

¿QUÉ LUGAR PARA EL SUJETO QUE HAY EN UN ESTUDIANTE?
UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA.

ANGIE MARCELA VALDERRAMA MANTILLA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA -CEDEDUIS-
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2019

¿QUÉ LUGAR PARA EL SUJETO QUE HAY EN UN ESTUDIANTE?
UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA.

ANGIE MARCELA VALDERRAMA MANTILLA

Monografía para optar por el título de especialista En Docencia Universitaria

DIRECTORA
ESPERANZA REVELO JIMENEZ
Ma In English As a Foreign Language

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA -CEDEDUIS-
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA

2019

DEDICATORIA

A mi madre, por su fuerza inagotable y presencia nunca infaltable.

A Andres Camilo, por su tierna compañía y amor inspirador

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. OBJETIVOS.....	13
1.1 OBJETIVO GENERAL.....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	14
3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	33
4. MARCO TEÓRICO	38
5. ANÁLISIS.....	47
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA	52
7. CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA.....	56

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Rejilla de actividades o planeador	52
---------	--	----

RESUMEN

TÍTULO: ¿QUÉ LUGAR PARA EL SUJETO QUE HAY EN UN ESTUDIANTE? UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.*

AUTOR: Angie Marcela Valderrama Mantilla**

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, formación universitaria, sujeto

DESCRIPCIÓN:

Algunos de los retos en educación superior se inscriben en la optimización de los procesos de enseñanza, la búsqueda de eficacia a través de didácticas en los procesos de aprendizaje o la invención de nuevos modelos evaluativos que justifiquen la acción educativa. Sin embargo, en las cuestiones que para la pedagogía son de su interés, como la mejora de sus técnicas o metodologías, la pregunta por el sujeto, como agente activo en su formación, queda ubicada en los últimos lugares de las listas de retos en educación superior. El cambio contemporáneo en las mentalidades toma a la universidad como empresa y en ese orden al estudiante como cliente, lo cual arroja su paso por la academia universitaria como el trayecto necesario a recorrer para alcanzar el producto, un título como profesional. En este sentido el trabajo monográfico que aquí se propone comporta dos propósitos a saber: primero un análisis crítico y reflexivo sobre los efectos de sostener una idea de universidad orientada en las relaciones universidad/empresa-estudiante/cliente donde la apuesta por la formación y la implicación del sujeto en ella no tengan un lugar. Segundo, hacer una propuesta de intervención didáctica para el aula, donde las actividades planteadas para la construcción de aprendizaje no se orienten en la anulación del sujeto emergente en la formación universitaria.

* Monografía de grado

** Universidad Industrial de Santander. Vicerrectoría Académica. Centro para el desarrollo de la Docencia - CEDEDUIS. Directora: Esperanza Revelo Jiménez, Ma In English As a Foreign Language.

ABSTRACT

TITLE: ¿WHAT PLACE FOR THE SUBJECT THAT THERE IS IN A STUDENT?
AN ANALYSIS OF THE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITY EDUCATION.*

AUTHOR: Angie Marcela Valderrama Mantilla**

KEY WORDS: learning, university training, subject

DESCRIPCIÓN:

Some of the challenges in higher education are inscribed in the optimization of the teaching processes, the pursuit of efficiency through teaching in learning processes or the invention of new evaluation models that justify the educational action. However, on issues that are of interest, such as improving their techniques or methodologies for pedagogy, the question of the subject as active agent in his training, is located at the bottom of the lists of challenges in higher education. Contemporary change in mentalities takes to the University as a company and in that order to the student as customer, which sheds its passage by the University Academy as the path necessary to follow this lead product, a title as a Professional. In this sense the monographic work here proposed comporta two purposes namely: first a critical and reflective analysis the effects of holding an idea of University Relations University/empresa-estudiante-oriented/customer where the commitment to training and the involvement of the subject in it do not have a place. Second, to make a proposal of educational intervention for the classroom, where raised for the construction of learning activities are not oriented in the cancellation of the emerging subject in university education.

* Monograph grade

** Industrial University of Santander. Academic Vice. Center for the Development of Teaching – CEDEDUIS. Director: Esperanza Revelo Jiménez, Ma In English As a Foreign Language.

INTRODUCCIÓN

La educación como rasgo esencial de la cultura, encaminada en afirmarla como proyecto vital en una sociedad comporta un determinado tipo de acción, organizada en prácticas que apuntan a la formación de los sujetos desde la enseñanza. Proyecto éste originario desde la constitución de lo social en la vida humana, puesto que enseñar en un primer momento implicaba mostrar, poner ante los ojos del otro, para luego, indicar, dar una instrucción y con ello dar otra forma, no solo al objeto que se manipula, también a quien lo manipula. En este orden el aprendizaje “es la capacidad del sujeto de asimilar una forma de experiencia”¹, lo que hará de su relato formativo ya no la experiencia como tal sino la versión de su experiencia. Esto señala un vacío entre la instrucción dada para la enseñanza y la adquisición de un saber por parte del sujeto, en donde adviene la construcción de sentido. Lo antes mencionado pone de manifiesto la tarea de difícil alcance a la que la educación le apuesta. Sin embargo, el trabajo educativo le ha dado logros a la humanidad en razón de la construcción y avance cultural que mejoran los lazos en el vínculo social.

Ahora bien, que quien imparte la instrucción o como mejor se les conoce: educadores, profesores, docentes sea sobre quien recaiga la responsabilidad de la tarea educativa le imprime cierta presión a su labor, pues el supuesto de transmisores efectivos del saber generaliza la idea del aprendizaje como objetivo siempre alcanzable. En tal concepción no se pregunta por la participación del estudiante en su educación, lo que desconoce los efectos que puede traer en el proceso formativo las particularidades culturales, cognitivas o actitudinales de quienes se ubica como estudiante.

¹ CARVAJAL, Germán. La educación no tiene historia. En: Pedagogía y saber. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, 2007, N 27. P 65

Tener razón sobre lo que los estudiantes creen que es la educación, la convicción con la que se inscriben en un programa de formación profesional y la percepción que tienen de la universidad como institución le dará a cada quien una postura particular con la que moverse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera que, la pregunta que en este estudio monográfico se plantea ¿Qué lugar para el sujeto que hay en un estudiante? Adquiere relevancia cuando en nuestro tiempo la educación ha adquirido estatuto de producto. Tal es la denuncia de sociólogo Zygmunt Bauman: “la educación pasa a ser una cosa que se “consigue” completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: “¿dónde recibió usted su educación?”, esperando la respuesta: “En tal o cual universidad”.² Lo antes mencionado sugiere que así como se va a tal o cual tienda a adquirir un producto para el ocio o la limpieza, la formación profesional puede adquirirse en una u otra institución, pues de lo que se ufana el graduado es de haber adquirido técnicas y aptitudes en lengua, matemática, conocimiento sobre la historia del hombre y su relación con el medio ambiente, es decir todo lo que le puedan exigir para alcanzar un empleo.

El propósito de este estudio es abrir la posibilidad para el cambio de concepción de la universidad como empresa y en ese orden del estudiante como cliente, con el objetivo de alcanzar efectos de formación a nivel profesional, más allá de la tecnificación en habilidades, en el que el estudiante sea un sujeto activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Donde además el papel del docente no sea solo el de instructor sino el de agente mediador y quien, ante la emergencia del sujeto, ese que en ocasiones interroga el quehacer, no actúe como un obturador más de la singularidad, sino que atienda desde lo que la especificidad de su campo le posibilita.

² BAUMAN, Zygmunt. El síndrome de la impaciencia. En: Los retos de la educación en la modernidad líquida. España, 2008. P 24

Así, aunque al individuo de nuestro tiempo le interese prepararse para la prosperidad económica, la responsabilidad de la universidad, si continúa orientada por su proyecto inicial, es la de construir una educación donde los estudiantes creen un pensamiento crítico y con él una postura ética, lo que implica que quienes imparten educación insistan en la reflexión y la argumentación como elementos fundamentales en la formación profesional.

1. OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar en la formación universitaria, el lugar del sujeto que hay en un estudiante, desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana, a través de una revisión documental que aporte una perspectiva crítica a docentes y estudiantes, acerca del proceso de aprendizaje, en el marco de la educación superior.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar por lo concebido como proceso de aprendizaje en el campo de la educación superior, a través de la revisión documental con el objetivo de analizar el lugar de la implicación del estudiante
- Rastrear el concepto de formación a través de un análisis documental que aporte a la construcción de dicho concepto en el marco de la educación superior.
- Dilucidar el concepto psicoanalítico de sujeto a partir de un rastreo documental que posibilite la enunciación de su especificidad y el aporte a la formación del estudiante universitario

2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Con el objetivo de señalar el camino andado por algunos investigadores en el campo de la educación, especialmente la del nivel superior, a continuación, se reseñan artículos de investigación, así como de reflexión que despiertan el interés de poner en interlocución los conceptos de formación y subjetividad. Esto sirve a su vez para señalar las diferencias con el estudio que aquí se propone, pues, aunque corresponda a una revisión documental, ello no se limita ni conforma con el acto de síntesis. Más aún se trata de hacer un aporte, por pequeño que sea, a la formación universitaria; hoy un reto.

En este sentido, los trabajos seleccionados comportan publicaciones tanto internacionales como nacionales, en un marco temporal que va del año 2000 hasta el año 2017. A continuación, serán expuestos los argumentos centrales que cada uno de los autores propone para su investigación, además de señalarse los elementos que aportan a este estudio.

La exposición se iniciará con los trabajos realizados a nivel internacional. En primer lugar, en *Sujeto y Sentido: Consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye* del Libro *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* del sociólogo chileno Hugo Zemelman, publicado en el año 2005, abre el camino en la argumentación sobre el vínculo, no nuevo, entre sujeto y conocimiento. De ahí que el autor abra la discusión con la pregunta ¿cuál es la función que cumple el sujeto en el proceso de construcción de conocimiento?³, esto no en el sentido de la adquisición de conocimiento, sino desde la incorporación del sujeto en el propio discurso y en el reconocimiento de sus facultades.

³ ZEMELMAN, Hugo. Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye. En: *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México. Editorial anthròpos, 2005 p 81

Pero ¿por qué insistir en la recuperación del sujeto en el vínculo con el conocimiento? Zemelman expone que no se trata solo del enaltecimiento de las virtudes o facultades de quien aprende, que tal insistencia pugna por exaltar diversas formas de razonamiento que puede hacer emerger en el hombre otras facultades con el objetivo de promover “la necesidad de realidad y su voluntad de conocer”⁴. Así el sujeto no se detendrá en su relación con el conocimiento cuando encuentre explicaciones en un único contenido. De manera que el sociólogo plantea que antes de invitar a alguien a que proponga enunciados que después se tomarán como objeto o unidad en el proceso de aprendizaje, se le invite a ubicarse, como proceso de pensamiento, en el momento histórico donde tienen lugar los acontecimientos que hicieron posible la invención de tal objeto de saber; pues ello abre las puertas a las preguntas inéditas, a pensar lo desconocido, pero también a conectar y sujetarse de otro modo a ese conocimiento.

Para hablar de construcción de conocimiento y lo que ello implica para el sujeto en razón del sentido, Zemelman no obvia que a dicho proceso lo anteceden unas condiciones que por supuesto están relacionadas con “la necesidad o no necesidad de realidad que tenga los sujetos, así como en su voluntad de conocer”⁵. De ahí que importe, sobre todo en los procesos de aprendizaje, especialmente en los de educación superior, no reducir el conocimiento a formas de objetos, es decir a contenidos, pues esto limita a los sujetos en la apertura a otros horizontes para la transformación del pensamiento y con ello a la construcción de saber.

Sin embargo, todos los esfuerzos no pueden dejarse solo a quienes orientan el saber, más aún se trata, como es de interés para este estudio, de incorporar al sujeto en su formación, o como lo desarrolla el autor, la incorporación del sujeto en

⁴ ibíd. , p 82

⁵ ZEMELMAN, Hugo. Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye. En: Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México. Editorial anthropolos, 2005 p84

la construcción de conocimiento. Para ello el sociólogo le apuesta al desarrollo de la “capacidad de asombro”⁶ del aprendiz; esto desde una perspectiva epistémica donde se obligue a ir más allá de lo establecido como verdadero, romper con los límites que imponen la condición cognitiva para el aprendizaje y saltar los marcos teóricos con la formulación de preguntas. Lo que implica retos para quien está como orientador en la construcción de conocimiento, pero también para el sujeto que asume incorporarse en su educación, pues pondrá “en juego la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada”⁷. Planteamiento éste cercano al objetivo del estudio monográfico, pero que a su vez lo justifica, pues el empeño que aquí se quiere poner sobre el sujeto, no es desde el plano de la voluntad, sino desde la implicación de lo inconsciente.

Por otra parte, el artículo titulado *¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?* Publicado en el año 2007 por el doctor y licenciado en Psicología Roberto Follari, donde la pregunta por la subjetividad ingresa otra posibilidad de trabajo en el plano educativo escolar, una donde la palabra de los actores inmersos en la formación sea otorgada y tenida en cuenta, asunto que trasciende el ajuste convencional que determina el marco social. Así entonces, introducir lo subjetivo en la investigación educativa, nos dice Follari, puede acarrear varias dificultades, entre ellas, la más nombrada corresponde al efecto negativo de darle un lugar en la investigación, cuando de lo que se trata es de ser lo más objetivos posible. Sin embargo, para el Psicólogo la subjetividad “es objeto de teoría, y puede ser aprehendida científicamente, desde el punto de vista de su constitución y sus mecanismos”⁸.

⁶ Ibid. , p86

⁷Ibid. , p89

⁸ FOLLARI, Roberto. *¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?* En: *Perfiles educativos*. Enero, 2007, Vol 29. P 8

El psicoanálisis es una de las disciplinas que más trabajo ha puesto a la formalización de lo subjetivo en el campo de la investigación social, no por ello es la única, ni la primera en indicar la importancia de darle un lugar a lo subjetivo. Vale la pena aclarar que cuando se habla de subjetividad desde la postura psicoanalítica ella no corresponde a la autopercepción, a la introspección o especulación, más corresponde al campo de la interpretación del sentido y se empeña en la formalización de la causalidad psíquica, esto en la medida en que el inconsciente, objeto de análisis del psicoanálisis, tiene estructura de lenguaje, argumento que Jacques Lacan introduce y sostiene a lo largo de su enseñanza.

De manera que, aunque en la posmodernidad se sigan oponiendo problemáticamente subjetividad y objetividad, causalidad e interpretación, la posibilidad que otorga el psicoanálisis es la de un análisis a partir de la emergencia de la palabra del sujeto, de ahí la propuesta del autor de investigar el lugar para la subjetividad en el terreno escolar, pues es allí donde más se enaltece el cumplimiento de la normatividad social, la estandarización conductual, la homogenización de la enseñanza y la masificación del aprendizaje; acciones movilizadas por sujetos que aunque inmersos en el contrato social su vida psíquica está anclada a la pulsión*. Asunto que pone límites a los fines de la educación. Atendiendo a esto el autor propone “convertir a la pulsión en aliada de la actividad escolar”⁹, ¿qué implica esto? Que ante las problemáticas de conducta, rendimiento y sociabilidad se atienda a las condiciones de subjetividad de los estudiantes, es decir se les dé la palabra para que enuncien su cotidianidad en la institución y doten de sentido los actos en los que se ven implicados, no sólo para que sean

*Pulsión: Concepto del psicoanálisis que es enunciado por el médico-neurólogo Sigmund Freud en 1915 en un texto titulado Pulsiones y sus destinos, donde lo describe como: “Un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante {Repräsentant} psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal.”

⁹ Ibid., p 11.

conscientes de su participación, sino para que asuman una posición de responsabilidad en dicho acto. Lo anterior no significa un refuerzo a la estructura del yo, es decir a nivel de la consciencia; apunta más a una posibilidad de construir y sostener una palabra propia, que le permita, al sujeto, orientarse en razón de los mecanismos de la educación (normalización) sin ceder la apuesta por la formación.

Ahora bien, aunque preguntarse por el sujeto en el ámbito escolar es una propuesta del autor, no es posible negar que “En el espacio tecnocrático, en cambio, lo subjetivo simplemente queda fuera de toda posibilidad de expresarse, en medio de la barahúnda y el vértigo de las actividades, de las exigencias de eficiencia, de la búsqueda de hacer útil el tiempo”¹⁰ así ello no tenga un por qué diferente al de cumplir con la demanda moderna de productividad. Asunto éste que no escapa a las lógicas de la universidad, donde aumentan las actividades de complacencia, el diligenciamiento de formatos que sostengan la justificación de la acción educativa y el entretenimiento en las aulas de clase, que más allá del fin de formar, ahora requiere producir. Sin embargo, con esto lo que queda desvirtuado es el valor del tiempo, la disciplina y el recurso de la palabra como elementos propios de la subjetividad y de aporte a la formación que excusan al sujeto de implicarse en el acto educativo para convertirlo en una cifra, un dato o un número que lo representa, pero no lo sostiene ante el otro social.

Otro documento que aporta a este estudio monográfico es la segunda parte del libro *La utilidad de lo inútil* titulada: *La universidad empresa y los estudiantes clientes* de Nuccio Ordine publicada en el año 2013, pertinente puesto que preguntarse si hay lugar para el sujeto en la formación universitaria, apunta también a rastrear cuál es la idea de la institución acerca de quienes en ella se forman o forman. Nuccio Ordine expone cómo el Estado, que en un tiempo fue garante de la educación, ha ido

¹⁰ FOLLARI, Roberto. ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? En: Perfiles educativos. Enero, 2007, Vol 29. P 17

retirando de manera progresiva de su presupuesto el porcentaje otorgado a educación. De ahí que las universidades respondan a la negligencia económica del Estado con mecanismos de captación y retención de los estudiantes, basados en la disminución del nivel de exigencia en la formación; con el propósito de que los estudiantes superen con facilidad los cursos y no aparezca en su imaginario la posibilidad de desertar de la universidad.

A la estrategia antes mencionada se suma la idea de hacer del aprendizaje un acto de diversión y entretenimiento donde “no se piden más sacrificios sino, al contrario, se busca atraerlos mediante la perversa reducción progresiva de los programas y la transformación de las clases en un juego interactivo superficial”¹¹. Actitud que subraya el objetivo mercantil-empresarial que domina ahora como principio de la universidad, así ya no se habla de estudiantes, sino de clientes y a los docentes se les trata como comerciantes del saber. En este orden las dinámicas de la universidad cambian, los docentes deben saber vender su saber y los estudiantes podrán exigir de qué manera querrán que se le enseñe; mientras la universidad vende diplomas bajo la promesa a los jóvenes “de obtener trabajos inmediatos y atractivos ingresos”¹².

En este punto es importante no pasar por alto el señalamiento del autor en razón del papel que juega la investigación en la educación, principalmente en la educación superior. Ordine denuncia que ya los docentes se han ajustado a los nuevos procedimientos empresariales de la universidad, han olvidado que su labor implica constante contacto con la realidad social, es decir investigar y preparar lo que pondrá en acto a la hora de enseñar, es decir estudiar lo que será puesto en discusión en las clases. Los docentes pierden de vista que “separando completamente la investigación de la enseñanza se acaba por reducir los cursos a

¹¹ ORDINE, Nuccio. La universidad empresa y los estudiantes clientes. En: La utilidad de lo inútil. Barcelona. Editorial acantilado, 2013. p 78

¹² Ibid. , 79

una superficial y manualística repetición de lo existente”¹³. Darle importancia exclusiva a la profesionalización de estudiantes descalifica el lugar de la enseñanza como función educativa universal. De ahí que las competencias técnicas de un quehacer deben quedar relegadas a la formación social, cultural, ética y política de los estudiantes, pues solo ella es capaz de animarlos en el camino del conocer, aportar a la construcción de autonomía y potenciar el deseo de saber.

De otra parte en el trabajo titulado *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX* del historiador Colombiano Oscar Saldarriaga, publicado en el año 2000 en la revista Pretextos pedagógicos, se el análisis a lo denominado escuela moderna, sin que ello implique obviar el corte o vacío que existe entre los saberes pedagógicos y las técnicas disciplinares, esto en razón de la relación que se cree inherente entre modelo pedagógico y efecto formativo. Para Saldarriaga el vínculo entre modelo pedagógico y efecto formativo no es de tipo causal, más bien lo que lo sostiene es una tensión. Tensión no siempre identificada dado que se adjudica al modelo pedagógico garantizar los fines formativos de la educación, ante esto no es posible negar los elementos que hacen parte del modelo pedagógico, a saber: los saberes y las tecnologías o mecanismos de organización; elemento éste último de conexiones cercanas con las tecnologías disciplinares.

Los modelos pedagógicos, expone el autor, tienen dos funciones sobre la formación de subjetividades: uno globalizante que intenta efectuar cierto tipo de dominio colectivo instruyendo en las buenas costumbres y en la formación de consumidores. Otro individualizante que orienta al individuo en la virtuosidad, en la moral, en la docilidad y obediencia.

¹³ ORDINE, Nuccio. La universidad empresa y los estudiantes clientes. En: La utilidad de lo inútil. Barcelona. Editorial acantilado, 2013. p p80

Así la escuela moderna a partir de los modelos pedagógicos se mueve entre dos tipos de funciones (de efectos sobre la masa o el individuo) y dos tipos de estrategias de transmisión del saber (organizativas o disciplinarias) lo que arroja en el cruce de estos elementos la emergencia de subjetividades, es decir las relaciones que establece cada sujeto con la apropiación del saber (aprendizaje) y el modelo de enseñanza. De manera que mientras en la escuela moderna o en general en la educación, se acentúe, a través de los modelos pedagógicos, el culto a la individualidad se hará más notable “las conductas atípicas, las complejidades psicológicas, las resistencias culturales, y en fin las estrategias sutiles y cotidianas de los individuos que siempre podrán a prueba el “umbral de educabilidad” de todo “modelo pedagógico””¹⁴. Cuestión de interés y que pretende ser abordada en este estudio monográfico, como consideración de los efectos del culto a la individualidad en la formación universitaria a la par de la negación de la subjetividad.

En el artículo de reflexión *La formación en el ámbito de la educación superior como objeto de evaluación* Guillermo Torres Zambrano, plantea la universidad no solo como un espacio de transmisión de saber e instrucción profesional, más aún como lugar “propicio a la formación de los individuos (profesores, estudiantes, etc.)”¹⁵, donde el paso por la institución de educación superior no apunte al objetivo mercantilista de la adquisición de un título para la obtención de una posición a nivel laboral.

El concepto que Zambrano aborda como eje central en su ensayo es el de formación el cual lo asume como: “la posibilidad que tienen los actores educativos, en un ambiente universitario, de generar sus propios elementos de pensamiento y acción

¹⁴ Saldarriaga, Oscar. Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: pretextos pedagógicos. 2000, Vol 5. P 29

¹⁵ Torres Zambrano, Guillermo. La formación en el ámbito de la educación superior como objeto de evaluación. A manera de ensayo. En: revista docencia universitaria CEDEUIS. Febrero de 2004, Vol 5. P 173

a fin de convertirse en constructores y renovadores de su propio conocimiento”¹⁶. Concepto, que el autor pone en diálogo con el de evaluación, debido a que desde el ordenamiento estatal se propone la evaluación para indicar qué capacidad de memoria posee el evaluado, así dichos mecanismos no tengan un efecto en el proceso de formación.

Pensar la universidad “requiere una mirada distinta y unas acciones alternativas a las tradicionales”¹⁷: Se trata de ir más allá de los procesos netamente de profesionalización o tecnificación de los estudiantes, en pro de responder a las dinámicas específicas de cada disciplina y lo que de cada una de ellas se pone en juego en el campo social. Bajo el principio antes mencionado adquiriría valor la acción profesional, pues los efectos de su labor estarían encaminados al desarrollo social y a la producción de equidad en el lazo social. De manera que darle lugar a la formación, contando con el sujeto, como proceso orientador de la acción educativa reduce el trabajo educativo orientado a la transmisión de conjuntos de conocimientos descontextualizados o sin ninguna relación de sentido con la cultura.

Al concepto de formación se le adhiere el adjetivo integral, sobre manera en el saber pedagógico, que en el campo educativo refiere a, como lo denomina Torres Zambrano, “mirar de forma amplia y generosa el desarrollo de un determinado campo”¹⁸. Sin embargo, vale la pena enfatizar que la idea de formación integral obedece a un proceso y que ello implica otras lógicas del tiempo, superar el inmediatismo, señalar metas diferentes a la eficiencia y construir intereses más allá del éxito.

¹⁶ TORRES ZAMBRANO, Guillermo. La formación en el ámbito de la educación superior como objeto de evaluación. A manera de ensayo. En: revista docencia universitaria CEDEUIS. Febrero de 2004, Vol 5. P p 175

¹⁷ Ibid. , p 175

¹⁸ Ibid. , p 176

Aclarado el concepto de formación que el autor abordará se inserta la pregunta por el lugar de la evaluación en los procesos de formación integral para el caso específico de la educación superior. En la actual cultura de la evaluación dichos procesos se organizan bajo estándares, los cuales intentan hacer del aprendizaje la automatización de procesos, conceptos y prácticas disciplinares, por temor a las diferencias y alteridades que revela tener en cuenta la subjetividad, además de lo que ello implicaría al proceso de formación, pues ya no se trataría de una mera instrumentalización sino de una posibilidad para la aprehensión de un saber y la construcción de una posición como profesional de esa disciplina.

Así, evaluar contenidos a través de procesos de evocación de información (memoria), excluye de la evaluación “múltiples aspectos relacionados con la formación de un modo de pensar y actuar”¹⁹, elemento que en este estudio se quiere rescatar, a través del trabajo con la subjetividad. Evaluar de memoria o por contenidos termina por atacar el interés del estudiante en su aprendizaje, su inquietud por las problemáticas sociales, expresada en la pregunta y la potencia de la crítica para la construcción de una posición ética que le permita pensar su formación profesional en razón de su contexto. En este sentido en la evaluación sería importante abrir la posibilidad para valorar la dimensión humana y social de los actores educativos, lo cual requiere la implementación de nuevos instrumentos “que permitan llegar a la formación de juicios más cualificados”²⁰. Es importante mencionar que, aunque esta sea una propuesta bastante valiosa como aporte a la formación en educación superior y aunque desde la perspectiva pedagógica se han hecho esfuerzos por implementar estas posturas, lo cierto es que sigue primando para la evaluación en educación la nominación de contenidos, conceptos, fórmulas, vocabulario que el estudiante se aprende de memoria, a través de cuestionarios, sin que ello pueda asegurar la utilización de dicho saber en contexto.

¹⁹ TORRES ZAMBRANO, Guillermo. La formación en el ámbito de la educación superior como objeto de evaluación. A manera de ensayo. En: revista docencia universitaria CEDEUIS. Febrero de 2004, Vol 5. P 177

²⁰ *Ibíd.* , p180

Pensar en una nueva visión de universidad implica a su vez pensar en una nueva idea de evaluación, ya no solo teniendo en cuenta contenidos, sino integrando saberes y apuestas en contextos de cada uno de los profesionales en formación.

Por otra parte, el objetivo del artículo *Universidad, conocimiento y subjetividad* de Manuel Roberto Escobar, publicado en el 2007 por la revista *Nómadas* es a partir de la reflexión indagar “por las formas como emergen las subjetividades en la tensión saber/poder dentro del campo de fuerzas de la institución universitaria”²¹ De ahí que se estudie específicamente los efectos del ingreso del capitalismo en el campo de la educación superior, no solo en la toma de decisiones administrativas sino también académicas, en las formas de transmisión de saber y de acoger a quienes ingresan a estos establecimientos con la idea de formarse en alguna disciplina.

Así entonces, el autor propone la siguiente pregunta²² ¿de qué manera se configura en la universidad las afecciones del capitalismo? dado que no se puede negar a la universidad su función de producción de conocimiento, asunto que se valora cada vez más en relación con la producción y el comercio, no con la formación o construcción de saber. Teniendo en cuenta lo antes mencionado la relación que se configura entre universidad y sociedad deja de responder al principio original de acompañamiento, transferencia de conocimiento y atención a la comunidad, para ser una institución al servicio del desarrollo del capital con la intención de producir información actual en ofertas y demandas que dejen a los grandes inversionistas la posibilidad de designar nuevas pautas para la actividad académica. Lo cual inserta a su vez un cambio en la sociedad, ya no se trata de la sociedad del trabajo, sino

²¹ ESCOBAR, Manuel Roberto. *Universidad, conocimiento y subjetividad*. En: *Nómadas*. Octubre, 2007, N 27. P 48

²² *Ibid.* , P 49

de una del consumo y globalizada, lo que deja no solo cambios en la producción de conocimiento sino también en las subjetividades a formar.

Lo anterior marca una nueva estructura de dominio sobre los sujetos, ya no se trata de la disciplina, normalización y homogenización sobre los cuerpos y las formas de vida, en la época de la globalización para el capitalismo implica “otro tipo de sujeción: más que la producción de los cuerpos de los/as trabajadores/as interesa la seducción de las mentes de los/as consumidores/as.”²³ En este orden de ideas tiene cabida en nuestro tiempo la exaltación constante de las diferencias, las individualidades, el refuerzo del yo a partir del comercio de emociones, pues esto garantiza aumento en el consumo de objetos que para cada uno se vuelven necesarios con el ideal de alcanzar metas personales.

A lo anterior el sistema educativo, más aún el universitario, responde con sus productos intangibles (conocimiento), prometiendo éxito en el logro de capital tangible, soportado esto en los títulos otorgados al cumplimiento de créditos académicos superados. Todo parece más la descripción de un procedimiento financiero que el paso por la institución universitaria, tanto así que ya es natural encontrar en el discurso (con efecto en sus actos) de los estudiantes la idea de universidad-empresa, la nominación de su estatus como cliente y el empeño de obtener lo antes posible su producto, el título.

Es en la universidad donde existe posibilidad para la diversidad de identidades juveniles, entendido esto como variedad en la estética corporal, pluralidad en dinámicas de grupos y culturas, así como múltiples concepciones de sociedad. Campo abierto para la emergencia de subjetividades que interroguen las dinámicas universitarias, a saber: docencia, investigación y extensión las cuales marcan, de

²³ ESCOBAR, Manuel Roberto. Universidad, conocimiento y subjetividad. En: *Nómadas*. Octubre, 2007, N 27. P 51

alguna manera, pautas en el camino a recorrer en la formación del estudiante y con ello despierte pasiones por los saberes y ánimo para sostener el interés de conocer y comprender de muchas maneras las disposiciones del mundo. De ahí que, si la universidad cede al interés del capitalismo por hacer de la educación un producto y de los actores de este contexto unos clientes, se redefinirá, para complacencia del mercado, como propone Escobar²⁴, la producción de conocimiento y la formación de nuevos profesionales sin definición por su función social.

Para continuar, es relevante mencionar la investigación *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad* propuesta por Luceli Patiño y Mauricio Rojas de 2009 publicada en la revista Educación y Educadores, la cual centra su atención en el análisis de la formación de subjetividades, como espacio existente, aunque poco abordado, pero con resonancias en lo social. Hablar de subjetividad implica trascender la propuesta de la objetividad, no negarla, pero sí, dar lugar a otros procesos de asimilación de la realidad, así como a nuevas elaboraciones a nivel de aprendizaje, más allá de las mecánicas pedagógicas, que parecieran contradecir todo lo emergente desde la subjetividad.

Patiño y Rojas elaboran un instrumento que les permita conocer algunos elementos de las prácticas pedagógicas universitarias para luego hacer unas propuestas que invitan a la reflexión en el quehacer pedagógico, especialmente en el trabajo docente, sin que ello exima de implicación y responsabilidad al estudiante, cuestiones también enunciadas en los hallazgos. La aplicación de encuestas, entrevistas y grupos focales, se hace durante dos años y la información recolectada se estructura para el análisis en categorías correspondientes a: conocimiento, profesores y estudiantes, donde cada una de estas categorías está compuesta por

²⁴ PATIÑO GARZÓN, Luceli, ROJAS BETANCUR, Mauricio. Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. En: Educación y educadores. Abril, 2009, N1, Vol 12. P 58

elementos que describen su desarrollo, para el caso del conocimiento, sus prácticas, para el caso del docente y su participación para el caso del estudiante.

El análisis arroja que en el campo de la enseñanza se sigue manteniendo la jerarquía de poder, en razón de quien posee el saber, es decir el profesor. Sus acciones para la enseñanza están netamente marcadas por su conocimiento disciplinar, dejando a un lado las inquietudes de los estudiantes que en ocasiones se representan en actos de rebeldía y trasgresión, asunto que no se dirige únicamente al docente, sino al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la pedagogía, a sus compañeros por dejarse someter al discurso educativo mercantilista sin resistencia y exigencia para la formación.

De ahí que los autores señalen que “la crítica a una educación centrada en el docente deviene en considerar que se trata de un ejercicio de poder, que disminuye las posibilidades de participación del estudiante”²⁵ con lo que se abre paso a entender la comunicación como la interacción verbal entre docentes que preguntan y estudiantes que responden; cerrado queda el espacio para la comunicación como intercambio simbólico en el marco educativo.

Sin embargo, la idea de educación como homogenización de los sujetos a partir de la disciplina de los cuerpos y la transmisión de conocimiento encarnado en un profesor, ha tenido que irse modificando, pues vale la pena mencionar que educar no es un acto en una sola dirección, no es el docente el único responsable y garante de aprendizaje. “De esta manera, la responsabilidad que otrora recayera exclusivamente en el docente, es ahora compartida con el estudiante, pues es él el otro constructor de su conocimiento”²⁶. Elemento que apoya la apuesta que se hace

²⁵ PATIÑO GARZÓN, Luceli, ROJAS BETANCUR, Mauricio. Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. En: Educación y educadores. Abril, 2009, N1, Vol 12. P 98

²⁶ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Formación y experiencia en la universidad. En: revista colombiana de educación. Primer semestre de 2016, N70 P 101

en este estudio, pues se intenta, a partir del reconocimiento de la subjetividad, otorgarle un lugar, activo en el proceso de aprendizaje al estudiante.

En este punto es importante no pasar por alto lo puesto en discusión por los autores en razón del aprendizaje en contextos educativos superiores, puesto que allí no se trata de capacitación en racionalidades instrumentales o en la construcción de archivos memorísticos de teorías disciplinares, más aún se trataría de una apuesta en la formación de sujetos en el deseo de saber, en autonomía para indagar, en la reflexión y el análisis de la realidad social, educativa, política y disciplinar.

Ahora bien, *Formación y experiencia en la universidad* es un artículo de reflexión resultado de un proyecto de investigación denominado “Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012” del profesor Alberto Martínez Boom, publicado en la revista colombiana de educación en el año 2016. Su apuesta es por la interrogación a la formación en la universidad y la fractura al proyecto universitario desde el punto de vista ético y político, para resaltar la importancia de conservar y valorar algunas prácticas y tradiciones que logren reestablecer la función social de la universidad.

Así, “La formación, otrora objeto de la pedagogía, hoy es una nueva cosa en manos de la tecnología”²⁷, la cual señala horizontes técnicos, almacenamiento de información, capitalización del conocimiento y mercantilización del saber. Con este camino marcado para la educación superior, lo que empieza a interesarle, a la universidad, es quien está en el lugar de estudiante, no con el interés formativo, sino con la idea lucrativa de su ingreso, permanencia y graduación oportuna, pues todo esto, aunque velado con el propósito benefactor de acompañar y apoyar en el alcance de las metas formativas de los estudiantes, de lo que se trata es de cifras, valores económicos.

²⁷ Ibid. P, 306

Pero lo antes mencionado pareciera no responder a la idea de institución sin ánimo de lucro que profesa la universidad, pues sus dinámicas son más la de una empresa con claridad del producto que oferta y en algunos casos con aires de entidad financiera, no solo por la denominación de los procesos, sino porque incluso ya quienes administran la universidad empiezan a exigir metas de venta.

Quien piensa o habla hoy de educación superior, es decir de la universidad, habla inmediatamente de internacionalización, globalización y virtualidad como si fueran sinónimos de universidad. Pero lo que no se pone en el discurso es la fragmentación de principios fundamentales que, a la invasión de todos estos procesos, ha quedado. La educación hoy, expone el autor ha de ser entendida “en función de la capitalización”²⁸. Con esto el individuo empieza a adquirir el carácter de capitalizable, es decir que se podrá invertir en él, aumentar su rendimiento y después ponerlo a producir. Bajo esta idea es que se les indica a los docentes que debieran enseñar, ya no con énfasis en la vocación o en la implicación en la formación de estudiantes, pues eso poco vale y sí más enfocados en las prácticas pedagógicas que aseguren al cliente (estudiante) la adquisición de las competencias que le aseguran el ingreso al campo laboral.

Así llega a las prácticas educativas el discurso de la eficiencia, la eficacia y la pertinencia, elementos de validación corporativa y mercantil que evaluarán la actividad educativa, es decir su calidad; todo esto sin un lugar para la formación. Dado que “Las nuevas tecnologías prometen construir conocimiento pertinente y actualizado”²⁹, esto permite ofertar a los estudiantes estar a la vanguardia con lo último en información en razón de su disciplina, lo que los ingresa en la categoría

²⁸ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Formación y experiencia en la universidad. En: revista colombiana de educación. Primer semestre de 2016, N70. P 307

²⁹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Formación y experiencia en la universidad. En: revista colombiana de educación. Primer semestre de 2016, N70. P 310

de consumidores eternos de las novedades informativas, ello sin efectos responsable en las consecuencias evidentes en las prácticas profesionales.

Martínez Boom propone recobrar en la universidad el valor de la experiencia, no como la acumulación de tiempo en el ejercicio de una actividad, más aún, a lo que la experiencia apunta, señala el profesor: es que “para que se produzca se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como acto de pensamiento”³⁰. En este orden de ideas el autor presenta la experiencia como posibilidad para pensar y otorgarle un valor a la formación en lo que hoy comporta la educación superior. De manera que, si se asume la experiencia como acto de pensamiento aprehendido, los efectos para el sujeto en formación estarán más del lado de provocar la curiosidad por el saber, ánimo en la incursión de nuevos proyectos y fuerza en el sostenimiento de un quehacer que deja marcas en el otro. Por eso “Es necesario hablar de formación, insistir en ella, traspasar su balbuceo para asumir el campo de formación como propuesta que articula lo que hacemos: planes de estudio, apropiación del mundo social y cultural, relación orgánica con distintos actores.”³¹

Finalmente, vale la pena traer a colación la investigación *La universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía* de la licenciada en Filosofía Esther Juliana Vargas Arbeláez y publicada por la revista colombiana de educación en el año 2017. El objetivo de Vargas en con esta investigación es: “exponer la necesidad de una renovación de la idea de universidad como forma de antítesis de los criterios de eficiencia y satisfacción del cliente que cercan sus prácticas, sus aspiraciones y su definición”³².

³⁰ Ibid. , P 313

³¹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Formación y experiencia en la universidad. En: revista colombiana de educación. Primer semestre de 2016, N70. P 316

³² VARGAS, Esther Juliana. La universidad en Vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. En: Revista colombiana de educación. Primer semestre de 2017, N72. P 141

¿Cómo es que procedimientos de la administración se insertan en las lógicas de la academia? Las políticas públicas de educación determinan las formas de hacer y proceder en los diferentes niveles de formación, lo que implica que los caminos determinados para la producción científica, que se desarrolla principalmente en la universidad estén permeados por demandas políticas al servicio del capitalismo, lo cual determina finalmente lineamientos para la formación, la investigación y la extensión, elementos centrales en la producción de saber en la universidad. Ahora bien, todo esto empieza a permearse por el imperativo calidad, qué quiere decir esto, ya no se trata únicamente de la formación o la investigación, ahora estos elementos deben ser avalados como procesos de calidad, para ser ofertados a los clientes (estudiantes) y estos puedan elegir un producto (carrera-título) que garantice el éxito en la vida laboral. De manera que pensar la universidad como empresa hace que su fundamento principal ya no sea la formación sino la satisfacción del cliente, que en lugar de pensarse como espacio para la construcción de saber se reconozca como institución productora de capital y con ello que se asuma una forma de racionalidad, la del pensamiento positivista, como único canon del saber que se ajusta fácilmente a los juegos estandarizados de la evaluación como validación de tales procesos. Así “la tarea de hacer de la ciencia un lugar del pensamiento y no solo de la producción, parece cada vez más difícil”³³. Incluso es tal el alcance del modelo administrativo en la educación superior que logra introducirse en los discursos que quienes están en proceso de formación, con esto se les indica cada que se tiene ocasión que su formación debe encaminarse a la producción, que graduarse en los tiempos establecidos es señal de eficiencia y que ante todo deben sentirse “satisfechos como clientes del sistema formativo”³⁴.

³³ Ibid. , P 145

³⁴ VARGAS, Esther Juliana. La universidad en Vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. En: Revista colombiana de educación. Primer semestre de 2017, N72. P 148

Lo antes mencionado puede sintetizarse en lo mencionado por la autora como economía basada en el conocimiento o capitalismo cognitivo, que se ve amenazado cuando la formación de sujetos se orienta por la construcción de pensamiento político y crítico, además de cuestionar y comprender los efectos de estar en el mercado en la ejecución de tareas operativas.

Y si la producción de la universidad, es producción intelectual, ¿qué está cediendo ante el cerco del mercado? La cuestión de la autonomía universitaria, eso es lo que cede, lo cual no solo afecta procesos de manejo administrativo en la educación superior, sino que a su vez la deja sin lugar en los asuntos de reformas y construcción social. Sin duda, los señalamientos, aportes y limitaciones que se han venido describiendo justifican la empresa que se emprende con el objetivo de otorgarle un lugar al sujeto que hay en un estudiante en el campo de la formación universitaria.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Hay algo que hace particular al ser humano, que lo diferencia de las demás criaturas animales, esto tiene que ver con su capacidad de aprender y enseñar. En razón de lo anterior, es posible pensar en la cultura como un “dispositivo pedagógico”³⁵ puesto que sus integrantes no tienen otra manera de ingresar en sus límites y coordenadas si no es a través de la enseñanza. Aquí vale la pena preguntarse por la función que ha cumplido el enfoque conductual de la psicología en los terrenos escolares o educativos; puesto que su principio del modelado bajo la lógica del adiestramiento, como se hace con los animales, no tiene nada que ver con lo educativo, ni se acerca a la enseñanza y menos aún tiene efecto de aprendizaje, así lo expone Zygmunt Bauman en su texto *Los retos de la educación en la modernidad líquida* “A diferencia del laberinto de los conductistas, el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje”³⁶

Ahora bien, vale la pena servirse de la etimología para indicar de dónde provienen y qué significado tienen estas palabras educar, enseñar y aprender que hoy comportan un derecho, algunas metodologías y acciones dirigidas a la obtención de un conocimiento respectivamente. Educar proviene del latín *educare* que indica guiar o conducir hacia un saber; enseñar que en su procedencia latina se halla la palabra *insignare*, indica por su composición in (en) y signare (señalar hacia) que se trata de una orientación sobre el camino a seguir; y aprender del latín *apprehendere*, que indica con el prefijo *ad* (hacia) y *aprae* (antes) y con el verbo *hendere* (atrapar, agarrar) sugiere que aprender se trata de dirigirse hacia algo por atrapar, el saber. Acción que no se da por concluida aun cuando se crea se obtiene

³⁵ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Sujeto, sentido, formación. La educación vista desde el psicoanálisis, con sesgo lingüístico. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, editorial San Pablo, 2013. P10.

³⁶ BAUMAN, Zygmund. El cambio contemporáneo. En: Los retos de la educación en la modernidad líquida. España, 2008. P 33

el saber, se trata más aún de una constante en el deseo de atrapar, mantenerse en el deseo por aprender.

Y si se habla de aprender, lo primero que aprende la cría humana es la lengua ¿Qué implica entonces para la cría humana aprender la lengua? dar lugar al “acontecimiento fundamental, trazador de afecto”³⁷ y con ello sobrevivir, tener como posibilidad la vida. Ello quiere decir que el lenguaje, como primer aprendizaje, es nuestra puerta de ingreso a lo social, lo cual implica no solo identificarse como ser hablante sino también reconocer la sujeción a unas normas, la disciplina de lo pulsional y un deseo por el cual trabajar. Para lograr lo antes mencionado el humano se ha inventado actividades como el gobernar, educar y psicoanalizar, que el médico neurólogo Sigmund Freud ha resuelto ubicar en la categoría de imposibles; imposibles en la medida que cada una de ellas está orientada por utopías y marcada por principios morales, limitados ya, que quienes las practican no logran asegurar su alcance o cumplimiento.

En razón de lo antes mencionado y para orientar este trabajo al interés que le atañe se detallará en la acción de educar y lo que ello implica. Educar, más aún cuando se trata de educación superior o universitaria, requiere un propósito, una práctica seriamente formalizada y la implicación subjetiva, asuntos estos que bajo la mirada administrativa de la educación seguro que no tienen una viabilidad, pero que en términos de efectos singulares para quien se interese en recorrer este camino tendrá sus gratificaciones. Por eso más que dejarse adiestrar en la ejecución de tareas con las que no se está comprometido, la invitación es a trabajar cada uno en lo que de su educación más quiere sacar provecho, pues se trata de la formación en una disciplina que más allá de escogerse por su promesa rentable, adquiera

³⁷ Jacques Alain Miller, “El síntoma como acontecimiento del cuerpo” en Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo, Argentina, 2002. p 81

valor como posibilidad de mejora de la calidad de vida, no solo de quién se forma, sino también a quienes se impacta con ese saber.

Ahora bien, lo antes mencionado nos permite pensar la educación no solo como la empresa que se las tiene que ver con qué le enseñará a las nuevas generaciones y cómo hacerlo de la mejor manera posible, sino también, como lo plantea Guillermo Bustamante Zamudio “con el asunto de las inclinaciones de los educandos...que se trata de algo referido al sujeto”³⁸. De manera que la fluidez con la que vivimos nuestra época donde el tiempo es dinero, el conocimiento se cambia por información, las costumbres por modas y el saber por rumores no se da la opción en la educación y menos aún en la vida “que nadie puede darse el lujo de ser solo el que enseña y nadie puede darse el lujo de ser solo el que aprende” ³⁹.

Adquirir un saber no implica ser ese saber, es decir, que en cuestiones de ser o tener, como vínculo del sujeto con el conocimiento, el saber se ubica del lado del tener y de este modo entra, a su vez, en la posibilidad de perderse. En esa medida es que adquiere sentido la pregunta que orienta este estudio, a saber: ***¿hay lugar para la implicación subjetiva en el proceso de aprendizaje en el campo de la formación universitaria?*** pues el estudiante en formación cree que lo importante es aprobar una materia, ni siquiera se interesa por obtener un conocimiento o establecer algún vínculo con lo que le es transmitido. En este orden, es que resulta importante resaltar la apuesta que aquí se quiere hacer por la subjetividad, pues ello implica una generalidad de actos que propicien la emergencia de estudiantes-sujetos implicados en su saber; sin por ello negar que habrá quienes sin ninguna pasión por su disciplina o por el saber, cursen y aprueben las materias, incluso con

³⁸ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Sujeto, sentido, formación. La educación vista desde el psicoanálisis, con sesgo lingüístico. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, editorial San Pablo, 2013. P.14

³⁹ OSPINA, William. La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá, Penguin Random House grupo editorial, 2012. P 37

muy buenas notas, de lo que resultará una certificación en un saber que no se inscribe en lo inolvidable, sino en la repetición diligente de unas acciones que arrojan técnicos-profesionales que venden lo poco que saben hacer al peor postor. Lo antes descrito aporta solo al detrimento de las disciplinas, a la pérdida de valor funcional de cada una de las profesiones en la vida social.

Pero como la memoria es monótona y tiende a repetirse, cuando se habla de educación la atención se centra en el docente y sus técnicas de enseñanza y no reconoce los demás agentes implicados, en especial, el sujeto del proceso de aprendizaje. Es cierto que al docente no se le puede negar su protagonismo en la educación ya sea porque escenifica un saber o porque encarna una forma de vida, pero ¿en dónde queda el estudiante? El estudiante es un sujeto con responsabilidades en la educación, no es lo que muchos creen, comporta algo más que un ánfora vacía a la que hay que llenar de saber.

Más aun la propuesta que se plantea con este estudio corresponde con pensar al estudiante como sujeto partícipe, activo en su educación, al que más que instruirse en una técnica para ser esclavo de un saber, le interese formalizar una práctica; ¿qué quiere decir ello? que quien tiene técnica se entrena para complacer al amo capitalista y obtener de él algunos beneficios, como estabilidad económica y laboral, pero quien se forma en un saber a partir del cuestionamiento de éste, no sólo tiene episteme, sino praxis y el valor plus de transformar algo de ese saber, que es el compromiso que adquiere cada profesional al momento de graduarse, pues jura aportar al avance y mejora de su disciplina. En relación con esto, que el estudiante y futuro profesional en el proceso educativo se ubique del lado del supuesto-saber-todo, cierra las posibilidades de nuevos aprendizajes y se niega a utilizar el saber como herramienta de investigación, de nuevas direcciones, nuevos caminos por hallar; contrario de lo que sucede con quien asume la posición del saber no-todo, donde el saber opera como causa de trabajo, de actividad, de práctica y no

simplemente de réplica. En otras palabras, se trata, como lo menciona el escritor colombiano William Ospina que “la educación no debe consistir tanto en llenarnos de certezas como en orientar y alimentar nuestras búsquedas”⁴⁰.

⁴⁰ OSPINA, William. La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá, Penguin Random House grupo editorial, 2012. P 40

4. MARCO TEÓRICO

La apuesta que se hace a nivel de la educación superior, para lograr a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje la construcción de saberes disciplinares en sujetos animados por la idea de hacer su aporte en la mejora del lazo social, es de largo aliento. El ideal educativo, cada vez más, se ve ensombrecido por la tentación de los artificios del capitalismo puestos al servicio de salvar la institución, sin que dicho acto heroico no reclame su ganancia a través de la inserción en los elementos tanto administrativos como curriculares de la Universidad. Este panorama reclama atención, aunque los actos que se produzcan en razón de ello no logren en su primer intento desestructurar la masa dominante.

En razón de lo antes mencionado es que este trabajo monográfico se orienta, a partir de la pregunta ¿hay lugar para la implicación subjetiva en el proceso de aprendizaje en el campo de la formación universitaria?, a ser parte de los actos que aportan a que la institución universitaria no ceda a los pedidos del Mercado. Por ello el punto de inicio, en este caso, es desde quienes hacen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente aquellos que posiblemente se formen en un saber.

En este orden, se atenderá al concepto de aprendizaje como proceso mediador en la formación del estudiante, con interés de rastrear cuál es la implicación del estudiante en éste y los efectos en la construcción y sostenimiento de una posición orientada por un saber, es decir en su profesión.

Aprender del latín *apprehendere* tiene en su composición el prefijo *ad* que refiere *hacia*, el prefijo *prae* -antes- y el verbo *hendere* que indica *atrapar o agarrar*, con lo que aprender queda arrojado a la acción constante de la búsqueda de conocimiento, más allá de la imitación conductual o de la reproducción memorística. Sin embargo, la idea del aprendizaje ha sido estudiada desde diversas áreas del pensamiento

como la filosofía, la psicología y finalmente la pedagogía, que se ha encargado de caracterizar sus mecanismos y productos. En lo correspondiente a este estudio se atenderá a la producción hecha desde el campo de la psicología donde principalmente este concepto ha ido evolucionando hasta lograr ubicarse como marco de referencia en pedagogía.

La concepción del aprendizaje en psicología pendulaba de la asociación a la reestructuración, es decir del conductismo a las propuestas del procesamiento de la información o cognitivismo, con aportes mínimos en la potencia asociativa desde la valoración cuantitativa. Pero la psicología europea o del movimiento organicista opone a la propuesta asociacionista, como lo plantea Juan Ignacio Pozo “la idea del sujeto radicalmente anti asociacionista”⁴¹; lo cual establece diferencias en la psicología en razón del concepto de aprendizaje a saber: entre quienes aprueban la reducción de un concepto a los elementos que la componen para memorizarlo y los que trabajan en la formalización de un significado a partir de otros conceptos dentro de una teoría. De manera que si se admitiera que el aprendizaje consta de la memorización de elementos conceptuales y no de “la reestructuración de las teorías de la que forman parte los conceptos”⁴², sería poco probable la formulación de nuevas soluciones, la construcción de nuevas prácticas para la vida social y el avance en el contexto cultural.

Ahora bien, algunas posturas desde la psicología que aportaron al camino de formalización del concepto de aprendizaje que posteriormente fue abordado por la pedagogía incluyen la de Max Werthelmer en 1912 con su artículo sobre la percepción del movimiento aparente inaugura el camino para la escuela de la

⁴¹ POZO, Juan Ignacio. Teorías de la reestructuración en: Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997, p 5

⁴² Ibid. P 5

Gestalt⁴³ como lo menciona Pozo. Werthelmer parte de la distinción entre el pensamiento reproductivo y el pensamiento productivo a la hora de centrar su atención en el aprendizaje, pues se orienta más por la construcción de conocimientos a partir del análisis de las unidades totales significativas y no desde la división de conceptos en elementos más simples. Atendiendo a esto el aprendizaje para la Gestalt “no se obtendría por la asociación de elementos próximos entre sí, sino de la comprensión de la estructura global de las situaciones”⁴⁴.

Por otra parte, se encuentra el psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo Jean Piaget con la teoría de la equilibración quien desde el cognitivismo y sin negar la implicación del condicionamiento clásico y operante en el aprendizaje menciona que su efecto no sería tal sin el desarrollo de estructuras cognitivas generales en el sujeto. De manera que como lo expone Juan Ignacio Pozo para Piaget (1970, p27) “presentar una noción adecuada del aprendizaje, hay primero que explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar, no simplemente como repite y como copia”⁴⁵; en la medida que a partir de un desequilibrio o conflicto cognitivo tuviera lugar un aprendizaje como respuesta desde la solución. Con Vygostkii la teoría del aprendizaje está basada en la idea del hombre como agente activo, por lo que la simple respuesta a estímulos sería limitante, en cambio la transformación de estímulos una posibilidad para aprender. Sin embargo, la propuesta Vygostkiana está orientada por la idea de herramientas mediadoras entre estímulo y respuesta que no se adaptan pasivamente a las condiciones ambientales, sino que las modifican activamente. El signo es introducido por Vygostkii como herramienta que “no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza

⁴³ POZO, Juan Ignacio. Teorías de la reestructuración en: Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997, p 7

⁴⁴ POZO, Juan Ignacio. Teorías de la reestructuración en: Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997. p 8

⁴⁵ Ibid. , p 12

como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno”⁴⁶, aporte este a la formulación de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo gracias a su concepto de “zona de desarrollo próximo” que permite comprender la reestructuración en cuanto al aprendizaje que desde la psicología se llama social, pero que resulta de difícil aplicación al campo educativo o experimental.

Finalmente, la propuesta de David Paul Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense, es sobre la que más recae el interés en este estudio, pues se trata del primer postulado desde la psicología que se interesa por el estudio del aprendizaje en contextos educativos, donde la interiorización de un saber se hace a través de la instrucción. La propuesta del psicólogo se enfoca en la organización del conocimiento previo y sus estructuras las cuales se pondrán en articulación con el nuevo saber; “Ausubel se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana”⁴⁷. A partir de esto diferencia el *aprendizaje memorístico* de lo denominado por él *aprendizaje significativo*, donde el primero de ellos correspondería al aprendizaje por repetición como en el experimento de la caja de Skinner y la enseñanza se daría de manera explícita para indicarle al estudiante lo que debería aprender, sin que los contenidos tengan una relación significativa entre sí, es decir un aprendizaje a partir de asociaciones sin sentido. Del aprendizaje significativo refiere que se trata de un aprendizaje por descubrimiento, para el que la enseñanza funciona como guía para el hallazgo de los saberes por parte del estudiante, los cuales no serán aprendidos al pie de la letra, sino que “el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores”⁴⁸. Así esta propuesta emerge con fuerza

⁴⁶ Ibid. , p 23

⁴⁷ POZO, Juan Ignacio. Teorías de la reestructuración en: Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997, p 31

⁴⁸ Ibid. , p 33

para el trabajo pedagógico, pues se reconoce con más eficacia los resultados dados gracias al aprendizaje significativo que el memorístico, pero es necesario no quedarse sólo con las condiciones que hacen posible la construcción de aprendizaje significativo, el autor indica la necesidad de “una predisposición para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener motivo para esforzarse”⁴⁹. De ahí que esta teoría sea la que más aporte hace a este estudio monográfico, porque pone de manifiesto la necesidad de la implicación en la formación por parte del estudiante, pues ello se reflejará en su proceso de aprendizaje y en sucesivo en su trabajo como profesional.

El concepto de Formación será abordado aquí desde la propuesta elaborada por el profesor Guillermo Bustamante Zamudio, doctor en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, quien construye desde su investigación esta noción, a la cual le aporta elementos desde el psicoanálisis y la lingüística. La palabra formar proviene del latín *formare* y significa dar forma, asunto de interés para empresas como la religión y la escuela que desde su emergencia en la cultura han intentado dar forma a los sujetos según sean sus presupuestos.

La educación como campo de interés de este estudio ha centrado su modelo de formación en ideas como: la transmisión de un saber, un instructor del saber y algunos que necesitan tomar alguna forma; ello ubica la educación en un oficio maternal (proporcionar conocimiento, cuidar y dar consuelo) en razón de las vidas pueriles que llegan a su lecho. Esto demuestra el no lugar para la emergencia del sujeto y en menor medida la posibilidad de implicación del que busca hacerse a una forma, es decir el estudiante, en su educación. Pero, en razón de lo antes mencionado, no hay que perder de vista lo que Bustamante declara: “hay un abismo

⁴⁹ POZO, Juan Ignacio. Teorías de la reestructuración en: Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997. , p 34

entre los propósitos educativos y lo que pulsa en los sujetos”⁵⁰, puesto que, éstos últimos se ven en la obligación de subordinarse al currículo y siguiendo esa norma dejar de trabajar por lo que comporta su deseo.

La formación, argumenta Bustamante “no es la realización de los objetivos explícitos de la educación. El sujeto no está dado, se produce; sus representaciones no responden a asuntos de adecuación a la realidad, sino que se asocian con la satisfacción pulsional”⁵¹. De manera que formarse corresponde a aprender a hacer con aquello sin sentido en la vida del sujeto, el sufrimiento. Sigmund Freud hace específico del hombre tres fuentes de sufrimiento a saber: el cuerpo, el mundo exterior y el lazo social. Pero la educación aporta al sujeto una forma de enfrentar cada uno de esas fuentes del malestar. Frente a la fragilidad del cuerpo humano la educación enseña al sujeto “a enfrentarlo con ayuda del conocimiento social”⁵²; ante la insuperable fuerza de la naturaleza adviene el sentimiento de impotencia del hombre al que “la educación le enseña a intentar enfrentarla mediante el trabajo”⁵³; y en lo correspondiente al lazo social siempre cambiante y poco gobernable el sujeto expresa su inconformidad, para lo que la educación le muestra “una ética a la que se le supone cambio, pero no obligatoriamente avance”⁵⁴.

La especificidad del hombre como animal desnaturalizado es la formación, así se le llame desde diversos saberes como animal político, animal social, animal afectivo o animal que habla (como efecto del encuentro y cruce del homo sapiens con la palabra). Jacques Alain Miller citado por Bustamante se refiere así a la elección

⁵⁰ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Formación y cultura ¿el huevo o la gallina? En: Sujeto, Sentido y Formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico. Bogotá. Editorial San pablo. 2013, p 148

⁵¹ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Formación y cultura ¿el huevo o la gallina? En: Sujeto, Sentido y Formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico. Bogotá. Editorial San pablo. P161

⁵² Ibid. , p 147

⁵³ Ibid. , P147

⁵⁴ Ibid. , P 147

hecha por el hombre: “en la humanidad, la naturaleza fue reemplazada por la cultura”⁵⁵. En este orden, hablar de formación del hombre, sin perder de vista su rasgo de animal desnaturalizado, implica para Bustamante pensar la formación como algo contingente, esto es desde el marco de los efectos y no como orientado por el sentido. Lo que implica un más allá del principio mecanicista que explica a través del funcionamiento corporal lo que lleva al hombre a la adaptación.

Con esto la propuesta de Guillermo Bustamante es pensar la formación como corte o desajuste entre mínimo 3 procesos: A) Pensar la vida más allá de los opuestos psíquico y orgánico, para posibilitar la emergencia de la concepción de la vida como continuidad entre psíquico y orgánico. B) Atender a las condiciones históricas fuera del limitante externo-interno, puesto que como sujetos antes de nacer ya nos constituyen elementos históricos sociales, familiares y culturales, lo cual va a organizar a posteriori nuestras condiciones de emergencia en tanto sujetos hablantes. C) Reconocer al cachorro humano como organismo biológico no hablante, que habrá de convertirse, a través de la inserción en lo simbólico, en otra cosa, un sujeto que habla. Con lo cual se entendería “la formación no como la consecución de un estado latente, sino como una discontinuidad”⁵⁶ un corte en los procesos de normalización, adaptación, individualización y disciplinamiento.

De manera que:

La llamada formación es, en consecuencia, el corto circuito de un cuerpo con los símbolos que le ofrece/impone una comunidad que lo antecede y le sobrevivirá; la continuidad irreversible del proceso natural (instintivo), en cuyo hiato se pone en palabras que no acaban de nombrar a su usuario, que lo

⁵⁵ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Sujeto y Lenguaje. En: Sujeto, Sentido y Formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico. Bogotá. Editorial San pablo. 2013. p209

⁵⁶ BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Sujeto y Lenguaje. En: Sujeto, Sentido y Formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico. Bogotá. Editorial San pablo. 2013. , P 224

invaden desde dentro, al punto de *pensar*, que no es otra cosa que el funcionamiento del lenguaje en nosotros⁵⁷

Ahora bien, el concepto de sujeto será puesto en contexto desde la postura psicoanalítica. Pero para efectos de claridad se ponen en discusión las diferencias equivalentes entre las expresiones individuo, persona y sujeto. La unidad del individuo lo expone en su efecto de indivisible es decir sin-división, pues atiende a su vez a la unidad mínima de un grupo⁵⁸, lo que le permite ser tomado como objeto de análisis de la psicología otorgándole otras expresiones en diferentes niveles tales como yo, ego o conciencia que sin vicisitud siguen refiriendo a la unidad. Por persona y en atención a su procedencia latina, se hace referencia a la máscara utilizada por un personaje teatral, ¿lo que sugiere que detrás de la máscara podrá hallarse la verdad del sujeto? La palabra persona también es de uso en el campo jurídico, pues alude a las obligaciones y derechos de un sujeto ordenadas por una sociedad y que en tanto persona juega un papel y tiene una función. En razón del sujeto, se trata, específicamente para el sujeto del psicoanálisis, del encuentro del organismo del hombre con la palabra, la cual lo ingresará en otro modo de satisfacción que no será ya simplemente la de la biología, sino la de la afección de la palabra en todo aquello que implique el quehacer del hombre, es decir en el campo de lo simbólico, de lo que le ha permitido desnaturalizarse para hacer cultura, sociedad, o como es formalizado por Jacques Lacan en su texto función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis: “Que os haga comprender por fin que es en el don de la palabra donde reside toda realidad de sus efectos; pues es por la vía de ese don por donde toda realidad ha llegado al hombre y por su acto continuado como él la mantiene”⁵⁹. En este orden, tiene lugar “la concepción de

⁵⁷ Ibid. , P 224

⁵⁸ Diccionario etimológico de Chile. [En línea]. Consultado el 11 de marzo de 2019. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?individuo>

⁵⁹ LACAN, Jaques. Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En: Escritos I. Siglo XXI editores. México, 1984. P 310.

sujeto por la dirección de lo simbólico, marcado de manera inevitable por el lenguaje alienado en lo significativo”⁶⁰.

Es importante mencionar que el concepto de sujeto en el psicoanálisis no nace con Sigmund Freud, aunque desde este momento se perfilen ciertos elementos que posteriormente serán tomados por el psiquiatra Jacques Lacan para elevar a la categoría de concepto lo correspondiente al sujeto. De modo que el sujeto que en este estudio se pretende atender no corresponde ni al ser, al yo, al individuo o a la persona, no es un sujeto en tanto “presencia óptica que tenemos delante, no es un sujeto de hecho, fenoménico, observable”⁶¹. Se asume al sujeto en tanto efecto de la desnaturalización, de la salida de lo instintivo para el ingreso en el lenguaje, de la elección de su emergencia como estatuto en proceso permanente de formación por sobre la vía preestablecida de la organización biológica.

En este sentido, preguntarse por el lugar para el sujeto que hay en un estudiante, no significa organizarse para atrapar al sujeto, ni ir en busca del sujeto que se cree tiene cada estudiante, este concepto no apunta a una esencia o una presencia siempre ahí, como la del yo, sino a la emergencia fugaz e intermitente del estatuto del sujeto en razón del acto de lectura del otro, como representante social, de la norma o de la institución, es decir que es por el otro en tanto significativo, en tanto representante de, que es posible la emergencia de un sujeto.

⁶⁰ DE FREITAS BARROSO, Adriane. Sobre la concepción de sujeto en Freud y Lacan. En: Revista Alternativas en psicología. Tercera época, agosto-septiembre de 2012, N27. P120

⁶¹ CAMPALANS, Luis. “Eppur si mouve” Notas sobre el sujeto del psicoanálisis. En: Revista Uruguaya de psicoanálisis, 2006. P 162

5. ANÁLISIS

¿Qué implicaciones tiene interrogar, en nuestra época, la institución universitaria y su función educativa, como acción enmarcada a la formación de sujetos que aporten al sostenimiento democrático del lazo social? Primero, habrá de mencionarse la respuesta pesimista, para la que esta pregunta no tendría valor, pues el interrogante bien podría dirigirse a la institución familiar o cultural, que educan desde diversas dimensiones y de alguna manera también se ven permeadas por las nuevas lógicas empresariales dominantes en lo social. Segundo, rescatar la validez de esta pregunta como posibilidad de cambio y mejora para los procesos de formación y administración en educación superior, con el objetivo de sostener el principio de autonomía de la universidad para propiciar en este espacio nuevas comprensiones sobre el malestar en la cultura.

Así entonces, es pertinente la reflexión de la UNESCO sobre la responsabilidad que la educación superior tiene como tarea desde la formación en lo social, es decir “hacer avanzar nuestra comprensión de problemas más polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente”⁶². En este orden, que en la actualidad la universidad, como lugar para la formación, que en adelante será para la vida, responda a las demandas del control capitalista la arroja a las filas de la burocracia empresarial y la saca de la apuesta en la formación profesional con efectos en las prácticas sociales. Lo cual imprime en los sujetos universitarios (estudiantes y docentes) un rol que no es ya el formador y estudiante, sino el de agentes, uno dispuesto a la comercialización de su producto-el saber- y otro comprador de información de la que luego dispondrá según le exija la necesidad laboral.

⁶² UNESCO. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. En: Conferencia mundial sobre educación superior 2009. P 2

De manera que la multiplicación de Universidades y con ella la excesiva profesionalización, “responde no tanto a un *deseo de cultura* como a la búsqueda de mejores posiciones en el mercado”⁶³. De manera que la educación contemporánea se ve inclinada a administrar su quehacer bajo las lógicas de la racionalidad instrumental, lo que sugiere un cambio en la idea de la formación en un saber disciplinar por el dominio técnico de unas prácticas sobre la vida en general. Lo antes mencionado logra modificar las mentalidades de los sujetos universitarios, de modo que ahora se trata de pensar “la vida técnicamente, teniendo como consecuencia un automatismo racional, otra forma de ausencia del pensar que desplaza las decisiones del sujeto al ejercicio técnico”⁶⁴.

De ahí, la importancia de otorgar un lugar al sujeto que hay en un estudiante, o al menos preguntar, en los procesos de aprendizaje en la formación universitaria, por la posibilidad de otorgarle un lugar, puesto que estar dispuesto a no obturar la singularidad de quien está en proceso de formación, daría la posibilidad de la construcción de una posición para el estudiante-sujeto como agente activo en su formación, asumiendo la responsabilidad, de lo que ésta posición reclama para su sostenimiento: “a) la decisión y la disposición de un sujeto humano para efectuar el trabajo de adquisición de ciertos contenidos culturales juzgados valiosos, y b) la existencia de una oferta educativa que, sobre la base de una atribución de responsabilidad, reserve un tiempo y un espacio para este sujeto”⁶⁵. Sin embargo, el sujeto al que aquí hacemos referencia, no será nunca un efecto pasivo, un adaptado a ideales sociales o cumplidor de la ley sin pregunta, será por otra parte alguien con la particularidad de parecer “no domesticable”, de hacerse ver por sus características, ya sea como rasgos que provocan malestar, tanto para él (como

⁶³ SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entra la función civilizadora y el discurso universitario. En: revista paradigmas, Vol XXVIII, N 2, diciembre de 2007. P 207

⁶⁴ MUÑOZ, Oscar & DASUKY, Samir. Psicoanálisis, educación y racionalidad instrumental. En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015. P 133

⁶⁵ SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entra la función civilizadora y el discurso universitario. En: revista paradigmas, Vol XXVIII, N 2, diciembre de 2007 p 207

ejemplo puede pensarse en sujetos con dificultades en el aprendizaje) como para los otros (en los problemas relacionados con la conducta), por su distanciamiento frente al saber que le ofrece o por su iniciativa en la producción de ideas que favorecen la discusión en el aula.

En este sentido y siguiendo los elementos expuestos ¿qué implicaría entonces aprender para el sujeto? Aprender no respondería a llenar de conocimientos al estudiante, cuando se cree que éste carece de ellos, más bien se trata de otorgarles recursos que le abran caminos para cuestionarse lo que para cada uno comporta su problema, en el terreno de la formación. De manera que aprender implica aprender a pensar en el ser, en lo singular “significa encontrar una solución particular, única, subjetiva a un problema que causa sufrimiento”⁶⁶. Y en este orden su responsabilidad sería la de sostener su deseo, el impulso para el sostenimiento de su posición como sujeto “responsabilidad que por ser solitaria no hay ayuda samarita ni padre o madre protectora que la dispensen”⁶⁷.

Ahora bien, vale la pena preguntarse por ¿cuál es rol del docente en este planteamiento? Su función más allá de transmitir un saber ha de ser orientada en el sostenimiento del acto educativo, que desde su quehacer promueva el trabajo del sujeto, movilice el interés del estudiante y le enseñe, proponiendo la apropiación, a traspasar los límites intelectuales de la disciplina. Esto con el fin de tener elementos que le permitan al sujeto no ceder al pedido del amo capitalista, quien “exige que sus individuos tengan las competencias necesarias para que sean productivos al andamiaje económico”⁶⁸.

⁶⁶ RAMÍREZ, Mario Elkin. ¿Qué significa aprender? En: Blog NEL Medellín. Publicado es 27 de febrero de 2013. Consultado el 14 de agosto de 2018. <http://nel-medellin.org/que-significa-aprender/>

⁶⁷ GALLO, Héctor. ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto educativo? En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015. P 70

⁶⁸ CORTEZ PALOMINO, Marlon. ¿Oposición entre clínica y educación? En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015. P34

La educación superior, es cierto, debe proporcionar competencias sólidas a los estudiantes, pero más aún contribuir “a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de paz”⁶⁹, la lucha por la democracia y el respeto a los derechos adquiridos con trabajo. Para lo que es fundamental producir una enseñanza de calidad, no como lo entienden los estándares, es decir en términos de indicadores de logro, sino con calidad docente, personal capacitado y con orientación a la investigación, comprometido e implicado con su labor, que además no tema a condiciones emergentes en la educación, sino que ante lo singular, su formación le permita responder a la altura y con los recursos que su saber le otorga.

Así, aunque el objetivo de la educación sea “generar entes adaptados al sistema productivo, artefactos humanos que no se impliquen en lo que hacen, materia disponible para cualquier oficio que no sea el efecto de una vocación o de una pregunta por el deseo”⁷⁰, la labor del docente, en su posición de formador, es la de hacer del espacio institucional un lugar abierto y dispuesto para la pregunta, para la emergencia del sujeto, la construcción de sentido, la atención a la no disposición del estudiante como muestras de sus subjetividad, no solo como conductas desadaptadas al contexto; “Allí estriba toda la cuestión del *deseo de enseñar*, y tal es precisamente la apuesta que implica sostener el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo.”⁷¹

Cuestión que pone como reto a la labor de la enseñanza, exigirse en su función, traspasar los límites impuesto por las lógicas empresariales ahora inmersas en los asuntos educativos, pues educar sin lugar para la subjetividad tiene como efectos

⁶⁹ UNESCO. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. En: Conferencia mundial sobre educación superior 2009. P 2

⁷⁰ CELIS, Carlos Germán. Educar sin subjetividad o la manía de negar lo que existe y explicar lo que no existe. Sobre el imperativo político de evaluar. En: Revista Reflexión política, N 35, junio, 2016. P 161

⁷¹ SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entra la función civilizadora y el discurso universitario. En: revista paradigmas, Vol XXVIII, N 2, diciembre de 2007. P 208

la producción de “personas privadas del entusiasmo y la curiosidad propia del no saber”⁷², que el en sujeto son móvil para la invención, condiciones para la creación o modificación de ideas, objetos, espacios, geografías, personajes y otras cosas más que le permiten vivir de otra manera, ya no salvaje, como era en razón de su naturaleza, pero sí cada vez más social.

⁷² CELIS, Carlos Germán. Educar sin subjetividad o la manía de negar lo que existe y explicar lo que no existe. Sobre el imperativo político de evaluar. En: Revista Reflexión política, N 35, junio, 2016. P 161

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

La propuesta que aquí se plantea para el trabajo en clase orientados por la idea de otorgarle un lugar al sujeto que hay en un estudiante es la de una rejilla de actividades o planeador de actividades para el aprendizaje significativo. Donde el docente pueda tener alternativas en la elección de estrategias para la enseñanza que en su ejecución no obturen la emergencia del sujeto.

Tabla 1 Rejilla de actividades o planeador

Estrategia	Actividad	Estudiante	Evidencias
Estrategia organizativa	Debates críticos	Promueve la interacción y comunicación	Texto crítico argumentativo en el que presenta su posición en el debate
Estrategia Cognitiva	Lectura comentada	Hace posible la identificación de errores, vacíos conceptuales y debilidades en el aprendizaje	Participación en clase
Estrategia Organizativa	Composición de textos	Motiva el trabajo independiente	Ensayo argumentativo
Estrategia Organizativa	Foro	Promueve el trabajo en equipo y en intercambio de conocimientos.	Exposición grupal de los puntos de encuentro y las posturas diferenciadas de las planteadas al interior del foro.
Estrategia cognitiva	Construcción y exposición de preguntas	Orienta el aprendizaje hacia los elementos aún	Construcción de preguntas y exposición de su

		no comprendidos y mantiene la atención del estudiante en la tarea de comprender	inquietud para promover la ampliación del tema y la construcción en conjunto de los argumentos
Estrategia Cognitiva	Proyectos	Motiva al estudiante a interpretar, investigar y organizar el conocimiento.	Informe de proyecto
Estrategia Cognitiva	Estudio de casos	Impulsa la construcción y exposición de ideas propias y promueve la búsqueda de nuevo conocimiento	Trabajo análisis de caso

La anterior rejilla enmarca algunas de las actividades que pueden ser tenidas en cuenta para dar la posibilidad a la emergencia de la subjetividad que hay en un estudiante, puesto que los proyectos que pueden desarrollar los estudiantes necesariamente demandan una construcción de un argumento, una posición, una responsabilidad o un actuar.

En este orden, la función docente es estar atento a no obturar la emergencia del sujeto, si en el aula de clase un estudiante con una pregunta o una proposición pone en cuestión el libreto preparado para el desarrollo de los contenidos; ello no necesariamente es un ataque a la persona del docente, ni aún un reproche a ciertas teorías, puede tratarse de una posibilidad, desde el cuestionamiento, de acercarse, interesarse en una disciplina. De ahí que la apuesta con este trabajo monográfico, en particular para los docentes o quienes sientan afecto por esta labor es a estar abiertos al trabajo con la dificultad, con la falla, con lo que no funciona, no anda, o desajusta el orden de clase, de la institución, pues se trata de mantener en el aula de clase el espacio para la pregunta, para el debate, para la novedad, específicamente para la particularidad del sujeto que hay en un estudiante, acogiendo lo propio de sí para orientar su inscripción en los marcos de la época.

7. CONCLUSIONES

- La educación superior de nuestra época habrá de hacerse cargo de brindar a los sujetos-estudiantes formación en valores ciudadanos, prácticas democráticas y reflexión-crítica que les permita construir una posición ética y con ella responder a los fenómenos de actualidad con los recursos propios de su disciplina, con la oportunidad de poner a funcionar su saber en lo social bajo la especificidad de su práctica.
- En la formación universitaria los procesos de enseñanza aprendizaje han de orientarse por promover la inquietud del no saber, el entusiasmo en investigar y el lugar del estudiante como agente activo en su formación, que más allá de haber pagado por la obtención de una información, lo que lo ubica en el lugar de cliente, se implique desde su subjetividad al acaecer educativo.
- Educar sin subjetividad trae como consecuencia hacer de la formación una tecnificación del saber orientado a hacer de cada humano una empresa y con ello la eliminación del pensar para obrar ante el otro con solidaridad y respeto, pues de lo que se trata en el siglo de las corporaciones es de competir, tener las habilidades para lograr el éxito sin detenerse para reflexionar en los efectos de unas prácticas en el lazo social sin sujeto que responda.
- Enseñar advertidos de la dimensión del exceso y del modo particular de satisfacción, que no corresponde con la idea del bien para todos, que se juega en cada estructura subjetiva posible de emerger en un estudiante, hace de la labor educativa una acción orientada en el sostenimiento de un deseo, no solo en el aprendizaje como meta, sino en la construcción de una relación del estudiante con el conocimiento que le otorgue efectos prácticos, ya sea en el desempeño académico, de una formación motivada por el entusiasmo del saber no todo.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Zygmund. El síndrome de la impaciencia. En: Los retos de la educación en la modernidad líquida. España, 2008. PBAUMAN, Zygmund. El síndrome de la impaciencia. En: Los retos de la educación en la modernidad líquida. España, 2008.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Sujeto, sentido, formación. La educación vista desde el psicoanálisis, con sesgo lingüístico. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, editorial San Pablo, 2013.

CAMPALANS, Luis. “Eppur si mouve” Notas sobre el sujeto del psicoanálisis. En: Revista Uruguaya de psicoanálisis, 2006. P 160-171

CARVAJAL, Germán. La educación no tiene historia. En: Pedagogía y sabers. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, 2007, N 27.

CELIS, Carlos Germán. Educar sin subjetividad o la manía de negar lo que existe y explicar lo que no existe. Sobre el imperativo político de evaluar. En: Revista Reflexión política, N 35, junio, 2016.

CORTEZ PALOMINO, Marlon. ¿Oposición entre clínica y educación? En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015.

DE FREITAS BARROSO, Adriane. Sobre la concepción de sujeto en Freud y lacan. En: Revista Alternativas en psicología. Tercera época, agosto-septiembre de 2012, N27. P120

Diccionario etimológico de chile. [En línea]. Consultado el 11 de marzo de 2019. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?individuo>.

ESCOBAR, Manuel Roberto. Universidad, conocimiento y subjetividad. En: Nómadas. Octubre, 2007, N 27. P 48-61.

FOLLARI, Roberto. ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? En: Perfiles educativos. Enero, 2007, Vol 29. P 7-20.

GALLO, Héctor. ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto educativo? En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015.

LACAN, Jaques. Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En: Escritos I. Siglo XXI editores. México, 1984

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Formación y experiencia en la universidad. En: revista colombiana de educación. Primer semestre de 2016, N70. P 305-317.

MILLER, Jaques Alain, El síntoma como acontecimiento del cuerpo. En Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo, Argentina, Colección DIVA, 2002.

MUÑOZ, Oscar & DASUKY, Samir. Psicoanálisis, educación y racionalidad instrumental. En: ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Fondo editorial Universidad EAFIT, 2015.

ORDINE, Nuccio. La universidad empresa y los estudiantes clientes. En: La utilidad de lo inútil. Barcelona. Editorial acantilado, 2013.

OSPINA, William. La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Bogotá, Penguin Random House grupo editorial, 2012.

PATIÑO GARZÓN, Luceli, ROJAS BETANCUR, Mauricio. Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. En: Educación y educadores. Abril, 2009, N1, Vol 12. P 93-105.

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. España. Ediciones Morata S, L. 1997.

RAMÍREZ, Mario Elkin. ¿Qué significa aprender? En: Blog NEL Medellín. Publicado es 27 de febrero de 2013. Consultado el 14 de agosto de 2018.

SALDARRIAGA, Oscar. Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. En: pretextos pedagógicos. 2000, Vol 5. P 19-51.

SANABRIA, Angel. El vínculo educativo: apuestas y paradojas. El deseo de enseñar entra la función civilizadora y el discurso universitario. En: revista paradigmas, Vol XXVIII, N 2, diciembre de 2007.

TORRES ZAMBRANO, Guillermo. La formación en el ámbito de la educación superior como objeto de evaluación. A manera de ensayo. En: revista docencia universitaria CEDEDUIS. Febrero de 2004, Vol 5. P 173-182.

UNESCO. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. En: Conferencia mundial sobre educación superior 2009.

VARGAS, Esther Juliana. La universidad en Vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. En: Revista colombiana de educación. Primer semestre de 2017, N72. P 139-157.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye. En: Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crianthropos, 2005.