniones, a otra de otro tipo, la de parir sus ideas, no podía ser igual a ellos. Si maestro y discípulos son iguales, ¿cómo el primero puede orientar y guiar al segundo? En la formación, si formador y formante son iguales en el registro imaginario (intersubjetivo), ¿cómo el primero hace transferencia de trabajo al segundo? Bien lo dice Bustamante (2019): el formador no puede ser igual al formante, porque serían indiscernibles en el registro simbólico (transindividual). La diferencia es muy clara: el maestro —se supone— encarna un deseo de saber; para el estudiante, deseo de saber es apenas posible, pues él se satisface en el impulso. La mordida se hace presente cuando el deseo encarnado se juega delante del estudiante, y este desea el objeto de deseo de su maestro.

En concreto, la condición de posibilidad en la formación lógico-formal se da mediante la transferencia del deseo que el maestro hace al estudiante; y para transferir este deseo, el maestro lo hace desde las perspectivas simbólicas en que se ha formado y lo han formado. Si el maestro no desea el saber, no podrá transferir un deseo a los estudiantes (¡no lo tiene!); a lo sumo podrá informar (pero ¿quién dijo que el otro requiere esa información?). Decía Lacan (1964), la enseñanza es posible si se interpola la transferencia de trabajo. De ahí su expresión:

Los seminarios, comprendiendo en ellos nuestro curso en la École des Hautes Études, no fundarán nada si no remiten a esa transferencia. Ningún aparato doctrinal, y en especial el nuestro, por más propicio que pueda ser para la dirección del trabajo. (p. 8).

---

7 Sostiene Larrosa (2017) que la lectura es comprendida, siempre y cuando, el lector se deje morder y herir por el texto.

Con esta expresión, Lacan da a entender que el maestro en la formación no se limita a transmitir al estudiante datos, información, contenidos. En ese sentido no hay formación porque el estudiante reciba datos. Si así fuera, no habría la formación, sino instrucción, en el sentido de una suma final de datos. La transferencia, en cambio, es contraria al endoso de contenidos; en ella se transfiere al estudiante las ganas de hacer lo que le gusta hacer al docente en relación con el saber. En concreto, se transfiere el deseo de auscultar, de investigar lo no dicho y lo ya dicho. Bien lo dice Bustamante (2019), la “transferencia es posible porque el formador pone en escena, y el otro lo percibe —una falta, no en el sentido de ignorancia crasa, sino como ignorancia docta—” (p. 23).

El maestro que ponga en escena su deseo de saber ante el estudiante, lo hace con dominio de perspectivas simbólicas. No es que le transmita teorías y contenidos al estudiante para que este las memorice<sup>8</sup>; lo que se transfiere es el deseo, vehiculado por lo que el maestro hace y dice; y, esto que hace y dice tiene soporte teórico.

## Análisis fotográfico con contenido simbólico

En esta investigación, las fotografías que proponemos a los estudiantes hacen énfasis en aristas del conflicto armado. Para que ellos puedan analizarlas, hay que crear ciertas condiciones de posibilidad, para evitar lo hagan desde la perspectiva imaginaria (del sentido común) o real (desde el morbo del gozar con el dolor del otro). Si esta propuesta de trabajo puede ser formativa, ha de hacerse desde un horizonte de formación, es decir, iluminada por una perspectiva teórica que, por supuesto, tendrá que considerar el contexto, la edad, etc. Para ello, los estudiantes requieren ser introducidos en perspectivas simbólicas mediante la transferencia de trabajo. En otras palabras, para que el análisis no se quede en un estado *doxaico*, es necesario que el estudiante domine recursos simbólicos para que haga simbolización de las imágenes; de lo contrario, reina la opinión.

Un ejemplo puede ser el de Roland Barthes (2009) en su libro *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Cuando este autor analiza el mensaje fotográfico, la retórica de la imagen y el tercer sentido, lo hace con contenido teórico, no habla por hablar. Es más: se ha preparado con disciplina, para argumentar sus ideas con recursos simbólicos, precisamente porque ya está formado.

---

8 Tipo *educación bancaria*, como la describe Freire (1970), siendo el acto por el cual, el maestro deposita, en el estudiante, información, contenidos.

Una comparación: en el fútbol, los jugadores no operan desde su “saber inicial” (la doxa); tienen que prepararse y, para ello, trabajan duro en la transformación de su cuerpo (no quedan igual a como estaban antes), preparándolo para determinados movimientos que exige la competencia (correr, trotar, desplazamientos laterales, saltos, patadas, amortiguar la caída, etc.), atendiendo técnicamente a su alimentación (no consumen cualquier cosa), etc. Por tanto, los buenos futbolistas son disciplinados, entrenan todos los días, comen bien, etc. En ellos no aplica de forma *a priori* un saber antropológico sobre el fútbol. Es más, su fama de “bueno” viene de forma retroactiva, por lo que hace en la cancha, después de toda esa preparación. Igualmente, para ser formado, el estudiante se ha preparado, trabaja duro, no consume cualquier caso (ha ido dejando poco a poco la doxa), ha ido asumiendo el contenido simbólico, y si hubo formación, es algo que se verifica *a posteriori*.

En un ejercicio con los estudiantes participantes de la presente investigación, escogí una pintura del pintor Fernando Botero sobre el desplazamiento forzado. De esta forma, se evitan las imágenes sociomediáticas que hacen apología a cuerpos lastimados y descuartizados, como es común en muchos análisis, que muestran el morbo y la sevicia. Antes de trabajar con los estudiantes en la imagen, fueron introducidos en una cadena de significantes: *punto de fuga, posición, líneas, contraste, teoría de los colores, tensión, peso*, entre otros, que teoriza Dondis (2017), en su libro *La sintaxis de la imagen*, y Barthes (2009), con los conceptos de *pose* y el *trucaje*. Al ser introducidos en estos significantes, se observa que el análisis que hacen, les posibilita deslizarse por los sistemas *denotado* y *connotado*. En comparación con el primer análisis, fundamentado en la doxa, en este ejercicio se notó un grado de profundidad en lo que dicen.

En este segundo ejercicio de análisis, los estudiantes ya tienen un dominio de contenido teórico (simbólico). Para ello, tuvieron que haberse relacionado con ese saber, gracias a la mediación del maestro. En esa mediación ya *puede* operar la transferencia. Digo “puede” porque ella no consiste en algo que se proponga el docente, toda vez que tiene que haber un consentimiento del estudiante. Por eso hablamos de condiciones de *posibilidad*; no es algo que se pueda determinar. Solo se puede hacer posible. El maestro pone su deseo, se juega delante del estudiantes... si hay “mordisco o no” eso depende del otro. No es suficiente con que el estudiante domine el contenido teórico, pues es necesario saber por qué razón lo hace: ¿para cumplir?, ¿por temor a una represalia?, ¿por deseo?

En la figura 3, se muestra la pintura.



**Figura 3. Pintura-1: Desplazados 1999. Fernando Botero**

**Fuente:** <http://elclip2011.blogspot.com/2011/02/desplazados-1999-fernando-botero.html>

A continuación, un par de análisis desde la pintura número-1, por parte de los estudiantes:

La posición frontal de la imagen y todo lo que la rodea: carreta, cajas, jarrones, la forma de la carpa-cambuche, el caballo, la señora tendiendo la ropa, el señor descalzo cargado un bebé y sentado sobre una maleta; hace pensar que estas personas están siendo desplazadas, quizá por causa de la guerra que vive el país, y que en ese lugar están. (K. Quintana, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Se puede ver una pequeña tensión en el pie izquierdo del señor, así como en el jarrón cerca de ese mismo pie izquierdo. Y definitivamente el peso de la imagen está en la figura del señor cargando el bebé, que está escaso de abrigo (ropa). (A. S. Jaramillo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

El equilibrio de la imagen está en el señor que está cargando la bebé... Veo dirección en las líneas que van hacia el punto de fuga que está en la parte superior de la carpa... En la imagen hay quietud, no hay movimiento y veo armonía entre los colores... Y la pose del señor es de descanso. (C. A. Mosquera, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

En el análisis que presentan estas narrativas se pueden inferir dos corolarios:

- Uno, en unas se observa un mensaje denotado y en otras, la fusión de ambos sistemas. Esto se explica, porque un sistema (denotado) remite al otro (connotado), dice Barthes (2004). Para que haya connotación, ha tenido que haber una serie de denotaciones, por eso termina afirmando que la connotación es el último grado de denotación: “La denotación no es el primero de los sentidos, pero finge serlo; bajo esta ilusión no es finalmente, sino la última de las connotaciones [...]. La connotación es un sentido secundario, cuyo significante está constituido por un signo o sistema de significación principal que es la denotación” (Barthes, 2004, p. 6).

Por eso, en otro lugar dice Barthes (2009) que “la paradoja fotográfica posibilita la coexistencia de dos mensajes, uno sin signo (analogón fotográfico), y otro con signo (el arte, el tratamiento, la escritura o retórica fotográfica)” (p. 16), que es la connotación; por lo menos, para las imágenes que contienen además del ícono, un mensaje lingüístico<sup>9</sup> (sin decir con esto que exista una la relación de transparencia entre la imagen y el texto).

- Dos, en estas narrativas, se evidencia que los estudiantes manejan varios significantes: *posición, tensión, peso, equilibrio, quietud, movimiento, dirección, colores* y *pose*, que es contenido simbólico. Ahora podrían deslizarse un poco más al mensaje connotado, si tuvieran más recursos simbólicos (más código elaborado en palabras de Basil Bernstein), más recorrido con esos recursos, más preguntas que resolver. Así, podrían hacer descripciones más profundas, desde perspectivas teóricas, porque —escolia Barthes (2009)— “describir consiste en añadir al mensaje denotado un sustituto o segundo mensaje [...] describir no consiste en ser inexacto e incompleto, sino en cambiar de estructura, en significar algo diferente de aquello que muestra” (p. 14). Entonces, la descripción y verbalización de la fotografía son indispensables para que devenga la lectura connotada; o más, bien, para que se integre lo denotado y lo connotado, dado que entre los dos hay relación directa: la connotación no es posible sin la denotación. Y para esto, se necesita que los estudiantes se acerquen a teorías, a recursos simbólicos, a nuevos interrogantes.

---

9 Hay que aclarar que el mismo Barthes (2009) critica la forma como la imagen en el mundo moderno convierte el texto en algo parásito, destinado solo a comentar la imagen, a insuflarla. De ahí que diga: “La imagen ya no ilustra la palabra, es la palabra que se convierte estructuralmente, en parásito de la imagen” (p. 23).

Quizá, la narrativa que muestra más claramente la coexistencia de los dos sistemas: denotado y connotado es la siguiente:

Hay contraste de color en, por ejemplo, el fucsia de la carpa y el amarillo brillante que emana del fuego del fogón. También lo hay en la camisa roja que tiene el hijo mayor de la señora que está detrás de la carreta, con el café y amarillo de la ropa que tiene la señora. Se puede decir que hay una relación directa entre el color rojo del niño, que significa pasión, y que se puede interpretar como amor por su madre; y el color café de la madre que, significa seguridad, que sería la seguridad que la madre brinda a su hijo. Hay un contraste más visible en el verde que representa lo ecológico de la naturaleza con el fucsia de la carpa. (M. A. Ayazo, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Es evidente la coexistencia de los sistemas. Hay un mensaje analógico-denotativo, desde la identificación de algunos significantes (contraste de colores), pero también es observable un mensaje sustituto —segundo mensaje— connotado, que es el dominio de la *teoría de los colores*: amarillo (brillante), rojo (pasión y amor), café (seguridad); verde (ecológico). Si el estudiante no tuviera dominio del recurso teórico sobre la teoría de los colores no haría esa interpretación. Por tanto, es la cercanía del estudiante al recurso simbólico lo que le permite moverse por los mensajes: denotado y connotado; pero, además, permite que se produzca un efecto de significación y de sentido, precisamente, al poder afirmar que color rojo significa el amor y la pasión que el hijo siente por la madre, y que el color café de la madre, en ese contexto representa la seguridad para su primogénito.

Tener narrativas como estas no es estar ante un dominio teórico, sino ante la posibilidad de ese dominio. En casos como estos, el docente puede ser un punto de referencia: aquel que no admite todo (no todo vale, así sea en nombre de lo simbólico), que encarna un límite, que puede confrontar las interpretaciones, ponerlas en relación... ¡pues esa es la vida de lo intelectual!: el debate, la buena confrontación. Ahora ya no estamos ante el “gusto” o la “opinión”, sino ante afirmaciones que tienen vocación de universalidad, en el contexto de la relación con el Otro, hemos dicho. Entonces, aquí el maestro se convierte en un representante del Otro, ya no en el semejante, el igual, aquel que tiene sencillamente “otra opinión”. Es esa posición, animada por un deseo de saber, la que puede ser “carnada” para el deseo del estudiante.

Pero no hablemos todavía de *efecto formativo* en este caso, pues es algo que se corrobora de manera retrospectiva (“es una construcción de adelante hacia atrás,

no está dada de antemano, no es predecible” (Bustamante, 2019, p. 26)) y a largo plazo. En cualquier caso, habría que verificar que al estudiante le guste efectivamente el asunto de las fotos o de la pintura; es decir, que convierta la foto o la fotografía en su objeto de deseo (o que ligue un objeto de deseo a imágenes y fotografías, como hace Barthes), imprimiéndole perspectiva teórica-contenido simbólico a su manera, de modo singular.

## Efecto formativo

De acuerdo con Bustamante (2019), el efecto formativo se da cuando se corrobora retroactivamente si hubo o no formación, es decir, tuvo que haber sucedido lo siguiente: que el docente tenga un deseo de saber por un objeto abstracto-formal (el de una disciplina teórica); que haga algo con ese objeto delante de los estudiantes (para la formación no basta con que el docente tenga deseo de saber, sino que también ha de tener deseo de formar). En este contexto, el estudiante puede, a su vez, desear un objeto abstracto-formal de saber, asunto que se verifica en acto por parte del estudiante, es decir, por sus consecuencias.

Con base en esta idea, podría osarme a decir que en la producción y en el análisis de las siguientes fotografías están teniendo lugar condiciones de posibilidad para un *efecto formativo* en los estudiantes. Todavía no se puede decir que ya hay sujetos formados, o que ya hay *pares* del formador (cosa que se produce cuando hay un deseo de saber)<sup>10</sup>. Estos estudiantes aún siguen siendo estudiantes, no son *formantes* en pasado, pero ya parecen movidos por un deseo: hicieron —¡por su propia cuenta!— unas tomas fotográficas para representar unas escenas que ellos se imaginaron (registro imaginario), y que expresan en mensaje lingüístico (registro simbólico). Esto sería un *tercer momento* de análisis, y contingente además, pues, las tomas no fueron inducidas por el maestro, ni siquiera quedaron como tarea, sino que surgió en ellos (por supuesto en el contexto de que el Otro está haciendo). Hicieron tomas fotográficas relacionadas con las aristas del conflicto armado. A destacar el hecho de que las fotografías no tenían nada que ver con el conflicto colombiano, que fue la intención inicial del maestro.

En la figura 4 se muestra la primera fotografía.

---

10 Aunque no sepan lo mismo, podría hablarse de “pares” porque ahora ambos estarían relacionados con el mismo objeto. El estudiante había dejado de ser únicamente “el que hace tareas”, para pasar a tener iniciativa propia en relación con el objeto.



**Figura 4. Fotografía-2: Escena de piratas**  
**Fuente:** fotografía del estudiante Juan David Monsalve.

A continuación, el comentario del estudiante:

La perspectiva que desee presentar en esta foto, es la de recrear la escena de la época de los piratas-saqueadores, y mostrar cómo era el papel que se utilizaba antes para hacer los mapas y las cartas que facilitaban la comunicación entre ellos [esto representa la interpretación imaginaria, porque no es un barco pirata, es un adorno de mesa con forma de barco; ni el papel (hoja de cuaderno), es papiro con que se hacían los mapas piratas a otrora]... En la parte superior, se ubica el punto de fuga, que es donde convergen todas las líneas que componen la imagen. El contraste es visible en las cubiertas del barco, hay unas grandes y otras pequeñas, pero también se observa en los colores blanco y negro que componen el fondo de la imagen. (DC16-22). (Las palabras en cursiva se relacionan con el recurso simbólico, aplica para el comentario de las fotos que siguen)

En la primera parte del comentario, hay una ingeniosa trasposición imaginaria: un adorno de mesa con forma de barco se ha convertido es un barco pirata; y una hoja de cuaderno se ha convertido en un papiro, como aquellos en que hacían los mapas de los piratas a otrora. Además, en cursiva aparecen unos recursos simbólicos que aplican para el comentario de las fotos que siguen. Es muy interesante que, a partir del trabajo introducido por el profesor, aparezcan estas iniciativas, pues claramente no responden a un pedido, a una exigencia. Y en el producto está lo imaginario (claro está, pues se trata de un trabajo que empezó con imágenes), aunque subordinado a lo simbólico.

En la figura 5, otra fotografía.



**Figura 5. Fotografía-3: Rutina y aburrimiento**

**Autor:** estudiante Felipe Patiño.

Y aquí su comentario:

La foto en el bus recrea la rutina en la vida diaria de las personas. La monotonía de ir del colegio en transporte público. Lo estresante y el cansancio. La persona que sobresale del asiento está angustiada por llegar a su destino, observando la dirección del bus, y rompiendo con la repetición de los asientos. El punto de fuga está en el centro de la imagen, justo porque todas las líneas van al centro. Ese punto de fuga genera cierta profundidad que nos ubica en un espacio dentro del bus. El blanco y negro contrasta la idea de soledad y vacío por la monotonía. El blanco y el negro son colores neutros y no permiten que afloren las emociones, por eso el efecto hace que la imagen se vea opaca. (DC16-22).

El análisis que hacen los estudiantes de estas dos imágenes, del analogón que ellos mismos crearon, permite comprender que los mensajes denotado y connotado no están inscritos en la foto. No es que ellas faciliten la interpretación. La simbolización de los símbolos depende de la cadena de significantes y del dominio de registro simbólico que tenga el sujeto que las lee, gracias a la relación con el Otro social. Según Bustamante (2019), es imposible la formación en el chico, sin la intervención del formador, quien ha puesto algo para que se dé el franqueamiento.

Sin la acción del formador, no hay franqueamiento para la reducción de su impulso-pulsión, y se dispone a buscar su objeto de deseo en la mediación de la

transferencia de trabajo. Dada la transferencia de trabajo, el sujeto mismo le resta impulso a la relación con el *objeto residual*, y se mueve a buscar el saber por deseo... ¡A esto es a lo que estamos llamando formación! Entonces, el sujeto estará en capacidad de codificar y decodificar mensajes (denotados y connotados) en el análisis que haga, por ejemplo, como empieza a suceder en estas fotos. Bien lo dice Barthes (2009): la connotación, segundo sentido al mensaje fotográfico propiamente dicho, se elabora a lo largo de diferentes niveles (elección, producción y encuadre), que sirven para codificar el propio analogón. Solo decodificando un mensaje es que puede ser leído e interpretado, y para ello, insisto, se requiere recurso simbólico. Así, las fotografías 2, 3 y 4 representan aristas del conflicto armado a escala simbólica, más allá de la opinión (doxa). Falta mucho trabajo, pero ya no estaría principalmente en las solicitudes del maestro, sino en el trabajo que él puede confrontar con la comunidad de saber a la que pertenece.

Esto corrobora que la formación no opera por el anhelo del maestro. Por ejemplo, en este caso, el maestro no planeó ni sabía de antemano que los chicos iban a realizar estas tomas fotográficas, fue una sorpresa para él. La formación, en definitiva, es contingente. Así lo propone Bustamante (2019), al decir que se “trata de un acontecimiento no esperado, no determinado, que irrumpe” (p. 29), por la manifestación o desvanecimiento del impulso. En este caso, tuvo que haber desvanecimiento del *resto* en los estudiantes, para tomar estas fotos (dicho de otra forma, algo del impulso tuvieron que dejar de hacer para realizar estos trabajos). Este ejercicio parece haberse convertido en algo deseado. La formación no opera simplemente por mandato categórico del maestro: “¡Vaya y tome una foto que represente los falsos positivos!”, o: “¡Véase este documental!”. Esto no quiere decir que tales pedidos no puedan contar entre las condiciones de posibilidad, pero siempre y cuando esté contenida en un horizonte de formación.

En fin, si el deseo no es *necesario* (en el sentido *modal* de algo que no se puede dejar de hacer), no operará la formación. En cierto modo, también lo establece Ortega y Gasset (1933), al introducir la diferencia de los significantes *estudiante* y *estudiar*. Dice que, el *sujeto en posición de estudiante* finge un deseo, que no desea hacer, el estudiar; en cambio, cuando asume una posición de *estudiar*, lo hace por *necesidad inmediata*, es decir, siente el deseo propio de hacerlo, no por imposición. Por eso afirma:

Si alguien me obliga inexorablemente yo lo haré, y, sin embargo, la necesidad de este hacer mío no es mía, no ha surgido en mí, sino que es impuesta desde afuera. Yo siento por ejemplo la necesidad de pasear, y esta necesidad es mía, brota en mí, no quiere decir que sea un capricho,

un gusto... me es impuesta desde dentro de mi ser; la siento en efecto como necesidad mía. Mas cuando al salir de paseo el guardia de la circulación me obliga a seguir una cierta ruta, me encuentro con otra necesidad que no es mía, sino que me viene impuesta desde el exterior [...] Aceptar una necesidad, reconocerla, no es sentirla inmediatamente como tal necesidad mía. (p. 2).

Ahora veamos la fotografía 4, que está en la figura 6.



**Figura 6. Fotografía-4: *La guerra y la paz***

**Fuente:** fotografía de la estudiante Juliana Padilla.

En este caso, la estudiante representó una escena (arista del conflicto armado) y luego tomó una fotografía de ella. El asunto del conflicto armado es algo que obra sobre el maestro; de ahí que lo haya convertido en tema de la clase, en ejercicio. Pero el montaje (que conocemos por la fotografía-4) el estudiante parece habérselo apropiado y, en consecuencia, lo interpreta a su manera, con el recurso simbólico que domina. Es claro que el estudiante *decide* el momento en que elige un saber. A partir de ahí, tal saber comienza a tener brillo para él y se convierte en su asunto (Bustamante, 2019), por supuesto, ahora en relación con el Otro de la cultura. Piénsese, por ejemplo, en que el estudiante ahora se vea interesado en estudiar asuntos de fotografía, tanto para éste tema (conflicto armado) como para otros.

Veamos el comentario de la estudiante:

La perspectiva que deseo presentar en esta imagen es la dualidad entre la guerra y la paz. El pañuelo rojo significa la sangre de tantos años de guerra, en hechos como el desplazamiento, masacres, falsos positivos...

donde mataban a jóvenes inocentes. El blanco significa la paz que ha buscado Colombia en varios intentos para lograrla.

El camino en medio de los pañuelos es el desplazamiento que hemos tenido en esa dualidad. El peso de la imagen está en los dos pañuelos, que generan la atención visual y equilibran la imagen, dando protagonismo a ambos significados: guerra y paz, que se confrontan. El truco es visible en la proximidad de los pañuelos. En la imagen hay quietud, pero se lee, que la guerra afecta el campo y los caseríos de los campesinos, pues, hay soledad.

Hay contraste en el pañuelo rojo rodeado con el color verde de la hierba. También hay contraste en las sombras y claridad del sol, respecto al pañuelo rojo. La sombra tiende a opacar la paz que es el pañuelo blanco. El punto de fuga está en el fondo de la imagen, representando lo infinito que son las guerras, dado que se sabe cuándo inicia y no cuándo termina.

El cielo muestra tranquilidad y esperanza, pero se ve opacado por la devastación de la naturaleza detrás del pañuelo rojo. El color verde, en la superficie que se marchita, es producto de la devastación que produce el conflicto armado. (DC16-22).

Como se viene argumentado, una representación analógica, no es real, precisamente por ser una copia- *imitari*, pero al ser traída al lugar de la clase, convoca los dos registros: imaginario (lo que se imagina) y simbólico (la elucubración de sentido que plasma en mensaje lingüístico). Estas muestras parecen producirse porque estudiantes "quieren"; al menos ya la idea de la obligatoriedad ha disminuido. ¿Lo quieren *auténticamente*? Es algo que el docente debe seguir investigando. Apostilla Ortega y Gasset (1933):

Cuando uno se ve obligado a aceptar una necesidad externa, mediata, se encuentra en una situación equivoca, bivalente; porque equivale a que se le invitase a hacerla suya. Esto significa aceptar una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse como si fuere suya. Se le invita, pues, a una ficción, una falsedad. Y aunque el hombre ponga toda su voluntad para lograr sentirla como suya, no está dicho que lo logre, no es ni siquiera probable. (p. 2).

Diría que una *auténtica necesidad inmediata* es posible, si han ocurrido ciertas acciones por parte del maestro, que le resten al *objeto residual* del estudiante, mediante el señuelo que pone el enseñante al estudiante, mostrando su saber “encarnado”, que adquirió no sin trabajo (Bustamante, 2019). El estudiante va tras ese saber mostrado, dejando parte de su *resto*, porque “la formación afecta la modalidad de satisfacción pulsional del estudiante, produciendo un deseo, en el que el sujeto trabaja, no para lo que trabaja, como en el caso del impulso (Bustamante, 2019).

Si hay reducción del *resto* es porque una *necesidad auténtica* —un deseo propio— está obrando, seducida por la transferencia de trabajo. En esta búsqueda por necesidad auténtica, por deseo, el estudiante se disciplina en el contexto del Otro, para tener dominio en los recursos simbólicos, que es el lente para hacer las tomas fotográficas (y los montajes, cuando es el caso); y también para hacer simbolización del símbolo (interpretación de las tomas que el mismo hace, o que hacen otros), porque, toda simbolización del símbolo es histórica. Bien lo afirma Barthes (2009): toda lectura fotográfica es histórica, porque depende del saber del lector, igual que si fuera una verdadera lengua, que solo es inteligible para aquel que aprende sus signos.

## Introducción de reglas y compensaciones

La *regulación* —desafíos, normas, exigencias, prácticas— no es producto del azar ni de una buena voluntad, sino por la necesidad de contener el *efecto residual*. Entonces, en tanto elemento del orden simbólico, establece condiciones de posibilidad para la formación. Pero como es concebida y puesta en práctica por sujetos, suele exceder el monto necesario de regulación, se vuelve autoritaria. El mismo Kant (2009) afirma que la disciplina tiene que reducir a ciertos límites el objeto residual del hombre, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligro. También Comenio (1998) apostilla “no puede, en modo alguno, formarse al hombre sin someterse a la disciplina” (p. 15). No olvidar que el contacto con la cultura inscribe al sujeto en lo formal, lo normativo. A propósito, apostilla Zuleta (2020):

El ingreso en el lenguaje es un aspecto de la idea de que el hombre no puede en realidad someterse, ni adaptarse, ni realizarse en lo natural, si no lo hace a partir de una mediación simbólica. Es decir, a través de una estructura significativa. Todo lo natural en nosotros está inscrito en formas normativas (pp. 79-80).

Por eso el asunto de la regulación es constitutiva al funcionamiento de la escuela, no es impuesta. La regulación se introduce para que opere como posibilidad de aplazar la satisfacción inmediata del estudiante, para distanciarlo de su impulso. Pero, a diferencia de otras instituciones sociales, la escuela regula principalmente por medio del *saber*. La regulación, pues, coadyuva a morigerar la pulsión. Si no se reduce a ciertos límites el impulso en los estudiantes, es difícil se formen. El alma y el cuerpo no pueden recibir ningún alimento hasta que no se hayan vaciado, decía Platón (1998) en el diálogo *El sofista*. De modo similar, si el formador no intenta desvanecer el impulso en el formante, este se sustrae de buscar el saber. Pero ¿cómo se reduce el impulso (Kant) o la pulsión (Freud)? No existe receta mágica como usualmente lo muestran los técnicos o especialistas en educación. El maestro se las arreglará conducido por el dominio de su saber y por su deseo de formar; no sabe, ni podría saber, de antemano cómo actuar ante una futura manifestación del impulso que no conoce. Obsérvese las siguientes impresiones, recogidas en el diario de campo:

El día 3 septiembre de 2022, todo ocurría normal en la institución. Justo había empezado la actividad, pegando las fotografías en las paredes de un salón de clase, y pidiéndoles a los estudiantes que trataran de concentrarse en el propósito que nos convocaba, porque noté que estaban hablando de otras cosas, distantes al tema que les compartía: conflicto armado. De repente, se escucharon unos gritos; corrimos a ver qué pasaba y, al llegar, escuchamos las siguientes palabras: “A mí me respeta, yo no soy su papá ni su mamá”, gritó el profesor X alterado: un estudiante del grado Z lo retó a pelear, porque el maestro le llamó la atención en clase, debido a que este estaba recochando a otro amigo e interrumpía la clase de W. (DC16-22).

El día 21 septiembre de 2022, otro profesor dice, en una reunión de docentes, haciendo alusión a un caso similar al anterior en la que un estudiante invitó a pelear a un maestro: “A esos muchachos hay que tratarlos duro, hay que darles garrote, necesitan mano dura (exigirles respeto hacia los maestros), porque al paso que van, los docentes del régimen 1278 van a desaparecer. Aquí no necesitamos procesitos del Comité de Convivencia Institucional, ni procesito de la Comisaria de Familia. Esos malos comportamientos de los estudiantes hay que atenderlos de raíz”. (DC16-22).

Independientemente del anhelo del maestro, como, por ejemplo, que los estudiantes tengan comportamientos prosociales (sensibilidad social, tolerancia, cooperación ayuda y respeto por el otro) (García y Arana, 2022), es usual que los estudiantes no se concentren en clase y prefieran hablar de otros temas con sus compañeros, o mofarse del otro (típico comportamiento en el registro imaginario), o incluso retar a pelear a un maestro. ¡Están en lo suyo, en su impulso! El maestro sabrá comprender que “el impulso es algo para lo que el sujeto trabaja” (Bustamante, 2019, p. 12), por lo que, de entrada, la acción pedagógica chocará con una resistencia. De ahí que la formación del sujeto no sea fácil, al estar preñada de contingencias. Pero si el maestro está animado por un ideal, entonces, se desanimará; las contingencias representarán para él angustia en su labor.

La tarea es dura, pero Hesse (1918) en su texto *El caminante*, invita a no huir:

Si quieres embriaguez, ¡acepta también la resaca! Si quieres sol y bellas fantasías, ¡Acepta también la suciedad y el hastío! Todo está dentro de ti, el oro y el barro, el deleite y la pena, la risa infantil y angustia mortal. ¡Acéptalo todo, no te aflijas por nada, no intentes rehuir nada [...] ¡Eres un pájaro en plena tormenta! (p. 32).

Lo fácil es huir o que el maestro se precipite a renunciar ante la aparición de la *contingencia*, olvidando que también está el valor de la *posibilidad*. Ante la contingencia del impulso, traducida en la demanda de satisfacción inmediata del estudiante, el maestro puede huir, porque no se manifiesta la *necesidad* —irrealizable— de su ideal; o puede plantarse con su dominio de saber histórico, con sus perspectivas teóricas, introduciendo *regulaciones* y *compensaciones*. Pero ¿qué viene a ser la *compensación*? Es ofrecer la posibilidad de que los elementos simbólicos *también propinen una satisfacción*. Se trata de la satisfacción con objetos inteligibles. Es que el estudiante no va a renunciar a su impulso a nombre de la “disciplina”. Morigera su satisfacción a *favor de otra*, que es la que hace posible el saber. Por eso, si el maestro no es *apasionado* (con un deseo encarnado), no hay manera de que el estudiante “cambie” impulso por “bla-bla-bla”.

El impulso pide “¡Profe, hoy no hagamos nada en clase, me siento cansado” (DC16-22), la compensación abre la posibilidad de encontrar la doble satisfacción de *crear* una escena plástica y *fotografarla* de cierta manera.

Paradójicamente, la pereza es satisfactoria. Pero también puede serlo la invención, la materialización de la invención, jugársela con ella delante de los otros. Claro que no hay receta mágica que diga cuál es la compensación que deba emplear

el maestro, tal como lo pontifica la inteligencia artificial con el Chat GPT. El maestro sortea la contingencia con su saber, porque no hay espacio para manuales preestablecidos. De ahí, la necesidad que el maestro esté formado para imponerse con su saber ante la manifestación de la pulsión, y llenar ese vacío con la magia de su saber histórico mediante la transferencia de trabajo.

Si no están presentes en la formación, la regulación que ponga freno provisional al impulso del sujeto, y la compensación, que llene esa falta, el vacío que deja la cancelación de lo anhelado, por el deseo de saber, el estudiante se sentirá con licencia para actuar y decir lo que a bien le parezca, lo que sería lo mismo, dejarlo a merced de la tiranía de su impulso, y en este caso, es imposible la formación. Si regulación y compensación son necesarias en la escuela, el discurso que se sustrae de la regulación es muy cuestionable. A nombre de no ejercer un poder opresivo, represor, castrante..., se legitima un poder peor: la dictadura del impulso, de la pereza, del hastío. Regulación no es introducir normas y exigencias a ultranza, a "raja tabla". El impulso no se doblega mediante el prohibicionismo puro. Bien lo dice Lacan (1964): "La pulsión no se trata en modo alguno de energía cinética, no se trata de algo que va a regularse con el movimiento. La descarga en juego es de otra naturaleza, y se sitúa en otro plano" (p. 62).

El disciplinamiento puro no desvanece la pulsión, quizá más bien la exacerbe (no en modalidad "del buen gusto" como pasa en la educación, si no como reacción a la misma violencia), porque toda coerción violenta produce respuesta. Si la misma violencia simbólica consentida tiene resistencia, cuanto mayor es la resistencia en reacción a la impuesta por el disciplinamiento puro, por la violencia física.

En la formación, es menester que se fijen reglas y límites para que por el impulso el sujeto no se desboque. Sin embargo, estas reglas no se circunscriben a la aplicación de la política de coerción, mediante el ejercicio del poder sobre la carne, como lo describe Foucault (2009), a propósito, como se regían la formación a otrora.

Cuando se habla de introducir reglas y límites (regulaciones), no se está haciendo referencia a la visión simplista de la aplicación llana del manual de convivencia<sup>11</sup>. ¡Qué paradoja!, el mismo manual es puesto a prueba, zarandeado y superado por la contingencia escolar cuando el impulso se manifiesta. La narrativa de un maestro lo confirma:

Esos muchachos hay que tratarlos duro, hay que darles garrote, necesitan mano dura porque al paso que vamos, los docentes del régimen 1278

---

**11 No se niega su necesidad. El manual coadyuva al funcionamiento escolar, pero la regulación que se propone promueve a la búsqueda de saber. Esto implica ir va más allá de la norma prescripta, y más acá en relación con el saber.**

van a desaparecer. “A mí me respeta, yo no soy su papá ni su mamá”, grito el profesor X alterado, porque un estudiante del grado 11 lo retó a pelear. (DC16-22).

Más que la sanción prescripta, contemplada en el manual de convivencia y el prohibicionismo y disciplinamiento puro, el maestro se la juega por introducir mediante su pericia compensaciones, que resten al objeto residual. Así como dice Zuleta (2008), el maestro en la teoría platónica es el refutador que propende por remover un obstáculo para que este pueda “dar a luz”. En la tesis que se defiende, se propone que el formador desvanezca el obstáculo que tiene de entrada: *el objeto residual*, introyectando compensaciones, para que el espíritu se disponga a buscar el saber, solo desvaneciendo el impulso, la formación tiene alguna posibilidad, porque permite que el formante pase de una satisfacción pulsional inmediata (todo lo quiere al instante, no le interesa la clase, reta al maestro, se desconcentra, etc.), a otra modalidad, que lo mueva en busca del saber, si ha sido mordido por la transferencia de trabajo de su maestro, llegando a desear el objeto de deseo de maestro. Solo así busca por iniciativa propia el conocimiento, a su manera, de forma singular, si su alma ha sido tocada por la mostración hecha por el formador.

## Conclusiones

El sujeto está constituido, atravesado por tres órdenes: real, imaginario y simbólico. Para que la formación relacionada con el saber se dé en él, es necesario la articulación y la subordinación entre esos mismos órdenes. No puede haber formación si lo imaginario y lo real no se subordinan a lo simbólico, dado que el saber abstracto formal, que es contrario a la doxa, se inscribe en la estructura simbólica. Al inscribirse el saber formal en lo simbólico, al maestro no le queda más que relacionarse con ese saber abstracto formal para poder desempeñar bien su labor. Si el maestro no se relaciona y es disciplinado, en términos kantianos, no estará en condiciones de formar a sus estudiantes. Igual aplica con el estudiante, si este no es disciplinado para buscar el saber, a partir de la transferencia de trabajo hecha por su maestro, tampoco se formará.

Formado el maestro con dominio de perspectivas teóricas, y, si requiere, pedagógicas, podrá pensar y establecer condiciones de posibilidad, como la *introducción de regulaciones y compensaciones*, que resten al objeto residual del estudiante, para que este pueda formarse en la búsqueda de su objeto de deseo, el saber. Por eso la figura del maestro es esencial para la formación del estudiante, dado que lo aleja de la

doxa y lo acerca el saber formal, a condición de desvanecer el impulso en el estudiante mediante la transferencia de trabajo.

Al operar la transferencia de trabajo, se comprende que la formación se da mediante una relación desigual maestro/estudiante, donde el primero (maestro) hace transferencia de trabajo, y el otro (estudiante) mordido por la mostración hecha por su maestro, convierte en su objeto de deseo, el objeto de deseo de su maestro, que es el saber.

Cuando el maestro introduce a los estudiantes en una cadena de significantes con contenido teórico, y estos hacen simbolización del símbolo alejados de la doxa, capaces de realizar interpretaciones denotadas y connotadas, es porque han hecho un trabajo duro en la autoestructuración en el contexto del Otro, no en la heteroestructuración (capacitación, donde el maestro endosa contenidos al estudiante), ya que la formación no condesciende a la racionalidad de la capacitación, que no se niega, el sujeto necesita de instrucción, pero la formación no se limita solo a esta, por eso no es instrucción ni capacitación. Es más, la capacitación está después del velo de formación. Primero hay que estar formado-disciplinado como efecto retroactivo para recibir instrucción.

Finalmente, es dable decir que, la memoria ejemplarizante es posible si se establecen las condiciones para reducir el impulso en el sujeto, y una de esas condiciones es la *introducción de reglas y compensaciones*. El solo hecho de poner a los estudiantes para analicen unas fotografías, no es condición para que devenga en ellos la memoria ejemplar. Primero el maestro necesita reducir el impulso en ellos, al introducirlos en la cadena de significantes introducida por el Otro social, para que desde ahí pueden hacer lectura connotada al hacer simbolización de las imágenes fotografías del conflicto armado colombiano, lo que facilita devenga la memoria ejemplar, mediante la reflexión singular que hagan; reflexión que no tiene ser pública y universalizable como lo pontifica Todorov, sino privada-íntima.

## Referencias

Barthes. R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso, imágenes gestos y voces*. Paidós.

Barthes, R. (2004). *S/Z*. Siglo XXI Editores.

Bustamante, G. (2023). *Campo del arte, a propósito del Ion de Platón*. [Inédito].

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos de una teoría* (Trad. Sibila Núñez). Libros del Zorzal.
- De Cusa, N. (2013). *La docta ignorancia*. Editora Bíblicos.
- Dondis, A. (2017). *La sintaxis de la imagen*. Editorial GG.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Herder.
- Fages, J. B. (1973). *Para comprender a Lacan*. Amorrortu.
- Foucault, M. (2012). *Herméutica del sujeto político*. Altamira.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia curso de Lovaina, 1981*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- García, J. y Arana, C. (2022). Estrategias de prosocialidad en jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 601-612. <https://doi.org/10.21500/16578031.6259>
- Habermas, J. (1978). *Conocimiento e interés* (2ª ed.). Taurus.
- Hesse, H. (1926). *De mi época escolar*. Alfaguara.
- Hesse, H. (1918). *El caminante* (Trad. Pilar Girad). Lectulandia. <https://pdfcoffee.com/el-caminante-hermann-hesse-pdf-free.html>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Kant, E. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Pedro M. Rosario Barbosa.
- Kant, E. (2009). *Sobre pedagogía*. (Trad. Oscar Caeiro). Universidad Nacional de Córdoba.
- Kavafis, C. (1982). *Poesía completa* (trad. Pedro Bádenas de la Peña). Titivillus.

- Lacan, J. (1953). *Lo simbólico, lo imaginario y lo real* (Trad. Ricardo E. Rodríguez Ponte). <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.5.1.4%20%20%20LO%20SIMB,%20LO%20IMAG%20Y%20LO%20REAL,%201953..pdf>
- Lacan, J. (2008). *El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1969). *El sujeto y el Otro: la alienación (Seminario 16. Clase 16, mayo 27 de 1964)*. lacan-j-1964-clase-16-el-sujeto-y-el-otro-la-alienacion.doc (live.com).
- Lacan, J. (1964). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Clase 13. Desmontaje de la pulsión*. 14 Seminario 11. Recuperado de: <https://seminarioslacan.files.wordpress.com/2015/02/14-seminario-11.pdf>
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Niño y Dávila.
- Ortega y Gasset, J. (1933). *Sobre el estudiar y el estudiante. (Primera lección de un curso)*. <https://www.seminariodefilosofiadelderecho.com/Biblioteca/O/estudiar.pdf>
- Platón. (1971). *Ion o de la poesía. Obras completas*. (T. 2, pp. 180-210, trad. Patricio de Azcárate). Medina y Navarro.
- Platón (1871). *Platón, Obras completas*. (T. 5, trad. Patricio de Azcárate). Medina y Navarro.
- Platón. (1992) *República, Libro VII*. (Trad. C. Eggers Lan). Gredos.
- Platón. (1998) *Platón. Diálogos*. (T. III). Universales.
- Rodríguez. A. (2002). *El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En H. Suárez (Ed.), *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 20-25). Cooperativa Editorial del Magisterio-Corporación Tercer Milenio,
- Van Dijk, T. (2001). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*. En: R. Wodak y M. Meyer (Comps.). *Métodos de análisis críticos del discurso* (p. 45-53). Gedisa.
- Zuleta, E. (2020). *Arte y filosofía. Invitación a la búsqueda*. Ariel.
- Zuleta, E. (2008). *Lógica y crítica*. Hombres Nuevo Editores.