

## De cantos, textos y balidos

Rodolfo Herrera López, UPAEP Universidad

*Andamiajes, 5.2 / SKRIB 2.1*

### Resumen

Desde experiencias personales en la enseñanza propongo cómo la escritura académica puede convertirse en un signo bergsoniano al concebir a las normas, géneros y demás estructuras, pautas o modelos como algo inmóvil y absoluto que se antepone al contexto, el propósito, la identidad y a las estrategias para conocer y compartir una realidad específica. Para explicarlo, me centro en la manera en la que el *ensayo* se convierte en un *nombre* (una forma del signo bergsoniano) y en la influencia que ello tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Me baso en la propuesta de Henri Bergson sobre la ya mencionada noción de signo, pero también en su concepto de sistema y en su explicación de la naturaleza de la vida, según las expone este filósofo en *Historia de la idea del tiempo*, *El pensamiento y lo móvil* y *La evolución creadora*. Concluyo que la escritura como signo y sistema obstaculiza la asimilación de otros procesos para acercarnos a la comprensión de lo heterogéneo de la realidad y se crea una escritura sin vitalidad y ajena al contexto al que pertenece. Esto tiene un impacto en procesos críticos y creativos.

*Palabras clave:* escritura, creatividad, signo y sistema, Henri Bergson, conocimiento de la realidad

### De cantos, textos y balidos

Hace apenas unos años me resolvieron un problema: “mueve y abre mucho la boca, y sonríe cuando digas las letras *e*, *i*”. Antes de este consejo, sólo podía cantar un poco de lo que suele llamarse *música clásica* y envidiaba a mi esposa que hasta puede balar.

Pensaba que mi voz sólo servía para un tipo de música<sup>1</sup> e incluso llegué a creer que no tenía “talento” para el canto. Perdí la motivación para seguirlo haciendo, hasta que descubrí que el problema no era mi voz ni yo, sino la técnica, y se debía a una ilusión humana que es constante: la de “forma correcta”. También necesitaba cantar en diferentes situaciones para poder desarrollar mi técnica.

Es posible que no haya entendido la explicación que me dieron cuando empecé a aprender a cantar. Pero estoy seguro de que en algún momento estuvieron las palabras “forma correcta” y que esa forma era válida e inalterable en todos los casos, una entidad eterna y absoluta, una *teoría del todo* para el canto. A ver, exagero, pues probablemente malinterpreté, pero esta experiencia me da un ejemplo más para insistir en lo siguiente: la forma no es fija, depende del contexto; obstinarse en ella obstaculiza los procesos creativos y una comprensión que nos relacione de manera más amplia con la realidad, e incluso puede lesionar nuestro desempeño y la confianza en nosotros mismos.

A pesar de las consecuencias, parece que privilegiamos la inmovilidad e inmutabilidad, hasta el punto de que concebimos lo que es un flujo móvil continuo e infragmentable (la memoria, nuestra historia de vida, nuestro acto de percepción, etc.) como estados, imágenes fijas y aisladas (Bergson, 2007, 2013). En el caso de la escritura, esto me ha sido evidente en mi contexto durante los poco más de quince años que he acompañado a las personas en esta práctica.<sup>2</sup> En primer lugar, parece haber una creencia general de que la escritura logra dominarse plenamente en algún momento de la vida, pues se trata de un asunto de normas que hay que

---

<sup>1</sup> En realidad, no cantaba todo lo que reconocemos con ese nombre, sino principalmente piezas de Juan del Encina, Tomás Luis de Victoria y Franz Schubert. No lo digo por alarde, pues ni las cantaba bien, sino porque son un muy buen ejemplo de lo que quiero plantear: solemos reducir una realidad heterogénea a un nombre en el que recogemos lo diverso como si fuera una sola cosa, sin tener en cuenta las diferencias entre sus cualidades. Esto también ocurre en la escritura.

<sup>2</sup> En escritura tanto académica como creativa, aunque les comarto que me cuesta asimilar que la escritura no sea en algún momento una práctica creativa.

aprender (las personas suelen referirse a esas normas a través de dos asuntos específicos: “ortografía” y “gramática”). En segundo lugar, en la enseñanza de la escritura suele haber unas tendencias algo dañinas: se enseña al margen de su contexto, propósito o audiencia, y en lugar de ello se reduce a cuestiones de orden inferior.<sup>3</sup> En tercer lugar, y relacionado con los dos asuntos anteriores, se considera que, si alguien escribe con cierta soltura un tipo de texto en un contexto específico, podrá hacerlo en otras circunstancias.<sup>4</sup> Por último, y a partir de lo anterior, se considera que cada uno de esos productos tiene una estructura y características inalterables. Esto último es lo que hace que reduzcamos la realidad a *nombres*, un caso de lo que Henri Bergson llamó *signo* (más adelante les compartiré a qué se refiere esto).

En los contextos universitarios —y a veces también de preparatoria—<sup>5</sup> que he tenido la oportunidad de conocer, el ensayo ha sido la textualidad con la que más se ha trabajado la escritura. Valeria Benítez (2024), en un número anterior de *Andamiajes*, nos habló del carácter y valor pedagógico del ensayo, ya que ayuda a que los estudiantes “activen el pensamiento crítico, aprendan a argumentar y desarrollem las habilidades lingüísticas que idealmente se deben consolidar durante la formación universitaria” (p. 13). Sin embargo, la presencia de la tecnología en nuestra comunicación ha hecho que el ensayo pierda su efectividad, según nos comenta Benítez. En mi experiencia, el problema no es el ensayo como género (ni siquiera la idea de género), sino la inmovilidad con la que se trabaja, sin admitir variaciones, hibridaciones y exploraciones, para responder a un contexto que —por naturaleza— es móvil, a una realidad creadora, a una facultad humana que es creativa y a la identidad de quién escribe. El ensayo se ha vuelto un *signo* bergsoniano, un *nombre*, y esto no sólo afecta a lo que se escribe, sino también a lo que se aprende y cómo se aprende.

Doy varias y diferentes clases de escritura, por lo que los procesos y los textos que realizamos son distintos, incluso tienen nombres diferentes, porque así como la variedad de cabras y balidos es la variedad de identidades y contextos. Sin embargo, es común que mis estudiantes llamen a su texto, *ensayo*. Llamar así a cualquier texto que estemos trabajando

---

<sup>3</sup> Estructura de oraciones, gramática, ortografía, puntuación, etc.

<sup>4</sup> Esto lo plantea clara y eficazmente Navarro (2009, p. 41).

<sup>5</sup> Se refiere al bachillerato o la educación media superior (N. de Ed.)

podría ser un desliz, un acto fallido de la conciencia que podría importar poco, porque, como he dicho en otras ocasiones, el signo no es el ser (Herrera, 2021). El problema aparece cuando los alumnos no sólo usan el nombre, sino que lo que hacen y cómo lo hacen corresponde a la idea que han construido con ese nombre. Esto les supone un obstáculo para escribir de forma diferente y para aplicar otras estrategias que les ayuden a analizar y comprender algún aspecto de la realidad desde sus particularidades y aplicar procedimientos según ellas y las intenciones que se tienen.<sup>6</sup>

En las clases, practicamos estrategias específicas según el texto que van a escribir, tanto como el tiempo nos lo permita.<sup>7</sup> Por ejemplo, en el curso de escritura académica trabajamos la comparación y el contraste para evaluar datos y fuentes, y la síntesis. En argumentación, buscamos dialogar con perspectivas contrarias, reconocerlas y construir nuestras propias posturas desde el diálogo, no desde el prejuicio. También tratamos de desarrollar la habilidad para reconocer los sesgos tan comunes que nos desvían del tema de una discusión, atacar desde asuntos personales en lugar de lo que se afirma y reducir un problema a dos opciones con la asunción de que, si alguien observa una, entonces está automáticamente a favor o en contra de la otra.<sup>8</sup> Es decir, más que pensar en una forma específica para el texto, pensamos en estrategias según los propósitos, las audiencias y los contextos. Además, últimamente he tratado de preservar la identidad de mis alumnos. Este gesto es afín a la propuesta de *junto con* de Lillis (2021), donde la presencia y combinación de diferentes planos de la escritura “debería juzgarse en términos del trabajo intelectual específico que se realiza, en lugar de evaluar si se ajusta en términos de adecuación a las normas existentes” (estas normas se han vuelto formas fijas), pues “reconocer la importancia de la relación entre el lenguaje y la identidad en la escritura académica no implica una visión rígida del (uso del) lenguaje ni de la identidad” (p. 58).

---

<sup>6</sup> Un caso reciente fue el de una alumna que no sabía cómo recopilar y categorizar su información para analizarla. Cuando revisamos juntos lo que tenía, nos dimos cuenta de que estaba partiendo de la intención de demostrar una opinión, y eso, además de cambiar el proceso, le estaba impidiendo entender su información y saber qué hacer con ella. Ella misma dijo: “Yo sabía lo que debía hacer en el procedimiento, ya nos lo había enseñado usted y hasta hicimos ejercicios, pero me cuesta mucho trabajo dejar de hacer lo que antes hacía. Sigo pensando en un ensayo y opiniones”.

<sup>7</sup> Otro problema en el acompañamiento a la escritura: no tener suficiente tiempo.

<sup>8</sup> Falacias *ignoratio elenchi, ad hominem* y de falsa dicotomía.

Relacionado con lo anterior, tuve una experiencia sobre la que creo que los profesores necesitamos platicar. Tuve un estudiante con una manera muy particular de hablar. Al analizarla, noté que estaba relacionada con el orden de elementos de la oración, el uso abundante de la subordinación y el alargamiento de la frase por incorporar palabras que pretendían indicar prudencia y respeto, pero que, muchas veces, tenían un significado que no correspondía con lo que decía. Esto mismo hacía al escribir, así que cuando leía sus textos podía escuchar su voz en mí. Por este motivo, trabajamos la precisión conceptual y la reorganización de oraciones, acompañada por decisiones en uso de puntuación. El resultado no fue sólo que dejé de escuchar su voz al leer sus textos, sino que estos parecían escritos por cualquiera, incluso por una máquina. Estandaricé su expresión cuando no había grandes dificultades para captar su mensaje, sólo ciertas ambigüedades.

En lo que se refiere al trabajo intelectual mencionado por Lillis, he notado que el análisis suele llevarles tiempo, por lo que he ido modificando materiales, actividades y explicaciones para ayudarles a asimilarlo. En el caso de la argumentación, tardan en construir su posición después de profundizar en otras ideas; parece que ansían embestir con sus juicios. Asimismo, me he dado cuenta de que es común que asocien la palabra *ensayo* con una opinión, pero fundada en los sesgos que mencioné antes; creo que conviene hacer estadística sobre esta idea del ensayo.

Para combatir esta rigidez, suelo analizar ejemplos distintos que se acerquen a los procesos que vamos a realizar. No digo *tipo de texto*, porque los ejemplos los ayudan a darse cuenta de que la forma del texto puede variar y de que lo importante es el proceso:<sup>9</sup> analizar datos, dialogar con formas de ver el mundo para proponer una postura, etc. Han de saber que ahora uso muchos más ejemplos, porque cuando usaba sólo uno o dos, algunos alumnos solían calcar no sólo la estructura, sino también la manera de analizar su información (aunque fuera de

---

<sup>9</sup> Creo que, ante esta idea del proceso, es bueno compartirles que algo a lo que suele dársele atención es a la cantidad de páginas o cumplir con alguna estructura o formato. He notado que esto viene muchas veces de profesores que se enfocan en eso al asignar una calificación, incluso no suelen leer los textos completos, sino que sólo verifican que se cumpla con esas características, y no en lo que implica el concepto de escritura.

diferente naturaleza) y construían sus párrafos incluso con las mismas frases.<sup>10</sup> Ahora, con más ejemplos, eso casi no sucede.

Con estas experiencias en la enseñanza —no sólo de la escritura, sino en general (e incluso en asuntos relacionados con la práctica artística)—, he notado que hay retos en el aprendizaje debido a la construcción de estructuras que generan como un estatismo en el conocimiento. ¿Por qué pasa? No puedo dejar de pensar que quizás se deba a la forma en que conocemos la realidad.

Hace casi cien años, Henri Bergson (2013) publicó su último trabajo, *El pensamiento y lo móvil*. En él, Bergson buscó dejar claro cuál es el método que necesita la filosofía para realmente conocer y producir un conocimiento distinto de la ciencia, con el que Bergson no estuvo de acuerdo. Considero que su desconfianza se debió a una observación que hizo: “quién sabe si el mundo es efectivamente uno” (p. 15). Al considerar sus propuestas anteriores, Bergson apuesta más por una realidad heterogénea; por eso, propone que el método de la ciencia es ineficaz, porque es opuesto a esa naturaleza, pues la ciencia trabaja a través de sistemas y ellos “no son tallados a la medida de la realidad en la que vivimos. Son demasiado amplios para ella” (p. 15). El sistema es la reducción de la pluralidad y la individualidad, en pocas palabras, lo vivo, a una abstracción ajena a lo que pretende recoger.

Es cierto que los sistemas ayudan a organizar una realidad plural y móvil —y, por lo tanto, cambiante—. Esto facilita el conocimiento, pero sólo al inicio, pues el sistema no puede sustituir a la realidad y hacer que esta se comporte o actúe según dicho sistema. Por el contrario, el sistema debe *adherirse* a lo que pretende representar, como dijo también Bergson (2013).

Por eso, a cada aspecto de la realidad, a cada variación de la vida le corresponde un sistema que debe seguir la naturaleza de lo representado. De no ser así, se corre el riesgo de que esa representación se convierta en lo que Bergson llamó *signo*:<sup>11</sup> una reducción inmóvil, fragmentada y artificial que generaliza y no se corresponde con lo que representa.<sup>12</sup> El concepto de *nombre* que tantas veces mencioné en párrafos anteriores es un tipo de signo.

---

<sup>10</sup> Esto sí es de ayuda en los primeros pasos del aprendizaje, cuando las estrategias, procesos y registros son muy nuevos para ellos, pero es sólo un andamio para lograr que en su texto esté lo que suele llamarse *su voz*, pero quisiera extenderlo a: su mundo, su contexto, sus particularidades.

<sup>11</sup> No se refiere al signo lingüístico.

<sup>12</sup> Véase “Segunda lección” (pp. 43-63) en Bergson (2017).

Con los signos se construyen los sistemas: estructuras más complejas que, en lugar de adherirse a la realidad que buscamos conocer, se imponen como absolutos pétreos e inalterables, muy diferentes de la naturaleza de la vida. Por eso, Bergson (2013) se preguntó de manera retórica: ¿cómo manipulando signos fabricamos realidad? (p. 205). La respuesta es que la realidad fabricada por los signos es ajena a la naturaleza de la vida, no aporta ni quita nada a ella, ya que la realidad no está obligada a ser como dicta el signo, que es una construcción artificial.

Bergson (2007) usó una imagen (en el sentido retórico) para ayudarnos a mirar cómo es esa naturaleza de la vida y la llamó impulso (*élan vital*). La explicó de la siguiente manera: “Tratamos aquí con un obús que inmediatamente ha estallado en fragmentos, los cuales, siendo ellos mismos especies de obús, han estallado a su turno en fragmentos destinados a estallar también, y así sucesivamente durante largo tiempo” (p. 95).

Con este ejemplo, Bergson hace visible su concepto de *evolución creadora*. Con él, propone que la vida no sigue una trayectoria lineal y única, sino que es una creación encadenada, imparable y que se dispersa. Este concepto sirve para establecer una relación entre *realidad* y *vida*, que puede entenderse de dos maneras. Primero, la realidad es algo vivo, pues se mueve y transforma; pero también, la vida misma es lo real, y la vida es creadora, sin límites. Por eso hay, por ejemplo, al menos 60 razas de cabras, no porque cada variación tenga una función específica, sino porque la vida realiza todas sus posibilidades según contextos, que a su vez son variaciones que también resultan de la naturaleza de la vida (aunque las variaciones ocurren dentro de los límites que impone la materia; p. 96).

Es porque existe la imprevisibilidad, la abundancia y lo que me gustaría llamar el *capricho creador* de la vida por lo que hacemos signos y sistemas. Me parece que es una necesidad fundada en la angustia ante lo que nos parece caos. Esa abertura, ese bostezo que es el caos<sup>13</sup> y del que todo brotó (o brota) en diferentes e impredecibles direcciones parece llevarnos a necesitar algo definido: una línea trazada que nos dé seguridad, sentido y cierta certeza para lograr conocimiento. Tal conocimiento y sentido suelen lograrse con el *orden* (por algo los

---

<sup>13</sup> Por si desean tener un tema de sobremesa, al parecer nuestra palabra *caos* tiene su raíz en una palabra indoeuropea que significa bostezar.

griegos, muy sabios en este caso, dijeron que al caos le siguió el cosmos).<sup>14</sup> Pero para que haya orden, necesitamos inmovilizar, necesitamos tener control sobre cuánto y cómo brota de esa apertura, como sucede con el sonido al cantar —por eso, cuando me enseñaron a hacerlo, me dijeron que “la forma correcta” implicaba control sobre la apertura de la boca—.

Se entiende la necesidad de sentido y orden, pero el riesgo está en someter y reducir la realidad a nuestros signos y sistemas con los que organizamos la pluralidad y el movimiento; es como querer retener a un rebaño de cabras que se nos acercan corriendo y, además, callar sus balidos. Para hacerlo, tenemos que aislar y limitar el movimiento; eso convierte a lo vivo en algo artificial, hace que ignoremos su naturaleza y nos desinteresemos de sus particularidades. El sistema ayuda, pero conviene que se adapte a las propias características de la realidad o se corre el riesgo de acabar con su vitalidad, de deprimirla como a una cabra encerrada.

Al nombrar a todo escrito como *ensayo*, estamos ante el nombre como signo y sistema. Lo anterior significa que los contextos, las necesidades, la audiencia, los propósitos y, aún más, las experiencias y voz de quien escribe están subordinados a una estructura y sus convenciones para estandarizar. Pero la normalización corre el riesgo de producir (en lugar de crear) textos sin personalidad, inmóviles y, por lo tanto, sin vida.

Además, esto tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en su generación de conocimiento. Algo que la sistematización y el signo han mostrado es que es muy difícil hacer que una persona cambie un esquema: la novedad y cambio no suelen ser aceptados o, simplemente, cuesta asimilarlos y adaptarse a ellos. Por eso, a los alumnos les lleva tiempo entender y usar nuevos procesos y estrategias, e incluso crear sus propios modelos según lo que buscan decir. En otras palabras: hay un impacto en las capacidades críticas y creativas.

Como mencioné al hablar de la imagen del impulso de Bergson, hay una tendencia creativa en la vida, y es la creatividad lo que desaparece de la escritura al volverse signo.<sup>15</sup> Aprovecho para decir que esto no sólo lo he notado en la escritura académica, sino también en

---

<sup>14</sup> Porque en *La Ilíada* las palabras que se refieren a la acción de ordenar derivan de *cosmos*.

<sup>15</sup> Esto también sirve para reflexionar sobre el uso de los modelos de lenguaje de la inteligencia artificial generativa. La escritura que construyen se basa en sistema que carece de las cualidades individuales de un contexto y un hablante vivos; y carece de intención por esos mismos motivos, pero dirigidos a la audiencia. La IA parte de un signo, un modelo de audiencia, pero no está presente, viviendo y padeciendo una realidad móvil y heterogénea. Por eso su resultado es una escritura como signo, en términos bergsonianos. Quiero hablarles de esto en otra ocasión.

la llamada creativa, por ejemplo, en la poesía. Hay una imagen fija de ella que implica ciertas formas, tono, estructuras y hasta léxico —palabras que se consideran poéticas y otras, que no—. Se identifica a lo *poético* con elementos que le son circunstanciales, que son sólo estrategias para la *poiesis*. Pero hablaré de ello después; por ahora iré a que mi esposa me enseñe a balar.

## Referencias

- Benítez, Valeria. (2024). "Derrocar el ensayo académico o la paradoja del chat GPT". *Andamiajes. Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*, 5(1), 13-15.
- Bergson, Henri. (2007). *La evolución creadora*. Cactus.
- Bergson, Henri. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Cactus.
- Bergson, Henri. (2017). *Historia de la idea del tiempo*. Paidós.
- Herrera, Rodolfo. (2021, 11 de marzo). "El signo en su fluir". *La Santa Crítica*.  
<https://lasantacritica.com/barahunda/inger-christensen-el-signo-en-su-fluir/>
- Lillis, Theresa. (2021). "El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia". *Enunciación* 26, 55-67,  
<https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Navarro, Federico. (2009). "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior". *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), noviembre de 2009, 38-56.