

**APREMIO** m. Acción y efecto de un  
Orden administrativa para el pago de  
las contribuciones. || *Por.* Mandato  
que obliga a uno al cumplimiento de una  
obligación.

**APRENDER** v. t. Adquirir el conocimiento  
de una cosa por el estudio o la experiencia.  
|| *Fig.* Aprenderse la memoria de una  
lección.

*Fig.* Aprenderse el oficio: aprenderse el  
oficio y modistilla.)

**APRENDIZAJE** m. El tiempo que dura el  
aprendizaje de algún arte u oficio.  
|| *Fig.* El aprendizaje es largo.

*Novicio y modistilla.)*  
**APRENDIZAJE** m. El tiempo que  
aprende algún arte u oficio.  
|| *Fig.* El aprendizaje es largo.

**APREHENSIVO** adj. Que se refiere a la  
aprehensión de una cosa.

**APREMIADOR** m. Que apremia a uno  
para que cumpla una obligación.

**APREMIAR** v. t. Dar un apremio a  
alguien para que cumpla una obligación.  
|| *Fig.* Apremiar a uno para que cumpla  
una obligación.

**APRECIABLE** adj. Que merece ser  
apreciado.

**APRECIACIÓN** f. Acción y efecto de  
apreciar a alguien.

**APRECIADOR** m. Persona que aprecia a  
alguien.

**APRECIAR** v. t. Valorar a alguien.  
|| *Fig.* Apreciar a alguien.

**APRENSIÓN** f. Temor o miedo.  
|| *Fig.* Opinión infundada o extralimitada.  
|| *Fig.* Aprehensión.

**APRENSIVO, VA** adj. Que se refiere a la  
aprehensión de una cosa.

**APRESADOR, RA** m. f. Persona que  
apresa a alguien.

**APRESAR** v. t. Aprehender a alguien.  
|| *Fig.* Apresurar a alguien.

**APRESURADO** adj. Que se refiere a la  
apresuración de una cosa.

**APRESURAR** v. t. Aprehender a alguien.  
|| *Fig.* Apresurar a alguien.

**APRESURADO** adj. Que se refiere a la  
apresuración de una cosa.

**APRESURAR** v. t. Aprehender a alguien.  
|| *Fig.* Apresurar a alguien.

**APRESURADO** adj. Que se refiere a la  
apresuración de una cosa.

**APRETA** adj. Que se refiere a la  
apretadura de una cosa.

**APRETA** adj. Que se refiere a la  
apretadura de una cosa.

**APRETA** adj. Que se refiere a la  
apretadura de una cosa.

**APRETA** adj. Que se refiere a la  
apretadura de una cosa.

# EL APRENDIZAJE: UN EFECTO DE LA SUBJETIVIDAD

*Juan Leonel Giraldo  
Marina Quintero Q.  
(Profesores de la  
Facultad de Educación  
U. de A.)*

## I. Una mirada crítica al concepto de calidad total en educación

Históricamente, la educación se ha nutrido de los saberes que dan cuenta de la inclusión del ser humano en lo social, y se ha inscrito en los paradigmas que los mismos han propuesto sobre mecanismos de desarrollo, con el propósito de construir alternativas de educabilidad, respal-

dadas en discursos aprehensibles, actuales y movilizadores.

La dinámica de la sociedad moderna ha gestado un nuevo concepto, el de **calidad total**, con el cual pretende regular las relaciones entre las personas y entre éstas, las instituciones y el entorno. La escuela, haciendo eco al ideal de perfeccionamiento y eficiencia, se ha vinculado a este movimiento. Los principios que lo orientan y los artificios de su práctica han comenzado a penetrar las más sofisticadas reflexiones pedagógicas, y hasta las recónditas escuelas unitarias empiezan a encaminar su quehacer en tales perspectivas. Los discursos que

pretenden legitimar la calidad total en la educación se articulan con tal entusiasmo, que pareciera que la educación hubiese encontrado, después de muchos avatares y experimentos, la dimensión que la valida y determina.

Sin embargo, estos nuevos lineamientos no dejan de estar en ese nivel de incertidumbre y de falta de definición en lo que atañe al sentido de educar; incluso, no deja de ser éste un nuevo préstamo a los productos del desarrollo industrial, tal como sucedió con el concepto de **tecnología educativa**, con lo cual se pone de manifiesto la fragilidad, no sólo del concepto de **educación**, sino

también del saber sobre lo humano.

Hoy se repite a viva voz en todos los escenarios donde quiera que la educación se aclama, el sonoro estribillo "calidad total" o "formación integral", con tal propiedad, que parecieran estos conceptos inherentes al campo educativo sin que se reconozcan sus connotaciones de corte empresarial, eficiencia, producción y desarrollo. Lo delicado de esta transpolación directa y mecánica de conceptos es que puede conducir a la certeza de que resulta obvio en el devenir de la educación servir a la industria, preparándole mano de obra calificada, olvidándose así de

la formación del sujeto en lo que respecta a su estructuración ética y al compromiso personal en la construcción y desarrollo de su destino.

Por estas razones, la calidad total en la educación no deja de ser una ilusión más en el camino que conduce al encuentro de la educabilidad del ser humano, puesto que lo esencial del proceso continúa sin ser reconocido y, mucho menos, explorado.

Desde el descuido por lo humano todo lo que acerca del sujeto de la educación se proponga e imponga, sólo alcanzará la superficie y continuará centralizado en el problema del contenido y, por supuesto, en el problema del método, dado que la educación seguirá siendo concebida como un acto de inculcación de valores, como una realización para el ajuste social, como un proceso de formación de un ideal ciudadano.

Desde esta perspectiva, la educación, aunque no lo reconozca, asume al ser

humano como una entidad programable y predecible hacia donde deben dirigirse los más ingentes esfuerzos pedagógicos y los más consolidados discursos sobre las nuevas maneras de reaccionar del hombre del presente y sobre las características de los tiempos venideros. Consideramos que aquí radica el equívoco educativo sobre el cual debe incidirse si se espera lograr una educación con calidad.

Se trata de pensar, entonces, que ese comportamiento ciudadano al cual se aspira ha de partir de una relación adecuada del hombre con la sociedad -lo que en palabras de Kant significaría "la unión del deseo y el deber"- que exigiría en primera instancia una adecuada relación del hombre consigo mismo, dado que allí actúa el deseo, y éste tiene que ver profunda y decididamente con la subjetividad. Esta convicción nos mueve a proponer como pivote de la educación la pregunta por el

sujeto que educa y por el sujeto a quien se educa.

Puesta la subjetividad en primer plano, se impone la consideración de la relación del sujeto con su deseo y, por supuesto, con su historia, pues es ahí donde el deseo se peculiariza para tratar de dilucidar por qué a pesar de utilizar un mismo método para los mismos alumnos sobrevienen de manera inevitable e inesperada los fracasos escolares; aún más, por qué a pesar de que se use el más sofisticado método para todos los alumnos, cada uno responde de singular manera, con lo cual resulta imposible la predicción de efectos sociales.

Pero a la pregunta sobre la singularidad del sujeto de la educación le antecede la pregunta del maestro por sí mismo, pregunta esencial que lo encamina al reconocimiento de su deseo y a establecer sus vínculos fundamentales con el aprendizaje; que lo ubica en la senda de la articulación de lo

subjetivo con lo social; que le permite reconocer su deseo de ser en el saber y la posibilidad de que igualmente este acceso al saber ocurra en el alumno a partir de la relación pedagógica como posibilitadora de la transferencia del deseo de saber.

En este reconocimiento, indefectiblemente se transforma la mirada sobre el sujeto a quien se educa: de ser visto como fachada predecible, como individuo susceptible de formación integral, pasa a concebirse como un ser deseante, escindido por el acceso al lenguaje, productor infinito de sentido, pero, paradójicamente, imposibilitado para aprehenderse como totalidad, es decir, imposibilitado para un saber pleno de sí. Validada así la determinación inconsciente de las palabras y los actos del sujeto, el acento que la educación tradicionalmente ha puesto en la enseñanza está llamado a desplazarse.

Esta ubicación del maestro ante su

carencia conduce a que aun cuando el alumno le suponga un saber, él, removido del lugar de la omnipotencia y la omnisapiencia por el reconocimiento del deseo como insaciable, se pensará intelectual y razonablemente como un ser que desconoce mucho, puesto que cada apertura a uno y otro saber, incluso de sí, le revela su infinita ignorancia.

De igual manera podrá, entonces, reconocer en la subjetividad del estudiante el efecto de un proceso que al inscribirlo en el lenguaje, y por supuesto en el juego del decir y del no decir, lo atrapa en el equívoco, en el olvido, en el malentendido, en el desacuerdo... con lo cual desfallece, tanto para el uno como para el otro, el ideal de plenitud en el saber, pero se resignifica el concepto de aprendi-

zaje, al instalarlo en la dinámica del deseo (de saber) y al reconocerlo como una emergencia de cada acto de palabra que los enruta por los senderos de una búsqueda interminable.

Removida la ilusión de la plenitud, maestro y estudiante pueden asumir el compromiso de avanzar y promover vías de progreso para sí mismos y para la cultura; abandonando, como dice Estanislao Zuleta, "el ideal tonto de la seguridad garantizada, de las reconciliaciones totales, de las soluciones definitivas". (2)

Mirada así la educación, nos parece impertinente planear como su objetivo la conquista del tope de la calidad o de la

integralidad, afirmación que por principio es utópica, en lugar de pensarla como el espacio que permita entablar una relación maestro-estudiante, inquietante, compleja, fundada en incógnitas, en preguntas siempre abiertas, para desde ahí construir un estilo de relación con el saber y con el trabajo que permita visualizar la relación de posibilidades en el complejo devenir social.

No cabe duda, entonces, de que la ilusión de la calidad total en la educación induce al espejismo de construir una doctrina pedagógica global, capaz de dar cuenta de todo, y revelada por mágicas inspiraciones que, por supuesto, nunca han existido.

## II. Hacia un nuevo rumbo

El desencuentro entre la realización de lo programado en la educación y sus efectos subjetivos se torna más crítico cuando a pesar de los esfuerzos de predictividad racional sobre los sujetos y sus formas relacionales, una creciente desazón habla del permanente malestar social.

Estos continuos desfases llamados "desencuentros generacionales", "cultura de la violencia", "crisis de valores", "malestar cultural"... han generado preocupación entre los intelectuales de la educación y de la pedagogía conduciéndolos, en más de una ocasión, a respuestas inmediatistas y hasta desesperadas, las cuales prácticamente se agotan desde su nacimiento, pues su fugaz existencia no deja espacio para la evaluación y, mucho menos, para la crítica y el recordamiento de los procesos.

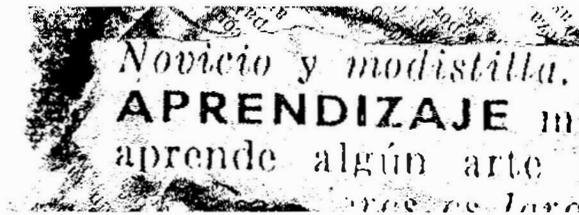
2. *El Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta. Ed. Sáenz Impresores Ltda. 1994.



Pensamos que el moderno acuñamiento del término "excelencia educativa", difundido como una nueva esperanza salvadora, entra a formar parte de esos intentos, toda vez que pretende predecir la respuesta del sujeto y reducirla a unos efectos globales y totalizantes. En esta pretensión se contextualizan las consignas que, de manera atractiva, le hacen eco: "Educación integral" y "calidad total".

Mientras en la educación predomine esta mirada colectivista del hombre, y se ignoren las particularidades del sujeto, se seguirá de intento en intento, importando propósitos que carecen de un examen exhaustivo sobre las causalidades y sobre la estructura subjetiva y su dinámica, demostrando, así, la falta de norte definido en los proyectos pedagógicos.

Estas reflexiones dan lugar a una pregunta que consideramos esencial: aquella sobre la especificidad de la condición huma-



na, sobre su peculiaridad; una pregunta que se orienta hacia la comprensión del ser humano, no homogenizado por lo social o lo instintivo sino ser particularizado por los efectos que el lenguaje le ha imprimido en su devenir como ser histórico.

Por supuesto, este imperativo no significa el desconocimiento del sujeto como ser social, ni propone un remozamiento de la educación personalizada. (3) Se inclina, sí, por una validación del sujeto en tanto producto de una estructura: la social. En efecto, para la inserción en dicha estructura, cada ser ha debido someterse a ese orden estructural

3. En esta propuesta lo que se enfatiza es el método, permaneciendo la subjetividad del alumno al margen del saber del maestro.

concebido como un orden simbólico, que lo define mediante la palabra que lo nombra, mediante el deseo que lo inscribe en una interminable búsqueda; desde ahí el orden simbólico marca la relación del sujeto con el saber como algo constitutivo de esencia humana.

El orden simbólico, la palabra, origina una organización y un funcionamiento que alejan al ser humano de esa "instintiva claridad" animal, que habría de permitirle responder adecuadamente a los estímulos de afuera o de adentro. Ese orden, lo introduce en lo fallido, en lo errático, en lo incierto, en lo imprevisto... La preocupación por una concepción estructural del sujeto se refiere esencialmente a la manera como cada uno se incorpora a ese orden que determina su ser, su relación con

cada uno de otros humanos y también con el saber. De ahí que el proceso de socialización, en general, y el proceso educativo-pedagógico, en particular, estén determinados por lineamientos estructurales.

Una concepción de esta naturaleza tiene que repercutir de forma contundente en la mirada educativa, ya que al reconocer al sujeto de la educación como producto del lenguaje lo asume como quien soporta una falta de saber, a partir de la cual el aprendizaje emerge como efecto del deseo, y por ello la función del maestro ha de responder a esa nueva dimensión pedagógica y social.

La identidad, la sexualidad, el saber y la ética no se rigen por los patrones del instinto ni por ofertas sociales que pretenden regularlos, sino por una referencia al orden signifiante en el cual el sujeto encuentra cada vez un sentido diferente a su existencia, ya que un

significante representa una y mil cosas más.

Estos sentidos tampoco dependen de la palabra devenida en el orden social sino de la emergencia permanente de lo inconsciente, desde donde se construye no sólo el saber sino también la ley que vincula el deseo con el deber.

Quienes hemos vivido la experiencia docente nos hemos encontrado con un límite en la pedagogía, límite que no está determinado por la capacidad mental o intelectual de los escolares, como muchas veces hemos creído. Los maestros sabemos que no pocas veces enfrentamos la imposibilidad de enseñar y también sabemos que las explicaciones habituales sobre la ineficacia de los métodos o lo inadecuado de los contenidos no resisten una confrontación crítica. Por ello, se hace necesario recurrir a otra manera de pensar al sujeto de la práctica

educativa, una forma que reconozca la dinámica que opera más allá de la conciencia del maestro y por supuesto del escolar, más allá de los propósitos y de la buena fe, más allá de la férrea voluntad y de la personalidad valerosa; ... una manera, en fin, de pensar que barra los obstáculos que impiden la comprensión de la dinámica humana como fruto de esa realidad que desborda lo planeado, lo preconcebido, toda vez que el deseo humano no sólo es incapturable en su plenitud sino que, además, se encuentra sometido a las huellas de un pasado y a los destellos que testimonian los encuentros con el deseo de aquellos humanos significativos.

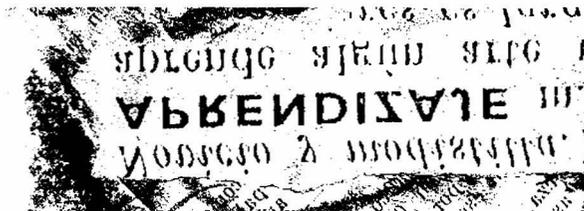
Esta rápida alusión a la inaprehensibilidad del sujeto guarda estrecha relación con la inaprehensibilidad

del objetivo educativo, porque a diferencia del sistema empresarial, donde se incide sobre objetos con los cuales se pueden avizorar resultados, en la educación se trabaja con seres humanos, quienes siempre pueden estar en un "lugar" diferente al esperado. Aún más, la división subjetiva exige que el objetivo educativo no sea sólo dominar, controlar y construir hacia afuera, sino, fundamentalmente, encontrar un sentido a la vida, una significación a su ser, una dirección a su existencia. Y esto es, esencialmente, un proceso subjetivo que indudablemente compromete al sujeto consigo mismo.

Gran parte del problema educativo radica en que el maestro, sin saberlo, ha aceptado la posición en la cual la educación, como discurso social, lo ha puesto: se ha asumido

como quien, desde la razón y la voluntad, todo lo puede predecir y programar, haciendo así eco a una lamentable concepción mecanicista de lo humano. Basta con hacer una ligera referencia a la insistencia de educar por objetivos y evaluar de igual forma. Pero lo que más ratifica esta ubicación en el lugar del predictor es la ausencia de confrontación a nivel personal, lo que le facilita un traslado acrítico a su quehacer educativo de los rumbos que desde afuera se le proponen, con todos los visos "salvadores" que los caracterizan, convirtiéndose así el maestro en un soporte de esa manera de hacer educación y usufructuando, además, las ganancias psicológicas que tal posición le depara: suficiencia y poder.

### III. Una propuesta



Si para redefinir su rumbo la educación se ha embarcado en la empresa de la "excelencia educativa" no se debe perder de vista que el motor de un movimiento tan ambicioso no puede estar en otro lugar que no sea la subjetividad de aquellos en ella implicados: maestro y alumno.

Desde este convencimiento, proponemos como condición indispensable la construcción de un lugar, de una identidad, de una función magisterial que remueva al maestro del lugar que tradicionalmente ha aceptado en su relación con el estudiante y con el saber.

Para dar curso a esta alternativa, empezaremos definiendo la doble presentación que el maestro ha encarnado en los últimos años en el escenario educativo nacional.

1. Ocupa el lugar del "amo" y encarna los vicios del poder de turno, desde donde deriva la "autoridad moral" requerida para



imponer una relación vertical en el proceso enseñanza- aprendizaje. En esta atmósfera escolar, el maestro sabe poco o nada de sí mismo. Sin embargo, esto no constituye para él una preocupación o desafío puesto que no sabe que debe saber de aquello que nada quiere saber; en cambio posee muchas respuestas sobre el saber y el ser de sus alumnos, respuestas que construye no precisamente a partir de la escucha del pedido que estos formulan en cada

espacio de relación, sino desde la omnisapiencia en la que, imaginariamente, se instala respaldándola con argumentos estereotipados y generalizados, tomados de rígidas teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas...

Esto último nos lleva a afirmar que en esta forma de relación escolar el maestro es un alienado por los conocimientos, en tanto ellos no le pertenecen puesto que no le generan una pregunta

sobre sí mismo, no testimonian su lucha intelectual, no respaldan, la mayoría de las veces, sus intervenciones educativas; sólo son accesorios para "engalanarse" y para asegurar un sitio en el devenir educativo.

2. Atraído por las propuestas seductoras de una malentendida "democracia participativa", el maestro ha extraviado su lugar y se ha confundido totalmente con el mundo del alumno, debilitando su autoridad. Como consecuencia sus intervenciones educativas se han desdibujado, al punto de no encontrar argumentos ni razones que las respalden, de tal manera que su palabra no representa la norma y sus actos sólo alcanzan a caricaturizar la función magisterial. Revela este desplazamiento de lugares, que el significado de la tolerancia se ha trastocado en permisividad, ya que al no establecer la distancia entre la opinión (muchas veces caprichosa) y la

elaboración conceptual, se confunde peligrosamente la participación mesurada y oportuna, con intervención descontextualizada y vacía de fundamentación.

Es en esta confusión donde el silencio del alumno, corolario de una escucha sostenida, se va a pique, puesto que no reconoce que es la reciedumbre del saber lo que otorga el derecho a la palabra. Esto socava, sin lugar a dudas, la capacidad de diálogo y lanza al maestro y al alumno a un intercambio vacío.

No hay que olvidar que como lo anota Jean Françoise Lyotard "el derecho de hablar

supone el deber de enunciar. Si no enuncia nada, la palabra está abocada a la repetición y a la conservación".

Es fundamental, entonces, resignificar el lugar y la función del maestro, de tal manera que el sujeto ubicado en ese lugar se implique, no como amo ni como un igual de sus alumnos, sino como una autoridad que encarna y testimonia los ideales socioculturales; que se asuma como un sujeto en proceso permanente de construcción.

Una figura así constituida permitirá, en la dialéctica maestro-alumno, el juego del deseo y la demanda, de forma tal que el deseo del uno movilice el del otro, y se produzca así el verdadero encuentro que encamina hacia la creatividad y el aprendizaje; encuentro que dentro de la dinámica de la transferencia afectiva implica lo más radical de la subjetividad, lo inconsciente.

Este encuentro privilegiado es lo que en la práctica cotidiana se entiende como la relación entre el cariño que el maestro imprime a su trabajo y a sus pupilos y la respuesta que, sin proponérselo, en ellos despierta.

