

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

PROPUESTA SEMINARIO DOCTORAL

Nombre del seminario:	“Plataformas de comunicación y formación?”	
Profesor(es) oferente(s):	Guillermo Bustamante Zamudio	
Correos electrónicos	guibuza@gmail.com gbustamante@pedagogica.edu.co	
Teléfono	6017038421	
Énfasis Oferente	Filosofía y enseñanza de la filosofía	
Grupos de investigación	Filosofía y enseñanza de la filosofía	
Universidad donde se ofrece el seminario	Universidad Pedagógica Nacional	
Intensidad del seminario (marque con X)	Permanente:	Intensivo: X
Semestre en el que se ofrece	Semestre: II	Año: 2022
Tipo de seminario	De énfasis	
Horario del seminario	Semana de receso (10 a 14 de octubre de 2022) lunes a sábado. 8AM a 5PM	No. sesiones:
No. de créditos	3	
No. de horas presenciales	48	
No. de cupos estudiantes de doctorado:	8	
No. de cupos estudiantes de maestría	2	
Justificación del seminario		
La pandemia abocó a los profesores a desplegar una enseñanza vía las plataformas de tecnologías de la información que usan la internet. Para		

muchos, fue la oportunidad para ratificar —según ellos— la validez de la “Educación a distancia”. Pero, al mismo tiempo, muy pronto se oyeron clamores (de maestros, estudiantes y padres de familia) por el retorno presencial a las aulas. Pues bien, este acontecimiento es una oportunidad para interrogar sobre el estatuto de la formación, en el que se establezca el lugar de la presencia del cuerpo. Por supuesto que habría que determinar el peso de esa incidencia según las diferentes edades en las que asistimos a la educación (básica, media, pregrado, posgrado). Opción también para ponderar la presencia o no en la postpandemia de tales plataformas virtuales.

Objetivos

- Establecer la relación entre la formación y la presencia del cuerpo, de acuerdo con las modalidades de satisfacción del sujeto.

Ejes temáticos

- Si las plataformas virtuales garantizan la comunicación y la formación es transmisión de información, tales plataformas llegaron para quedarse, dadas sus ventajas: participar de un programa educativo en cualquier sitio; ahorrar tiempo; disminuir la presión sobre el transporte, etc. Y si lo que se busca son abrazos, otro tipo de encuentros ya los posibilitan.
- Además, la formación entendida como comunicación sugiere igualdad (como entre comunicadores y audiencias). Entonces se habla del “derecho a saber”, en el que ya no hay que hacer un esfuerzo; de ahí que asistamos al reinado de la opinión, al “empoderamiento” de la comunicación. Implicaciones: menoscabo en la presentación del saber (para que esté al alcance de todos, bajo la idea de que no harán el esfuerzo); contracción de la oferta educativa (menos tiempo, menos páginas, letra más grande, más imágenes, más espacios de distracción, más juego, más derechos, menos límites); y una demonización del saber (academicista, intelectualista, etc.).
- Sin embargo, la formación va más allá de la comunicación: no se comunica, sino que se meta-comunica (Verón). La formación no resulta de comunicar 1. conocimientos, pues se requiere la formación para poder disponer del conocimiento; 2.- preceptos morales, pues éstos se constituyen como respuestas del sujeto al hecho de “estar formado”.
- La formación a escala del reconocimiento. Si «El *yo* es el *nosotros* y el *nosotros* el *yo*», y si las autoconsciencias «Se reconocen como reconociéndose mutuamente» (Hegel), tal reconocimiento conduce a la mutua eliminación: «se comprueban por sí mismas y la una a la otra mediante la lucha a vida o muerte». Sólo sobreviven si algo se interpola e introduce la diferencia. Por eso, en la dialéctica del señor y el siervo que propone Hegel, mientras el señor no está atado a la vida (negación sin independencia), el siervo sí lo está (independencia sin reconocimiento). Es decir, un referente externo —la muerte— se interpone entre las

autoconciencias, de manera que la posición de cada una frente a ese referente (“no temo morir”, vs. “prefiero vivir”) las diferencia, evitando que se eliminen entre sí.

La idea de personas en el mismo nivel, las ubica en el registro *imaginario*, o sea, en un vínculo de identificación sensible (basado en el reconocimiento), mediante el cual el sujeto encuentra cierta consistencia en su cuerpo (pues el cuerpo no es un dato de entrada), al precipitarse en la imagen del semejante, junto con los objetos que se le adosan: en el registro imaginario, *el deseo es el deseo del otro*; por eso, se contiene por el objeto que tiene el semejante, por eso se contiene por el sitio. Esta relación se presenta en un contexto que conlleva forzosamente a la agresividad, toda vez que, si el otro otorga la unidad, también puede retirarla. La posesión de un cuerpo no entrega un yo “personal”, sino que constituye la primera persona del singular (‘yo’), es decir, el lugar desde el que se habla.

Diremos, entonces, que la formación es posible si hay un velo entre los semejantes, si se erige entre ellos un referente, más allá del semejante (condición necesaria, pero no suficiente). Este referente que se interpone aparecerá como «otro absoluto», «más allá de toda intersubjetividad»; o sea, de toda relación entre iguales, entre semejantes, más allá de la relación imaginaria. Como vimos, en Hegel este referente es la *muerte*, que evita que las autoconciencias se eliminen; y cuando Sigmund Freud reflexiona sobre la conquista del fuego, ese referente es la *sociedad*, en nombre de la cual se renuncia a apagar el fuego; y, en la formación, ese referente sería el *saber* que, en consecuencia, mediará entre los involucrados, pues «Se necesita, en efecto, cierta educación para que los hombres lleguen a soportarse entre sí» (Lacan). Ahora bien, no se trata de cualquier saber, sino de la gramática de las disciplinas que se ocupan de un *objeto abstracto-formal* [*obj. a-f*], y que se hacen presentes en la escuela mediante una serie de modalidades de recontextualización, de acuerdo con Bernstein: gama de aproximaciones al campo de saber que materializan los profesores en su actuación educativa (desde una posición sólida con el saber, hasta una denigración de éste, pasando por el hablar “de oídas”).

Entonces, si hubo formación, es porque concurrieron ciertas instancias diferenciadas (*actantes*, según Greimas): el *formador*, es decir, quien intervino —en pasado— en la formación de otro(s); el *formante*, quien obró —es un actor, alguien que hizo algo—, a su modo, en lo que terminó formándolo; y el *obj. a-f* como referente que se interpuso entre el maestro y el estudiante.

Así, por más que parezca deseable, la igualdad está excluida entre formador y formante. Aclaración: esta desigualdad nada tiene que ver con falta de cordialidad, indiferencia por el otro, irrespeto de los derechos o malos tratos; hablo de una desigualdad *de cara al referente*. Al respecto, la pregunta, en cualquier época, es: ¿cuáles modalidades del trato entre profesor y estudiante tributan o no a la formación? Si maestro y estudiante

son el uno reflejo del otro, si son indiscernibles (identificados en el registro imaginario), difícilmente se producirá el efecto formativo. El vínculo formador/formante *fue* entre impares y en relación con el saber... aunque ser impares no es condición suficiente; es decir, no da lugar sobre todo a la intersubjetividad (si bien no la elimina, sí la subordina), sino a una separación intersubjetiva y a un vínculo distintivo de la formación (la *transferencia*). Si, al final verificamos que hubo formación, quiere decir que los *actantes* fueron diferentes: el profesor, de un lado, iba tras el *obj. a-f*, y lo presentó —de manera singular— al estudiante, principalmente en el registro simbólico (transindividual), subordinando el registro imaginario (intersubjetivo); y el estudiante, de otro lado, al principio no iba tras el *obj. a-f*, sino tras otra cosa, pero asistió a su mostración, por parte del profesor, y quedó tocado —también de manera singular—. Sólo entonces, podemos decir que hubo formador, que hubo formante y que el saber se interpuso entre los semejantes, produciendo una relación simbólica, gracias a la transferencia.

Ahora bien, cuando estamos frente a la pantalla, el mundo que queda materializado es el de la imagen, o sea, el registro que hemos llamado 'imaginario'. Recordemos que bajo este registro se constituye el cuerpo. No en vano, el mundo social está lleno de espejos, para que verifiquemos con frecuencia la consistencia de ese cuerpo imaginario. Así, cuando estamos conectados por un software de comunicación no es difícil obnubilarse (maestro y/o estudiantes) con la propia imagen en la pantalla. De alguna manera, cuando esto ocurre, las palabras que circulan quedan subordinadas a esa fascinación.

De otro lado, tenemos la presencia de lo pulsional que se realiza en un imperativo a hacer. Cuando el estudiante está en clase, ese impulso está sometido a la mirada del otro. Hay distracción, por supuesto, pero también está ese objeto pulsional de la mirada reclamándole al sujeto una cierta concentración frente al vínculo propuesto. Cuando no tenemos esa mirada, es muy fácil empezar a conducir el impulso a través del *multitasking*: oír música, chatear, ver videos, revisar correo... todo al mismo tiempo.

Los que no han tomado una decisión en relación con un objeto abstracto-formal, encuentran ocupación en esta multiplicidad de tareas que sólo realizan lo pulsional. Justamente la formación, la apuesta en relación con un objeto abstracto-formal, es una operación frente a este impulso; si se quiere, es una oferta de satisfacción que hace lazo social, a cambio de un monto de ese impulso. Con quienes no han tomado esa decisión entonces —que pueden ser desde los niños hasta los adultos (aquí no hay grados de desarrollo sino decisiones)—, la formación con TICs resulta agobiante, pues no está la mirada del otro y sí la propia imagen cautivante, pero que no se resuelve frente a los objetos que parecen completar la imagen del otro (muchas veces reemplazada por un avatar). Ellos son los que reclaman la presencia de sus compañeros, a veces del profesor mismo, pues el cuerpo en construcción ha de ser el soporte de la pulsión. Por eso la transferencia que

hace posible la formación requiere de los cuerpos presentes. El del maestro, que encarna una oferta de satisfacción; y el del estudiante, que encarna la posibilidad de una satisfacción. La formación se da entre un saber encarnado y un cuerpo que no pasa por el saber, pero que podría, si se da la transferencia.

Ahora bien, entre personas que han elegido un objeto abstracto-formal como modalidad posible de satisfacción pulsional, seguramente no tendremos tantas quejas en relación con la formación vía TIC, pues lo que buscan ya está orientado hacia ese objeto simbólico, no hacia la imagen y los objetos que se le adosan y que son apetecidos por quien está instalado en ese registro.

Metodología

Los estudiantes presentarán en la sesión un ensayo sobre la temática. Sobre la base de la conversación, reelaborarán ensayo para una entrega final.

Evaluación

Se evaluarán: 1. Las intervenciones de los estudiantes en las sesiones virtuales. 2. La preparación de exposiciones con base en la bibliografía del seminario. 3. Un ensayo final.

Bibliografía de referencia

- ANTELO, Estanislao [2005]. «Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar». En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- ARENDETT, Hannah [1957]. «¿Qué es la autoridad?». En: *Entre el pasado y el futuro*. Bogotá: Ariel, 2016.
- AUSTIN, John L. [1955]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1981.
- BADIOU, Alain [2007]. «Prefacio a la nueva edición». En: *El concepto de modelo*. Buenos Aires: La bestia equilátera, 2009.
- BRAUNSTEIN, Néstor [1980]. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- BUSTAMANTE, Guillermo [2019]. *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- CHARLOT, Bernard [1997]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- FILLOUX, Jean-Claude [2000]. *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- FOLLARI, Roberto [1997]. *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- FREUD, Sigmund [1913]. «Introducción a Oskar Pfister, El método psicoanalítico». En: *Obras completas*, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu,

- 1990.
- _____ [1913]. «El interés por el psicoanálisis». En: Obras completas, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- _____ [1914]. «Sobre la psicología del colegial». En: Obras completas. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- _____ [1925]. «Prólogo» a August Aichhorn, Juventud descarriada. En: Obras completas, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- _____ [1932]. «Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones». En: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En: Obras completas, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- HEGEL, G. W. F. [1807]. *Fenomenología del espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- JUNG, Carl Gustav [1923]. «El significado de la psicología analítica para la educación». En: *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Trotta, 2010.
- KANT, Immanuel [1803]. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003.
- LACADÉE, Philippe [2015]. «Autoridad auténtica - autoridad autoritaria». En: CAICEDO, Lilian (ed.) [2018]. *Inclusiones y segregaciones en educación*. Bogotá: Aula de Humanidades
- LACAN, Jacques [1945]. «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma». En: *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- _____ [1949]. «El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica». En: *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- _____ [1960-1]. La transferencia. Seminario 8. Barcelona: Paidós, 2003.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de [1999]. *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva visión, 2000.
- LÉVI-STRAUSS, Claude [1949]. «La eficacia simbólica». En: *Antropología estructural*. Buenos Aires, Audeba.
- MANNONI, Octave [1970]. «Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)» En: *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría*. Barcelona: Paidós, 1982.
- MEIRIEU, Philippe [2013]. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- MILLOT, Catherine [1979]. *Freud anti-pedagogo*. Barcelona: Paidós, 1982.
- POINCARÉ, Henry [1908]. «Cómo se inventa: el trabajo del inconsciente». En: *La invención matemática*. Oviedo: KRK, 2018.
- SEARLE, John R. [2010]. *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. Barcelona: Paidós, 2017.
- SERCOVICH, Armando [1977]. «Los procesos discursivos y el registro imaginario». En: *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Nueva Visión.

SOLER, Colette [1992]. *Lacan y El Banquete*. Buenos Aires: Manantial.

TIZIO, Hebe [2002a]. «Actualidad en la conexión psicoanálisis-pedagogía». En: *Seminario de otoño*. Córdoba: Centro de investigación y estudios clínicos, 2005.

VERÓN, Eliseo [1969]. «Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política». En: E. Verón (compilador), *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ZULETA, Estanislao [1982]. «Tribulación y felicidad del pensamiento». En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación EZ, 1994.

Guillermo Bustamante z.

Firma profesor(es) oferente(s)