

LENGUA ESCRITA Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO*

Resumen

La escritura —como *condición de posibilidad de la universidad, no como propósito suyo*— depende del modelo de enseñanza: si tiende al *nominalismo*, leer es “obtener nombres” y escribir es “nombrar algo”; si tiende al *formulismo*, leer es “producir un algoritmo monosémico” y escribir es “excluirse”; y si tiende al *normativismo*, leer es “explotar el texto” y escribir es “ajustarse”.

Palabras clave: *lectura, escritura, recontextualización, universidad, saber, nombre, fórmula, norma.*

Abstract

The art of writing —as a *condition of possibility of the university, and not as its own purpose*— depends on the model of teaching: if it tends towards the *nominalism*, to read is to “obtain names” and to write is to “name something”; if it tends towards the *formulism*, to read is to “produce a monosemic algorithm” and to write is to be “excluded”; and if it tends towards the *normativism*, to read is to “explode the text” and to write us to “get adjusted”.

Keywords: *reading, writing, putting again through context, university, saber, name, formula, rule or standard.*

1. CULTURAS LETRADAS, SELECCIÓN Y RECONTEXTUALIZACIÓN

Estamos acostumbrados a entender la universidad como un instrumento mediante el cual unas generaciones encomiendan a las que vienen el saber de la humanidad (basta revisar sus propósitos explícitos). En este sentido, se piensa que la universidad salvaguarda la especificidad de la escritura porque echa mano de razonamientos, creaciones, demostraciones, fórmulas, deducciones, clasificaciones... todo ello registrado en lengua escrita; incluso de mapas, listas, códigos, leyes, recetas, etc.

A diferencia de esto, también se puede plantear que la lengua escrita está *detrás* de la formación universitaria, que la universidad más bien *alude* a algunos textos producidos por la práctica intelectual de ciertos sectores de la humanidad. Con esta idea, sería posible, al menos, decir que los textos manipulados en la formación universitaria:

- a. No son de toda la humanidad.
- b. No han sido legados.
- c. No son transferidos.

De ser así, el uso que la formación universitaria hace de la lengua escrita no implica que la especificidad de la una sea inmediatamente la especificidad de la otra. Por eso decimos *alusión*. No se

* Magíster en lingüística, Universidad del Valle. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

trata, en todo caso, de una relación de aprehensión de la escritura por parte de la universidad, asunto que ocurriría de manera mecánica. Por el hecho de usar la lengua escrita allí, las supuestas propiedades de ésta no necesariamente entran a constituir la especificidad de la acción universitaria. Veamos cada caso.

a) ¿De quién son los textos manipulados?

Los textos manipulados no son de toda la humanidad, son de un sector de ella. Pueden pasar por la lengua escrita aquellos saberes que se inscriben en la tradición occidental; el resto queda por fuera de esa tradición, o se atiene a las consecuencias de inscribirse en ella. Por ejemplo, las culturas orales han de quedar registradas, pero mediante estudios occidentales: lingüísticos, etnográficos, etnológicos, antropológicos, etc. Entonces, pasan a tener existencia *como objeto de estudio*, lo que les hace adquirir un estatuto distinto. Lo no occidental, si se estudia, se aborda desde la escritura, la periodización y la clasificación occidentales.

Y no necesariamente hay que cambiar de autor o de cultura para verificarlo: Isaac Newton, por ejemplo: “dedicó más de dos tercios de su obra al comentario literal de la Biblia, y del libro de Daniel en particular” (Laurent, 1986) y, sin embargo, lo recordamos por las tres leyes que nos enseñaron los profesores de física, egresados de las universidades donde se enseña la mecánica clásica; es decir, donde se imparte aquella física utilizada para calcular las trayectorias de los proyectiles, para construir la parte del mundo que llamamos *moderna*, la que entra en las leyes del mercado.

b) Los textos no han sido “legados”

Los textos, los autores, las tradiciones, se apropian de manera heterogénea. Por ejemplo, ¿por qué escoger una parte de las escrituras de Newton y no otras?, ¿por qué no *todo* Newton? Esto tiene que ver con la especificidad de la universidad: su acción es posible gracias a un proceso de *selección*. De tal manera, no sería cierto que la universidad transmita el saber de la humanidad, el saber cifrado en lengua escrita. Más bien: de entre la inmensa masa de lo que ha pasado por la escritura, a manos de cierta parte de la humanidad, la universidad selecciona aquella porción que juzga digna de estar en ella. Ahora bien, ese juicio pertenece a una época, es la puesta en práctica de las maneras de operar propias de ciertas formas de saber; no se trata de la decisión racional y objetiva de los diseñadores de currículo. Ciertas escrituras no están en la universidad por ser verdaderas, jus-

tas o bellas, sino porque, para una época, *lo parecen*. En *El orden del discurso*, Foucault (1970) muestra cómo el discurso es delimitado permanentemente, en términos del comentario, de la disciplina, del autor, de quienes están autorizados para emitirlo, entre otros. Los saberes culturales no son todos del mismo tipo.

La *disponibilidad* misma de los textos no está dada por la sola existencia material. Recordemos que los libros de ciertos autores se han hecho desaparecer materialmente... cosa que incluso le ha pasado a algunos autores; las transcripciones de los textos —antes de la existencia de la imprenta— se hacían después de haber omitido ciertas partes; omisiones que podían aumentar en la siguiente transcripción (cfr. Freud, 1990). Ésta es la parte visible de la selección. Otra menos evidente es la clasificación de lo que puede y debe ser dicho en la universidad, la decisión sobre quiénes están autorizados para escribir, sobre qué debe escribirse y qué no, el sistema de publicaciones y de elección de los que se publicarán, etc.

c) Los textos ¿se transfieren?

Los textos no pueden transferirse: es un principio semiótico el hecho de que si algo está cifrado es imprescindible la coenunciación de quien interpreta (el texto termina realmente en la lectura). Pero, ¿en qué contexto se hace la producción y en qué contexto la coenunciación? La utilización que la universidad hace de los textos constituye un contexto específico, al menos parcialmente distinto a aquel que caracteriza el campo de producción discursiva. De manera que los textos se coenuncian en un ejercicio de *recontextualización* (Bernstein, 1990; Díaz, 1993). La física en la universidad no es la ciencia física, pues allí se ve tensionada por la especificidad del dispositivo universitario, por la composición específica de sus lugares (que introduce otras temporalidades, otras legitimidades, otras maneras de interpretación, otras finalidades, otros efectos).

2. IMPLICACIONES

Hasta aquí, entonces, la universidad se relaciona (hemos dicho *alude*) ya no con la escritura en abstracto, sino con una porción de las escrituras *disponibles* para una época específica. Esto va a implicar, de un lado, que la universidad tenga que funcionar con una “ceguera epistemológica”, al menos parcial; y, de otro lado, que no se puedan fundamentar las idealizaciones que en su contexto se enuncian en relación con la escritura.

a) "Ceguera epistemológica"

Al no poner en consideración los asuntos de las culturas *letradas*, de la selección y de la recontextualización (los numerales del apartado anterior), la universidad se ve necesitada —más allá de cualquier buena voluntad— de tener, con esos saberes, una relación dogmática, exegética. Pero no se crea que, si esto no parece positivo, bastaría con hacerse unos nuevos propósitos en los que tal consideración se tenga en cuenta. *Omitir el proceso de selección del saber que circula como digno en la universidad es una condición de existencia de esa institución.* Esto quizá aluda a algo que es de la naturaleza misma del conocer: ¿es posible especificar —al mismo tiempo que se conoce— aquello que hace posible un conocimiento? Recordemos que, aún en sus versiones más *light*, la epistemología ha sido, por lo menos hasta hace muy poco, un saber que tiene lugar con posterioridad a la realización de los saberes que toma como objeto. Decir cuáles son las condiciones de posibilidad para un saber ha requerido cierta distancia en el tiempo, ya que esas condiciones nos constituyen y, en consecuencia, son inenunciables, hasta cierto punto (Sercovich, 1977; Pecheux, 1975).

Además, recordemos que la perspectiva arqueológica de Foucault, que discute justamente el asunto de las condiciones de posibilidad, se distancia explícitamente de una mirada epistemológica. Tal vez esto tenga relación también con propiedades del lenguaje que expondré más adelante. Por ahora, puede decirse que las épocas, para poder escribir algo, hacen uso de una *ceguera epistemológica* —por nombrarlo de alguna manera—; es decir, tienen que dejar de ver algo para poder ver algo (es imposible verlo todo).

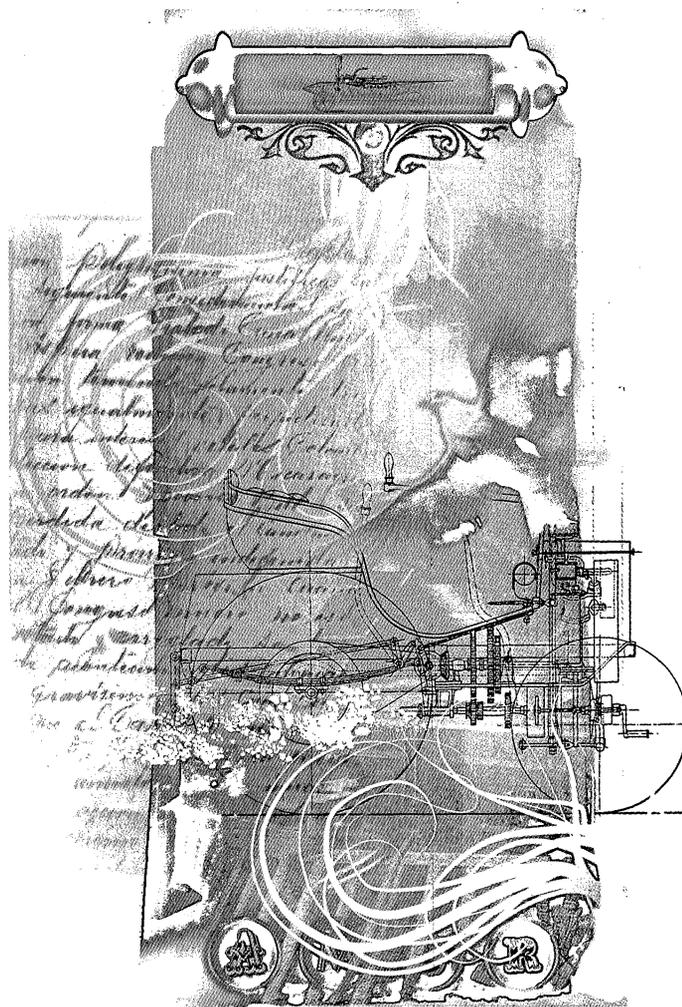
La universidad, entonces, enseña a condición de no tener que interrogar las razones por las que sus saberes deben ser aprehendidos. ¿A quién se le ocurriría —razonablemente— dudar de la necesidad de enseñar medicina, arquitectura, matemáticas? Y, sin embargo, es fácil detectar que esos saberes no siempre han estado en el currículo de la humanidad; que las personas autorizadas para aplicarlos, hablar de ellos o enseñarlos no siempre han estado protegidas por el fuero docente o por el título universitario; que, desde que se enseñan en la universidad, han sufrido tales mutaciones que autorizarían a hablar de objetos distintos, pese a lo cual siguen conservando idénticos nombres; que ciertas prácticas han ganado la hidalguía de un nuevo nombre, diferenciándose apenas en el marco de otra, etc.

Enseñar a condición de no tener que interrogar las razones por las que los saberes universitarios deben ser aprehendidos produce, de un lado, una conservación de los límites entre las disciplinas, límites arbitrarios (con *arbitrarios* no queremos decir injustos, sino epocales, difusos, variables). De otro lado, también produce la conservación de cierta relación con el saber, no solamente la que materializa los saberes privilegiados para la dignidad universitaria, sino la relación con el saber que sirvió para la selección (o sea, también para una exclusión) y aquella que sirve para mantener la especificidad del dispositivo universitario.

Esto no quiere decir que no se pueda tener otra relación con el saber, lo que produce una tensión entre exclusión lógica y posibilidad factual... tema relativo también a la idea de "cambio de paradigma".

b) No es posible fundamentar una idealización

Todas esas relaciones son específicas pero no únicas. En cada caso, la escritura sirve para realizar el efecto respectivo. Es por eso que de una reflexión como esta no se desprende una añoranza de tiem-



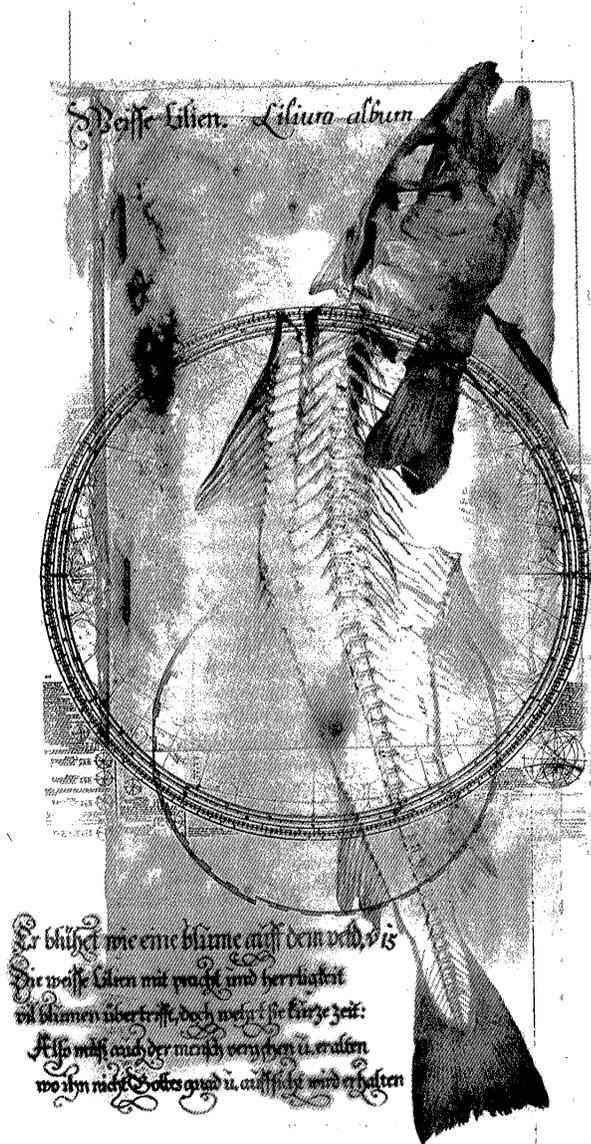
pos pasados mejores, ni una idealización de mejores tiempos futuros; tampoco una nostalgia por la universidad soñada o por la de “mis tiempos de estudiante” (más seria, menos superficial); tampoco puede desprenderse una nostalgia por épocas en las que se leía más o mejor, ni un sueño de “mejores usos de la escrituras” o de un país lector, etc. Más bien, desde esta perspectiva, se puede plantear: primero, que la universidad, independientemente de sus propósitos, produce unos efectos; y, segundo, que la escritura no es ni buena ni mala: ninguna de nuestras acciones puede alabarla o traicionarla¹.

Son los dispositivos los que, al servirse de la escritura, marcan la naturaleza de sus efectos. Y los efectos sociales, mientras existan, están ahí... La tautología es para decir que hay más cosas en el universo que en nuestra filosofía, como decía Hamlet... O, si se quiere, que son posibles otras filosofías, o sea, otros universos. Esto está a la base de una posible diferenciación entre investigacio-

nes educativas: la que se pregunta por qué las cosas son como podemos entenderlas a partir de nuestros cuerpos conceptuales; y la que antepone el deber-ser, y a veces termina con propuestas parecidas a los buenos propósitos de fin de año. Parte de la producción de los efectos de la educación está ligada a la importancia social que gana el tono consistente en decir cómo deben ser las cosas, o cómo no deben ser. Eso hace difícil pensar un proceso educativo sin la ayuda de palabras como *misión*, *visión*, *objetivos*. Y quienes dicen que esos términos vienen de la industria y que la especificidad de la educación es distinta, nos quedan debiendo la razón por la cual, vengan de donde vengan, la educación ha sido permeable a esos términos y los usa como propios (con tal propiedad que un día los analistas de la terminología podrán decir que la industria los importó de la educación).

La posición que idealiza la escritura suele juzgar la quema de la biblioteca de Alejandría en función de la cantidad de papiros perdidos irremediamente, siendo que los planes para realizar la conflagración pudieron estar escritos. Así mismo, los saqueos a los centros históricos en Bagdad en el 2003 (mientras los autodenominados “soldados de la alianza” cuidaban celosamente el Ministerio de Petróleos), en los que se han perdido, irremediamente, escrituras milenarias de ciertos sectores de la humanidad, tampoco atentan contra la escritura, pues la invasión a Irak también requirió de la escritura; no de otra forma parece posible hoy semejante movimiento de personas y pertrechos.

Se trata, entonces, de efectos, no de sustancias buenas o malas, no de actos buenos o malos. Podemos tener una posición frente a ellos, pero el juicio sobre los actos se hace en otro nivel, llamémosle *político*, que no por ello se encuentra menos enmarañado de determinaciones históricas, que tampoco arrojan un saldo de inocencia para el que se pone de cierto lado de determinados discursos. Se trata, entonces, de efectos que nos hacen concebir las cosas como las concebimos, con ayuda de la escritura en algún sentido, al servicio de ciertas maneras de enseñar, de seleccionar saberes, de excluir saberes, efectos que nos hacen ser sujetos de alguna manera.



¹ Es como el dios Abraxas (entre los basilidianos) que, al integrar el bien y el mal, hace que cualquiera de nuestros actos en la vida, agravante o solidario con nuestros semejantes, sea una ofrenda para él. Esto lo recrea Herman Hesse en la novela *Demian*.

Por eso digo, la escritura parece situarse más bien *detrás* de la formación universitaria, no adelante; o sea, *es una condición de posibilidad, no un lema*. No es que la universidad siga a la escritura en su especificidad, porque no existe una especificidad de la escritura, más allá de la generalidad casi inútil de decir que la escritura deja marcas perdurables en el tiempo. Ni siquiera esto, en lo que todos podemos estar de acuerdo, resulta a la larga cierto. Los libros son finitos, no aguantan unos cuantos siglos, según explicaba Umberto Eco, debido a los compuestos usados en la fabricación del papel y de la tinta, en interacción con la luz y con los elementos de la atmósfera (y cuando los resguardamos de la erosión que el inexorable tiempo causa, ya no son libros, sino piezas de museo o de laboratorio). Hoy tenemos también los soportes magnéticos, que prometen más duración. Pero, ¿a quién, que los utilice para escribir, no se le ha dañado irremediamente un disquete o un disco duro en el que tenía datos importantes? Y si a futuro estos errores técnicos se van a superar, no tenemos para definir la escritura más que esa evidencia: marcas perdurables; evidencia que ninguna condición histórica altera, pero que tampoco permite valorar la escritura positivamente, por fuera de su utilización.



Veamos el caso de una hipotética característica positiva de la escritura, que supuestamente pasa a la especificidad de la formación universitaria: el hecho de que algunos saberes aludidos en la formación universitaria usen la escritura para no comenzar debates desde cero y tener en cuenta cierta tradición de trabajos en una problemática cualquiera. No obstante, la escritura también sirve para materializar una posición que prescinde de los debates previos sobre un tema. Es algo que se presenta en la universidad, pero que resulta más visible —por la distancia— en las utilizaciones tradicionales de la escritura. Hubo una época en la que la escritura sólo podían aprenderla ciertas personas, para garantizar una secuencia dada de ritos y para que las palabras siempre fueran las mismas y nada viniera a cambiar un orden de cosas.

Es el caso del texto escrito en la universidad medieval: era una camisa de fuerza; el maestro tenía que seguir un libro aprobado por las autoridades, escrito por alguien que ocupaba cierta posición frente al saber, frente a la iglesia, frente al resto de la humanidad. Esto lo ilustra el caso de Francisco Sánchez de las Brosas: en 1587, los alumnos de la Universidad de Salamanca lo denunciaron por explicar ciertos problemas gramaticales con sus propios textos y no con los de Antonio de Nebrija (autor de la primera Gramática Castellana), quien era la única referencia autorizada (Bleuca, 1973). Por eso se creó en Francia, en el siglo XVI, el Collège de France: la corte no se soportaba el anquilosamiento —según sus criterios— de la universidad. En el campo de lo estético, sería el caso del arte egipcio, que en tres mil años no tuvo cambios importantes (Gombrich, 1997).

3. SI ESTO ES HABLAR, ¿QUÉ ES LEER Y ESCRIBIR?

Ciertas propiedades del hablar podrían relacionarse con los usos universitarios de la escritura. Al hablar, cambiamos las cosas por palabras, operamos con palabras y concluimos como si hubiéramos operado con cosas; esta *confusión*, señalada por Aristóteles (citado en Wilson, 1974), es necesaria para poder hablar, pues nadie podría hacerlo si se ocupara de resolver antes la relación entre las palabras y las cosas. De otro lado, al hablar creemos que el lenguaje señala hacia las cosas. Esta *ilusión*, materializada en la tradición gramatical, también es necesaria para poder hablar, pues nadie podría hacerlo si asumiera que los signos se definen entre sí. Además, los juicios que hacemos

permanentemente sobre los enunciados (verdadero/falso, justo/injusto, correcto/incorrecto, bello/feo, etc.) suponen la existencia de una serie de *referentes absolutos* que introducen la autoridad, que desvalorizan los órdenes explicativos, que prefieren la ausencia de problemas.

Todo esto hace que el *nombre*, la *fórmula* y la *norma* aparezcan como principios rectores de la formación universitaria. No es que no pueda ser de otra manera, pero las condiciones de posibilidad del hablar, así sea sobre el conocimiento, introducen esos principios (y con mayor razón en una institución caracterizada por la “ceguera epistemológica”).

a) El nombre

Cuando se supone que el nombre representa al objeto, aparece un *nominalismo* en todos los ámbitos de formación, pero con más peso en unos que en otros: por ejemplo, en sociales y humanidades, con su respectivo énfasis en autores, obras, fechas, lugares, máximas, accidentes geográficos, personajes, héroes, gobernantes; también en ciencias naturales, con un énfasis en nombres de plantas, animales, partes de los organismos, niveles taxonómicos, compuestos, elementos, números atómicos. Bajo este nominalismo, la lectura es un recurso para obtener los nombres que supuestamente constituyen el saber y que deben aparecer, a manera de testigos presentados por el acusado, en las evaluaciones. Y bajo este nominalismo, la escritura es *nombrar algo*, algo externo que no compromete al sujeto lector.

b) La fórmula

Cuando se supone que la especificidad del conocimiento consiste en aplicar leyes expresadas en fórmulas, incontrovertibles en la medida en que fueron demostradas una vez con un método infalible, aparece un *formulismo* en todos los ámbitos de formación, pero con más peso en unos que en otros: por ejemplo, en ciencias naturales y matemáticas, con su respectivo énfasis en el recuerdo y aplica-

ción de fórmulas, a través de secuencias con diversos grados de complejidad: balancear reacciones, encontrar los compuestos resultantes, averiguar la velocidad inicial, la fuerza resultante, la energía consumida, demostrar el teorema, hacer el cálculo, despejar la incógnita, etc. Bajo este formulismo, se buscan textos condensados y monosémicos; cualquier otro tipo de texto parece insignificante. Y bajo este formulismo, la escritura es *excluirse* como sujeto, pues la fórmula es una condensación a prueba de subjetividad.

c) La norma

Cuando se supone que la relación con el objeto respectivo es la de un deber-ser, una norma necesaria, preestablecida e incuestionable, aparece un *normativismo* en todos los ámbitos de formación, pero con más peso en unos que en otros: por ejemplo, en lengua e idiomas extranjeros, así como en espacios de formación ético-moral, con su respectivo énfasis en cómo debe hablarse, cómo sacar provecho de la lectura, cómo escribir bien, cuáles frases son gramaticales, cuáles comportamientos deben caracterizar al sujeto, qué actitudes son condenables, etc. Bajo este normativismo, la lectura se reduce a la explotación gramatical o moral de los textos, o a la extracción de los enunciados que supuestamente hay que tener, cuya cornucopia es el texto. Y bajo este normativismo, la escritura sería *ajustarse* a pautas ya existentes, no producidas por el sujeto.

La Tabla 1 resume las implicaciones de los modelos nominalista, formulista y normativista frente a la lectura y la escritura:

Estas utilizaciones de la escritura son indefectibles *bajo las condiciones de posibilidad enunciadas*. Y si bien, desde esta perspectiva, resulta evidente la inutilidad de los llamados a hacer otro tipo de lecturas, a leer más textos, a que haya más lectores, a que la escritura nos saque de no sé qué condición y nos instale en otra; también es cierto que esas maneras de hacer producen unos efec-

TABLA 1.
IMPLICACIONES DE LOS MODELOS FRENTE A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

	NOMINALISMO	FORMULISMO	NORMATIVISMO
Lectura	Obtener nombres	Producir un algoritmo monosémico	Explotar el texto
Escritura	Nombrar algo	Excluirse	Ajustarse

Fuente: elaboración propia.

tos que se incorporan inmediatamente a lo social: cierta capacidad de aplicar las gramáticas de las disciplinas o de las técnicas, en relación con la manera como se aplican y entienden hoy, independientemente de que un título no sea un puesto de trabajo *indefectible*, pero “bajo las condiciones de posibilidad enunciadas”; es decir, que *esa situación es transformable* bajo otras condiciones de posibilidad (no simplemente con propósitos... aunque los propósitos no están excluidos). Pero, para eso, hay que conocerlas, hay que saber qué servicio prestan las maneras de leer a los órdenes existentes, qué sujeto nos conviene ser en el momento histórico, pese a la cantinela que podamos construir sobre la lectura, la escritura y los textos. Todo esto, por supuesto, va más allá de las campañas, pero porque tiene otra especificidad.

CONCLUSIÓN

La universidad no respeta la especificidad de la escritura, porque ésta no tiene una naturaleza fija. La escritura está al servicio de cualquier especificidad. Así, mientras Stiglitz —premio Nobel de economía— ve en Internet una masa gigantesca de escritura disponible para sacar adelante los países atrasados, las páginas más visitadas en ese medio son las pornográficas: sus visitantes duplican a los de las páginas que ocupan el segundo lugar. Esto no es ni bueno ni malo, pero sirve para

evidenciar cuan ingenuas son las concepciones basadas en una bondad natural de la escritura; y, para que esto no parezca una acusación, vale la pena aclarar que tales concepciones tienen sus propias razones de ser, sus propios efectos y sus propios réditos.

Cualquier posición esencialista sobre la lectura y la escritura —esté en la posición que esté— traza una línea a cuyos lados se distribuyen necesariamente las prácticas y los sujetos; de tal manera, se incluyen en el conjunto de los *traidores* o en el de los *consecuentes*, sin otra opción. En esa dirección sería útil saber qué promueve quien promueve ciertas acciones sobre la lectura y la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil, (1990), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BLECUA, José Manuel, (1973), *Revolución en la lingüística*, Barcelona, Salvat.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron, (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- CASSANY, Daniel, (1989), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, Jacques, (1978), *De la gramatología*, México, Siglo XXI.
- DÍAZ, Mario, (1993), “Introducción a la sociología de Basil Bernstein”, en: Basil Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, 2.ª edición, PRODIC.
- DÍEZ DEL CORRAL, Juan, (1993), “La gente no lee porque no tiene quién le escriba”, *Archipiélago*, Barcelona, No. 16.
- FOUCAULT, Michel, (1987), “¿Qué es un autor?”, *Revista de la Universidad Nacional*, segunda época, Bogotá, vol. II, No. 11, marzo.
- , (1970), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- FREUD, Sigmund, (1990), “Análisis terminable e interminable”, en: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GILSON, Étienne, (1974), *Lingüística y filosofía*, Madrid, Gredos.
- GOMBRICH, Ernest, (1997), *La historia del arte*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- LAURENT, Eric, (1986), “Psicoanálisis y psicosis”, [Conferencia], Barcelona, diciembre.
- PECHEUX, Michel, (1975), *Les verités de la Palice*, París, François Maspero.
- SERCOVICH, Armando, (1977), *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*, Buenos Aires, Nueva Visión.

