



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Relación con el saber en maestros universitarios o una estética de la
extranjería**

Tesis doctoral

Autora

Jolyn Elena Castrillón Baquero

Directora de tesis

María Paulina Mejía Correa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Medellín, Colombia

2023



Relación con el saber en maestros universitarios o una estética de la extranjería

Jolyn Elena Castrillón Baquero

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Directora

María Paulina Mejía Correa, Doctora (PhD) en Ciencias Sociales y Humanas (UdeA)

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Castrillón, 2023)

Referencia

Castrillón Baquero, J. E. (2023). *Relación con el saber en maestros universitarios o una estética de la extranjería* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Doctorado en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación: Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis

Línea de Investigación: Estudios Históricos en Educación Pedagogía y Didáctica

Corrección de estilo y normas APA:

Orthographia (Andrés Grajales Ramírez y Paulina Gómez Arrubla).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis hijos,

Epifanía y Libertario,

Leyéndome y animándome de principio a fin.

A mi madre,

Gladys,

Por su insistente amor atravesando su propia libertad.

A Ricardo Andrade R.,

Del profundo amor a hacia vos y otras preguntas...

Agradecimientos

A la profesora **María Paulina Mejía,**

Por su disposición paciente, prudente y rigurosa en el acompañamiento de esta construcción inicial, llena de acertijos y aprendizajes reflejados en este camino investigativo. Por su compañía permanente durante un trayecto investigativo y personal donde se tejió confianza en la labor, incertidumbres y alegrías.

A los **maestros participantes,**

Por su apertura y reconocimiento a su oficio en estos tiempos.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción.....	11
La creación de interrogantes.....	15
Un relato del contexto	15
Antecedentes	26
El bastidor de ideas: Un marco provisional.....	39
Inicios del concepto: <i>relación con el saber</i>	39
<i>Relación con el saber</i> en perspectiva de heredad y don.....	46
El Maestro Transmisor	48
De los Saberes	52
Objetivos	56
El objetivo general: un faro mayor.....	56
Faros específicos:	56
Construcción metodológica o asegurarse la andadura	57
Hallazgos discutidos	62
Capítulo 1. Biotransmisión: los gestos de la memoria y la relación con el saber	63
Capítulo 2. Vínculo y oferta: partitura en movimiento	79
Pantallas Psíquica: Movimiento Perceptual.....	81
¡Intenten moverlo (para ver si se puede transformar en otra cosa)!	90
Una disonancia: Saber o no Saber	94
Resonancias de la transmisión	98
Capítulo 3. Trayectorias de la relación con el saber y la transmisión: movimiento creador ...	103
La creación de un Moisés	105

«Que yo quería eso que ellos tenían en la mirada, que era como un brillo apasionado en los ojos»: del enigma de lo no sabido.....	106
El hacer de la metáfora	109
Imaginación, vacío y hacer metafórico.....	111
Del Saber no sabido de Dickinson.....	113
Conclusiones. Relación al saber (o con el saber): estética de una extranjería	115
Referencias	126
Anexos	134

Lista de tablas

Tabla 1 Material revisado y seleccionado para la construcción de los antecedentes27

Lista de figuras

Figura 1 Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado del arte, por país	27
Figura 2 Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de arte, por país	28

Resumen

La presente investigación se enfoca en la noción de *relación con el saber* dentro de la educación universitaria en el actual contexto de la tecnología y la experiencia del confinamiento educativo en el periodo 2020-2022. Se parte de antecedentes de la noción de saber y sus relaciones a partir de los estudios de Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard (Beillerot *et al.*, 1998), y posteriormente, los trabajos de Graciela Frigerio y Gabriela Diker, (2004; 2005; 2007; 2010) para el contexto de América Latina. Los referentes teóricos definen el carácter histórico-social de la educación como construcción social y al sujeto de la formación a partir de su relación con el lenguaje y el mundo de significaciones que lo provee. Se destaca la importancia de la perspectiva subjetiva en el análisis del problema construido, que se acerca a concepciones psicoanalíticas y sociológicas de la pedagogía. Se utiliza una metodología cualitativa con entrevistas a maestros universitarios de Colombia y Argentina. El trabajo está estructurado en cuatro capítulos que permiten la interpretación de las voces de los maestros y la emergencia de una nueva conceptualización de la relación con el saber en la educación universitaria. Se concluye que la relación con el saber es una construcción extranjera que requiere de una estética particular para una educación mucho más pensable en estos tiempos.

Palabras clave: relación con el saber, extranjería, vínculo educativo, educación superior, TIC.

Abstract

This research focuses on the notion of the relationship with knowledge in higher education in the current context of technology and the experience of educational confinement in the period 2020-2022. It starts from the background of the notion of knowledge and its relationships based on the works of Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, and Claudine Blanchard (Beillerot *et al.*, 1998), and subsequently, the works of Graciela Frigerio and Gabriela Diker (2004; 2005; 2007; 2010) in the context of Latin America. The theoretical references define the historical-social character of education as a social construction and the subject of formation based on their relationship with language and the world of meanings it provides. The importance of the subjective perspective in the analysis of the constructed problem is highlighted, which approaches psychoanalytic and sociological conceptions of pedagogy. A qualitative methodology is used with interviews with university teachers from Colombia and Argentina. The work is structured into four chapters that allow for the interpretation of the teachers' voices and the emergence of a new conceptualization of the relationship with knowledge in higher education. It is concluded that the relationship with knowledge is a foreign construction that requires a particular aesthetic for a much more conceivable education in our times.

Keywords: relationship with knowledge, foreignness, educational connection, higher education, ICT.

Introducción

El presente trabajo se desarrolló en el marco de la noción de relación *con el saber*, la cual se derivó de los trabajos iniciales de Jacky Beillerot junto con Nicole Mosconi y Claudine Blanchard (Beillerot *et al.*, 1998), pertenecientes a la escuela francesa *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) y a la Universidad Paris X-Nanterre. El estudio se centra en los autores mencionados, los cuales proponen un esclarecimiento y delimitación del concepto saberes y saber desde los rastros en la filosofía y el paso de la noción por diversas áreas. Proponen además la noción, *relación con el saber* estudiada través de la problemática del *deseo de saber*, acento psicoanalítico que deriva a la génesis del aprendizaje como proceso psíquico en términos de las teorías sobre la relación de objeto. Dicha discusión se articula con los estudios de Graciela Frigerio y Gabriela Diker, (2004, 2005, 2007, 2010), en América Latina, quienes ofrecen la reflexión pedagógica acerca de la relación con el saber involucrando cuestionamientos de tipo político y sociológico desde diferentes ángulos de la educación y del acto pedagógico. Cabe señalar que dichas reflexiones son cercanas a concepciones psicoanalíticas y sociológicas de la pedagogía, de ahí la perspectiva subjetiva de análisis del problema construido.

La discusión se centra en el vínculo educativo entre maestros y estudiantes universitarios, y cómo se forma la construcción de saber en dicha relación, revelando de forma especial a los maestros, quienes se presentan como los participantes centrales del estudio. El contexto en que se desarrolló el trabajo se inserta en las dinámicas actuales de la educación, donde priman los usos tecnológicos, toda vez que, durante el desarrollo de la tesis, se vivió el confinamiento educativo debido a la pandemia, lo que expuso públicamente y con gran intensidad las relaciones con las máquinas y sus efectos en la relación educativa. En consecuencia, fue necesario explorar el fenómeno tecnológico, entendido como suceso contemporáneo, dentro del cual la educación se inserta provocando cuestionamiento en la formación y efecto en las construcciones y concepciones del saber.

El texto está elaborado, en sus primeros apartados, siguiendo la lógica investigativa un tanto tradicional, la cual establece acotar un campo de estudio haciendo uso de los antecedentes y cuyo contenido abona algunos estudios sobre el concepto de la relación con el saber y las aproximaciones de su uso, así como lo correspondiente a la relación con la tecnología y la manera como ha sido estudiada, especialmente en los países hispanohablantes. Durante los antecedentes, se construyeron

interrogantes que fueron tejiéndose hasta discernir una pregunta, la cual guía el sentido del estudio. Si bien dicha pregunta se encuentra al interior del texto y no justifica indicarla aquí, es importante mencionar que el lector encontrará diversas preguntas que se entretajan en la medida en que se fueron construyendo los antecedentes y el marco conceptual, esto con el fin de cuestionar lo dicho por otros y permitir nuevos sentidos durante la escritura de las ideas. Es así que las interrogaciones abren paso a crear discusiones y rutas de análisis, más que ser respondidas con alguna certeza o comprobación.

Paso seguido, el marco conceptual se expone mediante la metáfora de un bastidor, donde se tejen los referentes teóricos que acotaron los compromisos de orden epistemológico y teórico, los argumentos de carácter histórico-social acerca de la construcción de la realidad, y el sujeto constituido dentro de este marco a partir de su relación con el lenguaje y el mundo de significaciones que lo provee, que en este caso se refiere a la educación como una significación de lo subjetivo y de lo social en un determinado tiempo. Por último, no falta en esta primera parte del trabajo la metodología, la cual parte de la elección de orden subjetivo inclinándose por un tipo de estudio cualitativo, con un diseño hermenéutico-dialógico, con el privilegio de optar por entrevistas semiestructuradas que, como textos narrados, pueden ser interpretados bajo condiciones históricas determinadas; en este caso, voces de maestros universitarios de dos ubicaciones geográficas — Colombia y Argentina—, quienes compartieron los criterios de inclusión referente al tiempo en el oficio de ser maestros, la continuidad en el trabajo formativo, la experiencia del confinamiento educativo y, por su supuesto, la voluntad de participar en el estudio y su consentimiento.

El trabajo de análisis y síntesis está concebido en cuatro capítulos, los tres primeros se encuentran denominados como 1) **Biotransmisión**: los gestos de la memoria y la relación con el saber; 2) **Vínculo y oferta**: partitura en movimiento; y 3) **Trayectorias de la relación con el saber y la transmisión**: movimiento creador. El trabajo de interpretar las voces de los maestros con los apoyos conceptuales posibilita la emergencia de una nueva conceptualización, donde se concluye el estudio anudando la contrastación constante entre autores y la escucha del texto. Con esto se logra dar forma a un último capítulo: **Relación al saber (o con el saber)**: estética de una extranjería, y cuyo trato es el acercamiento de la *relación con el saber* como una construcción extranjera, esto responde al hecho de que los saberes provienen de diferentes lugares, órdenes históricos, biografías y demás, con lo cual darles su acogida no es solo un recibir caprichoso a la

moda de los tiempos, sino a la disposición, al cuestionamiento y a la refutación del huésped por parte de quien hospeda.

De lo anterior, la relación con el saber se configura, de un modo estético y extranjero, al concebir la relación entre maestros y estudiantes universitarios como trayectorias en cuyo movimiento la condición extranjera puede conducir la creación a la apertura de lo pensable acerca de lo que se ha transmitido, dando paso a lo nuevo por cuenta del deseo de saber propio y del otro.

XXI

Se empieza por buscar en la memoria, en los sueños, en las distintas formas de la luz que golpea contra el mundo. Se extiende la mirada, se contrae. He hablado tantas veces de la lejanía, de fijar un punto y caminar hacia él sin detenerse. ¿Qué harán de ese lado? ¿Quién cantará? ¿Quién abrirá un libro, cerrará otro, moverá una taza, guardará para siempre un cofre? Recordar esas ciudades invisibles suspendidas, un hombre como pocos sobrevolando lo imposible. Una visión gloriosa para desaparecer. Todos estuvimos ahí, en la construcción de altos cristales, puentes de humo, antiguas avenidas, tiendas de color canela. Sigo allí, sostengo un hilo que me lleva a galope; sigue, sigue, ¡qué larga la travesía! Mi boleto cuesta lo que tres viajes. Primero una calle ancha, iluminada, fragor de transeúntes, fantasmas, luego un espasmo.

Cada tiempo alguien reinventa las ciudades, las que amó, las que imaginó. Somos ese tiempo. Es nuestro turno.

Memoria de Bruno Shultz e Italo Calvino

Lucía Estrada (2015, p.17)

La creación de interrogantes

Cada tiempo alguien se inventa algo y con ello se gestan preguntas. Las interrogaciones emanan de las historias contadas, de los saberes de toda especie y construyen ficciones, lugares para conocer. El poema XXI de Lucía Estrada (2015) hace parte de este escrito como pretexto y antesala para pensar un problema, un campo de tensiones: ¿qué sucede?, ¿quién ha dicho algo?, ¿cómo se ordena determinada realidad?, ¿por dónde empezar? El poema dice que se busque en la memoria; podría ser. De hecho, este problema inicia por las incomodidades que se fueron agolpando en mi memoria día tras día, en el aula, entre maestros universitarios y entre estudiantes. La andadura por el problema parecía resuelta por otros. El campo de la educación es vasto, antiguo y parece decirlo todo, nombrar casi todo y, al mismo tiempo, ser ocaso en sus propias soluciones. «¡Es larga la travesía!», dice, nuevamente, el poema.

A continuación, se habla del contexto que ofrece una acotación al problema en cuestión. Esto, sin dejar aparecer los continuos interrogantes que configuraron varias entradas por la cual fue posible construir un camino *problémico*. Es decir, uno que situó antecedentes, estudios próximos y referentes de la teoría, los cuales permitieron la apertura y presentación de la pregunta. Valga decir, una pregunta que, en su momento, responde a un tiempo de gestación, que se deslinda con ayuda de los demás interrogantes y que no ostenta una propiedad privada, en la medida en que surgió tras las escuchas de otros. Entonces, poner a circular esta pregunta es el trato que se le da en este escrito. También, demorarla un poco, a fin de que en el trayecto investigativo la pregunta no cese, so pena de que, en lo hallado, se avizoren algunas claridades.

Un relato del contexto

Los principios de la Educación Superior en Colombia se configuran en la instalación del sistema educativo, recogidos en la Constitución Política de Colombia, la Ley 30 de 1992 y, luego, en la Ley General de Educación de 1994. El conjunto de principios de estas normativas plantea la educación como un proceso permanente, posibilitador de potencialidades del ser humano de forma integral. Entre sus objetivos están la creación de desarrollos científicos y soluciones a las necesidades del país, a través del campo investigativo, profesional y social, y en torno a la producción de saberes que articulan la relación entre el Estado y la sociedad.

Los principios normativos hablan de sujetos de los cuales se espera la preparación de personas autónomas y reflexivas, lo cual es posible si existen condiciones que posibiliten esta esperada autonomía. Así, en el nivel de Educación Superior se pretende desarrollar un sujeto que transite entre las relaciones de Estado y sociedad, y aporte como ciudadano a su desarrollo (Duque, 2019). Cabe anotar que la universidad como institución nace en el proyecto moderno de universalidad, por el cual educar es agenciar sujetos ilustrados y racionales, a quienes se les permita usar la ciencia y la tecnología como paradigmas de progreso (Escobar, 2007). Sujetos que se esperan ilustrados, pero se ven interrogados tras las transformaciones del mercado global, la educación empresarial, los extranjerismos que suscitan los vínculos intergeneracionales, la precarización del empleo —otrora, oficio—, entre otros, cuyos efectos producen nuevas y no pocas tensiones en este campo. Aún más, cabría interrogar la universalidad de la educación, en tanto, lo anterior no conlleva un acabado completo de sujeto, si se tienen en cuenta las fisuras que existen en todo proceso de desarrollo humano.

Una manera de problematizarlo es desde la perspectiva psicoanalítica, aludiendo a aquella expresión freudiana, y parafraseada luego por Cornelius Castoriadis (2008): «La imposibilidad del psicoanálisis y de la pedagogía consiste en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto» (p.121). De la cita del autor, se encuentra que acontece una fisura que acompaña la formación de los sujetos de la cual no está exenta la universidad, en tanto la autonomía del sujeto se traduce en un tiempo de maduración que señala, entre otros aspectos, la vigencia de la relación entre estudiantes y profesores bajo el signo del vínculo educativo y cuya formación o construcción se da en el trenzado de aspectos psíquicos y sociales. Ahora bien, entre los escollos que problematizan esta relación se consideran los siguientes: un contexto relacional, mediado, cada vez más, por recursos tecnológicos los cuales interrogan las nuevas formas de conocimiento, modos de saber, el lugar de los maestros universitarios y, en consecuencia, los efectos del vínculo.

Sobre cómo algunos de los referentes internacionales presentan la tecnología en el campo educativo, se tiene que La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2008) plantea en el proyecto colectivo iberoamericano para la próxima década, *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, discutir el sentido de las TIC en la educación. Además, busca asumir el modelo pedagógico con el que se puede contribuir de forma más directa a mejorar la calidad y la equidad educativa (Marchesi, 2009, p.8). La expansión de las redes informáticas y la socialización por medio de la internet han

puesto la práctica pedagógica en un entorno *tecnoeducativo* que se puede asociar con la Web 2.0 y que se vincula con el *conectivismo*. El término anterior, aunque no se aleja de las perspectivas constructivistas, dado su relación con el aprendizaje en redes, hace el énfasis de aprender en comunidades y a través de dispositivos tecnológicos.

Ahora, para precisar la complejidad conceptual de este entorno de la Web 2.0, cabe señalar la distinción entre la Web de datos asociados a la Web 1.0, la cual se mostraba como una web de documentos, frente a la Web de personas caracterizada como la Web 2.0. Esta distinción es importante por la actuación principal que se le da al sujeto en el manejo del entorno digital, existe un énfasis en el uso social de la plataforma, más que el mismo componente tecnológico. El protagonismo del usuario para crear, cambiar, borrar, trabajar de forma simultánea con otros usuarios y en el mismo documento, hasta publicar de manera ubicua, ha conllevado a oportunidades y límites. Aquí nace la necesidad de preguntarse: ¿cómo son los modos de conocimiento o saber que ocurren en el escenario universitario, caracterizados por la contemporaneidad tecnológica?

Respecto al Estado colombiano, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) mantiene el proyecto de Modernización del sector de las TIC (MinTIC, 2018), para el cierre de la llamada brecha digital. Este proyecto busca cubrir totalmente a la población para incentivar la inversión y reactivar la industria. Siguiendo la lectura del Estado, otro sector que inició la inmersión en este fenómeno en Colombia ha sido el Ministerio de Educación y, consecuentemente, el Ministerio de Cultura. En ambos, se ha expuesto, mediante políticas públicas, la necesidad por la inclusión del conocimiento globalizado, mediante la inserción de los elementos de las TIC.

Ahora bien, ¿qué caracteriza la inserción de las TIC en los modelos educativos contemporáneos? Se puede formular una primera observación, que ya trae una tensión del contexto. Al seguir a Bonilla (2003), citado por Sunkel (2009), se plantea que las nuevas tecnologías no fueron concebidas en la educación, tampoco aparecen con naturalidad en los sistemas de enseñanza aprendizaje y no son demandadas por el cuerpo docente de forma inicial. Entonces, son una exterioridad, una especie de injerto que trae sus propios conceptos, discursos y prácticas, lo que conlleva a tornarse dificultoso en los sistemas educacionales y a que se implemente de forma poco natural por parte de los profesores.

Un segundo aspecto es el fenómeno de igualdad de oportunidades en el conocimiento (Sunkel, 2009), promesa de las políticas del Estado, puesto que la accesibilidad beneficia, entre

otros aspectos, el acceso a un aprendizaje interactivo y flexible, el ascenso del nivel educativo debido al cambio de estrategias didácticas-pedagógicas y la potenciación del aprendizaje independiente. Para el citado autor, estos beneficios son potenciadores del proceso de democratización de la educación. Sin embargo, no es posible afirmar que, por sí mismas, las TIC logren esta potenciación sin considerar los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se utilizan. Cabe abordar una nueva pregunta: ¿existen modelos pedagógicos que orienten el nuevo acceso al conocimiento por medio de las tecnologías en el contexto de la Educación Superior?

Los hallazgos investigativos respaldan la emergencia del fenómeno que se evidencia en las incertidumbres generadas. Serres (2013) describe que la evolución histórica del soporte del mensaje es una variable de la función de enseñanza. Así, lo pedagógico ha cambiado tres veces: la escritura de la *paideia*, luego la imprenta y, más tarde, los tratados de la pedagogía. En su momento Margaret Mead (1971) describió la cultura prefigurativa, posterior a los sesenta, ligada a comunidades mundiales que exploran un nuevo mundo tecnocultural.

En el contexto Iberoamericano, los estudios de Feixa (2006) realizados en el Reino Unido y España, García Canclini *et al.* (2012) en España y México, y los de Martín-Barbero y Lluch (2011), desde los trabajos del CERLALC en España, describen el aumento gradual del uso digital en la población juvenil. Esto implica la creación de comunidades virtuales autónomas, referidas especialmente hacia el entretenimiento, la gratificación social en la comunicación y las múltiples versiones de sí mismo que los usuarios pueden crear en la web. El estudio de la FLACSO, realizado por Balardini (2000), plantea la figura de la *ciberesfera* como espacio virtualizado donde los jóvenes se encuentran para interactuar alrededor de gustos e intereses. Mientras los adultos buscan información, los adolescentes buscan sentirse a gusto. La interactividad es una identidad grupal, debido a la actividad masiva en comunidades virtuales. La investigación de Balardini (2000) también da cuenta de un continuo aparente entre la vida *online* y la *offline*, más que de discontinuidades entre comportamientos de los jóvenes.

En el contexto colombiano, se resalta la Encuesta Nacional TIC, del MinTIC, elaborada por el DANE en 2017. En ella se describe un uso de la internet entre los 16 y 24 años que abarca el 79 % de su población y entre los 25 a 34 años, un 74 %. Otros estudios académicos en Colombia, revisados hasta ahora, apuntan su mirada hacia la población juvenil escolarizada en los niveles de la media vocacional. Guzmán *et al.* (2015), en Bogotá, hablan de una *ciberidentidad*, que no es fragmentada, sino una unificación de interacciones conjuntas que se hacen entre sí. Ambos estudios

utilizaron Facebook como soporte y manifiestan lo inevitable en esta población de las transformaciones identitarias relacionadas con el consumo, el espectáculo y la movilización de emociones. El estudio de Peña *et al.* (2014), realizado en tres escuelas de la media vocacional ubicadas en el departamento del Cauca, tuvo como objeto la construcción de identidad a partir de los entornos escolares y la capacidad de la tecnología para afectar este proceso, ya que son tomados como conjunto de símbolos que la escuela articula a la enseñanza. Los autores señalan identidades cortas en el tiempo y flexibles; las llaman posmodernas, al producirse por cambios de territorios.

De lo anterior, se reconoce la necesidad de cuestionar cómo el conocimiento ha cedido a estados inimaginables y qué ha sucedido con las relaciones entre los agentes de aprendizaje. De acuerdo con Pérez (2002), citado por Carneiro (2009), se está en un «punto de viraje», periodo intermedio definido por las incertidumbres, inestabilidad y recomposición de instituciones. El cambio decisivo de la educación por efecto de la revolución tecnológica implica problematizarlo, puesto que no se trata de ajustarse a un tiempo que es actual (Frigerio, 2014), sino de desacomodar las formas que empujan a una formación homogeneizante, dictada por cualquier ideología, medios o mercados que, aunque se transita en ellos, es aconsejable tomar distancia y proponer interrogantes a sus efectos.

Para Agamben, citado por Skliar (2018), el pertenecer a una contemporaneidad es no coincidir exactamente con ella, ser inactual y, en esa medida, ganar el mayor aprendizaje de ese tiempo. Esta consideración complejiza el problema de investigación, al interrogar las relaciones pedagógicas en el contexto universitario, dependiente cada vez de las políticas de virtualización del conocimiento que, si bien ofrece bondades para los intercambios culturales del conocimiento, exige cuestionarse la reorganización de los lugares que afectan las dinámicas pedagógicas y los actores que actúan en ellas.

Lo descrito suma una nueva pregunta por la existencia inédita entre conocimiento y escenario pedagógico: si el acceso al conocimiento viene en modificaciones, ¿qué ha pasado con la construcción de conocimiento en los vínculos pedagógicos del contexto universitario?

Otro hecho importante, que apoya lo problemático, es lo que se halló en la exploración documental realizada hasta ahora, pues muestra una tendencia de estudios en el campo universitario ligados a los procesos de cualificación de programas, aseguramientos en procesos de calidad y acreditación, formulación de programas virtuales y didácticas para la enseñanza en algunas áreas específicas de las ciencias exactas. Este enfoque se realiza en detrimento de discusiones

curriculares, proyectos y programas académicos acerca de la relación pedagógica con los usos de la tecnología, como también en perjuicio de las discusiones entre profesores universitarios.

Por otra parte, lo que aparece con mayor visibilidad en los trabajos investigativos de los niveles de básica primaria y secundaria es que el interés parece entenderse desde el sujeto de estos niveles de formación. Esto es, se concibe en un momento de aprendizaje inicial, y los intereses y preguntas por los vínculos educativos son significaciones que requieren de andamiaje para inscribirse en la cultura (Núñez, 2003). Sin embargo, en apariencia, no sucede lo mismo en la Educación Superior, en donde se cree que el estudiante ya posee la función instructiva, dejada por los momentos anteriores, para entrar a una función educadora coextensiva. En este contexto, se espera que el estudiante se ponga al alcance de otros elementos de la cultura a los que no ha tenido acceso, además de una autonomía para la toma de decisiones y responsabilidades del nuevo contexto.

Otro aporte al problema es la poca reflexión de las experiencias en torno a las relaciones pedagógicas. Con base en los estudios revisados se observa una diversidad de posturas con resultados en donde, al contrastarse con la documentación oficial de los currículos universitarios, pareciera que lo pedagógico se centrara en los procesos de la enseñanza-aprendizaje: una pedagogía normativa, naturalizada, ocasionalmente, en la formación disciplinar del docente y atada a lo instrumental a través de la didáctica.

En este orden de ideas, la problematización va esbozando interrogantes frente a la labor del maestro universitario, es decir, su gesto y hacer pedagógico. Para Perafán (2002), el conocimiento del profesor, en su práctica pedagógica, «es diferente al conocimiento científico o al conocimiento académico de las comunidades científicas clásicamente reconocidas como tal; por lo tanto, la práctica pedagógica del profesor no es la misma que la práctica profesional estudiada clásicamente desde la racionalidad técnica» (p.74). De esta manera, las prácticas pedagógicas suponen un conocimiento que va más allá de lo disciplinar. Esta precisión que establece el autor en mención, animada por el grupo de Porlán *et al.* (1998), quienes hacen una lectura del conocimiento del profesor, pasando por los procesos de formalización del pensamiento y los órdenes de la cognición. A su vez, estos hacen parte de los múltiples estudios en crear un estatuto epistemológico de lo pedagógico a instancia de la epistemología de las disciplinas. Esta búsqueda, incluso, ha acercado los modelos alternativos (como los sistemas epistemológicos de la complejidad) a nuevos resultados. Un caso de estos es el estudio de Porlán *et al.* (1998), quienes consideran la necesidad

de la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento, por ejemplo, el cotidiano y científico.

Por otra parte, Perafán (2002) explora igualmente los estudios de Connelly y Clandinin (1984), los cuales buscan reconocer la diferencia entre conocimiento práctico y teórico: «El conocimiento práctico del profesor se diferenciaría del conocimiento teórico en tanto el primero se compone “tanto de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa”» (Connelly y Clandinin, 1984, citado por Perafán, 2002, p.174). Los resultados de los autores citados buscan diferenciar el conocimiento disciplinar del conocimiento profesional, pero hay algo más, la línea de dichos autores ha centrado su interés en lo que llaman sujeto-profesor, acudiendo a la idea básica de conocimiento social asumida por Berger y Lukmann (1968). Estos últimos consideran que este conocimiento se construye en un contexto y tiene como fundamento la vida cotidiana. De aquí se deriva el supuesto de que en todo conocimiento social no hay sujeto ni objeto a priori, pues presupone la emergencia de una relación simultánea, son tanto el objeto como el sujeto de conocimiento.

Lo que resulta llamativo es que, si bien estos estudios guardan relación con una perspectiva cognoscitiva (referenciando los procesos de pensamiento), aluden también a la relación en la cual se recontextualiza el conocimiento del profesor, porque ya no se trata de transmitir la lógica exclusiva de este, sino de agenciar el conocimiento de un sujeto estudiante. Perafán (2002) indica al respecto:

De esa manera, el saber académico disciplinar del maestro debe incorporar en su proceso de producción las condiciones para favorecer la emergencia del sujeto- estudiante en ese saber (segunda transposición didáctica) el cual, antropológicamente hablando, no está garantizado de antemano. (p.80)

En los anteriores estudios se privilegia el conocimiento mediado por los procesos cognitivos, y aunque de forma paradójica se revela la emergencia de la relación entre el profesor y el estudiante, no son discutidos los soportes que construyen el vínculo y los efectos que se derivan en perspectiva subjetiva. Lo anterior deja entonces un camino para explorar el vínculo pedagógico a partir de los orígenes del conocer en el sujeto y la constitución de la *noción de saber* desde las trazas psíquicas, la cual es distinguible de la *noción conocimiento* como proceso exclusivamente cognoscente.

De acuerdo con la revisión realizada por Soledad Vercellino (2015), quien ha hecho una interesante exploración acerca de la idea de *relación con el saber*, con respecto a su cercanía para esclarecer los fenómenos de conocimiento —saber pedagógico— como sujetos en relación, se encuentra la descripción de dos grandes líneas alrededor de los años 60, en el contexto francés, y que apuntan a reconocer las formas de vínculo en las familias e instituciones y, luego, sus efectos en la relación con el saber. La autora describe dos tendencias de orden conceptual relacionadas con los siguientes estudios:

La primera hace referencia al grupo de investigación *Educación, socialización y colectividades locales* (ESCOL), conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot (Vercellino, 2015). Este grupo establece su trabajo a partir de las falencias halladas por los sociólogos del campo educativo, quienes, a partir de los sucesos de fracaso escolar, dieron pie a valorarlos como consecuencia de las desventajas sociales. Esta tendencia, desde el déficit, permitió al grupo ESCOL, en contraste, enfatizar la relación con el saber desde los procesos que lo acompañan.

Seguidamente, la segunda tendencia la configuran los grupos de estudios referenciados por Vercellino (2015), provenientes de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard (Beillerot *et al.*, 1998), quienes les dan relevancia a ciertos fenómenos de orden inconsciente, los cuales configuran la relación. Por otro lado, el grupo desarrollado por los investigadores del *Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques* (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (1992, 1996, 2003), de acuerdo con Van den Huevel y Vercellino (2015, p.3).

Ahora, en el ámbito latinoamericano, los trabajos de Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2005) indagan por los modos de saber, y de los saberes, desde una perspectiva que resalte las condiciones subjetivas y singulares del profesor y del estudiante, y, al mismo tiempo, su carácter social. Así expresan las autoras una descripción de la noción *relación con el saber*:

Se inscribe en la intimidad del aparato psíquico de cada sujeto, pero que no es independiente de una manera de relacionarse con los saberes presentes en la sociedad. La noción de relación de saber, reconociendo la consistencia del psiquismo, es decir, designa para

nosotros en su estatuto de singular (propio a cada sujeto), el carácter social. (Frigerio y Diker, 2005, p.13)

Otras tendencias son los estudios de carácter sociológico y afines con las teorías psicoanalíticas, que proveen una perspectiva subjetiva y muestran el esfuerzo de plasmar los procesos vinculares, no manifiestos, que toda relación produce. No obstante, es visible que el carácter contextual de estos estudios está dado bajo la premisa de la presencialidad de los cuerpos en las situaciones de aprendizaje. Esto hoy, cada vez más, se diluye en las nuevas formas de contacto virtualizado, por ejemplo, en cuyo caso la relación se reconfigura con nuevos vectores y se inauguran otras realidades en la *relación con el saber*, para ser estudiadas y comprendidas con la lupa de los estudios en torno a las subjetivaciones de los cambios contemporáneos.

Aquí resulta llamativo lo que describe Laura Manolakis (2007) al hablar del escenario de los *mass media* en el contexto escolar y el efecto del acomodo de los aparatos tecnológicos que se suman como lo nuevo en el aula, sin estar necesariamente en ella, llevando a procesamientos instantáneos de la información, entre otros fenómenos que aún se desconocen. El tono de Manolakis (2007) es un gesto de atención a lo que llama *gatopardismo*, expresión para explicar que todo cambia para ser igual, conforme al uso de las tecnologías. En ocasiones, estas nos sirven por su rapidez y economía, pero dejan, al mismo tiempo, de reformular nuevas significaciones en los procesos de formación, desde las perspectivas subjetivas.

Con respecto a las políticas de Estado, en el caso colombiano, en cabeza de MinTIC, estas expresan el cierre de la llamada brecha digital, el cual busca un cubrimiento total de la población con el objeto de reactivar la industria. No obstante, no hay desarrollos de proyectos estatales que problematicen el vínculo educativo en sus dimensiones subjetivas y en el contexto de los recursos tecnológicos. Por otra parte, en lo local, las experiencias universitarias formalizan modelos de enseñanza mediados por tecnologías, realizando adaptaciones de los modelos presenciales sin que necesariamente medie la reflexión por los cambios subjetivos que operan entre el estudiante y el maestro. Este último, en gran proporción, fue formado en modelos universitarios clásicos y, por ende, las implicaciones de esta relación son ahora inéditas y ponen a los actores del vínculo en condiciones diferentes de *enseñabilidad*.

En otros casos, el interés de estos programas basa sus metas en la provisión de recursos tecnológicos y en la elaboración de contenidos virtuales, resaltando el uso de las plataformas y su eficaz instrumentalización con el fin de ser óptimos. De esta manera, los vacíos mencionados, e

interrogados, formulan la presente problematización en el campo de la pedagogía; específicamente, en su vertiente del vínculo pedagógico y, más en particular, hacia la noción de *relación con el saber*. Esta última reflexión se circunscribe en el contexto de la educación presencial y que, sin lugar a duda, se encuentra permeada por recursos tecnológicos que han ganado carrera en los últimos años.

Lo anterior deja un desconocimiento en los efectos de dicha experiencia, sumado a la experiencia mundial de confinamiento educativo en el año 2020 por cuenta del COVID-19 —cuyas condiciones exacerbaron los diseños y el uso de plataformas educativas digitales de forma inédita—. A esto, hay que agregarle la incertidumbre de continuar ofreciendo el vínculo de manera virtual y de la llamada alternancia que, sin fecha de caducidad en los calendarios educativos mundiales, amplifica los interrogantes en la dimensión subjetiva del acto pedagógico, con nuevos estudiantes que residen hoy en el espacio topológico de la red y con maestros ante las pantallas y detrás de ellas. Todas estas relaciones se dan con un conocimiento distribuido y, aparentemente, ya hecho en la misma red (Serres, 2013).

De acuerdo con los estudios problematizados, interrogar el proceso formativo en la educación superior exige problematizar aspectos del vínculo educativo cuyo valor se sostiene en las configuraciones subjetivas entre el alumno y el educador. También, se debe sostener que la tarea de formación depende, en gran medida, del encuentro de los sujetos convocados. Siguiendo la noción de vínculo, una representación básica que ha persistido en las concepciones de la educación es el triángulo herbartiano. Este se imagina así: en uno de los extremos, los conocimientos expresados en un contexto; en otro extremo, los alumnos; y en el tercer extremo, los maestros, quienes permiten establecer una de las claves de la educación, como es la articulación entre los agentes y el contexto. En este caso, se entiende el contexto como un bien cultural, cuyas premisas, según Herbart, son seleccionadas para transmitirse de acuerdo al momento histórico (Núñez, 2003). Esta representación es indispensable para reconocer que su articulación ha soportado las influencias y modelos educativos desarrollados y que, ahora, dichos segmentos pueden encontrarse dislocados, disociados o alterados, produciendo, quizás, nuevas alteraciones del saber.

Así, recobrando la figura del triángulo de Herbart, para el problema en cuestión, el vector que transita entre los alumnos y el contexto respondería a los escenarios en que los jóvenes acceden a un conocimiento. En el caso de la red, esté está por todas partes, aun cuando existen plataformas

avaladas por comunidades científicas —por ejemplo, bases de datos o revistas especializadas—, algunas con la política de cargos por procesamiento de información científica —ACP— ya sea a los autores, para visibilizar su producción; o al público, para acceder a los artículos. El siguiente lado del triángulo, que une el lugar del maestro con el del contexto, es atendido por las instituciones educativas por medio de la capacitación a los maestros en el uso de las herramientas virtuales en los escenarios pedagógicos. Es decir, procuran por la manera más afectiva de operarlos, además de la elaboración de contenidos virtuales para la enseñanza de saberes específicos.

Así pues, quedando entonces en el triángulo la relación entre el maestro y el alumno. Esta advierte una relación de carácter generacional, cada vez, en proporciones diversas e inéditas, dado que el lugar de conocimiento ya no lo ocupa el maestro necesariamente, quien poseía un orden, una experiencia en relación con el saber. Este lugar de saber se entiende como *transmisión*, cuyo significado, entendido por Frigerio y Diker (2004), es la posibilidad de dar a pensar y movilizar el pensamiento, esto a través de desplazamientos, resignificaciones y claves en las relaciones desde el orden simbólico del lenguaje para la comprensión de los vínculos educativos. En esta última relación del triángulo Herbartiano, se deja entrever un descuido, un vacío en las revisiones realizadas acerca de las dinámicas subjetivas que soportan el vínculo educativo en la universidad.

La anterior descripción lleva a exponer la siguiente hipótesis: si la educación superior, mediada por recursos tecnológicos, ha efectuado modificaciones en el acceso al conocimiento localizado y dispuesto en las redes de la información y la tecnología, entonces es posible que habiten nuevos modos de construcción de las relaciones con el saber en el maestro universitario y sus efectos en los vínculos pedagógicos. Surge entonces la siguiente pregunta investigativa: ¿qué relaciones con el saber construyen los maestros universitarios en el contexto de la educación mediada por recursos tecnológicos?

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se realizó una búsqueda documental que abarcó desde 1997 hasta 2019 e incluyó tanto artículos de investigación e informes investigativos como trabajos de grado de maestría y doctorado. La selección de estos primeros materiales se hizo siguiendo la ruta de los interrogantes del problema de investigación. Es decir, descripción del fenómeno dentro un campo de saber y las tensiones que se suscitan en este, en cuanto generaron interrogantes al investigador y a una comunidad de conocimiento. En total, se revisaron cincuenta y cuatro textos. De ellos, tres libros en soporte físico de referencia clásica y cincuenta y un trabajos en línea, entre trabajos de maestría y doctorado y artículos de investigación.

Al no encontrar textos que indagarán de forma explícita la hipótesis del problema, se configuraron tres líneas de sentido que abarcan la reunión de los textos revisados, a saber:

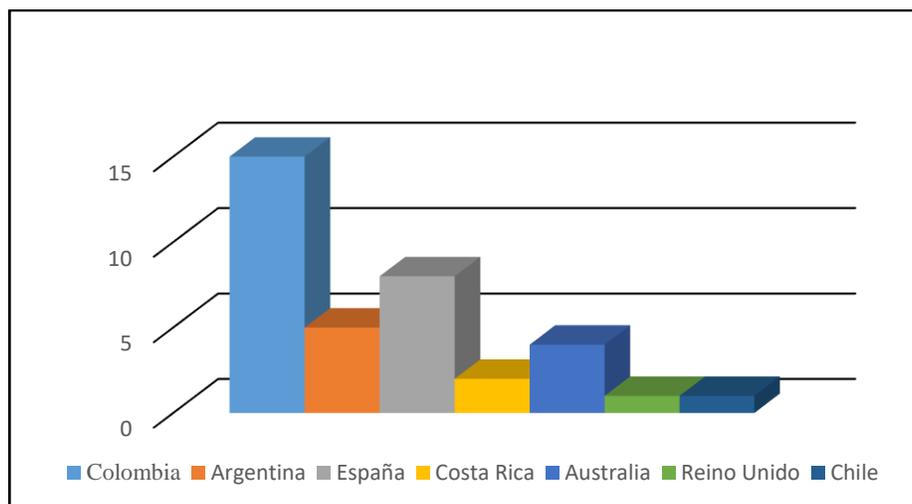
- Concepto de saber y sus referencias al saber pedagógico. El cual abre dos grupos de estudios: los que se orientan bajo el concepto de la enseñanza y aprendizaje, y los que su énfasis es en el campo de la didáctica.
- La segunda línea está orientada a las relaciones subjetivas del saber y la relevancia del lugar del profesor.
- Por último, una tercera línea situada en el contexto de la educación mediada por recursos tecnológicos.

Se seleccionaron cuarenta y siete textos: tres libros de referencia, cuatro tesis de maestría, dos tesis doctorales, treinta y ocho artículos de revistas especializadas, de las cuales doce pertenecen a las bases de datos EBSCOhost, tres de Digitalia, y trece de Google Scholar. Por último, diez artículos del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP, de la Universidad de Antioquia, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1*Material revisado y seleccionado para la construcción de los antecedentes*

Material	Disponible	Revisado	Seleccionado
Sistemas de Biblioteca Universidad de San Buenaventura			
Textos en físico	12	3	3
Bases de datos			
EBSCOhost	20	14	12
Digitalia	3	3	3
Google Scholar		15	13
Trabajos de grado maestría	99	5	4
Sistemas de Biblioteca Universidad de Antioquia			
CIEP	27	10	10
Trabajos de grado o doctorado	550	4	2

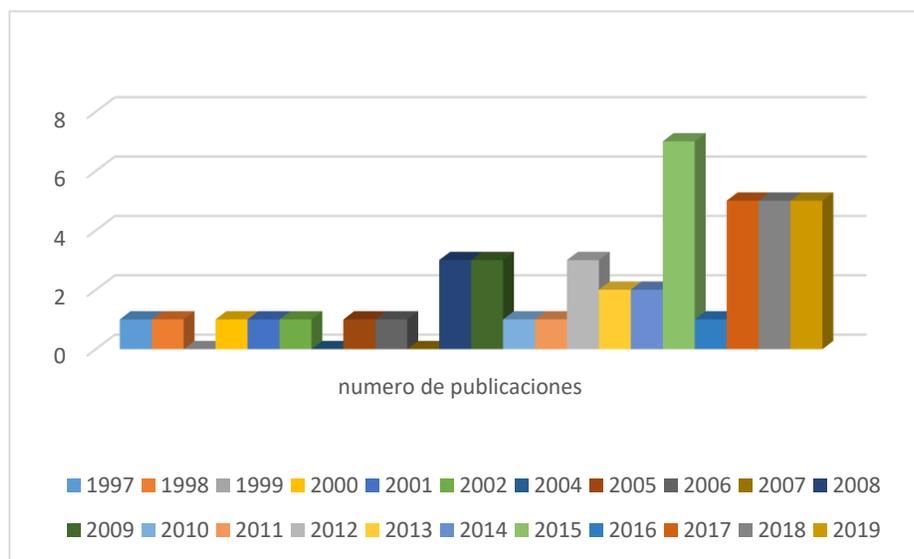
Ahora bien, se puede observar en la figura 1 cómo se distribuyen, según su país de procedencia, las obras finalmente seleccionadas para esta investigación:

Figura 1*Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado del arte, por país*

Del grupo de trabajos seleccionados, Colombia ocupa el primer lugar, seguido de España, país en el que se observó una publicación constante. Seguidamente, se encuentra Argentina, Australia, Costa Rica y Chile. Por año de publicaciones, entre 2017 a 2019 hay un incremento importante de publicaciones que se acercan más a los objetos indagados, como se puede observar en la siguiente figura:

Figura 2

Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado de arte, por año



En estos antecedentes se hallan dos grandes grupos de estudios: los que tratan asuntos del conocimiento profesional del docente y los que interrogan el concepto de saber pedagógico y sus relaciones subjetivas.

El primer grupo trata aspectos relacionados con los problemas de la enseñanza y aprendizaje, vinculado a un área específica de la ciencia y su estatuto. Dentro de este aparece otro subgrupo, vinculado con el problema de la didáctica universitaria, cuyo análisis plantea el lugar del profesor universitario como aquel que no solo necesita el conocimiento profesional, sino también el conocimiento didáctico para enseñar lo que sabe.

Así pues, el primer grupo de trabajos se ha denominado *conocimiento profesional del docente*, en este caso. Este responde a las discusiones acerca de las concepciones científicas que atiende el maestro, su interés en las estructuras de pensamiento, proceso y producción en un área

específica, cuya tendencia suele verse de forma inductiva y objetivista. Seguidamente, los estudios muestran una tendencia por investigar sobre temas específicos de las ciencias naturales o exactas, con el fin de vincular la naturaleza de este conocimiento con el método de enseñanza (Porlán *et al.*, 1998).

En la segunda referencia de estudios que articulan el conocimiento profesional en relación con el contexto escolar, la pregunta es por la práctica pedagógica, cuya didáctica se vuelve específica. Para Perafán (2002), el conocimiento del profesor, en su práctica pedagógica, «es diferente al conocimiento científico o al conocimiento académico de las comunidades científicas clásicamente reconocidas como tal; por lo tanto, la práctica pedagógica del profesor no es la misma que la práctica profesional estudiada clásicamente desde la racionalidad técnica» (p.74).

En esta segunda referencia se vincula, también, el problema de la didáctica universitaria donde se resalta el trabajo de Grisales y González (2009), quienes dimensionan la discusión del conocimiento disciplinar o profesional, en la práctica pedagógica, como un problema de la didáctica universitaria. Las autoras proponen diferenciar el *saber a enseñar* del *saber enseñado*, en cuanto este último ha sufrido una serie de operaciones que requieren del profesor conocimientos en didáctica. Es decir, hace una práctica docente con mayor conciencia de su actividad y construcción del proceso. Cercanos a esta línea de trabajos, se encuentran otros que, apoyados en el concepto de desarrollo profesional docente, indagan en cinco factores que valen resaltar:

- La reflexión teórico-práctica.
- El intercambio de experiencia con áreas afines.
- La organización de proyectos de formación.
- La asunción de posturas críticas laborales.
- El paso de una innovación aislada a una innovación institucional, por cuenta de la generación de conocimiento pedagógico. (Demuth y Sánchez, 2017)

Aparece entonces una cuestión: ¿estas investigaciones van sugiriendo la cercanía a la pregunta de la relación con el saber y el conocimiento construido? La respuesta puede ser próxima por lo anotado en Grisales y González (2009), cuando resaltan la importancia del saber enseñado al ser la práctica docente como objeto de estudio que genera conocimiento. Sin embargo, en su paso por articular el saber enseñado, como parte de las políticas institucionales universitarias, se enfrentan a la tradición academicista. Esta relega al profesor como mero reproductor de ciencia, situación que amerita de forma alternativa incluir la reflexión del docente universitario en

perspectiva del vínculo pedagógico y su ampliar de la construcción subjetiva del profesor y la reflexión sobre su *ethos* profesional (Calderón, 2015).

Por último, se constata que las metodologías usadas en estos estudios tienden a enfocarse en aspectos como las estructuras de pensamiento ligadas a las áreas de conocimiento científico. No obstante, los estudios hallados con enfoques interpretativos amplían los alcances en aspectos como la sistematización de la experiencia docente, los estudios de caso y el uso de los componentes de la didáctica, por ejemplo, en González y Díaz (2008) y el trabajo investigativo de Amado *et al.* (2015), que de manera similar se apoya en un sistema didáctico para el aprendizaje de la escritura, guiado por el paso del saber académico al saber experiencial.

Ahora bien, el segundo grupo de estudio se inclina por el concepto de *saber pedagógico* y sus relaciones subjetivas, las cuales se abren al concepto de *vínculo*, cuya indagación resalta los aspectos intersubjetivos del acto pedagógico. Los trabajos se apoyan en concepciones de tipo histórico-crítico y una antropología pedagógica que interroga la educación instalada en la modernidad, mediante las reflexiones sistemáticas acerca de la formación, sistemas y modelos. Esta orientación tiene un especial recorrido en el contexto colombiano. González y Ospina (2013) plantean que las reflexiones acerca del saber no se centran en el hecho de enseñar y afirman lo siguiente:

El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. (p.97)

Estos autores, que hacen una retrospectiva del concepto *saber pedagógico*, referencian su génesis al programa nacional de Expedición Pedagógica, el cual recoge las experiencias del Movimiento Pedagógico de los años ochenta en Colombia. En este contexto lo importante es el cuestionamiento que el maestro hace sobre sí mismo. Al respecto, una anotación del lugar del maestro propuesto por el Movimiento:

El cual aportó significativamente a su identidad intelectual y a pensarse como productor de saber y no solamente reproductor, cuando pasa de la práctica a la experiencia. Esto permitió hacer contrapeso a las intencionalidades de los discursos oficiales que aludían a la pérdida

de liderazgo y a la poca importancia de los maestros en el país. (González y Ospina, 2013, p.98)

En esta perspectiva, se supera la visión científicista de la pedagogía y se amplía a una categoría mucho mayor que implica nociones, teorías y modelos expresados en las dinámicas del aula, a partir de los roles y actitudes del profesor y los estudiantes. En esta misma línea de trabajo la recordación de Eloísa Vasco (Pérez y Fonseca, 2011), en los noventa, refuerza esta perspectiva con el planteamiento de un profesor de espíritu investigativo, asombrado con su ejercicio y quien produce un saber articulado con su práctica. Lo anterior, impulsa una pregunta por el sujeto en proceso de formación, el cual es entendido, no como acumulación de conocimiento, sino de una naturaleza expansiva y de apertura de sentidos que orienta el modo de ser y estar en el mundo (Runge *et al.*, 2015). La tendencia de estos trabajos reconoce la presencia de un otro desde dos miradas, la primera de ellas: la transmisión de conocimiento, en cuanto el profesor es un poseedor de este y satisface la necesidad de formación del estudiante al compartir con este su saber; la segunda guarda relación con el reconocimiento de un otro como constructor conjunto en el proceso formativo.

Sin embargo, queda aún por explorar: ¿qué media esta relación de estudiantes y profesores? Los trabajos encontrados que se hacen esta pregunta se direccionan al concepto de vínculo. Mejía (2008) presenta la discusión ampliando los conceptos de oferta y demanda entre el profesor y el estudiante respectivamente. Esta alusión apoyada en el enfoque psicoanalítico de orden lacaniano, específicamente, pone atención en las relaciones intersubjetivas: «Así en el vínculo pedagógico, ambos actores procuran una posición atendiendo a la relación con el saber, propone, que el profesor ocupe un lugar de no saber, es decir: no todo lo sabe» (p.195). Es oportuna también la siguiente descripción de la autora:

El docente en esta posición se servirá de la pregunta, para evitar que los saberes se cierren sobre sí mismos, o que se instale cierta sensación de completud que a veces se fija entre los alumnos. El docente introduce enigmas que conmuevan al grupo, que lo hagan temblar, que lo movilicen de la ilusión de la certeza. (Mejía, 2008, p.195)

Nuevamente, cobra relevancia el lugar del profesor, quien ofrece un legado desde la cultura con la posibilidad de interrogar y motivar la construcción del estudiante tensionando el conocimiento. En una línea similar, el conjunto de trabajos realizados por Soledad Vercellino (2015) son de interés por su cercanía entre conocimiento, saber pedagógico y sujetos en relación.

La revisión de esta autora describe las tendencias de dos grandes líneas de origen francés alrededor de los años 60, con influencias en algunos países francófonos, al igual que trabajos en Argentina, Colombia y Brasil. Sus estudios iniciales orientan la relación con el saber de acuerdo a las formas del vínculo en el ambiente familiar, de las cuales quedan trazas que luego definen u orientan este saber. Los segundos estudios pasan por el proceso de formación profesional que se ha tenido con instituciones del sistema educativo en cuyas experiencias se proveen lógicas y significaciones que respaldan esta relación.

No faltan en esta revisión los trabajos de Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2010), quienes plantean una relación del saber relativo a la condición humana y a los enigmas estructurantes. Estos se entienden en un entramado de interrogantes alojados en el proceso de formación psíquica de cada sujeto y que, sin tener respuestas definitivas, son movilizados constantes de la construcción de saberes. Se trata entonces de enigmas de carácter subjetivo, de los que se hablará posteriormente. Por lo pronto, para las autoras citadas, es en lo enigmático donde el saber establece una relación con el lugar de lo psíquico y, como efecto, aparecen muchas más preguntas sin que exista comprensión exacta o fija. Tal situación pondrá al sujeto en constante búsqueda, en continua alteración de sus saberes y del mundo que lo rodea. Frigerio (2010) lo expresa así:

Los humanos se caracterizan por estar habitados por enigmas estructurantes, a los que intentan desentrañar. Un no saber (no aún, no totalmente, no ahora), es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado, habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático se compone de un manojito de interrogantes sin respuestas definitivas que motorizarán preguntas alternativas con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo. (p.17)

Así, lo que se pretende enfatizar, y que hace resonancia con las preguntas y objetivos de este trabajo, es la indagación por la relación con el saber en el campo de la educación superior. Esto es, no únicamente como un vínculo con un objeto de conocimiento, sino también lo que se juega en la interacción con el pensamiento de otro y las reconfiguraciones del sujeto, consigo mismo y el mundo. De forma similar, la revisión de Beillerot *et al.* (1998) es cercana a considerar la relación con el saber de las anteriores autoras, pues se trata de un proceso subjetivo, disposición que le pertenece a la perspectiva del sujeto y, con ello, lo deseante de cada uno, inspira los modos en que se constituye dicha relación. En palabras de Beillerot *et al.* (1998):

Ella anuda y vincula lo socio-histórico, los modos de socialización y apropiación, los conflictos sociales y las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto. En ambas vertientes la relación se mueve, se construye, se da vida, crea sentido y transforma. (p.5)

Desde otras perspectivas, pero guardando la presencia de los vínculos en la relación pedagógica, se encuentran los estudios de Acevedo (2018), Moreno (2019) y González (2019), quienes centran su interés apoyándose en los conceptos *subjetividad-experiencia*, *alteridad* y *tacto pedagógico*. Estos conceptos se pueden diferenciar sin mucha dificultad, pero puestos en la línea de sentido del vínculo muestran el vacío existente en la construcción de saber basado en las relaciones de diálogo y criticidad del conocimiento, al verse abocados los profesores en la transmisión enciclopédica del mismo. Aunque esto puede no resultar nuevo, en los contextos tradicionales sí llama la atención el reconocimiento que hacen los autores acerca de estos vacíos y la solución a través de la reconstrucción de los manuales de convivencia y el lugar de los maestros en ellos. De este modo, se cumple la versión de los autores citados anteriormente, en la medida en que la relación con el saber se provee de una condición intersubjetiva entre profesor y estudiantes, en el marco de un contexto y lógicas institucionales, y de la cultura.

Lo que se deja entrever, en esta segunda línea de trabajos, es que las perspectivas planteadas ponen el acento en la figura del profesor que, si bien no se discute siempre en los contextos universitarios, sí hay una inclinación por dimensionar su lugar con respecto al saber. Esto se da, ya sea desde el lado de su conocimiento disciplinar, la reflexión por su praxis o, finalmente, la pregunta por un sujeto que se abre en comprensiones al indagar por sí mismo. Lo anterior abre una primera ruta de análisis, la indagación por el *saber* como construcción no acabada y mediada por la práctica docente. Así, la relación directa con la praxis realizada por el profesor en el aula y la indagación permanente de su quehacer cotidiano dirigen el camino hacia un maestro indagador y constructor de conocimiento. Luego, el conocimiento de este saber ya no es la tradición exclusivamente academicista, sino también las concepciones de vida y cultura subyacentes en el contexto histórico que le ha correspondido.

Siguiendo con esta segunda línea de trabajos acerca del saber pedagógico, es menester nombrar los estudios acerca de la figura del maestro desde el campo de la filosofía. En ellos se articula la visión de la pregunta por la *relación con el saber* a partir de la larga tradición histórica de imágenes o modelos que vinculan la idea de vocación. Al respecto, Casado y Sánchez (2009)

traen a colación los textos de García Morente (entre 1924-1936) y María Zambrano (1965), figuras reconocidas del campo pedagógico y filosófico de la España del siglo pasado. García Morente se ocupa del tema a modo reflexivo y alude a varios aspectos ligados a la vocación del magisterio, útiles para abordar la pregunta en relación con el saber.

El ideario del citado autor, en el acto de educar, era conducir a los jóvenes en valores: «Así, la tarea del educador se dirige a que los educandos realicen en sus personas esos valores (belleza, verdad, nobleza, valentía, emoción religiosa...), en la mayor plenitud posible» (Casado y Sánchez, 2009, p.210). Esta relación con los valores se refiere a los gestos y acciones de los alumnos, valores vitales, para la conexión con la vida. Otro rasgo expuesto del docente es la autoridad, pero ligada a una sensibilidad del contexto y no a leyes ni preceptos. Es decir, toda pretendida sujeción del alumno es innecesaria y, más bien, el maestro es quien se renueva con los nuevos rostros; a fin de cuentas, el oficio no consiste en dar recetas, sino en suscitar interrogantes en cada curso.

Por su parte, María Zambrano deja su inquietud por la educación, ligada más al trato y la convivencia con el otro. Presenta a la figura del maestro con dos características: la vocación y la mediación. Sus reflexiones escritas en epístolas y manuscritos señalan un modo de filosofía como transformación de uno mismo. Esto es, la educación como una vocación que media la realización durante la vida, ya que no se trata solo de un trabajo teórico o técnico, «en tanto no es ganarse solo el pan, sino ganarse el Ser, a través de la vida» (Casado y Sánchez, 2009, p.212).

En este apartado, se hace necesario esclarecer la elección de la palabra *maestro* por la de profesor, puesto que marca consecuencias en la *relación con el saber* y, por efecto, genera interrogantes acerca de cuál es la forma más consecuente de nombrar a este en este trabajo, ¿profesor o maestro? Se reconoce que el lugar del profesor se distancia del oficio de enseñar, al asumir una profesión genérica en torno a un área de conocimiento y ubica a la profesión docente con un dominio de un conocimiento objetivo, como las demás profesiones. Saber un conocimiento es poseerlo y tener la capacidad de enseñarlo (Imbernón, 2001).

Las investigaciones revisadas acerca de la figura del profesor derivan del campo del desarrollo profesional, el cual, para Imbernón (2011), centra su interés en la práctica, creencia y conocimientos del docente. Entre los campos investigativos anunciados por el autor se destacan: «la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa» (Imbernón, 2011, p.79). En este

sentido, aquellos estudios centrados en los profesores estimulan el conocimiento de su quehacer y con esto se pasa de ser un profesor conocedor a un ser uno transformador de objetos, lenguajes y acciones (Imbernón, 2012). Hay también otro estudio relacionado con este asunto (Padierna, 2017) que involucra algunos de los elementos planteados y propone que la formación docente es la acción voluntaria o por orientación institucional, atendiendo un diagnóstico que resuelve dilemas de diferentes campos de la educación.

Después de todo, tras las lecturas sobre la figura del docente, el presente trabajo elige optar por la denominación de *maestro*, dado que los interrogantes sobre este lugar no se inclinan por el estatus profesional, el conocimiento específico propio de la profesionalización o sus formas de enseñabilidad en la universidad. En cambio, las preguntas por el maestro se enfocan en los aspectos subjetivos que dicho lugar —el de formador— es configurado por dimensiones psíquicas y sociohistóricas productoras de una dimensión deseante del saber y propia en cada sujeto.

Volviendo a la línea de estudios acerca del desarrollo profesional, cuyo objeto de reflexión es el profesor universitario y sus prácticas, llaman la atención las propuestas relacionadas con el contexto de los recursos tecnológicos y la educación, las cuales derivan en dos tendencias que se exponen a continuación. La primera de ellas se centra en las percepciones y resultados del uso de herramientas digitales en los estudiantes, que se dirigen hacia un área de conocimiento específico. La segunda tendencia es más crítica con el contexto de la tecnología en la educación debido a las brechas digitales que existen en la población.

En relación con estos trabajos, los realizados por Salas (2005) muestran resultados tras diez años de inserción tecnológica en el campo educativo en Estados Unidos y su impacto en el acceso y la calidad de la educación superior. Un aspecto para resaltar de dicho estudio es el insuficiente desarrollo profesoral ante eventos que requieren cambios e innovaciones, a raíz del desconocimiento de las actitudes y necesidades de las interacciones entre los profesores y estudiantes. Un conjunto de estas actitudes tiene que ver con el valor ambiguo del potencial comunicativo en las TIC, el cual es visto de forma positiva en el estudiante, mas no en la percepción del profesor (Henaó, 1997; Herrington *et al.*, 2008; Selwyn, 2010). Este aspecto genera la siguiente inquietud: ¿cuáles modos de saber interactúan con el maestro universitario cuando accede al uso de las TIC?, esto teniendo en cuenta que las grandes posibilidades de las plataformas educativas traen sus propias interacciones y lenguajes.

Por consiguiente, el estudio de Martín (2009) señala el énfasis social de las plataformas, más que el mismo componente tecnológico. En esta medida, el profesor se comunica, trabaja con otros, con la pretensión de mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Los estudios que indagan por los resultados en los estudiantes, de todas formas, hacen referencia al docente, al menos, en dos sentidos. Por ejemplo, el estudio de M. Henderson, N. Selwyn y de R. Aston, R. (2017) duda de que se produzca una transformación en la enseñanza y el aprendizaje en los jóvenes universitarios porque, aunque recurren a los aparatos que mejor les funcionan, no siempre enriquecen sus habilidades comunicativas y señalan al profesor para la apertura de enseñanzas alternativas desde la participación.

Estos estudios en relación con lo tecnológico también expresan las discusiones acerca de las competencias digitales del Marco Europeo con las que se espera una alfabetización mediática. España, en particular, es uno de los países con este tipo de investigaciones. En los trabajos de Bueno *et al.* (2017) y Hernández-Carranza *et al.* (2015) se muestra la amplitud de estas competencias, señalando con fuerza el trabajo de planeación, integración disciplinaria y trabajo en equipo, además de los rasgos personales de los estudiantes y profesores. En esta misma línea, se compararon los estudios de Juyo y Rojas (2012); Cejas *et al.* (2016); Saavedra (2018); y Ladrón-de-Guevara *et al.* (2019) los cuales están basados en la formación en TIC desde un área específica, a partir de modelos tecnológicos adaptados. No obstante, las limitaciones en dichos estudios están en que no se indaga por la distinción de los componentes pedagógicos y reflexivos de estos modelos y la percepción de los profesores por su uso.

Una excepción, en este sentido, es el estudio de Chiecher y Lorenzati (2017), pues en este se parte desde la percepción de los docentes frente al uso de la tecnología en los jóvenes. Sin embargo, es cierto que no se indaga en la construcción propia de los profesores por sus saberes construidos mediados por la tecnología. Las autoras señalan que la percepción del docente hacia las habilidades del joven es diferenciada. El mayor énfasis está en el uso social de la tecnología y no en la expresión académica de competencias digitales, así como en la ausencia de estos por capacitarse. Esto lleva a la pregunta: ¿cómo accede el profesor universitario a la tecnología y realiza su propia construcción de saber?

Recapitulando sobre las tendencias de los estudios acerca del desarrollo profesional, la segunda de ellas, como se anunciaba anteriormente, posee un carácter crítico, puesto que se exploran las condiciones sociopolíticas y de formación profesoral. Los estudios de Rueda (2012) y

Castañeda y Selwyn (2018) dan cuenta de que la brecha informacional opera de forma directa en el avance transformador de la educación:

Perhaps the key sensibility underlying all these issues is that the digitization of higher education is something that needs to be framed in problematic –rather than celebratory– terms. In making this point we are not arguing that digital technologies are necessarily bad. Rather we are suggesting that digital technologies need to be seen as problematic. This requires an ongoing suspicion and scepticism (rather than cynicism) toward seemingly ‘ubiquitous’ technologies that are all too easy to take for-granted as they recede into the background of everyday life. This also involves an active commitment to ‘thinking otherwise’ about how these technologies might be better implemented across higher education settings. (Castañeda y Selwyn, 2018, p.8)¹

Se comprende de lo anterior una crítica de Castañeda y Selwyn (2018) que tiene como fin problematizar el fenómeno y sospechar de las condiciones diferenciales para promover estrategias curriculares de trabajo integrador en los sistemas educativos.

Del mismo modo, sobre esta última tendencia, el trabajo de Rueda (2012) articula la función de la educación con el saber, la cultura y la formación ciudadana. También, cuestiona estas funciones en la contemporaneidad, dado que la producción de modelos económicos con profusa vocación al consumismo desemboca en nuevas lógicas educativas, aún en ciernes, y desconocidas en sus efectos. La autora (Rueda, 2012), de la mano de Correa-Lewkowick, advierte el desencuentro entre el sujeto pedagógico y la aparición de subjetividades mediáticas, en las cuales aparecen nuevas cualidades cognitivas, comunicativas, de representación e imaginación, y nuevos vínculos abonados por el contexto digital.

Finalizado este recorrido por los antecedentes, el cual describe un conjunto de trabajos dedicados al campo pedagógico que discuten las nociones de conocimiento y saber, se pueden reconocer dos líneas de sentido generales, con el fin de apreciar mejor sus desarrollos.

¹ La traducción es propia: Quizás la sensibilidad clave que subyace en todos los problemas de la digitalización de la educación superior, es tener un marco problémico, en lugar de una celebración. Al señalar esto no se está argumentando que las tecnologías digitales, sean necesariamente equivocadas. Más bien se está sugiriendo que las tecnologías requieren verse problemáticas, se requiere una sospecha y un escepticismo (en lugar de un cinismo) hacia tecnologías aparentemente omnipresentes que son fáciles de dar por sentadas, al pasar a un segundo plano en la vida cotidiana. Esto implica un pensamiento activo, al *pensar de otra manera* sobre como las tecnologías podrían implementarse mejor en los entornos de educación superior (Castañeda y Selwyn, 2018, p.8).

Es visible, en el primer grupo de estudio, la inclinación por una perspectiva objetiva situada en las relaciones pedagógicas y didácticas del conocimiento, y el saber pedagógico, más su aplicación en diversas áreas de la ciencia. El segundo grupo trae una perspectiva que resalta la apreciación histórica y subjetiva del vínculo pedagógico, en virtud de los interrogantes por la noción de *saber* en una perspectiva de construcción con otros. De allí, se derivan trabajos que se detienen en el problema de *saber*, entendido como la relación psíquica del sujeto con sus enigmas y los objetos disponibles por la cultura.

Cabe mencionar que este segundo grupo de estudios permite acercarse al interrogante por la figura del docente —en este estudio denominado *maestro*—, su lugar y dinámicas en el vínculo pedagógico a partir de la interpretación de los procesos psíquicos que acompañan la relación con el saber. No obstante, en los antecedentes de estos estudios no se encontraron mayores reflexiones en el contexto universitario y las posibilidades de construcción de su saber mediado por los recursos tecnológicos. Lo anterior dirige el interés y la necesidad de interrogar y comprender los vínculos de los maestros universitarios en torno a las construcciones de las relaciones con el saber, siguiendo las pistas de los estudios subjetivos y analíticos ante la emergencia de una educación en ciernes, sin mayores antecedentes, animando a repensar las investigaciones en el sujeto y las producciones y transformaciones subjetivas que transitan en el campo de la educación universitaria.

El bastidor de ideas: Un marco provisional

La lectura teórica aquí expuesta es próxima al enfoque sostenido por Cornelius Castoriadis (1974) acerca del carácter histórico de la realidad social y la irreductibilidad de este carácter a la realidad psíquica. Esto es, la evolución de un individuo a una existencia social no es de naturaleza simple, pues lo constituyen las rupturas del estado primario psíquico mientras atraviesa su proceso de socialización. Desde esta postura —social-histórica— se opta por estudios del psicoanálisis, la sociología y la pedagogía dedicadas al concepto de *relación con el saber*, categoría central de la investigación. A su vez, esta noción se teje con la de *maestro* y, de este modo, se configura el fenómeno de estudio.

Además, el conjunto de visiones compartidas con las autoras Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Frigerio y Diker, 2004; 2005; 2010), y Jacky Beillerot (Beillerot *et al.*, 1998), principalmente, congregan una perspectiva subjetiva de la educación que pone énfasis en las formas de relación y el modo en que deviene o se construye un sujeto en el escenario educativo. En este sentido, las relaciones teóricas se acompañan de fragmentos de ensayos y poemas², con base en la convicción de que la literatura posibilita un *descondicionamiento* de la palabra, acecha en torno a interrogantes e introduce en la relación entre lector y texto una experiencia, tal vez imprevisible, alrededor de nuevos sentidos y una posible reactualización en la mirada del fenómeno.

Inicios del concepto: *relación con el saber*

Aquí se hace un breve recorrido por los enunciados acerca de la *relación con el saber*, ovillejo central del texto, del cual se desprende una variedad de hilos que se tejen entre las tesis-puntadas de los autores y el movimiento de las propias ideas. Así, el bastidor —como se ha llamado a este marco teórico— empieza por ubicar su categoría central en la cuna de la cultura occidental, entre los planteamientos aristotélicos. De acuerdo con Frigerio y Diker (2005), para el filósofo griego, todo hombre tiene deseo de saber. Ante esta consideración vale recordar que el paso bipartito del alma racional e irracional, desarrollado por Aristóteles, pone de manifiesto la aparición de la idea de deseo, en ambos lugares:

² La literatura (tanto prosa como poesía) que aparece en este trabajo se cita con un formato específico con el fin de que destaque y se diferencie de las menciones a la literatura científica, con la que también juega y se relaciona.

Aristóteles distingue dos facultades fundamentales: el juicio —reflexión o sensación, *noûso aísthesis*— y el movimiento —*kínesis*. Ahora bien, el movimiento, según Aristóteles, puede ser explicado gracias a la intervención del deseo u órexis que es, por el fin que tiene, siempre motor. Así se establece la unidad profunda de la facultad desiderativa (τὸ ὀρεκτικόν) y de lo cognitivo (τὸ νοητικόν). La búsqueda de la verdad y del bien sólo es posible a partir de un deseo. (Margot, 2008, p.197)

Este principio aristotélico, nombrado también por María Zambrano (2010), es descrito en su experiencia entre el logos y poesía, y recurre al filósofo con la siguiente cita: «Todos los hombres tienen por naturaleza deseo de saber», dice Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*, justificando así de antemano este saber, «saber que se busca» (Zambrano, 2010, p.23). Entre las referencias de Margot (2008) y Zambrano (2010), quienes se apoyan en Aristóteles, es posible considerar en el sujeto una dimensión intelectual con la fuerza desiderativa que lo llevará a la acción. Por ello, si se habla de educación entre sujetos, el conocimiento no sería un desarrollo cognitivo exclusivo, sino que acontece una vía constitutiva y ligada al movimiento del deseo que dirige a aquel conocer. De allí que deseo y conocimiento tengan una relación estrecha que acompaña los relatos y descripciones de los hombres desde los tiempos iniciales.

Borges, en *Las Ruinas Circulares* (1944), lo expresa en este tono:

El hombre les dictaba lecciones de anatomía, de cosmografía, de magia: los rostros escuchaban con ansiedad y procuraban responder con entendimiento, como si adivinaran la importancia de aquel examen, que redimiría a uno de ellos de su condición de vana apariencia y lo interpolaría en el mundo real. El hombre, en el sueño y en la vigilia, consideraba las respuestas de sus fantasmas, no se dejaba embaucar por los impostores, adivinaba en ciertas perplejidades una inteligencia creciente. Buscaba un alma que mereciera participar en el universo. (Fragmento 3)

El anterior fragmento de *Las Ruinas Circulares* muestra la relación antigua del conocimiento entre los hombres y la disposición para el conocimiento. En el hombre de las Ruinas, un mago expone a otros sus amplios conocimientos en búsqueda de una verdad relacionada con el mundo. Casi una creación espiritual propone el mago, incitando doblemente el deseo de conocer las apariencias y el mundo real.

También en Aristóteles se encuentra, a partir de su texto *Poética*, el conocer como un aspecto asociado al reconocimiento y que, en principio, el filósofo lo hace constitutivo de la

tragedia ateniense³: «El reconocimiento, como su nombre mismo lo indica, es una inversión o cambio de ignorancia a conocimiento que lleva a la amistad o enemistad de los predestinados a mala o buenaventura» (Aristóteles, *Poética*, 11, 1452a). Ahora bien, dicho cambio en la ignorancia está sujeto al fenómeno de la mimesis⁴, entendida como representación ficticia que da lugar a las acciones humanas, entre ellas, el valor del saber y aprendizaje por medio del error, la *hamartia*⁵.

La intención de este planteamiento es situar al conocimiento en dimensiones de la existencia humana. La herencia occidental recibida por los relatos homéricos y el desarrollo de la tragedia ateniense exponen las fuentes del saber humano como problema epistémico, entre error y aprendizaje, cuya relación conlleva la condición de dificultad, traba o límite en la pretensión del saber. Esto aviva el cuestionamiento de la noción, en la medida en que acontece como rasgo desiderativo humano, a la deriva de la historia en cada sujeto. Dada la relación expuesta hasta ahora entre las nociones de deseo, saber y conocimiento, que trae consigo el rasgo de una expresión subjetiva —es decir, búsqueda de saber que yace en el sujeto—, es relevante citar las ideas expuestas en Freud, de acuerdo con LaPlanche y Pontalis (2004):

Desde el punto de vista terminológico, el término «pulsión» fue introducido en las traducciones de Freud como equivalente al alemán *Trieb*. Las traducciones francesas utilizan la palabra pulsión, para evitar las implicaciones de términos de uso más antiguo, como «instinto» y «tendencia». Este acuerdo no ha sido siempre respetado, a pesar de estar justificado. 1.º En lengua alemana existen las dos palabras *Instinkt* y *Trieb*. El término *Trieb* es de raíz germánica, se utiliza desde muy antiguo y sigue conservando el matiz de empuje (*treiben* = empujar); el acento recae menos en una finalidad precisa que en una orientación general, y subraya el carácter irrepreensible del empuje más que la fijeza del fin y del objeto. (p.34)

Lo anterior indica el uso de la expresión «pulsión asociada a empuje», diferenciada de la palabra *instinto* y como una condición propia del sujeto. Empuje que puede connotar la idea de movimiento, una asociación afortunada para lo que luego separa la noción de *relación con el saber*. Siguiendo la fuente psicoanalítica, se aprecia lo encontrado en la investigación de María Paulina

³ Rocío Orsi (2007), plantea que: «la tragedia, como forma de literatura se ocupa de la acción y del sufrimiento humano, y en su forma tanto como en su contenido muestra una determinada concepción de la vida buena y del valor» (p.30).

⁴ Aristóteles destaca en la poesía trágica la mimesis de una acción, «que es representada por hombres que actúan, que necesariamente tendrán determinada disposición debido a su carácter y pensamiento» (Orsi, 2007, p.13).

⁵ «La acción trágica por excelencia es una acción ensombrecida por un grave error: lo que Aristóteles denominará *hamartia*» (Orsi, 2007, p.14).

Mejía y Sofía Fernández (2020) acerca del origen del deseo de saber, en la cual describen una similitud de nombres desde los textos freudianos: «Nos damos a la tarea de rastrear el término deseo de saber en esta traducción, no obstante, nos percatamos de que este no aparecía específicamente, sino como apetito de saber, pulsión de saber, pulsión de investigar» (Mejía y Fernández, 2020, p.14).

Asociada esta idea, se observa en la perspectiva freudiana la lectura aristotélica alusiva a la fuerza y al deseo en torno al saber. Ahora, ¿cómo se inicia en el sujeto la manera de acceder al saber? Las autoras citadas ofrecen una aproximación al considerar que el sujeto nace precario, con una biología básica, y que, por ende, requiere de un otro para sobrevivir. Entonces, la presencia del otro lo conduce inevitablemente al mundo del lenguaje, de significaciones, para sobrellevar sus necesidades. En esta situación, el recién nacido se interroga, manteniendo un estrecho margen, para conocer y saber quién es, y se instala en él una pregunta originaria que continuará a lo largo de su existencia, mientras hace rodeos sobre ella misma:

Dicho de otro modo, al niño no le basta con que suplan sus necesidades biológicas, es preciso también recubrirse de palabras, vestirse de palabras, saber lo que él es; ropajes siempre precarios, como veremos más adelante, que lo harán gravitar el resto de su vida alrededor de ese oscuro agujero del sinsentido, pero el cual, paradójicamente, también será motor, en el mejor de los casos, de la creación. (Mejía y Fernández, 2020, p.14)

Aquí podría vislumbrarse al sujeto de la educación en una condición original de *no saber*. No obstante, su deseo de conocimiento se cierne en preguntas que expresa a un otro, el cual, a su vez, también es poseedor de un *no saber*, en la medida en que también se constituye mediante sus propios enigmas. Cabría entonces preguntar: ¿cómo podría construirse, entre dos *no saberes*, la posibilidad de saber en el acto pedagógico? Como respuesta a la pregunta se establecen las siguientes tesis.

J. Beillerot *et al.* (1998), citados por Soledad Vercellino (2014), presenta la relación con el saber, introducida por Lacan desde los años 50, como una ampliación freudiana con ajustes ligados al cuestionamiento del sujeto moderno, propuesto principalmente por la filosofía del siglo XX. Dice Beillerot *et al.* (1998):

Primera idea: el sintagma ‘relación con el saber’ es introducido por Jacques Lacan en el contexto cultural (Canghilhem, 1975) de la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX, caracterizada por la pregunta en torno al sujeto y su vínculo con el saber. Heredera de

Nietzsche, comparte su problematización con otros autores como, por ejemplo, Foucault. (1995,1996, 2002^a, 2002b) (Beillerot, 1998, citado por Vercellino, 2014, p.3)

Lo que se resalta de esta idea de Beillerot *et al.* (1998) es la alusión a la pregunta de la filosofía moderna por un sujeto que pasa a la modernidad suponiendo la presencia de un objeto — *ob-iectum*: lo que está frente a— y esta exterioridad lleva a la representación del mundo que es juzgado y medido. No es hasta el siglo XIX que pensadores de la filosofía francesa y alemana agrietan la versión de representación del mundo y de un sujeto que lo domina. En esta, el sujeto es descentrado, así como su conciencia, de la escena principal y pasa a ser un sujeto determinado por sus circunstancias, las relaciones sociales, el fluir del inconsciente, las pasiones, los sentimientos y el cuerpo (Giaccaglia *et al.*, 2009). Lo anterior introduce la idea de que la relación del sujeto con el saber se agrieta porque ya no hay representación y dominio del mundo desde una conciencia exclusivamente interior. El valor por la interrogación surge y hace paradójico el saber, elemento encontrado por Beillerot *et al.* (1998) en su rastreo del texto lacaniano, *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo* (1966). Continúa, al respecto, Beillerot *et al.* (1998) citado por Vercellino (2014):

Ahora bien, volvemos al texto en el que se gesta la noción de “relación con el saber”. La afirmación de Lacan al inicio del escrito es mordaz: “ser filósofo quiere decir interesarse por aquello por lo que se interesa todo mundo” (2013^a: 755). Tal vez en tono jasperiano, equipara la tarea de los analizantes con las de los filósofos. Ahora bien, lo que resulta de tal trabajo no es una teoría filosófica sino una verdad, cuya estofa, se trama en la ignorancia. Señala: “la verdad no es otra cosa sino aquello de lo cual el saber no puede enterarse de que lo sabe sino haciendo actuar a su ignorancia” (759). La verdad del sujeto se encontraría en lo que el saber no sabe que sabe. (p.5)

De forma similar, y con mayor ahínco, Foucault (2012) expone su versión de esta relación tras los planteamientos del acceso a la verdad y la transformación del sujeto, a partir de la reflexión de la *Epimeleia Heautou*⁶. Reconoce el autor:

Lacan intenta plantear la cuestión que es histórica y propiamente espiritual: la del precio que el sujeto debe pagar para decir la verdad, y la del efecto que tiene sobre él, el hecho de

⁶ En el marco de las enseñanzas en el *College France*, en la clase del 6 de enero de 1982, Michael Foucault introduce la expresión de *Epimeleia Heatou* como una noción griega y traducida luego al latín como *cura sui*. En esta clase, Foucault expresa que la *Epimeleia Heautou* es inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse de sí mismo, etc. (Foucault, 2012, p.17).

que haya dicho, que pueda decir y haya dicho la verdad sobre sí mismo. Al recuperar esta cuestión, creo que hizo resurgir efectivamente, desde el interior mismo del psicoanálisis, la más antigua tradición, la más antigua interrogación, la más antigua inquietud de la *epimeleia heautou*, que fue la forma más general de la espiritualidad. (Foucault, 2012, p. 44)

Siguiendo este desarrollo, Foucault expresa en la vía socrática la importancia de la ignorancia:

Por consiguiente, el sujeto no debe tender hacia un saber que sustituya su ignorancia. El individuo debe tender hacia un estatus de sujeto que no conoció en ningún momento de su existencia. Tiene que sustituir el no sujeto por el estatus de sujeto, definido por la plenitud de la relación de sí consigo. (Foucault, 2012, p.133)

De momento, se pretende reparar en estas tesis algunas puntadas iniciales con la pretensión de explorar un objeto de conocimiento que, para la misma investigadora, quien escribe en este bastidor, supone su propia ignorancia con el fin de atestiguar sus encuentros íntimos en la construcción de un saber apenas tentado. Reconocer sus propias preguntas en dicha elaboración, mientras teje con los autores citados, es declarar la validez del proceso subjetivo de esta investigación, cuyo centro pone en incertidumbre sus propios marcos.

Lo diría así el poema de Emily Dickinson (2006)⁷:

1768

Joven ateniense,
sé fiel a ti mismo
y sé fiel al misterio.
Todo el resto es perjuicio. (p.82)

La persistencia del misterio y lo paradójico, entre saber y no saber, es un tema retomado por Frigerio y Diker (2004) quienes prefieren la denominación *relación del saber* y, luego, *relación de saber*. Este detalle, de una aparente y simple preposición, muestra un pasaje que mantiene la paradoja, en la medida en que esta relación no se satisface, pero que se convierte en un motor permanente en dicha búsqueda. Ahora, al pasar a la expresión *relación de saber* se incluye la

⁷ Lad of Athens, faithful be/To Thyself, / And Mystery-/ All the rest is Perjuryc. 1883---1931. Emily Dickinson (2016). Versiones de José Manuel Arango- Edición Bilingüe-Editorial Universidad de Antioquia. Fondo Universidad Pontificia Bolivariana. Fondo editorial Universidad de Eafit. Sello Editorial Universidad de Medellín.

elección del sujeto sobre objetos de conocimiento, cuya disposición se surte de las condiciones sociales. De esta manera, la consideración de un aparato psíquico que despliega como pulsión una búsqueda del saber —y, en esa medida, un reconocimiento de la subjetividad singular— no omite los saberes presentes en la sociedad y reconoce el carácter social al que debe atenerse, de acuerdo con las condiciones históricas en las que se superponen los sistemas de educación.

Por lo pronto, se afirma que las nociones de los autores citados ofrecen una línea no menos interrumpida, por una visión de sujeto habilitado, desde el deseo para una relación del saber construida desde su esfera psíquica. En esta construcción, el error, el no saber y la ignorancia actúan como posibilitadores para encontrar caminos desde un entorno social en el que habrá oportunidades, limitaciones o prohibiciones, y habilitará modos subjetivos para configurar las relaciones de saber. Aquí, se incita a situar el efecto de las instituciones en todo esto, pues serán visibles sus arquitecturas e invisibles los juegos simbólicos de sus representaciones a lo largo del tiempo. La temporalidad aparece como medio para entender la educación como una filosofía del tiempo que atiende los modos de la relación con el saber. Esto es, el tiempo futuro como tiempo *por venir*, «como la posibilidad que el sujeto y las sociedades tienen de *hacer venir*, como resultado de su obra, un tiempo distinto» (Frigerio, 2003, p.24).

Lo expuesto líneas arriba por Frigerio (2003) muestra la potencia que tiene para el sujeto de la educación abrirse a tiempos nuevos; una forma también de nacer cada vez que la educación se hace presente. Por lo anterior, también se asocia a esto la noción de Hanna Arendt acerca de la educación como natalidad⁸ para el recién llegado, ese que nace y requiere de un otro para llevar sus pulsiones hacia un sujeto de palabras y acciones. Más concretamente, Arendt (2005) lo expone de la siguiente manera:

⁸ En el texto de Bárcenas y Mèlich (2000), *La Educación como acontecimiento ético*, se describe en el primer capítulo una reflexión a propósito de la propuesta de Hannah Arendt, una filósofa de la educación, cuyo centro es la noción de natalidad. Para Bárcenas y Mèlich (2000), la importancia que le da Arendt al nacimiento de un sujeto es la interrupción de un tiempo y la creación de una novedad. El marco fenomenológico desde donde habla Arendt es de interés en este apartado para situar el sujeto de la educación y su deseo de saber, como puerta hacia el movimiento, hacia la acción de conocer, tal como se describió páginas atrás, y su idea acerca de la acción, a partir del análisis de *La Condición Humana*, obra en la que recrea las distinciones entre las actividades de la labor, el trabajo y la acción. Esta última permite una revelación del sujeto singular en la esfera pública, es decir con los otros y a través de un discurso. Las consecuencias de la reflexión arendtiana en la acción educativa son importantes ya que trazan un horizonte de posibilidades para interrogar y explorar la dinámica del vínculo educativo en el cual maestro y estudiantes aparecen con sus discursos, con su acción, en la pluralidad del aula y se revelan como sujetos de la novedad o de la continuidad de un tiempo que clama por sus crisis profundas, acciones del cuidado, y del relato.

Acción y discurso están estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?”. Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos. (p.207-208)

Relación con el saber en perspectiva de heredad y don

De la idea de Arendt (2005) sobre el recién llegado, en la cual se expone el sujeto de la educación siempre en presencia de otro —maestro, institución, sistema, estado—, vale retomar nuevamente las palabras de Frigerio (2003) en *Los sentidos del verbo educar*. En esta obra la autora asienta su mirada en las instituciones y expone la necesidad de acciones conjuntas para el propósito educativo, entendiendo que el tejido inacabado del conocimiento se reconoce también en sus delicados límites de acceso: «Crear las condiciones de posibilidad para que todos tengan acceso a la palabra es responsabilidad y tarea de la educación. Y es claro que conocer el alfabeto es sólo un gesto, imprescindible pero no suficiente» (Frigerio, 2003, p.43).

En esta perspectiva, la pretensión de la educación implica una *heredad* desde otro, que debería tener y ofrecer opciones de elección, de interpretación. Así, la educación no es solo la comprensión de estos tiempos, sino, como plantea Frigerio (2003), un «mandato de *emancipación* que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del *don*; es decir, un *dar que no conlleva deuda para el destinatario* (dado que todo receptor fue considerado desde el vamos un heredero legítimo» (p.31). La figura de *heredad en relación con el saber* permite transitar por la noción de *transmisión*, clave dentro de esta perspectiva por su riqueza en torno a los elementos que conciernen a la relación. ¿Qué implicaciones tiene la heredad entendida como transmisión en la educación? La reflexión de Bárcenas y Mèlich (2000) plantea que la idea de aprender se ubica en una relación particular de aprendizaje, enmarcada en un acto de transmisión pedagógica, que se entiende como lo dado. Conviene precisar algunas ideas del término. Lluís Duch (1997), citado por Bárcena y Mèlich (2000), refiere que el término procede de dos palabras latinas: *tradere*, como algo que se entrega en un orden físico, material; y *transmittere*, como actividad y disposición entre dos sujetos. En esta última, lo activo se refiere a la reelaboración de lo recibido, un acto creativo de revelación, es decir, no tanto lo que el maestro expresa, sino lo que el estudiante puede pronunciar (Bárcena y Mèlich, 2000).

De forma similar, Frigerio (2004) presenta, acerca de la transmisión, una acentuada expresión en la relectura singular —la del maestro— que habilita un pasaje a lo plural mediante el diálogo —cuando la reciben los estudiantes—. Podría, además, decirse: una paradoja del encuentro entre un yo y otro, en gramáticas diversas, donde el todo universal se difumina, debido a que el fragmento es la pieza constante que permite que la transmisión sea la búsqueda de significados. En este sentido, para Frigerio (2004): «Pensar la transmisión sin resquicios, sin intersticios, sin huecos, imaginarla como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia» (p.13).

Resultan especiales, para este momento, las palabras de Wislawa Szymborska (2011) acerca de la alusión al todo:

Todo:
Palabra impertinente y henchida de orgullo.
Habría que escribirla entre comillas.
Aparenta que nada se le escapa,
que reúne, abraza, recoge y tiene.
Y en lugar de eso,
no es más que un jirón de caos. (p.72)

En esa aparente falta de escape que menciona Szymborska, con relación al todo, se evoca el riesgo de una *relación de saber*, en donde el pensar es necesario, atendiendo la idea de transmisión como contenido que pasa de mano en mano. Insiste Frigerio (2003) en cuidar la transmisión como posibilidad *entre dos* —o entre – nos—, la cual no se refiere a pasarse simplemente un objeto, sino a suponer un movimiento de desplazamiento de afectos y representaciones. Si se considera la existencia de algo que se da —no tangiblemente, pero algo que se pone en aquel que recibe—, podrían las convergencias de sentidos proponer un valor agregado cercano al amor. En este contexto, este amor superaría la convención de relaciones interpersonales para declararse en un lugar de relacionamiento ético. A este respecto, la renuncia al plano de la relación afectiva real es posible, porque *entre dos* existe un equívoco. Frigerio (2003) lo declara así:

Insistamos. Precisemos. El amor del que se trata no es un amor interpersonal, es un verdadero / falso amor y tendrá por ley no ser nunca actuado ni correspondido, resulta de un desplazamiento que todo buen educador sostendrá, no aprovechándose de la confusión

(y renunciando a la seducción), haciendo que el afecto, la libidinización, pase, se desplace y alcance al objeto (p.17).

En un momento anterior, la autora atiende la *transmisión* como fragmento, recurriendo a la idea de *pieza*, a modo de uno de los lugares de construcción, tal vez, en relación con el saber o en relación con un otro. Ahora, si se precisa la descripción del prefijo trans-, como lo hace nuevamente Frigerio (2003), equivale al sentido de lo trashumante. Es decir, lo que se va moviendo ante lo *pre-fijado*, ante un tiempo anterior que ha transcurrido, y hace un efecto en el sujeto del presente. La *pieza del tiempo* no es solo cronología, sino el tiempo vivido por el sujeto. Así, la *transmisión* también es conductora de una relación de saber, en una trama de tiempo que escapa y pasa, pero que permanece como flujo para continuar resignificándose.

Por el momento, se han considerado algunos pocos elementos, aunque centrales, en la relación que empieza a percibirse entre la noción de *transmisión* y *relación de saber*. Todo esto es un trabajo subjetivo que teje los vínculos entre maestro y estudiante, un gesto que desde lo político —entendido como aquello que es compartido en el *entre – nos*— fomenta el lazo social construido desde las herencias contextuales y es llevado sin término por la singularidad de cada sujeto, un incierto camino del saber. Al modo de José Manuel Arango (2013):

Del Camino

No hay camino, dijo el maestro.

Y si acaso hubiera un camino
nadie podría hallarlo.

Y si alguien por ventura lo hallará
no podría enseñarlo a otro. (p.110)

El Maestro Transmisor

De modo visible, va apareciendo la presencia del maestro, cuya figura apuntala al sujeto del *entre – nos* en su condición de no saber y, al tiempo, es posibilitador de vínculo. Con este planteamiento sobre el maestro se desprende un nuevo hilo, con variados matices, que teje el interés de las relaciones del maestro con el saber. ¿Qué se podría describir de dicha relación? Se puede iniciar con la reflexión de que la figura del maestro coincide, entre numerosos autores, con la idea que da apertura a un territorio novedoso. George Steiner (2004) lo expresa así: «Enseñar es

despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha (“Ahora, dejadme”, ordena Zaratustra). Un maestro válido debe, al final, estar solo» (Steiner, 2004, p.102). En consecuencia, la relación con el saber instala la habilitación del maestro que interroga y que, a su vez, alude Foucault (2012) con la idea de *epimeleia heautou* —inquietud de sí—, al describirla como medio de acceder a la verdad. No obstante, el autor hace relevante al maestro cuando refiere que esta inquietud de sí no es posible sin pasar por la relación con un otro:

Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia de un maestro. Pero lo que define la posición de éste es que se preocupa por la inquietud que aquel a quien guía puede sentir con respecto a sí mismo. (p.72)

Una posición que revela no solo el reconocimiento de una relación, sino también la premisa, nuevamente, de la pregunta originaria: el maestro también ignora de sí. Ciego entonces por no saber, el maestro andará con los guijarros de sus propios interrogantes, un nuevo gesto que reconoce sus limitaciones y que resuena en las palabras finales y paradójicas entre los ciegos de la obra de Saramago (2006)⁹.

—¿Por qué nos hemos quedado ciegos?

—No lo sé, quizá un día lleguemos a saber la razón.

—¿Quieres que te diga lo que estoy pensando?

—Dime.

—Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos. Ciegos que ven. Ciegos que no ven. (p.39)

La contundencia de la expresión «*no nos quedamos ciegos*», en contraste con «*estamos ciegos*», adquiere el tono de una condición humana inevitable. El maestro, en esta precariedad, con qué medios podría ofrecer su saber. De acuerdo con Frigerio (2014), aquel ofrece su saber a partir de una presencia vital que, mientras esta se da, aparece la *transmisión*, como ropaje asumido, y la lectura singular, como especie de retazos subjetivos del maestro tejidos poco a poco, al modo de un oficio artesanal que requiere el transcurrir del tiempo. María Zambrano, en su obra *Notas de un*

⁹ En el texto doctoral de Marco Antonio Fonseca (2008) se discute la ceguera como motivo literario en la obra *Ensayo de la ceguera* de José Saramago. Se resalta el interés del estudio por relacionar la ceguera como la incapacidad de conocer el mundo por otra vía que no sea la lógica racional. Señala el texto:

El equilibrio sobre el que está construido el mundo es, por lo tanto, de una precariedad y de una fragilidad tal que, si nos quedáramos ciegos, tal como lo sugiere Saramago en su novela, la civilización se acabaría, ya que el mundo no está construido ni diseñado para los ciegos, ya sea de manera simbólica o de manera real y concreta, y éstos únicamente lo pueden habitar al lado de los que no son ciegos (Fonseca, 2008, p.96).

Se colige entonces, que la alusión de un maestro ciego implica la precariedad como humanos, no obstante, su reconocimiento posibilita un cambio, una nueva visión.

Método (1989) reflexiona sobre el saber cómo una experiencia cimentada en el curso de una vida y, a la vez, se pregunta cómo transmitir, puesto que se trata de experiencias vitales: «Es decir, de una experiencia que no es repetible a voluntad, según lo son las que se efectúan en laboratorios» (p.107). De esta manera, no habría método universal, por lo irrepetible de la vida, y continúa diciendo: «El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula» (Zambrano, 1989, p.108).

Con base en lo anterior, se podría afirmar que no habría métodos generalizables para el ejercicio de la transmisión, pero sí efectos. Conmoverse tras el efecto de la transmisión abre la posibilidad de generar lazos que sostienen los azares y la precariedad del encuentro. De acuerdo con, una vez más, Graciela Frigerio (2014):

Quando nosotros hablamos de efectos, hablamos de transmisión y de transferencia no la transferencia en un sentido banal, sino en un sentido psicoanalítico. Aquello que viene a mover y a conmover el mundo interno del sujeto, el nuestro y el del otro. (p.5)

Seguidamente, en Diker (2004) se revelan nuevos modos de pensar al maestro como *oficiador* del lazo, lo cual cabe dentro de lo que se le ha asignado comúnmente a la educación: formador de sujetos para la cultura y el futuro. No obstante, en la perspectiva asumida, dicha formación involucra que el maestro, desde el lugar de transmisor, supere la idea de conocimiento como instancia dada y aprendida en el tiempo, por una experiencia de saber transformadora de los acontecimientos subjetivos de la historia singular y colectiva de los otros. En palabras de la autora:

El acento está puesto más bien en la dirección y la forma en que aquello que ha sido enseñado transforma al alumno (cognitivamente, actitudinalmente). Dicho de otro modo, no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien de lo que eso que se enseñó “hace”, “le hace” al alumno. (Diker, 2004, p.226)

Otro aspecto que plantea la autora es la concepción de objetivos que diseña el maestro, en aras de cumplir una dirección que marque la ruta de conocimiento específico. Si ahora se anuncia la revelación de un maestro transmisor de saber y no solo de conocimiento científico, habrá un horizonte abierto y complejo en lo que se espera de su transmisión. En consecuencia, los objetivos predeterminados y universales en el maestro no operan más que en el movimiento sinuoso de múltiples sentidos paridos por la transmisión. Entonces, su lugar es como de partero, donde se muestra su autoridad con el saber al recrear nuevos universos alternos junto a lo que se enseña.

Existen razones para argumentar que lo anterior pone en incertidumbre al maestro universitario de cara a su formación intelectual y especializado, cada vez más, en saberes técnicos. La formación y especialización son una exigencia de los sistemas educativos e institucionales para escalar los peldaños del conocimiento —en la lógica científicista— y escalafonar mediante mediciones de productos con un beneplácito de autoridad, de reconocimiento social o económico, que responda a su propia precariedad o al de los sistemas educativos. Esto produce la incomodidad de interrogar por la elección del oficio. ¿Qué hace que un sujeto elija ser profesor/maestro universitario en estos tiempos? ¿Qué lo hace elegir su oficio en una determinada institución? A propósito, Steiner (2004) cobra interés en ello y se interroga,

¿Cómo se puede poner en nómina la vocación? ¿Cómo es posible poner precio a la revelación (*dictaque mirantum magni primordia mundi*)? Esta interrogante me ha perseguido y me ha tenido inquieto toda mi vida como profesor. ¿Por qué se me ha remunerado, se me ha dado dinero, por lo que es mi oxígeno y mi *raison d'être*? Leer con otros, estudiar el *Fedro* o *La tempestad*, introducir (de manera titubeante) Los hermanos Karamázov alrededor de una mesa, tratar de dilucidar la página de Proust sobre la muerte de Bergotte o un poema de Paul Celan: éstos han sido mis privilegios, recompensas, toques de gracia y de esperanza no comparables con ningún otro. (p.14)

Tal interrogación, venida de un pensador, establece una tensión entre la valoración del saber, el oficio y la transmisión. Por ahora, en cierto sentido, usar la balanza entre la vocación y la moneda de cambio, necesaria en todos los tiempos, puede hilvanar el nudo en cuestión. La vocación, entendida como orientación libre y guiada por los deseos de conocer y apropiarse de un saber, se le propone al maestro desde el momento inicial de su formación. Vale la pena recordar la instauración de las Normales (en Colombia, Escuela Normal Superior) como centros de instrucción en determinadas épocas y contextos para formar educadores, aunque también solía servir para otros oficios. En dichos centros, la iniciación desde tempranas edades tiene sentido como parte de un proyecto de heredad de un conocimiento o saberes en todos los tiempos, que trae consigo la idea de *magisterio*. Se encuentra nuevamente en Steiner (2004):

La instrucción, hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad. No puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumados. (p.123)

Con base en lo anterior, es plausible renombrar al maestro desde la vocación de la palabra inmersa en un otro para transformarla en universos lingüísticos, desde luego, de acuerdo con el contexto, la historia de los sujetos y también la valoración de los saberes técnicos. Si se recurre a la vocación del magisterio para sostener los modos de un maestro universitario, es porque en dicha vocación se puede disponer de las relaciones de saber, a partir de la revelación de la propia subjetividad. Al mismo tiempo, es posible poner en orden su propia herencia y una incesante transmisión interrogada, a fin de abrirse como un maestro en la pluralidad de universos. En palabras de Zambrano (1989), el abrirse depende de la respuesta a la pregunta, no tanto de la pregunta: «Y por ello abundan tanto en la sabiduría, en las sabidurías de todo tiempo y lugar, los enigmas» (p.110), a fin de que sea articulada la palabra entre maestros y estudiantes. Acerca de esto, se puede traer a colación a la poeta Lucía Estrada (2015):

¿Sabes cuánto ha resistido la piedra? ¿Cuánto el desierto?
¿Y la profundidad del agua? ¿Cuánto? ¿Y sabes tú
qué silencio rodó bajo los párpados, qué palabra
 cristalizó la lengua de los muertos?
¿Por cuánta oscuridad y quietud fueron rodeados?
¿Y quién vació de sentidos sus visiones? ¿Sabes, acaso,
qué se quedó por decir? ¿A quiénes acudieron,
bajo qué luz, a que oído hirieron con sus voces?
El viento trae consigo la respuesta,
y en secreto la devolverá tibiamente a la nada. (p.65)

Hasta ahora, se han recorrido algunos de los hilos de la noción central: la *relación con el saber*. Igualmente, se han abordado las maneras de acceder a dicha relación por vía de la ignorancia frente al saber que nos hace ciegos, en principio, y se revela en la pregunta de *¿quién soy?* Esto era una *inquietud de sí*, que se vuelve un constante motor de búsqueda. Ahora es oportuno señalar el escenario educativo-institucional, donde el maestro también se dispone a la pregunta de *¿qué decir de sí?*, mientras que también se rodea de saberes técnicos desarrollados en un contexto social.

De los Saberes

Aludiendo a Beillerot *et al.* (1998), los saberes se presentan diversos y múltiples en una sociedad, se ligan a jerarquías y se producen en conflictos, de ahí que valga la pena situar la

concepción de que el saber no solo tiene una dimensión social, sino histórica: «Una misma sociedad instituye, en épocas históricas diferentes, actividades y saberes de naturaleza diferente. Un saber no puede comprenderse si se prescinde de la práctica histórica y social a la que corresponde» (p.130). Así, las sociedades constituyen modos de saberes diferentes y también los modos de transmisión diferentes de esos saberes, lo que lleva a pensar que, para un maestro, hacer parte de estos saberes implica integrarse a las instituciones de la sociedad.

Cabe recordar que, siguiendo a Castoriadis (1974), la relación entre la institución y el mundo-individuo, es un magma de significados que tiene su potencia, en la medida en que la capacidad de creación humana posibilita formas de relaciones con el saber. Puesto lo anterior en el plano de las relaciones con el objeto, se entenderá este como un medio que permite la meta de satisfacciones intermedias, la movilización hacia el saber, mediante un fenómeno de desplazamiento, como terminan afirmando Beillerot *et al.* (1998): «El saber puede presentarse como capaz de ofrecer esas satisfacciones intermedias. Tal es la fuente de la “sublimación”. A través del proceso de desplazamiento, el sujeto reemplaza el objeto primario por un objeto sustitutivo valorizado por la cultura» (p.155). Según Castoriadis (1974), este proceso de sublimación supone que la psique reemplaza sus objetos propios por objetos que existen en la institución social, no creados solo por el sujeto. Esto será importante más adelante en la indagación por la relación entre el maestro y la institución universitaria donde desarrolla su oficio.

Enhebrando con Frigerio (2004), las instituciones no son solamente arquitecturas, son construcciones humanas y simbólicas para constituir lazos entre el sujeto y el conocimiento, así como consigo mismo. Lazos para hacer frente a condiciones de soledad y con un valor especial en el albergar una generación tras otra, mediante aquello que se ha nombrado *herencia*. La universidad, la cual nació como efecto del renacimiento intelectual del siglo XI, en torno a la filosofía y a la teología, no ha permanecido de la misma forma en los mismos lugares. El tiempo trae un movimiento continuo de tensiones, ambigüedades y renovaciones, hasta lo que hoy se contempla como educación contemporánea en entornos digitales. Se abre un nuevo hilo para pensar la relación de saber, abriendo posibilidades múltiples, más que un modo fijo de comprensión: «Y entendemos esa institución, la universitaria, como la encargada de hacer saber, de dar de saber, de dar a saber. Y cuando digo dar de saber, lo digo como quien dijera dar de comer» (Frigerio, 2004, p.6).

Lo anterior conduce a un valor de comunidad, comunidad del pensar lo común de los hombres, cercano a la idea de Arendt (2005) del *entre – nos*. Lo común es cercano a lo fundacional, aquello que asignó los primeros vínculos entre escuela y sociedad, y que derivó a un mandato de lo que cada escuela es portadora. Volviendo a Graciela Frigerio:

En consecuencia, el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que:

- transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho, el orden económico y social establecidos,
- transmitiera los valores necesarios para el mundo del trabajo,
- creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y el progreso social. (Frigerio *et al.*, 1992, p.20)

Tras la idea de *dar de saber*, referida por Frigerio (2004) y vinculada a la pregunta por los nuevos contratos de los que es portadora la universidad, surge el interrogante: ¿qué dar de saber? Esta pregunta se complejiza en un contexto particularizado de recursos tecnológicos, virtualizaciones, plataformas de contenidos digitales de mayor urgencia e inmediatez, donde no es posible conocerlas completamente ni tampoco hacer uso de ellas. Esto lleva a que sea menos posible conocer completamente sus efectos en el saber. Lo que se sugiere es tomar algunos otros hilos y resaltar los cambios suscitados, aún ya problematizados, pero que caben recordar en este momento. Entre ellos, lo anunciado por la OEI (2008) en relación con las *Metas Educativas 2021*, configuradas alrededor del sentido de las TIC y un modelo pedagógico que contribuya a la calidad y equidad educativa.

Ahora, ¿qué *da de saber* la universidad? Teniendo en cuenta que el saber no circula exclusivamente en el aula y difusamente en el libro. Entre posibles formas de acercar esta pregunta desde las ópticas planteadas, se retoma la postura de situar la concepción del saber con un enfoque de proceso, más que productos o resultados. En consecuencia, el saber no es una acumulación de conocimientos exclusivamente inventariados en libros o bases de datos, controversia que hoy exponen los estudios del libro y las gramáticas digitales. Más bien, lo que se advierte es la relación *saber-psiquismo*, que se ha entretelado anteriormente, y da luz a la articulación del deseo de saber, el cual puede ser captado en las realidades sociales, en las crisis, en los cambios organizacionales o en el mundo del trabajo como quehacer. De este modo, indagar en el oficio del maestro universitario, donde el saber se está haciendo y no es el que es sabido (Beillerot *et al.*, 1998), puede

conducir al reconocimiento de algunos modos de construir la relación con el saber en los entornos mediados por recursos digitales presentes cada vez con mayor inmediatez en los tiempos de la educación presente. En palabras de María Zambrano (1989), el bastidor cierra de este modo:

De todas estas ligeras consideraciones brota una pregunta ¿Es posible que el más hondo saber, el de las cosas de la vida, no pueda apenas transmitirse? Viene a la mente la imagen del fondo de las edades del sabio envuelto en su silencio —“el que más sabe más calla”—. Mas entonces sólo el conocer podrá ser transmitido; y si es así, ¿por qué solamente el conocimiento puede ser enseñado enseñando? ¿No existirán modos en que el saber sea accesible? (p.109)

Objetivos

El objetivo general: un faro mayor

Comprender las relaciones con el saber construidas por los maestros universitarios, en el contexto de la educación mediada por recursos tecnológicos.

Faros específicos:

1. Identificar las relaciones con el saber de los maestros universitarios, en el contexto de la educación mediada por recursos tecnológicos.
2. Analizar las relaciones con el saber que construyen los maestros universitarios, en el contexto de la educación mediada por recursos tecnológicos.
3. Reconocer algunos modos en que los maestros universitarios construyen la relación con el saber.

Construcción metodológica o asegurarse la andadura

Esta construcción metodológica se define en tres momentos: 1) elección del enfoque de investigación, 2) método y diseño investigativos, y 3) análisis cualitativo de los datos recogidos.

El primer momento, que consiste en la elección del enfoque investigativo, para este caso, desarrolla la mirada interpretativa que asume una postura *emic*, en tanto implica el reconocimiento de los actores en la construcción de sus propios modos de representación y actuación en un fenómeno determinado (también se le conoce como epistemología del sujeto por conocer). De allí que la relación que se establece con los participantes del estudio es dialógica S-S y contextual. Esta mirada se ubica en el llamado giro de las ciencias o giro lingüístico, donde se media por una nueva postura en la cual la posición ontológica supone la indagación de una naturaleza subjetiva, construida social y localmente, que desde la posición epistemológica vincula a un sujeto con otro en un propósito común (buscando comunidad de sentido), es transaccional y crea efectos entre sí (Guba y Lincoln, 2002).

De esta manera, se da una apertura a otros modos de acercamiento a las realidades sociales; su acontecer se expresa en seres y relaciones de lenguaje, susceptibles de leerlos como texto con sentidos. Gadamer lo presenta al afirmar: «el ser que puede ser comprendido es lenguaje» (Herrera, 2009, p.156). La metodología, por su parte, es interactiva y se produce sobre la base de encuentros definidos con colaboradores, expertos y material bibliográfico, para lograr niveles de profundización cada vez mayores.

Ahora bien, el segundo momento de esta construcción metodológica aborda el método y el diseño. Para el método, en un primer lugar, se decanta por el hermenéutico-dialógico, pues permite leer la realidad social bajo la metáfora de un texto, que puede ser leído e interpretado en condiciones históricas. El planteamiento de la historicidad ya planteada por Gadamer (Herrera, 2009), sitúa en la investigación la importancia de que los datos como producción social han sido construidos dentro de su propio ámbito, en un proceso formativo que vincula los procesos históricos y culturales. De allí que ni el investigador ni el objeto de estudio puedan separarse: «el saber de lo humano no se construye por fuera del devenir sociohistórico de las sociedades humanas; se produce en el mismo hacerse de la historia» (Herrera, 2009, p.111).

Por otra parte, en cuanto al diseño, este establece la combinación de metodologías que demandan reflexividad, flexibilidad y apertura en los encuentros con los colaboradores. De ahí que

se haya privilegiado un diseño emergente, el cual permitió la posibilidad de advertir y tener en cuenta situaciones nuevas e inesperadas que giraron aspectos implicados en el planteamiento del problema. Por ende, los referentes teóricos se fueron construyendo de acuerdo con los vacíos encontrados y la elección de un corpus teórico según los objetivos propuestos. De esto se desprende el hecho de que las preguntas, e incluso las unidades y el tipo final de análisis, mantuvieran una dinámica permanente.

En consecuencia, las andaduras desarrollaron como estrategia de recolección de la información las entrevistas semiestructuradas (anexo 1) que orientaron las preguntas relativas a la categoría de relación con el saber y los modos en que los profesores universitarios la identifican en su quehacer. En suma, los textos se convirtieron en una evidencia de las identidades narradas y los límites del campo pasaron de ser geográficos a ser discursivos. Las fronteras entre los sujetos, los otros y el mundo social se sostienen a través de la producción e interacción, no por la ubicación.

Con respecto a estas entrevistas, en principio, se propuso la selección de doce participantes que cumplieran con los siguientes criterios:

- Profesores universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura.
- Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Docentes con más de cuatro años de experiencia en docencia universitaria, para que exista una apropiación de aspectos pedagógicos y vinculares.

Estas entrevistas se realizaron a finales del 2021, en la ciudad de Medellín, Colombia, y a inicios del 2022, durante la pasantía en el doctorado *Sentidos, Prácticas y Teoría de la Educación* perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Universidad Nacional del Litoral (UNL), en Santa Fe, Argentina. Durante la estadía se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro maestros universitarios, que se suman a otras cinco conversaciones con maestros de la ciudad de Medellín, para una muestra total de nueve participantes. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora, extendiéndose en algunos casos, lo que dependía de la disposición y motivación de la conversación.

Las entrevistas fueron diseñadas mediante una serie de ejes temáticos, acudiendo a los supuestos conceptuales, los cuales abrieron interrogantes en las conversaciones con los participantes, así como para la escucha del mismo investigador. Los interrogantes fueron ajustados

a medida que se fueron realizando las entrevistas, teniendo en cuenta aquellos nodos que indicaban las trayectorias de relaciones en los maestros. En consecuencia, estos fueron:

- Inicios del oficio en relación con sujetos referentes.
- Percepciones de su oficio, en relación con los estudiantes.
- Relaciones de su enseñanza con los recursos tecnológicos.
- Relaciones entre lo ofertado y recibido con los estudiantes.

A pesar de que las entrevistas poseían un derrotero (ver anexo 1), la conversación pasaba de un lugar a otro, como un *juego de conversación* entre participante e investigador, lo que hacía que algunas preguntas se fueran ampliando o se relacionaran con otras.

Durante los encuentros y las conversaciones se tejieron los primeros enunciados, dando forma a un conjunto de construcciones cuyos sentidos se produjeron entre la circulación de los datos y las reflexiones teóricas. De esta manera, los resultados fueron producto de interpretar la información recabada en las entrevistas a partir de contrastes, deslices, huellas, e incluso, ambigüedades que, en el juego intertextual, resultaron novedosas y advertían que, en las voces de los relatos, significaban algo más que ecos de los enunciados predeterminados. Se confió en las narraciones que dejaron percibir murmullos, vacilaciones, silencios y gestos corporales, códigos que también poblaron las entrevistas. Por ello, el relato regresaba nuevamente al oído del investigador, en idas y vueltas, hasta extraer las pepitas de oro.

Esta última alusión acude como metáfora del lugar del investigador como un lector atento al proceso de escucha de las entrevistas, a la elección de los relatos, frases y detalles de las voces. Este proceso, a su vez, permite recrear la historia contada por Robert Richardson (2011) acerca del lector Golconda:

En una oportunidad, Emerson señaló que Coleridge había identificado cuatro clases de lectores: el reloj de arena, la esponja, la manga pastelera y el diamante Golconda. El reloj de arena devuelve todo lo que asimila, intacto. La esponja devuelve todo lo que ha absorbido, sólo que más sucio. La manga pastelera expulsa lo valioso y conserva lo inservible, mientras que el Golconda pasa todo por un tamiz conservando tan solo las pepitas de oro. (Richardson, 2011, p.22)

Por último, para el análisis de los datos, entendido como el tercer momento de esta construcción metodológica, se contó con la ayuda de las estrategias del método de la teoría fundada y la definición de los momentos descriptivos, analíticos e interpretativos basados en el método de

comparación constante (Strauss, 2002). Se hizo necesario también el proceso de triangulación entre los hallazgos de los informantes, la propia versión del investigador y los referentes teóricos, lo que culmina con la construcción de supuestos, conceptos y teorías. Se tuvo en cuenta para el análisis de datos la ayuda del programa Atlas.ti 8, por sus cualidades. Así, el método de análisis cualitativo finalmente llevó los siguientes momentos:

- Fase descriptiva.
- Fase interpretativa.
- Fase de constitución de sentido.

Y las diferentes etapas fueron:

1. Muestreo exploratorio e identificación de porteros y colaboradores.
2. Profundización documental: teórica e investigativa.
3. Elaboración de guías de entrevista.
4. Entrevistas semiestructuradas.
5. Sistematización de primeras entrevistas.
6. Descripción de tendencias.
7. Hipótesis interpretativas y definición de categorías emergentes.
8. Profundización.
9. Sistematización y validación de hipótesis relacionales.
10. Confrontación de hallazgos parciales con la literatura o el conocimiento acumulado.
11. Producción teórica y validación.

De esta manera, el proceso de sistematización inicial giró en torno a una serie de categorías analíticas, definidas a partir de los conceptos y la guía de entrevista que, de modo conversacional, indujo las seis primeras categorías:

- Biomemoria.
- Oferta.
- Vínculos.
- Rostros de maestros.
- Recursos tecnológicos.
- Saber y no saber.

Luego, el proceso de contextualización y recontextualización, a la luz de estas primeras seis categorías, llevó a un ejercicio de comparación constante dentro y entre las categorías, con el

resultado de una nueva lectura intertextual que organizó regularidades y asociaciones para nuevas configuraciones. Las categorías iniciales fueron renombradas y constituyen los resultados últimos que se presentarán a continuación.

Hallazgos discutidos

El texto siguiente presenta la elaboración interpretativa de las entrevistas a la luz de los referentes conceptuales. Se desarrollaron tres capítulos con sus respectivos apartados:

- Biotransmisión: los gestos de la memoria y la relación con el saber.
- Vinculo y oferta: Partitura en movimiento.
- Trayectorias de la relación con el saber y la transmisión: Movimiento creador.

A partir de estos tres capítulos, se continuó con una conceptualización que anudó las diversas interpretaciones, recabó los sentidos expuestos, dando como resultado una relación particular de la noción *relación con el saber* y el significado de la *extranjería*. Esta última conceptualización toma forma en un cuarto capítulo a modo de conclusión y cierre provisorio del trabajo doctoral.

Capítulo 1. Biotransmisión: los gestos de la memoria y la relación con el saber

Durante este capítulo se desarrolla la relación entre los primeros recuerdos asociados al oficio de ser maestro y algunos rasgos que asimilan los procesos de transmisión, con las paradojas que esto conlleva. Dicha relación da fruto a la noción de *biomemoria* con la que se seguirán elaborando las condiciones posibles de una producción de sujetos/maestros, en el marco de las relaciones con el saber. La discusión acerca de la memoria es abordada por algunos de los referentes de Nestor Braunstein (2008). Este autor compromete una mirada psicoanalítica y plantea el interrogante de si los seres son archivos de memoria o de recuerdos, de cuyo lugar puede emerger el enigma de una identidad. Se señala la duda que el autor plantea, entre tener recuerdos *de* la infancia o, más bien, recuerdos *sobre* infancia (Braunstein, 2008). Un detalle de preposición que sustenta el autor, por medio de una idea freudiana, cuando afirma:

Nuestros recuerdos de la infancia muestran los primeros años de vida no como fueron sino como han aparecido en tiempos posteriores de despertar [*retrieval*]. En esos tiempos de despertar, los recuerdos de infancia no *afloraron*, como se suele decir, sino que en ese momento fueron *formados* [*encoded*]; y una serie de motivos, a los que es ajeno el propósito de la fidelidad histórico-vivencial han influido sobre esa formación, así como sobre la selección de esos recuerdos. (Braunstein, 2008, p.186)

Se retoma entonces la noción de *recuerdo* por ser la de mayor concurrencia en la obra de Braunstein y por el señalamiento de que el recuerdo es una suerte de formación que escapa a la fidelidad de lo vivido. Esta infidelidad con que se cuentan los hechos se vuelve la cualidad fragmentaria del recuerdo, la cual es la que nos interesa discutir a partir de los relatos de los maestros. Interesa aclarar que no se acude al análisis biográfico, aun cuando estos recurran a los recuerdos y se orienten en procesos identitarios. Así pues, el presente trabajo no se guía en los recuerdos para un análisis descriptivo, interpretativo y sistemático de documentar vidas, como tampoco hace uso de los relatos de vida como formas que componen el análisis biográfico (Bolívar y Domingo, 2006). Lo anterior aclara el orden teórico y metodológico de la discusión en función de la diversidad de estudios que existen acerca de la memoria y sus funciones subjetivas. Se tiende a valorar la memoria como una formación del orden psíquico donde prima el recordar como representar, como el atrapar una ausencia y volverla a contar a otros, o a sí mismos; y

representación también, como una *performance* repetida, pero distinta y voluble al capricho de los intérpretes (Braunstein, 2008).

La segunda noción que se enfoca, *transmisión*, se respalda en el enunciado de Graciela Frigerio (2004), en su cualidad de fragmento e imposibilidad:

El carácter fragmentario de la transmisión no debe aquí ser entendido como un déficit, sino como la renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisible y todo sería resignificado. Sostendremos que es donde la transmisión renuncia a ser imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga (evitando así el trágico destino de Narciso). (p.13)

Los trabajos de la autora sobre la *transmisión* se apoyan en el concepto de *tradición* que trae Hassoun¹⁰ (1996), cuyo valor en este trabajo es recuperarse en la educación, sin ser un molde perpetuo, sino la posibilidad de nombrar y renombrar invenciones de lo escolar, que se sostiene también en el trayecto de la formación universitaria. Por lo anterior, el esfuerzo de la transmisión se apoya en la reelaboración de la tradición, cuya cualidad no es un flujo continuo de trayectos generacionales o de prácticas que nos habitúan y permanecen cegadas en las formas de enseñanza: «Entendemos que el debilitamiento de las tradiciones nos exige repensar las formas de transmisión de la cultura, la representación que tenemos de ésta, los saberes por transmitir y los destinatarios de la herencia» (Fattore, 2007, p.29). Precisamente, el interés se centra en cómo la transmisión hace rupturas y sus pedazos, tal como los recuerdos, vehiculizan actos de memoria que reconstituyen subjetividades identitarias en lo singular y en lo colectivo de los espacios de formación.

¹⁰ Jacques Hassoun, psicoanalista francés y educador (1936-1999), conocido ampliamente por sus debates acerca de las herencias culturales ligadas a los procesos de identidad. *Los Contrabandistas de la Memoria* (1996), una de sus obras más reconocidas, ha permitido situar la escuela como zona de transmisión de la cultura y pensar los saberes como conquistas culturales en la medida en que sus transmisiones son saberes vivos entre sujetos movilizados. Esto hace un camino de irregularidades e imprevisibilidades entre el que transmite y el que recibe. Por ello, se entiende el transmitir no como copia calcable de un determinado objeto, sino como espacios subjetivos de deliberación y liberación de las herencias que se vinculan entre las generaciones. El texto de *Los Contrabandistas*, en pocas hojas logra fijar ideas que acompañan el problema de la historia de las filiaciones y las inscripciones que fijan pertenencias. Las sociedades pluriculturales en un mundo cada vez en crisis y mutante, (Hassoun lo plantea así) admiten la adscripción a una genealogía que se sabe mortal, la búsqueda de un mínimo de continuidad se hace una necesidad humana. Tal vez por ello, la finalización de texto termine con una interrogación que, al mismo tiempo, es una invitación: ¿No pertenece esto a la ética de la transmisión?

Retornando a los aportes de Braunstein (2008), se entabla una relación entre el recuerdo y la transmisión que tiene como argumento el inicio de la relación con el saber a partir de las experiencias primarias del sujeto que nace. Para responder la pregunta ¿cómo accede el sujeto al saber?, se acude al estudio de Mejía y Fernández (2020), quienes se dieron a la tarea de rastrear la noción *deseo de saber* apoyadas en los presupuestos freudianos. La discusión nos muestra que el niño, en su precariedad, requiere de otro que lo sostenga y, de esta manera, se inserte en el lenguaje provisto de interrogantes para resolver sus necesidades. Las preguntas alrededor del origen, la muerte y la sexuación gravitarán durante el resto de su vida, iniciando un modo de pulsión, *pulsión de saber*: «En tal sentido, nos atrevemos a decir que uno de los enigmas fundantes de la pulsión de investigar es no saber qué se es para el otro, o al menos, no saberlo todo» (Mejía y Fernández, 2020, p.15).

Lo anterior da pie a decir que, en los recovecos de la memoria, se instauran aquellos fragmentos que remiten a las primeras relaciones pulsionales y, por tanto, de objeto. Estas, en su travesía por el tiempo, toman como destino un olvido necesario, a fin de crear una distancia economizadora de energía, pero que retornarán nuevamente como impulso a investigar o serán parte del olvido. Esto último, el olvido, será una función importante que sostiene a la memoria. Acerca de ello Braunstein (2008) dice: «Un prejuicio intuitivo nos convence de que el recuerdo puede “estar en la memoria” o “perdersse en el olvido”. Nada más falso: el olvido es parte integrante, marco y núcleo del recuerdo, razón de la memoria» (p.14). O, como bellamente Emily Dickinson (2019) en el poema 1329:

Si han olvidado
O están olvidando
O nunca recordaron—
Es mejor no saber—
Las miserias de la conjetura
Son un dolor más suave
Que un Hecho de Hierro
Templado con un Yo sé—. (p.83)

Así, olvidos y pulsiones de saber acompañarán al sujeto el resto de la vida, teniendo en cuenta que gran parte de lo vivido no será recordado de forma certera, por lo que se habla de *ciertas e inciertas reminiscencias*. Ciertas conjeturas que se es capaces de sostener y, como alerta E. Dickinson (2019), traen un dolor más suave que la certeza de un *yo sé*. De esta manera, cada uno

es el organizador, teje su propia versión a partir de uniones que construye con diversos elementos que la memoria va atrapando. Al respecto, dice Braunstein (2008):

Dicho en claro: uno no “es quien es” porque “le pasó eso” sino porque ha registrado y ha entendido lo que le pasó de una determinada manera, seleccionando, remendando y emparchando huellas de experiencias personales con relatos ajenos. La memoria no sería un archivo de documentos sino una construcción enriquecida por la imaginación. (p.10)

A continuación, se describe el primer recuerdo del cual es posible ir identificando anotaciones al respecto (el uso de las negritas está para ayudar al seguimiento de los aspectos discutidos).

*Claro, mi mamá, mi mamá es profesora, mamá ha sido docente, y por eso yo te digo, que... yo... Mi mamá claro desde muy pequeñita me llevaba al colegio porque ella dictaba clases y me encantaba verla y cómo enseñaba. En el colegio a mí me gustaba que me pasaran al tablero y era feliz cuando me pasaban al tablero. **Entonces, por eso te digo que mi mamá nos armaba una tabla en la casa, nos traía tizas y borrador, usábamos era tiza en esos momentos. A mí me encantaba llenar ese tablero... Y lo que te digo, yo en el colegio era la compañerita que le explicaba química, que era una de las materias que más me gustaba, español, yo me iba como profesora a enseñarles y ellas se sentaban, mis compañeras, en puestos que se armaban y dábamos las clases.** (E.1)¹¹*

Para esta maestra, el recuerdo de su madre la lleva a una relación directa con lo que ella cree que dio origen a su oficio. El recuerdo, aparentemente no tan olvidado, aparece revistiendo a la madre también en el lugar de enseñante, esta vez en el hacer: «*Me encantaba verla cómo enseñaba*». De este modo, se establece una circunstancia de disfrute entre enseñante, su madre, y la aprendiente, lo que permite proponer también que se recuerda un juego de saber y que será un elemento importante para discutir más adelante: «*Mi mamá nos armaba un tablero, nos traía tiza y borrador*». Al respecto, dice Alicia Fernández (2002): «La enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, la aprendiente tiene que inventarse *algo nuevo*» (p.35). Esto nuevo indica que no todo está transmitido como ya ha indicado G. Frigerio, ¿cómo se constituirá lo nuevo?

Hasta aquí, la maestra universitaria, en su reminiscencia, habla de la maestra de química que fue para sus compañeras, las que, a su vez, comparten el lugar de enseñantes: «*yo me iba como*

¹¹ Por razones de privacidad con los entrevistados, se elige no referenciar en los fragmentos utilizados los nombres de los maestros ni las fechas exactas de las entrevistas. Así mismo, se decide usar el formato cursiva para diferenciarlos fácilmente de las citas y la negrita para resaltar elementos importantes. El código usado es E.1, E.2, E.3, etc. La E corresponde a entrevista y el número a la secuencia.

profesora a enseñarles y ellas se sentaban, mis compañeras, en puestos que se armaban, y dábamos las clases». Así, se crea una nueva posición imitando el juego de enseñar. La enseñante entrega en su juego algo a alguien, lo que podría ofrecerse como un gesto de transmisión inicial. Frente a esto, habría que ser prudente para no caer en la tentación de entenderse como un acto visible o calculado por el que *da*, sino un gesto transmisible en forma de fragmentos, rasgos parciales con trazos identificatorios, a la manera del objeto transicional winnicotiano, que sobrelleva la posibilidad de una producción identitaria. Aquí se anticipa el trabajo de Donald Winnicott (1993) quien nos señalará una pista, una marca, por dónde conducir aquello de lo *nuevo* que aparece a partir del juego, lo cual se discutirá más adelante.

Por otro lado, la transmisión ocurre también en el lugar de aquello que se intenta *pasar*, pero no de un modo completamente igual. Ya se ha anotado la idea de la transmisión entendida como ruptura. En este sentido, la transmisión no implica un retorno a lo original, lo que logre *pasar* sigue una estela diferencial.

A continuación, un maestro recrea su recuerdo nombrando un camino diferente al de sus predecesores:

A ver, digamos, tradicionalmente, lo que del lado de mi familia puede nombrarse como docencia... mejor dicho, en mi casa, en mi familia no ha habido ningún docente, ninguno, nadie absolutamente. Es más, todos son negociantes, de comidas rápidas, negocios de licor... negociantes. Yo fui un poco como el loco, es más, yo tuve negocios. Yo tuve panadería, tuve cosas, tenía empleados. “¿Es que usted es pendejo, se va a ir a...? Dedíquese a esto y dentro de poquito tendría más cosas” Y no sé cómo que vinculado a esa idea de relacionarme con otras personas, con amigos, de haber trabajado en adicciones, que si es un tema por el que yo entré, digamos que yo entro un poco a la lógica por el tema de las adicciones. (E.3)

Con Hassoun (1996) se puede referir a ese carácter de no continuidad de la transmisión. Esto es, más bien, la posibilidad de un *re-tocado*, un *tras-tocado*, por nuevos elementos subjetivos propios del que recibe:

Lo que me parece propio en la aventura de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que es probable que nuestros descendientes sigan un camino sensible diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí en estas diferencias, en donde inscribimos aquellos que transmitiremos. (Hassoun, 1996, p.70)

La *biomemoria* nos ofrece, hasta ahora, algo similar a la construcción de la *transmisión* mediante el relato de piezas del pasado. Los actos de la madre maestra, descritos en la entrevista primera, se convierten en transportadores, vehiculizadores de una herencia que moviliza al sujeto en un acto de reconocimiento de su momento presente. Por otro lado, puede darse también la transmisión con ausencia de la figura de un maestro en el pasado. No obstante, mediante otras experiencias pueden lograrse lugares que conlleven la configuración de una nueva y libre posición subjetiva. Sobre esto, Hassoun (1996) apunta: «Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo» (p.70).

Ahora, en ambos modos podría decirse que la transmisión ofrece un modelo de *relación con el objeto*, pues no se trata de un contenido, sino de un modo de relación con el otro sujeto, un *según*, una *manera de hacerse* (Frigerio y Diker, 2004).

Si se vuelve al relato de la maestra, en la entrevista E.1, se puede encontrar una serie de fragmentos con una cualidad transmitidos por el cuidador enseñante que transfiere al destinatario el reconocimiento como sujeto a través del juego. Esto merece atención. La escena de *entregar la tiza y el borrador*, más la actuación de *dar clases*, aparecen como fragmentos que insisten en repetirse y, al modo de fenómenos transicionales, dan lugar a plantear una posible reelaboración de la *relación de objeto* como la *relación objeto-saber*. Además, una identificación que libidiniza el *objeto saber*.

Para dicha *reelaboración*, que incluye elementos del juego y lo nuevo que se crea, se siguen las nociones de *zona y objetos transicionales* de Winnicott¹² (1993), con un contexto básico del autor como *relaciones de objeto*. Luego, se toma la asimilación de N. Mosconi (1998) a quien se acude para dar cuenta de la *relación objeto-saber*.

¹² Para 1951, Donald Winnicott había publicado su artículo *Transitional Objects and Transitional Phenomena*, el cual causa especial controversia entre círculos psicoanalíticos por la conceptualización de un nuevo *objeto*, entre tantos ya elaborados por el discurso analítico. Sin embargo, lo que intentó Winnicott, y lo logró, fue llamar la atención sobre la creación de un área intermedia, que parecía haber estado descuidada por los trabajos analíticos y por la limitación de las herramientas teóricas y técnicas que hasta ahora lo limitaban verla. El intento de Winnicott por sostener su propuesta es ampliado en su libro, *Playing and Reality* de 1971, en Londres, por Tavistock Publications, y supera ampliamente la versión del artículo de 1951. Esto no solo por el desarrollo de experiencias clínicas hechas por Winnicott de forma directa con niños, sino por el alcance conceptual que, si bien parte de nociones clásicas freudianas, no le son totalmente adecuadas para nombrar una dimensión de ausencia necesaria en el sujeto. Lo anterior conduce a mostrar otras condiciones de la realidad psíquica. El valor sustancial de su obra traducida como *Juego y Realidad* de 1971, que se aporta aquí, se sostiene en el terreno del juego, cuyas fronteras tan móviles no le darán una ubicación fácil en un solo tópico como un modelo, sino como una realidad y sus posibilidades de creación e invención humana.

En este punto, se distinguen en Winnicott (1993) los aspectos anteriores a partir de la revisión que hace de las etapas pulsionales en la teoría de Freud y su propia observación clínica con niños. Sus argumentos se centran en dos asuntos concernientes a las relaciones de objeto: primero, la configuración de un área intermedia que dará cuenta de la necesaria interrelación entre realidad externa e interna; segundo, la manera de acceder a dicha zona por medio de los objetos transicionales. El autor plantea:

La zona intermedia a la que me refiero es la que se le ofrece al bebé entre la creatividad primaria y la percepción objetiva basada en prueba de la realidad. Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para un ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser.¹³ (Winnicott, 1993, p.31)

Para Winnicott (1993), estos procesos se desarrollan desde las fases de dependencia del bebé con respecto al objeto materno. En este se reconoce, al inicio, una adaptación plausible a las necesidades del bebé, creándole una primera ilusión de que existe una realidad exterior que se corresponde con su propia capacidad de crear. Esta ilusión luego se verá disuelta por la tarea de retirada gradual de la madre. Por ende, el efecto será una desilusión provechosa para resolverse por la instancia del no – yo, el cúmulo de frustraciones y la aceptación de elementos objetivos de la realidad. Esta tensión de vincular la realidad interior con la exterior se mantendrá por el resto de la vida y será aliviada por la creación de la zona intermedia, la cual se extenderá más adelante en el juego y la presencia de objetos transicionales correspondientes a experiencias autoeróticas del bebé, luego objetos de su entorno, frazadas, muñecos. Winnicott (1993) habla de las primeras posesiones: «Pero tiene importancia destacar que no existe una diferencia apreciable entre varones y niñas en el uso de la primera posesión “no-yo”, que yo denomino *objeto transicional*» (p.21).

Si la zona intermedia se desarrolla en óptimas condiciones, se podría pensar en una confianza básica para la continuidad del desarrollo en el sujeto, y la posibilidad de seguir vinculando los desafíos del mundo externo e interno, por medio de la creación. Así, el juego aparece

¹³ Se hace una ampliación de la importancia de la zona intermedia, dada la amplitud que registra la teoría en Winnicott y que concierne en términos del desarrollo del sujeto a instancias del entorno cultural en que viva. Se encuentra en su texto *Juego y realidad* (1993):

En la infancia la zona intermedia es necesaria para iniciar la relación entre el niño y el mundo y la posibilidad una crianza lo bastante gratificante. Para todo ello es necesario una continuidad (en el tiempo) del ambiente emocional exterior y de determinados elementos del medio físico, tales como el o los objetos transicionales. (p.31)

como concepto nodal de la teoría de los fenómenos transicionales y como necesidad vital en la cultura. El autor puntualiza:

Lo natural es el juego, y el fenómeno altamente refinado del siglo XX, es el psicoanálisis. Al psicoanalista tiene que resultarle valioso que se le recuerde a cada instante, no solo lo que se le debe a Freud, sino lo que le debemos a esa cosa natural y universal llamada juego. (Winnicott, 1993, p.65)

El juego constituirá un estudio evidente en los fenómenos transicionales por su amplia correlación con las experiencias culturales del adulto, en cuyas dimensiones cabe el saber. Y así como los procesos educativos se desarrollan en un tiempo y lugar, el juego¹⁴ se irá ensanchando a los espacios familiares, escolares y sociales. Winnicott continúa: «Dicha zona es una continuidad directa de la zona de juego del niño pequeño “que se pierde” en sus juegos» (1993, p.31).

Las descripciones expuestas por Winnicott (1993), le permiten luego a Mosconi (1998) acercar una hipótesis a los procesos de la relación con el saber en dos aspectos, respectivamente. El primero, se refiere a que la zona de juego se extiende a experiencias culturales relacionadas con el arte, la religión, la vida imaginativa y las labores científicas creadoras (Winnicott, 1993). Aquí cabría suponer que el saber se despliega precisamente en estas dimensiones y sustituirá los objetos transicionales, en la medida en que el sujeto avanza en la relación con los intereses culturales. El segundo aspecto, sobre el proceso relacionado con el saber, es que el acceso a los nuevos saberes —ya sea por medio de cuidadores, maestros o libros— son objetos externos del sujeto, así como el objeto transicional es externo al niño. Sin embargo, en el momento de aprender, el sujeto lo apropia como saber, lo recrea y lo transforma como objeto interno.

Ante esto, refiere Mosconi (1998) que no es posible reconocer completamente que lo aprendido provenga del objeto externo o del sujeto y advierte, además, la conveniencia de no

¹⁴ La descripción de que el juego tiene tiempo y lugar será notable para su aplicación en la psicoterapia, la psicopedagogía y, en general, el campo de la educación. La relación con estos campos implica establecer los momentos y circunstancias del desarrollo del sujeto que, a su vez, plantea diferencias en la construcción de la realidad. Si se asocia aquí el trabajo de P. Berger y T. Luckmann (1968), *La Construcción de la realidad*, nos llevará a algunos momentos claves de la socialización del sujeto en correspondencia con el proceso dialéctico de la realidad: externalización, objetivación e internalización y cómo éstas son llevadas a cabo en las interacciones. Esta relación es conveniente aquí, debido a que la asimilación con las relaciones de objeto prima a la hora de construir un acceso a la realidad. Uno de estos accesos es el juego. Winnicott (1993), quien nos compromete ahora, dirá:

[...] Concreto mi idea sobre el juego mediante la afirmación de que *jugar* tiene un *tiempo* y un *lugar*. No se encuentra adentro, según acepción alguna de esta palabra (y por desgracia es cierto que por desgracia el vocablo *adentro* tiene muchas y variadas utilidades en el estudio analítico). Tampoco está afuera, es decir, no hace parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha querido reconocer (con gran dificultad y, aún con dolor) como verdaderamente exterior. Fuera del alcance del dominio mágico. (p.64)

preguntar: «Este objeto, ¿lo has concebido tú o te ha sido presentado desde afuera?» (p.121). Esta advertencia de Mosconi (1998) es necesaria cuando se trata del campo de creación del sujeto, en la cual yace el proceso de zona intermedia y se ponen en juego ambas realidades, externas e internas. Estas realidades no podrían ser fácilmente identificables en la medida en que el proceso de creación va constituyéndose tanto por lo interno como por lo externo, a la vez, sin una medida exacta de dónde proviene el aprendizaje.

El siguiente relato puede expresar lo descrito:

¿No sé cuál es la razón por la que me decidí por matemáticas, no? Pero decidí estudiar matemáticas en quinto año. Sabía que iba a hacer docencia, que es el último año de la secundaria. Y bueno, entonces me inscribí en... en un instituto de Rosario porque yo vivía en el interior de la ciudad de Santa Fe, en un pueblito donde para seguir una carrera tenés que seguirte para otro lugar y entonces mis opciones eran Rosario o Santa Fe. (E.2)

En el relato anterior se resalta la acción ejercida por la maestra por buscar dónde estudiar. Aún sin conocer plenamente de dónde surgía su inclinación por las matemáticas, su intención era dominar el aprendizaje de las matemáticas. De allí, lo interesante de concebir el proceso de aprender como un estado activo por parte del que aprende, sin que necesariamente se reconozcan los motivos de una realidad externa e interna que la llevaron a determinar gusto por aprender, un dominio que se alcanzará solo con el tiempo. Winnicott (1993) lo menciona en relación con el juego: «Para dominar lo que se está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y *hacer cosas lleva su tiempo*. Jugar es hacer» (p.65).

Hasta ahora, se ha avanzado sobre de la connotación del juego y su instancia respecto con la relación de saber a partir de los aportes de Mosconi (1998), quien logra conciliar la extensión de la zona intermedia en las áreas de la cultura en que el sujeto transita como es la educación. Ahora, pensar en el juego y su relación con *hacer*, que además lleva tiempo, permite hacer equivalencias con las ideas de acción, creatividad y, en general, con aquellos recursos a los cuales el maestro acude en la enseñanza; aquí surge la pregunta: ¿cómo puede entenderse esto a la luz de la transmisión? Para este interrogante se tendrá en cuenta que lo que se ha entendido por *hacer* en la acción educativa, no siempre viene cargado de libres creaciones o la manifestación de una musa permanente, también se encuentra de forma paradójica el *no hacer* o, más bien, el *no saber hacer*, que en algunos relatos fue significativo.

A continuación, los siguientes fragmentos narran las capacidades de los maestros inclinados a un *hacer*, provisto de creaciones y que resultaron acciones favorecedoras en su rol:

Cuando yo era estudiante, y hasta el momento en que me gradué, había tres características que posiblemente fueron conduciéndome hacia allá; tres características y una situación. Las características son: primero, me gustaba hacer exposiciones en clase y las preparaba mucho; segundo, me gustaba estudiar y mapear los documentos que leía; tercero, me gustaba explicarles a otros estudiantes lo que ellos no entendían, bien sea dentro del grupo mío o en otros grupos. (E.5)

Luego una maestra comenta:

*Me inscribí en un Instituto en Rosario que no era universitario. Era un instituto que era muy conocido que forma profesores, pero no era de Rosario y me inscribí acá en Santa Fe, después me decanté porque era universitario... eh, bueno siempre me gusto la docencia, siempre ese rol de **resolver las cosas, de ayudar** a mis compañeros de la escuela secundaria para resolver los problemas, **para ayudar a estudiar, cuando había que rendir una materia** y yo los ayudaba a preparar [...]. A un compañero **sistemáticamente le prestaba mis carpetas todos los días, éramos vecinos, se llevaba mi carpeta, éramos vecinos en un pueblo que vivíamos frente a mi casa, cruzando la calle. (E.3)***

En contraste, las circunstancias de imposibilidad en el hacer se identifican en el siguiente relato, cuya expresión de vacío, relatada por el maestro, se valora como la preocupación por no saber, un *cómo*. Aquí, lo cercano a una imposibilidad del hacer:

*[...] cuando fui avanzando, me rebuscaba muchos textos en las librerías, **me fui haciendo mi biblioteca en el departamento de publicaciones de la universidad de Antioquia, e incluso en el departamento de publicaciones de la universidad nacional de Bogotá a donde fui para nutrirme de textos que me mantuvieran actualizado, pero el vacío estaba en el cómo, ese cómo lo tuve que ir aprendiendo sobre la marcha, en algunas ocasiones con actos creativos de mi parte; he de confesar: cuando viajaba en los buses para las universidades iba pensando cómo trabajar los temas en algunas ocasiones en la casa distraído en cualquier otra cosa se me ocurría cómo trabajar determinados temas, cuando me sentaba a preparar clase no se me ocurría, pero cuando estaba en otra, en otra actividad sí. (E.8)***

El anterior relato sugiere interrogarse sobre el *hacer*, en el plano de la trasmisión, ¿cómo un acto cotidiano —el hacer del maestro— se entiende como una modalidad de relación con el sujeto y con el objeto? Siguiendo a Laurence Cornu (2004), de lo que se trata es de pensar una

modalidad de relación con el sujeto y objeto que implica el pasador, o lo que se transmite, o a quien se transmite, a sabiendas de la inestabilidad, de la fragilidad de la transmisión y que en ocasiones toma rostro del *¿cómo hacer?*, «tendiente a olvidar el *por qué hacer...* habrá que cuidar que eso no nos pase» (Frigerio, 2016, p.43). Así las cosas, la preocupación del maestro puede advertir lo inquietante del hacer que no viene obligante como contenido, sino que da lugar propiamente al modo de hacer con el sujeto, en este caso el maestro toma la vía de un hacer creativo. Al respecto Cornu plantea (2004):

Modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un paquete de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que *hace transmisión*: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso *según*, la manera en que se haga. No se trata de una valija, pero, aun cuando así fuera, también contaría la manera en que tomamos la manija y las fuerzas que debemos aplicar para alzarla, y la necesidad (o la prohibición manifiesta) de examinar el contenido. (p.27)

Otra particularidad del *hacer* a la luz de la transmisión es la cristalización de algo perteneciente al *entre*, pues no se trata de pensar que los maestros transmiten un contenido y se repita; más bien, es fijar un *entre* que habilite construcciones en el reconocimiento de lo que sujeto sabe hacer para así efectuar un *pasar*. Se podría conjeturar la aparición de un *hacer* que se inclina por el rasgo del reconocimiento. Se observa el siguiente relato:

*Me acuerdo, tuvimos una prueba, yo ya no me acuerdo bien de los detalles, pero en un momento dado, a todo el mundo le fue mal, yo aprobé raspando, no había sobrado pero aprobé y entonces me acuerdo que en un momento dado, bueno... hubo una queja generalizada porque nadie había... todo el mundo había desaprobado la prueba y, entonces, en un momento dado la profesora dijo: "A ver, Lula, saltá, pasá y hacelo vos a ver si" Una actitud como que ellos... no había manera de como ella explicara a los chicos y lo entendieran, y entonces me dijo: "Pasá a ver cómo lo hiciste vos a ver si lo pueden entender". Yo **en ese momento parece que me sentí halagada**, después cuando me puse a pen... o sea, después fue mortificante para los compañeros la actitud de la profesora, **pero había como un reconocimiento, me entendés que a mí me halagaba, viste... yo creo que eso tiene que ver. Yo me sentía exitosa básicamente** [risas]. Si a mí eso me impactó, me dijo: "¡A ver pasa, por favor, a ver si lo podés explicar vos", primer año... yo era*

...trece años tenía, no sé cómo había resuelto el problema, el ejercicio, qué se yo, lo pude resolver. (E.5)

Al respecto, vuelve a plantear Cornu (2004):

Transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. “Construir” al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer. (p.28)

Al tiempo, el *hacer* muestra también sus límites. Luciana Kuperman (2021)¹⁵ invita a pensarlo, a propósito de su texto la *Poética del Oficio*, «hacer algo», con lo que se escucha desde la poética del oficio, no es «hacerlo todo». Quizás, más bien sea, soltar la pretensión absolutista y totalitaria de «resolver» [...] (p.93). Y también, por qué no, decir al modo del poema de Mary Oliver, *Gansos Salvajes* (2021):

No tenés que ser buena
No tenés por qué caminar de rodillas
Cientos de kilómetros a través del desierto, arrepintiéndote
Solamente tenés que dejar que el suave animal de tu cuerpo ame lo que ama. (p.25)

De esta manera, lo que la biomemoria va mostrando, apoyada en estos primeros relatos de la infancia y juventud, es el recuerdo, en ocasiones olvidado, de un sujeto que deseó saber aprender en un espacio subjetivo gestionado por el juego, o la identificación con otros: padres, profesores, pares o cuidadores. El humano estará concernido por los saberes desde sus primeros acercamientos al mundo, mediado por un lenguaje que otros le proporcionarán, de esta manera se verá alterado y alterará el mundo que lo rodea, al mismo tiempo, verá alteradas sus relaciones con otros sujetos. Este modo de configurar la relación con el saber, también le proporciona al sujeto el significado de una autoría, asunto que es posible en tanto la transmisión, como se mencionó páginas atrás, permite el reconocimiento de un sujeto.

¹⁵ Se hace preciso ampliar la mirada de Luciana Kuperman por su aporte a la referencia del *hacer*, en tanto poética del oficio. Entendido lo poético como política que abarca el disponer, también la ocasión como soporte de lo extraño, el deber de escuchar y el derecho de ser oído:

Una poética que alberga lo inapropiado de la palabra que no encuentra perfección. Es la poética la que paladea, olfatea a las palabras, toca sus huesos y sus fondos y anuncia así que las palabras ya no son seguras ni confortables, ni mansas como un río que corre... son un sobresalto. (2021, p.89)

Respecto a la autoría, la siguiente definición de Alicia Fernández (2002) viene al caso: «El proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción» (p.117). Esto permite sostener la producción de identidades que se gesta como efecto de la transmisión, toda vez que el sujeto se reconoce parte de lo aprendido y para ello la presencia del enseñante debe percibirse como dador, al igual que recubra con manifestaciones de lo posible al aprendiente y reconozca pausadamente su propio deseo de aprender.

Asimismo, dice Fernández:

El pensamiento no es autónomo, por el contrario, es por sus ligaduras con el deseo (y desde allí con el otro) y por su relación con los límites de lo real que el autor le urge situarse como autor de su pensar. Desde allí podrá ir pasando de objeto del deseo de otro a ser sujeto de su propio deseo, o mejor aún reconocerse como sujeto deseante. Cuando digo *reconocerse*, estoy subrayando dos aspectos; la actividad del pensamiento y la necesaria conexión con los límites de la realidad, que limitan el espacio en que pensar se hace necesario y al mismo tiempo posible. En esos límites en que va a trabajar el pensar. (2002, p.118)

Se propone con lo expuesto que, en tanto la transmisión sortee los caminos del pasador, lo que se transmite y a quien se transmite, la emergente autoría va completando el reconocimiento de un sujeto distinto, capaz de pensar por sí mismo, es decir, por la presencia del otro puede devenir el sujeto pensante. Así mismo, parece no haber transmisión completa sin un gesto de autoría que devuelva, en forma de contra don, lo recibido, sosteniendo la paradoja de que aquello devuelto no se revela en un tiempo cronológico exacto, si no en cierta imprevisibilidad de los acontecimientos.

De esta manera, podría decirse que, entre transmisión y autoría, subyacen tres elementos: *el flujo de tiempo*, contrapuesto al tiempo medido; *el hacer sentidos*, ligados a la energía del cuerpo; y *el reconocimiento de verse implicado en una determinada producción*. En el siguiente relato se interpretan algunos de estos elementos (se resalta en negrilla la identificación de los tres elementos nombrados).

*Cuando yo estaba estudiando había tres profesores, yo tenía mucha admiración por tres profesores, que me generaban... me trasmitían mucha pasión, entonces yo salía de las clases con muchas ganas de salir a estudiar y con preguntas que le querían hacer, pero sobre todo con mucha motivación **para estudiar por mi cuenta**. Y yo decía: “Yo quiero ser como ellos”, cierto. Entonces ahí se gestó un referente. Digamos que yo no tengo familiares*

*docentes, pero si profesores que me generaban ese impacto, un impacto en el cuerpo como una energía para explorar, digamos que eso fue como la ruta principal [...]. A mitad de la carrera, digamos yo estaba en quinto semestre tope con la primera profesora... como apasionada por lo menos desde esa vibración que yo alcanzaba a leer allí y pensé, “yo siempre quise ser psicoterapeuta” y de estos dos profesores, dos eran psicoterapeutas y uno era psicólogo social, pero digamos que lo común en los tres era un asunto de la **pasión** y de la **energía puesta, como el amor puesto** en eso que ellos hacían que lo lograban transmitir en clase. Y ahí pensaba, como “tan rico ir a tener, unas clases”, pues, o sea, el proceso de **identificación** era completo **que yo quería eso que ellos tenían en la mirada que era como un brillo apasionando en los ojos que hacía que uno pensara que eso que ellos vivían era como tan rico vivirlo... (risas).** (E.6)*

Sin embargo, no toda evocación esta tejida con recuerdos fieles como los presentados, en otros relatos aparecen los sobresaltos, discontinuidades de la memoria y jirones que la componen. En las entrevistas, los recuerdos asociados son contados con la sorpresa de quien asalta pedazos de fragmentos y va recomponiendo. Es notable que la palabra no siga una linealidad, por el contrario, los silencios, las vueltas hacia atrás y las vacilaciones son la constante. En este sentido, no hace falta una advertencia externa que ordene el registro del recuerdo acerca del origen de su vocación, más bien el conjunto de fragmentos, hila varios sentidos: el recuerdo de casa, el trauma de infancia, los pares, las imágenes del laboratorio de la escuela, entre otros, esto con el fin de enlazar lo que el maestro cree llamar vocación. La memoria intenta conservar en la conciencia algo que fue y ya no, bajo la forma de un recuerdo o, más bien, un cierto saber vivido. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

*Yo empecé a ser maestro **después de iniciar como mi... carrera acá como docente, como hace tres años, porque yo me formé como ingeniero y la perspectiva que uno tenía era ejercer como ingeniero y yo ejercí como ingeniero cuando salí de la universidad, pero también tenía no sé... como esa chispita, no sé... de vocación por mis papás. Mis papás son docentes, mi papá es profesor de bachillerato y mi mamá de primaria... no sé qué paso.... Entonces yo me formé más con mi papá, porque mis papás se divorciaron, mi mamá se vino para Medellín y yo me quedé en el pueblo viviendo con mi papa, yo fui siempre más cercano a él, y compartía todo ese día, yo salía del colegio, pero, me quedaba en el colegio. Yo no salía del colegio. Entraba a las 7 de la mañana y salía con mi papá después del horario nocturno, mi papá era coordinador de disciplina y maestro, profesor de inglés, yo me quedaba todo el día en el colegio, hacía las tareas en la biblioteca y me quedaba en la oficina de mi papá y recorría los laboratorios y todos los profes me conocían desde muy chiquito, en una comunidad de docentes y todos nos conocían... entonces... **creo*****

no sé... que pudo haber pasado para... cómo te digo con esa vocación de enseñar por lo que veía, yo me metía hasta en las clases a pasar el tiempo. (E.7)

Para concluir, durante este capítulo se desarrolló un primer hallazgo consistente en la relación biomemoria y transmisión, y sus efectos en la relación con el saber. Dicha relación encontró varias derivas. La primera de ellas es el fenómeno de la memoria, involucrado en los inicios de la formación de maestros entrevistados y que dejan ver los recuerdos en forma de piezas y fragmentos, así como la transmisión que tiene su forma en lo fragmentario. Al mismo tiempo, los recuerdos intentan ser ordenados por el maestro con la idea de ofrecer un sentido entre su pasado y el presente, sin dejar pasar un futuro que estuvo como pieza latente en las descripciones. La transmisión, a modo de pieza, *ofrece algo*, sin conocer exactamente lo que allí pudo pasar y permite un espacio, una recepción de algo nuevo que tiene marcas propias por parte del que recibe.

Una particularidad de esta primera deriva se encuentra en el olvido, tanto la biomemoria como la transmisión inciden en una experiencia de olvido necesaria. La memoria está en movimiento, como plantea Braunstein (2008), y lleva a que el olvido cabalgue de forma necesaria en la reconstrucción de los recuerdos. La expresión «Se recuerda porque algo hemos olvidado» (p.39) es explícita, pues el olvido opera en la transmisión apelando a la no continuidad, a la no exactitud de lo que se transmite, de manera que lo que recibe del predecesor parece un *cierto olvido*, nada más claro para permitir una nueva posición en el que aprende, lo que lo diferenciará de algún modo del predecesor y estimulará nuevos modos de transmisión o se transmitirá.

La segunda deriva surge al identificar algunos aspectos teóricos de los fenómenos y sus objetos transicionales, los cuales permiten sostener la hipótesis entre relaciones de *objeto* a relaciones de *objeto saber*. La circunstancia del juego, recordada en algunas entrevistas, dio pie para indagar, a modo teórico, cómo las escenas del juego en la infancia pueden entenderse como zonas intermedias creadas a partir de la presencia de otro que ofreció una confianza, tras los procesos de maduración de *yo-no-yo*, (quizás una forma de transmisión inicial) siguiendo la propuesta winnicottiana. Luego, se continuó por establecer la relación con el saber y las formas extendidas a la zona intermedia, en las cuales se identificaron nuevos objetos transicionales, tomando la forma de un *hacer*. En algunos relatos, los maestros cuentan sus gustos por «mapear los textos, por armar carpetas, facilitar a sus compañeros el material en especial el resolver problemas, ayudar a preparar» (E.5).

La tercera deriva, surge entre *hacer* y *transmisión*, que llevan a pensar lo que surge en el maestro interrogado por lo que todavía no sabe hacer. Hay una posible preocupación por los contenidos de sus clases y se opta por esclarecer que el hacer no implica tanto una pregunta por aquello procedimental, sino el espacio que hace pensable una determinada tarea, una relación con el sujeto. Ese espacio del hacer que se asimila a la zona transicional winnicottiana, se considera una disposición creativa, por ello el maestro del relato, expresa seguidamente: «***ese cómo lo tuve que ir aprendiendo sobre la marcha, en algunas ocasiones con actos creativos de mi parte***» (E.9).

Ovillando lo que la teoría permite, el *entre*, expuesto en el *hacer*, no es solo intrapsíquico, es también un *entre* acoplado a una relación: pasador, lo que se transmite o a quien se trasmite. Un *hacer* que se cristaliza en el reconocimiento de un *entre-dos*. Por ello, si transmitir es reconocer al otro en su saber, el vínculo educativo, como espacio subjetivo, podrá dar el paso de una fabricación de individuos a sujetos y a transmisores de oportunidades en sus deseos de saber. Pero también es un *entre* que atravesará la pregunta constante, como Fernández (2002) explicita: «El lugar “entre” es también entre la certeza y la duda. Si solo tuviéramos certezas quedaríamos congelados en el pasado. Si solo tuviéramos duda, no podríamos nutrirnos de una base de sustentación para continuar trabajando en la construcción teórica» (p.69).

Por último, los relatos de Biomemoria no son siempre halagadores, y la presencia de enseñantes *pasadores*, que logren una posibilidad de libertad y emancipación para un futuro, no es una garantía en las sociedades con profundos desarraigos y conmociones, cuya insistencia es la ruptura de lazo social y la turbulencia de lo nuevo que irrumpe, con apariencia, para eliminar los nexos de donde precede. Afrontar esto implica sospechar que lo nuevo no se trata de algo inaugural toda vez que, en la transmisión, se produce una *repetición* como hecho de la cultura para luego crear un nuevo presente. Configurar historias audibles de los enseñantes en condiciones de penuria y pérdidas de referentes, es paradójicamente revelarlos como pasadores, aun clandestinamente, de forma que se logre identificar en las distancias, las repeticiones y marcas que nos distinguen de la herencia recibida, e intentar ubicar al sujeto en su deseo, en su vida. Por lo anterior, volver a Emily Dickinson, permite revelar en su poema 863 (2019), la cuestión del deseo, al decir:

Tal era la distancia entre Nosotros
Que no es de Milla o Mar
El deseo es que sitúa
El Ecuador nunca puede. (p.53)

Capítulo 2. Vínculo y oferta: partitura en movimiento

ABC

Ya nunca sabré
 qué pensaba de mí A.
 Si B. llegó a perdonarme de verdad.
 Por qué C. fingía que no pasaba nada.
 Qué papel jugó D. en el silencio de E.
 Qué esperaba F., si es que algo esperaba.
 Qué fingía G., a pesar de estar segura.
 Qué quería ocultar H.
 Qué quería añadir I.
 Si el hecho de que yo estuviera a su lado
 tuvo alguna importancia
 para J. para K. y para el resto del alfabeto. (Szymborska, 2007, p.32)

El poema citado, *ABC* de Wislawa Szymborska¹⁶, cuyo título podría evocar el aprendizaje inicial del alfabeto o las cartillas de lectura de los primeros días de escuela, propone también un juego de lugares, de posiciones con expectativas o a la espera de saber. Durante los versos se pregunta sin llegar a respuestas, incluso se advierte al inicio: «Ya nunca sabré». Tal vez esa imposibilidad como fragmento, dicho en una sola ocasión, sea lo que insiste en mantener la relación o el vínculo con lo no sabido, con lo expectante. Para el universo simbólico de la poesía, el lenguaje sinuoso se ofrece también en torno a lo expectante, como posibilidad de abrir el pensamiento y como una búsqueda de significado.

La anterior anotación permite iniciar en este capítulo la discusión acerca del fenómeno del vínculo y de la oferta que circula en los fenómenos de transmisión y que nuevamente revela las

¹⁶ Maria Wislawa Anna Szymborska. Poeta y traductora polaca (1923-2012). Ganadora del Nobel de literatura en 1996. En su discurso de Nobel, anotó al final:

De acuerdo, en el habla cotidiana, la cual no recapacita sobre cada palabra, usamos expresiones como “la vida común”, “los acontecimientos comunes” ... sin embargo, en la lengua de la poesía, donde se pesa cada palabra, ya nada es común. Ninguna piedra y ninguna nube sobre esa piedra. Ningún día y ninguna noche que le suceda. Y sobre todo, ninguna existencia particular en este mundo. Todo indica que los poetas tendrán siempre mucho trabajo (Recuperado de: <https://proyectandoleyendo.files.wordpress.com/2011/01/el-poeta-y-el-mundo-wislawa-szymborska.pdf>).

Se menciona esto para relevar la labor de cuidado y extrañeza con la palabra que hace la poesía y el poeta, y con ello, de un modo u otro, de transmisión cotidiana.

modalidades de relaciones de objeto y relación con el sujeto, pasando luego a relaciones con el saber, tal como se presentó en el capítulo anterior.

Lo que se atiende en esta ocasión, como en el poema de Szymborska, son los obstáculos que de entrada surgen entre las dinámicas de los lazos educativos, como asunto central de este oficio. Se podría pensar que la labor de formar vínculos en la universidad se ve más que justificada en la función educadora; sin embargo, no es extraño que la academia, al posicionar los conocimientos específicos como fines necesarios y útiles de la formación universitaria, demore en interrogarse, por lo que subyace en los vínculos sostenidos entre el maestro universitario y el estudiante, más allá de la comunicación de unos contenidos académicos.

Veamos algunos enunciados teóricos para acercar la discusión del vínculo siguiendo el marco de las relaciones con el saber y, de forma consecuente, con el deseo de saber y la transmisión, cuyas dinámicas no están exentas de vicisitudes en el transcurso de la vida del sujeto. Siguiendo a Jacky Beillerot (1998), se constata que el deseo de saber se desarrolla para hacer frente a la frustración provocada por el objeto, primero parcial y luego total. El deseo de saber es a la vez una especie de compensación, sobre un fondo de falta y de duelo, y una fuente inextinguible, permanentemente renovable que hace de él un deseo poderosamente constructor y civilizador; tal es la causa de su ambivalencia. Podría decirse que la separación se convierte en la fuente del deseo de saber: «En fin, el saber sobre el objeto es el señuelo del objeto; por eso todo se juega en el liberarse de la dependencia primaria respecto del objeto mediante la búsqueda de ideales» (Beillerot *et al.*, 1988, p.155).

Como puede verse, el gesto de Beillerot *et al.* (1998) de visibilizar la relación entre saber y objetos implica en este trabajo abrir sentidos, interrogarse sobre las inscripciones y por lo impregnado en los vínculos pedagógicos. En este caso, se habla de relaciones que se tejen dentro de una época signada por los recursos tecnológicos, los saberes disponibles en el marco universitario y los movimientos que los sujetos realizan para acceder a ellos.

Otra consideración en el análisis del vínculo es la aparición de la oferta simbólica y psíquica que se suscita entre los actores del mismo. Se toma el sentido de la oferta, como se ha expuesto en el recorrido conceptual de este trabajo, aludiendo a la posición de *saber o no saber* y a los diversos efectos que esto trae en la *transferencia-transmisión* del maestro frente al estudiante. Se vuelve al estudio de Mejía *et al.* (2009) anotando que la transferencia, aspecto fundacional del vínculo, tiene en cuenta el paso por el Edipo. En un apartado, los investigadores comentan, siguiendo el trabajo

de Marina Quintero (1993): «Del paso por el Edipo queda, para el sujeto, un modo particular de relación con la ley, el deseo y el saber, que se va a poner en escena en la relación transferencial entre maestro y alumno» (Quintero, 1993, citado por Mejía *et al.*, 2009).

Así, cada maestro y cada alumno establecerán relaciones intersubjetivas, producto de este pasaje. Por ello, la transmisión nos ocupa nuevamente en su dimensión de oferta que, siguiendo a Diker y Frigerio (2004), se puede definir como un conjunto de representaciones acerca del tiempo, de la capacidad de aprender del otro, de encuadres normativos y de figuras identificatorias. A partir de las conversaciones con los maestros y los apoyos teóricos, se discute en este análisis la instancia de vínculo-oferta a partir de lo que se ha venido planteando acerca de las relaciones de objeto y su paso a la relación de objeto de saber (Frigerio y Diker, 2004; Mosconi, 1998; Beillerot *et al.*, 1998). El conjunto de relatos da cuenta de los modos en que los maestros actuaron, incluyendo lo suscitado en tiempos de confinamiento educativo, lo cual atravesó otras formas de relación en las aulas. Dicho análisis se distingue de tres maneras, según los detalles de los relatos que llevan a movimientos singulares, cual una partitura: 1) Pantalla psíquica: movimiento perceptual, 2) ¡Intenten moverlo!, y 3) Una disonancia: saber o no saber. En el siguiente apartado se explica lo concerniente a estas metáforas, a las cuales se recurre para poner en acto¹⁷ las situaciones de los maestros. Se espera con la propuesta metafórica encontrar nuevas cualidades interpretativas durante el análisis con respecto a la dimensión vínculo-oferta.

Pantallas Psíquica: Movimiento Perceptual

Las circunstancias que marcaron el uso de la tecnología en la educación durante el periodo de confinamiento, 2020-2021 —momento inesperado—, posterior a los intereses de este proceso investigativo, definieron consonancias en las preguntas de investigación y llevaron a que la observación de lo cotidiano y la experiencia personal como docente universitaria, pusiera en primer

¹⁷ Se ha revisado en este análisis el trabajo de Chantal Maillard: *La Creación por la Metáfora* (1992). Esto con el fin de acercar lo mejor posible la expresión *pantalla psíquica* a una actividad metafórica, mientras se hacía lectura de los relatos. Dicha actividad se refiere, no solo a un uso semántico de analogía, como plantea Maillard, sino a activar una función de actuación del sujeto que la usa, es decir, no será objeto de recreación o decoración, sino más bien un lenguaje abierto. Maillard aprovecha el análisis orteguiano para soportar esta idea de actuación y dice: «El sujeto no solo “emplea” la metáfora, sino que la “efectúa”, la “actúa”. La metáfora es ante todo *acto*» (1992, p.107). Así, el objetivo de la metáfora es crear un objeto nuevo no real denominado por Ortega como «objeto estético». Esto se dará cuenta más adelante porque se aborda el interés de mantenerse atento a la actividad metafórica en la medida que el análisis investigativo se nutre frecuentemente de anotaciones poéticas, aludiendo a mantener ese lenguaje abierto, pero nuevo que se intenta al investigar, favoreciendo nuevas zonas de sentido. Podría ser que también se ha elegido en la posición de investigadora esa zona intermedia de creación, al modo Winnicottiano, donde los objetos se disponen para jugar.

plano una preocupación por la presencia de los artefactos tecnológicos, situación que dejó ver nuevas aristas del vínculo pedagógico. Frente a estas circunstancias, se abrió la posibilidad de tejer, desde las propias entrevistas, la experiencia con lo tecnológico como un fenómeno perceptual; con lo que se avanza a otros elementos teóricos gracias al apoyo de la teoría de Jacques Lacan (Bleichmar y Leiberman, 1997). De esta teoría resalta la elaboración del *Estadio del Espejo*, cuyo aporte permite apuntalar en alguna medida las dinámicas que los maestros experimentaron a través de las pantallas tecnológicas, las que, a modo de desplazamiento, podrían expresarse como pantallas psíquicas, toda vez que los sujetos, de manera subjetiva, despliegan un fenómeno perceptual hacia el dispositivo tecnológico, una mirada que actúa, a su vez, como espejo.

La experiencia de los tres últimos años, de una educación forzosamente mediada por la llamada virtualidad, llevó a hacer un uso masivo de las pantallas para vincularse en el aula. Las diversas reflexiones acerca del peso y el arrobo de las pantallas pusieron de relieve la magnificación de la máquina, lo que en otros momentos fue anunciado sin demasiada urgencia y haciendo parte de las ya existentes relaciones entre el hombre y las herramientas. Se recuerda el siguiente fragmento de la obra Freudiana *El Malestar en la cultura*: «Con ayuda de todas sus herramientas, el hombre perfecciona sus órganos —los motrices, así como los sensoriales— o remueve los límites de su operación» (Freud, 1992, p.89). Sobre esto conviene preguntar: ¿qué suplencias vienen a complementar o restar las tecnologías?, ¿qué límites se han desplazado u obturado en el marco de las relaciones en el aula?

Un maestro relata: «*Los muchachos, aunque ellos nos vean allí en pantalla, creo que se pierde como esa disciplina dentro del curso*» (E.7), el maestro clama una expresión de pérdida de su figura presencial, en concordancia con la regulación del aula y que no ve posible ejercer a pesar de ser percibido en la pantalla.

En otro fragmento similar dice: «*Tengo mi cámara apagada ¿qué estoy haciendo yo acá? Y se pierde ese temor hacia el docente y se rompe esta barrera donde todo se vale, el profesor no se da cuenta*» (E.7). El maestro percibe que no actúa como referente que regula la presencia desde su mirada, rol que, para este caso, considera necesario representar ante sus estudiantes. Incluso percibe el rompimiento de reglas: «*todo se vale*», dado que la pantalla tecnológica fue percibida psíquicamente como una interferencia de la mirada. Si se atiende lo concerniente a la posición del maestro, el relato parece significar el debilitamiento de la ley como uno de los rasgos que a él se le atribuyen. Esta es una posición heredada de las primeras figuras parentales, en el marco de las

construcciones vinculares tempranas del sujeto y que, a modo transferencial, modelará en otras relaciones futuras. Las descripciones elaboradas por Mejía *et al.* (2009) proponen estas circunstancias:

Para explicarla, algunos autores sitúan el lugar que el maestro ocupa en el inconsciente del alumno, a saber: el de ser *sucedáneo del padre*. Esta formulación es explicada, parafraseando a Freud en *Psicología del colegial*, de la siguiente manera: las actitudes afectivas hacia las otras personas quedaron establecidas en una época muy temprana. (p.145)

Así, ser agente de ley se constituye en una de las posiciones del maestro en sus relaciones y, aunque no es posible discutir las formas en que el maestro despliega esta autoridad mencionada en los relatos, basta el malestar que se suscita al expresar la queja acerca de la pantalla sin permitir sumar la posición de autoridad de regulación, una dislocación inesperada. La relación mediática con los dispositivos tecnológicos avasalló prematuramente la relación en el aula y, en consecuencia, llevó a momentos de celeridad y a darle un lugar omnipotente al artefacto tecnológico. Dice otro maestro:

[...] *pero también hubo un momento a partir del cual se aceleró tanto la cantidad de recursos que llegué yo un momento y dije: “¡Ya! Yo no voy a correr a actualizarme porque es que yo no vine al mundo a estar persiguiendo a la tecnología”*. (E.9)

Con esta afirmación, el profesor toma una posición de resistencia que tal vez convenga valorar y distinguir entre las formas del tiempo actual y contemporáneo, una estética que, sin duda, representa una producción subjetiva. En la siguiente línea de Frigerio (2016) se advierte:

Para rastrear la distinción entre *lo actual* y *lo contemporáneo* alcanza con seguir los hilos del pensamiento filosófico que nos advierte acerca de que lo que está en juego es una relación especial con el tiempo que no carece de una metáfora espacial (la posibilidad de tomar distancia), la excesiva admiración por el tiempo que se vive genera una suerte de captura que impide la distancia necesaria para poder ver sus sombras. En este sentido es a la vez interesante y aterrador, ver como esa captura logró apresar a lo que esperábamos se mantuviese como alternativa. Tomar una mínima distancia permite observar la homogenización de los discursos que pierden orientación espacial definida. (p.24)

En otros casos, se hacen llamativos los relatos de la cámara apagada, cuya percepción se vive con tensión, en tanto el dispositivo tecnológico se presenta como intermediario de la mirada, la cual puede ser ausente o evitada:

[...] entonces es insufrible porque son una cantidad de cuadritos a los cuales uno le habla y como uno les habla a los cuadritos, dada la situación, le toca a uno aguantársela, repito, aunque a veces pregunto: “¿Y qué dice Fulano?, ¿qué dice Sultano?” (E.9).

El anterior fragmento propicia interrogarse por la posición del maestro que, en este caso, se plantea como insufrible. La perspectiva Lacaniana acerca del estadio del espejo nos es útil, en tanto permite discutir la percepción de la pantalla tecnológica mediante la función especular que cumple el espejo. Se tomará de forma acotada dicha perspectiva, poniendo atención en las elaboraciones de Norman Bleichmar y Celia Leiberman (1997), quienes retoman aspectos de la obra de Lacan desde la elaboración definitiva del autor en un texto de 1967, en el cual Lacan argumenta que el estadio del espejo es un formador de la función del *yo* y, por consiguiente, de sus identificaciones. En particular, los autores dicen: «Vemos, por lo tanto, que el estadio del espejo no es solo un momento del desarrollo del ser humano. Es una estructura, un modelo del vínculo que operará a lo largo de toda la vida» (Bleichmar y Leiberman, 1997, p.170). Seguidamente los autores citan directamente a Lacan:

Pero el punto importante es que esta forma sitúa la instancia del *yo*, aún antes de su determinación social, en una línea de ficción, irreductible para siempre por el individuo solo; o más bien que sólo asintóticamente, tocará el devenir del sujeto, cualquiera que sea el éxito de las síntesis por medio de las cuales tiene que resolver en cuanto *yo* (*je*) su discordancia con respecto a su propia realidad. (Lacan, 1949, p.87, citado por Bleichmar y Leiberman 1997, p.170)

Se entiende que la ficción construida por Lacan ofrece situar a un sujeto inicial frente a un espejo (entendida como la mirada de la madre), ante el cual dicho sujeto queda imaginariamente identificado con algo que no es, aunque cree ser lo que el espejo refleja. Esta identificación imaginaria, en palabras del autor, constituye el *yo ideal* por su rasgo narcisista y marca el primer momento edípico que luego transitará a la resolución del Edipo, entendido clásicamente. De la cita de Bleichmar y Leiberman (1997) se infiere, además, que el estadio del espejo no se limita a un

solo momento del desarrollo, sino que, como estructura vincular, hará sus apariciones en la vida adulta de acuerdo con algunas circunstancias relacionales del sujeto.

La metáfora del espejo, como constituyente del *yo*, al menos en su forma inicial, trae la discusión sobre la dialéctica de la intersubjetividad humana, ya que: «La mirada del otro me produce mi identidad por reflejo, a través de él sé quién soy y en ese juego narcisista me constituyo desde afuera» (Bleichmar y Leiberman, 1997, p.172). Este elemento de la mirada permite atreverse a un simple ejercicio analógico con los relatos de las entrevistas, sin pretender hacer una interpretación analítica.

La mirada del otro ocupa el lugar del espejo, en cuyo reflejo el maestro no encuentra una imagen que le devuelva lo que quiere ser, es decir, *la imago*¹⁸ —ilusión imaginaria de completitud con sus estudiantes—. Podría suceder lo que la descripción teórica refiere: un malestar subjetivo que emerge entre la identificación narcisista que ya porta el sujeto y la fractura con dicho *imagino*, por consiguiente, su malestar afecta el lugar de un *yo* en la medida que no se encuentra un otro significativo que devuelva una representación valedera de la cual apropiarse. Dice el relato de uno de los maestros: «[...] *que nadie hable y todo el mundo en silencio, una pregunta abierta y todo el mundo en silencio, todo el mundo está amparado en el anonimato, entonces me parece insufrible*» (E.9). En otro relato se encuentra lo siguiente:

A veces incluso ni prende la cámara o “tengo mala la cámara” y siento que es una condición a veces un poco evitativa, a veces siento que en algunos casos por ejemplo el chico está haciendo una cosa un poco diferente a lo que estamos haciendo en la clase y ahí se escuda un poco porque está conectado aparentemente. (E.7)

El acto evitativo de encender la cámara y su consecuente malestar, admiten que antes de la identificación anticipada de un otro mediante su mirada, existe el rasgo de una fragmentación o incompletud de sí mismo. A un maestro no advertido de dicha incompletud le resultará difícil

¹⁸ Se remite al término *imago*, apoyado en el *Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano* de Dylan Evans y traducido por Jorge Piatigorsky (2007). El término *imago* se explica de la siguiente manera:

Originalmente introducida en la teoría psicoanalítica por Jung, en 1911, la palabra latina *imago* ya había llegado a ser convencional en la terminología del psicoanálisis cuando Lacan inició su formación como psicoanalista en la década de 1930. Esta palabra está claramente relacionada con "imagen", pero se pretende que subraye la determinación subjetiva de la imagen; en otras palabras, incluye tanto los sentimientos como una representación visual. El término "imago" desempeña un papel central en los escritos de Lacan anteriores a 1950, en los que aparece estrechamente relacionado con la palabra COMPLEJO. En 1938 Lacan vincula cada uno de los tres complejos familiares a una imagen específica: el complejo del destete a la imago del pecho materno; el complejo de la intrusión con la imago del semejante, y el complejo de Edipo con la imago del padre (Lacan, 1938). (Evans, 2007, p.110)

reconocer la posibilidad de que no siempre, en el juego de las identificaciones intersubjetivas con sus estudiantes, le será devuelta una imagen completa. Estará abocado a la precariedad y a no conocer modos de construir vínculos que renacen en cada encuentro.

En concordancia con Mitchel Serres, y su notación en Pulgarcita (2013), la presencia de un espacio topológico en la red informacional, donde se encuentran maestros y estudiantes ante y detrás de las pantallas, habilita nuevos sentidos de intercambio y exige un trabajo psíquico para ajustarse a renovadas relaciones de objeto. Como se anotó con las discusiones alrededor de la fase del espejo, la aparición de la pantalla tecnológica, recreada como pantalla psíquica, estimula una demanda de la mirada que requiere formas simbólicas de confianza, una mirada quizás menos totalizadora, una mirada recuperada en el gesto de un maestro ignorante.

En otra arista del fenómeno, y situando otros relatos de los maestros, es innegable que las tecnologías en la educación han abierto un panorama cultural, generando «nuevos encuadres simbólicos del espacio y tiempo» (Álvarez y Cantú, 2011, p.156), los cuales podrían conducir a producciones simbólicas y a procesos sublimatorios en la relación con el objeto, asuntos que requieren la creación de tiempos y espacios localizados, así como una relación de separación necesaria para elaborar las referencias identitarias en el vínculo. Siendo así, se apuntará a considerar los relatos narrados que suscitaron en los maestros vínculos menos resistentes frente a la mediación tecnológica y que encontraron nuevas oportunidades de relación con los estudiantes. Es en este sentido, y guardando la relación sostenida con D. Winnicott (1993) acerca de los fenómenos transicionales, resulta interesante volver a la metáfora de la zona intermedia o tercera zona como espacio de potencial creación, en tanto puede permitir conjeturar algunos modos vinculares y posibles ofertas simbólicas con estas mediaciones tecnológicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntar: ¿cómo opera el fenómeno y los objetos transicionales en la experiencia cultural del confinamiento vivido? Para responder esta pregunta, se puede partir del supuesto de que, así como otros aconteceres de la vida psíquica inicial se activan (aunque no de la misma manera que en la vida adulta), los fenómenos transicionales no escapan de ello. Winnicott lo refiere así: «La necesidad de un objeto o de una conducta específica, que comenzó a edad muy temprana, puede reaparecer más adelante, cuando se presenta la amenaza de una privación» (1993, p.21).

Ahora bien, si se mantiene la idea de metaforizar la pantalla tecnológica como pantalla psíquica, dado el fenómeno perceptual subjetivo que acontece en el sujeto, dicha percepción debe

localizar un objeto habilitado en un espacio propicio. Lo anterior nos lleva a la pregunta: ¿la aparición del objeto requiere un espacio óptimo para ser usado? Este asunto es tratado por Winnicott en el siguiente fragmento:

Cada objeto, es un objeto hallado. Si se le ofrece la posibilidad, el bebé empieza a vivir de manera creadora, y a usar objetos reales para mostrarse creativos en y con ellos. Si no se le da esa posibilidad, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar y tener experiencias culturales. Se sigue de ello que no hay vínculos con la herencia cultural y que no se produciría un acervo cultural. (1993, p.136)

Con la anterior cita como norte, se toma de forma provisoria el aula virtual como espacio donde circulan fenómenos y objetos transicionales, en los que cabe esperar que, entre maestros y estudiantes, se gesten grados de confianza para la aparición de un nuevo *no-yo* que favorezca en el sujeto un *hacer* con los objetos. En el anterior capítulo se ha sugerido, siguiendo los trabajos de Mosconi (1998), el paso de la relación *objeto* a *objeto saber*, y cómo su apropiación ha dependido del *hacer* como pauta de dominio sobre el objeto. Con esta precisión, se pensaría que el peso que cobró la inmediatez del uso de los artefactos tecnológicos, la incertidumbre alrededor de las muertes por COVID-19 y la sensación de pérdida de un futuro, amenazaron el espacio de confianza, estrechando la zona intermedia y, por consiguiente, la desinvestidura de los objetos a potenciales saberes pudo haberse malogrado. Siendo esto contrario a lo esperado y planteado por Mosconi (1998):

El saber se presenta como un mediador entre la realidad psíquica personal y la realidad exterior compartida; toma así el relevo del objeto transicional en el pasaje interminable que lleva al niño, y más tarde al adulto, de la subjetividad pura a la objetividad. (p.122)

En los siguientes relatos se podrían contraponer otros modos en que los maestros relatan su experiencia en el marco de confinamiento por el COVID-19, dando lugar al uso del artefacto tecnológico en lo que podría configurarse como una zona intermedia entre el estudiante, el maestro y las oportunidades simbólicas de creación: «A la gamificación¹⁹ llegué como una forma de

¹⁹ La gamificación se entiende como técnica de aprendizaje, en la cual se traslada la mecánica de juego al escenario educativo y profesional. La intención se ubica en la motivación de los participantes a través de la obtención de recompensas por los objetivos alcanzados. Durante el confinamiento educativo de 2020 y parte del 2021, se crearon diversas plataformas educativas ofreciendo este tipo de técnicas y emuladas por las instituciones de la básica, media y universitarias, con el fin de mantener los grupos de estudiantes conectados en las clases y mantener los objetivos del curso.

sostener la atención de los estudiantes en cursos de posgrados que eran muy largos. Por ejemplo, un curso de ocho horas. Ahí empecé a ver la necesidad de utilizar estas estrategias» (E.6).

En el fragmento anterior, la maestra, en aras de aliviar la jornada de clase y lo extenuante para ella y sus estudiantes, propone el uso del recurso virtual: *«Uno, porque yo no me sentía capaz de hablar tanto tiempo, no todos los grupos participan tanto y también me parecía que era muy agotador para el estudiante» (E.6).* La posibilidad de explorar la herramienta podría sugerir la aparición de una zona intermedia en que se recrea la gamificación: *«Entonces yo encontré que la gamificación podría ser una vía para una construcción conjunta en la que no fuera agotador el proceso» (E.6).* Conviene citar nuevamente a Mosconi (1998) y la relación entre trabajo y juego:

Se podría objetar que es más común relacionar el saber con el trabajo que con el juego. En realidad, podría decirse que el saber se sitúa entre el juego y el trabajo. El trabajo es, precisamente, una experiencia de control de los objetos reales; pertenece al “hacer” y no simplemente al “pensar” o al “soñar”. Pero también implica un pensamiento bajo la forma de un proyecto y un cálculo de los medios necesarios para alcanzar los fines propuestos. (p.123)

En otro relato, la maestra toma una posición de transmitir sus propias pasiones:

Se comprometen en general atentos, pero yo digo..., un poquito tiene que ver con lo que a mí me parece un poco como un contagio, de... de... de mostrarle el interés mío, eso un poco de contagio también. Por ejemplo, les cuento la historia, les conté hoy que Leonard Euler salía de paseo con su mujer que vivía en la ciudad de Leningrado, que en ese momento se llamaba así, y salían del brazo los domingos y entonces él era matemático y verdad que pasear mucho no le gustaba, pero dijo: “aprovecho la circunstancias para crear una nueva teoría”. (E.2)

La maestra ofrece una historia a los estudiantes para producir un estado de atención con el objetivo de motivar la clase. La historia —que a su vez representa un objeto real— es la anécdota de Euler, un matemático que elabora una teoría matemática durante un paseo con su mujer. Esta actividad genera en los estudiantes la posibilidad de ficcionar imágenes alrededor de la creación de teorías matemáticas, aun cuando no se sabe qué logran imaginarse los estudiantes, riesgo que se asume, confiando en las siguientes palabras de la maestra: *«Se enganchan con eso, y se ríen y eso me parece un poco contagiar mi interés, mi entusiasmo, me parece que eso es importante» (E.2).*

Se considera ahora la conjetura de la creación de una zona intermedia, entre maestro y estudiante, a partir de la historia de Euler, el cual representa un objeto real, pero también una alucinación: «La idea de ilusión nos parece muy adecuada pues une la emoción, la representación y el contacto con la realidad» (Bleichmar y Leiberman, 1997, p.293). Este objeto cobra interés en la mente del estudiante y logra una posesión de objeto *no-yo*, es decir, un objeto que no es él, en tanto que la historia de Euler se incorpora como un objeto manipulable con el que se puede crear en una zona intermedia entre la realidad interna y externa. Esto es atender figurativamente a las posibilidades de creación de un recurso matemático, como son los teoremas inspirados en la historia ofrecida por la maestra.

Se recuerda en esta ocasión al maestro, poeta y matemático José Manuel Arango, su oficio en las aulas de la Universidad de Antioquia mantuvo una relación entre el pensamiento racional y la escritura poética. Asuntos como el juego y la pregunta constituían las formas de la lógica que él proponía —un saber no saber— y que permanece todavía.

Durante una entrevista realizada al maestro, y citada por Luis Hernando Vargas (2010) por la revista *Babel* (en el año 1997), él da cuenta de su oficio de profesor de lógica como un juego y un *averiguar* ese curioso que constituían las formas de la lógica que él proponía, —un saber no saber— que yace de todos modos.

Babel: Para un profesor de lógica, el lenguaje es algo preciso. Usted afirma que la poesía es algo irracional, algo que brota de una parte oscura, como un sueño. ¿Qué se hace el profesor de lógica?

J.M.A.: Ahí sigue, supongo. Pero ¿para qué insistir en eso? Lo de profesor de lógica es una etiqueta, una suerte de estereotipo. Es verdad que durante un tiempo me fascinó la lógica, que es también como el álgebra, parecida a un juego. Tal vez me quedó la intriga desde que vi que la lógica puede aparentemente demostrar a Dios y también que no es posible demostrarlo. Tal vez quería averiguar qué hay ahí. Si se ahonda un poquito en la lógica se encuentra que es también una especie de crítica de la razón. Hay teoremas o metateoremas, que muestran los límites de las formas matemáticas de prueba, que en el fondo son las mismas de la razón. Qué pueden hacer y qué no. Por ejemplo, hasta dónde puede llegar un computador. Así se puede demostrar que un computador no puede manejar conjuntos infinitos de cierta especie. Mucho menos se puede esperar que demuestre la existencia de Dios. (Vargas, 2010, p.45)

¡Intenten moverlo (para ver si se puede transformar en otra cosa)!

«*¡Devuélvase, profe, devuélvase!*» Es la expresión que refiere un maestro acerca de un estudiante en el aula, cuando le pide dejar la diapositiva de PowerPoint para anotar un contenido. Parece una expresión corriente de poco significado, anodina tal vez; sin embargo, para este maestro provocó una preocupación concerniente al vínculo. El maestro dice:

Uno utiliza las diapositivas para apoyarse, pero el estudiante quiere escribir lo que está ahí porque cree que eso es y uno le está diciendo: no es allí, sino en el desarrollo del enunciado que está en la diapositiva lo que cuenta, y cuando uno pasa rápido “devuélvase profe, devuélvase” para copiar lo que está en la diapositiva [...]. Por lo tanto, eso también nos dice a nosotros que nuestro ejercicio o nuestra labor con los recursos tecnológicos tiene mucho que ver con el movimiento de las interacciones, con el movimiento de la relación con los estudiantes, con el tipo de estudiantes con los que nos vamos encontrando y así sucesivamente, es un movimiento dialéctico si se puede entender así, que va implicando cómo nos vamos moviendo los unos con los otros y no hay que perder de vista, más allá de más acá, a nosotros los profesores nos gusta que a los estudiantes les guste lo que hacemos, entonces vamos también dando cambios para que el estudiante se sienta mejor, eso sí, tengo por costumbre no siempre darle gusto, a estrellarlos a veces contra otras realidades para recordarles que el intelecto también se utiliza más allá de lo que se visualice. (E.9)

La anterior declaración nos permite analizar varios aspectos que llevaron a pensar en los modos de posición de saber de acuerdo con los objetos de conocimiento y en relación con los estudiantes. Se ve una posición de apertura cuando el maestro dice: «*es un movimiento dialéctico si se puede entender así, que va implicando cómo nos vamos moviendo los unos con los otros*» (E.9). Pero también el relato distingue un movimiento de distanciamiento, con lo cual el acercamiento inicial se ve obturado por el retiro de la complacencia: «*eso sí, tengo por costumbre no siempre darle gusto, a estrellarlos a veces contra otras realidades*» (E.9).

En otro relato, se identificó la posición de ofrecimiento y de intento de dominio sobre un objeto externo durante una clase, como se muestra a continuación:

La clase es una ida y vuelta con los estudiantes, uso los recursos digitales para conjeturar, estoy dando un tema que se puede construir en el software y todo el tiempo voy y vengo, con el software le muestro a los chicos: “bueno, acá tenemos este grafo, intenten moverlo

para ver si se puede transformar en otra cosa ¿sí es posible esto o no es posible?, ¿cuándo es posible? (E.2)

«*La clase es una ida y vuelta con los estudiantes*» es una frase que se presenta como interacción, que se acompaña con la acción de ofrecer, dominando un objeto, en este caso el *software*. Siendo así, aparece la pregunta: ¿tal vez surge esto con la intención de desplazarlo a un posible objeto de saber? Retomado el diálogo de la maestra, llaman la atención los interrogantes hacia sus estudiantes en relación con el movimiento y la transformación: «*bueno, acá tenemos este grafo, intenten moverlo para ver si se puede transformar en otra cosa ¿sí es posible esto o no es posible?, ¿cuándo es posible?*» (E.2). Esta frase propone curiosear y explorar, además de desarrollar la discusión sobre las relaciones de objeto y sus dominios.

Por ahora, se hará una acotación para aclarar lo que en este apartado se denomina *objetos*, *objeto de saber*, y sus consecuentes relaciones con el *saber*, el cual viene nombrándose a propósito de los autores Beillerot y Mosconi (1998), cuyas lecturas dejan entrever un rasgo de extranjería respecto a la noción de saber que se viene analizando. A propósito de la idea de extranjería vale decir, de acuerdo con Frigerio (2010), que los saberes requieren un pensar entre disciplinas, en tanto se da por comprometida una relación con *lo desconocido*. La siguiente cita que se extrae de la autora, se trae a colación con la intención de invitar a su lectura posterior:

En este caso quizás se trate del borde en cuyos intersticios dialogan y se exploran la filosofía y el psicoanálisis. Si la filosofía política da a ver (da a saber) sobre la igualdad, la confianza, la responsabilidad; por su parte el psicoanálisis, aporta un interesante puñado de conceptos que al explorar el territorio pedagógico. Se recuerdan, en desorden, algunos de los conceptos¹⁹ a los que aludimos: identificación, transferencia, amor de transferencia, objeto transicional, apuntalamiento, holding, elaboración, sublimación [...]. (Frigerio, 2010, p.9)

De vuelta a la lectura de Jacky Beillerot, la evolución de un sujeto va a depender de la relación con los primeros objetos de forma material y simbólica. Dicha relación porta un deseo, nombrado como deseo de conocer y cuyo mecanismo, como dice la autora, es desconocido a diferencia del placer:

Ya P. Aulagnier, en un texto de 1966, evocaba el enigma del deseo, que, transformado en deseo de saber, se convierte en guía de las respuestas que proporcionan el conocimiento, para dejar aún más en el misterio a otro desconocido, el amor. (Beillerot *et al.*, 1998, p.153)

Lo cierto es que se entiende que el deseo implica la partícula *de* lo cual lleva a fijar, o mejor, establecer una relación singular con algo. Así, el *deseo de saber* podría tratarse, en parte, de un dominio cuyo sentido no es hacia el objeto en sí, sino el saber sobre ese objeto. Seguidamente no basta el deseo para que el saber se convierta en objeto, conviene citar a Beillerot *et al.* (1998) cuando comenta que «se requiere una capacidad organizada de relacionarse con una realidad y transformarla en objeto, es decir, de fantasear y luego imaginar su posible aprehensión». (p.155). Más adelante también puntualiza:

En fin, aunque el deseo, en esencia, está en sí desprovisto de metas y objetos determinados, aunque es causa en busca de una causa, el deseo es lo que tiene que ser interpretado, el deseo de saber culmina en la interpretación de la contradicción: ser sujeto y hacer sujeto dominando un objeto. (Beillerot *et al.*, 1998, p.155)

Si se considera esta reflexión de Beillerot *et al.* (1998), cuya relación entre *deseo* y *deseo de saber* requiere una cierta aprehensión del objeto, podría considerarse que la insistencia de la maestra a sus estudiantes de mover el grafo, podría ser la invitación a producir dicha aprehensión. A partir del relato es posible afirmar, al menos parcialmente, que se trata de un intento de pasar de una relación objeto a una relación objeto saber. Al mismo tiempo, se guardan las diferencias conceptuales acerca de las relaciones de objeto entre Beillerot y Mosconi, en tanto la primera se sitúa en el marco del deseo como instancia psíquica para dar paso a la relación con el saber; mientras que Mosconi (1998) alude a los fenómenos y objetos transicionales, lo cual podría traerse al caso particular aludiendo a la maestra del relato que insta a sus estudiantes a jugar con el objeto grafo. El juego en Winnicott se caracteriza especialmente por su carácter creativo para encarar de un modo la realidad externa. El juego tiene la connotación de experiencia cultural en torno a volver la vida con sentido y digna de vivirla en medio de sus dificultades. Afirma Winnicott: «En el juego y, solo en él, puede el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador» (Winnicott, 1993, p.80).

Volviendo a referir el paso de objetos transicionales a objetos de saber, es importante mencionar que este es posible cuando los objetos se desplazan hacia intereses de la cultura por un proceso de desinvestiduras, reconocidos por el niño en su proceso de socialización. Si se entiende el aprendizaje como un desarrollo de la cultura y como proceso que involucra objetos externos (un libro, por ejemplo), el camino de acceso a estos implicará la apropiación del objeto de saber (libro), recreándolo y transformándolo simbólicamente en un objeto interno: «El saber toma el relevo del

objeto transicional en su carácter simbólico. Ocupa el lugar del objeto real y permite establecer una distinción clara entre fantasía y hecho real, entre objetos internos y externos» (Mosconi, 1998, p.121).

Asimismo, Mosconi (1998) traza otra línea para entender el paso de objeto de saber a la relación con el saber. Para ello alude al proceso de sublimación de Castoriadis (1974), donde se anudan o asimilan aspectos de la socialización de la psique en un doble proceso indisociable:

[...] por una parte, una sociogénesis o “koinogénesis”, imposición a través de la educación “de un modo de ser que la psique jamás podría hacer surgir a partir de sí misma y que fabrica, crea al individuo social” / y, al mismo tiempo, una psicogénesis o “idiogénesis”, una historia de la psique a lo largo de la cual ésta se transforma mediante su propia creatividad, creando, a partir del flujo representativo/ afectivo/ intencional primitivo, representaciones diferentes y diferenciadas, abriéndose al mundo social. (Mosconi, 1998, p.126)

Para Castoriadis, la psiquis se presenta en un estado inicial, que devine luego a una ruptura violenta llamada socialización. Esta psiquis inicial se representa en fase monádica *yo-todo* a la que le sigue una fase de fantasía que incluye: sujeto, objeto y otro, con las posibilidades de establecer procesos de sublimación, en la medida en que se empieza a incluir un mundo público en un mundo privado. En palabras de Mosconi:

Según Castoriadis, la sublimación es el proceso mediante el cual la psique es obligada a reemplazar sus objetos “propios” o “privados” de investidura por objetos que son y valen en (y por) su institución social, y a convertirlos en “causas”, “medios” o “soportes” de placer para sí misma”. (1998, p.127)

De este modo, el acercamiento a la relación con el saber se va estableciendo con el paso del objeto saber al mundo social:

Ahora bien, es la accesión al “*hacer*” como social lo que hace posible y necesario el acceso al *saber* como saber común. El saber es un momento del “*hacer*” social. Al instituir sus diferentes modos de “*hacer*”, sus diferentes actividades, cada sociedad instituye también los modos de saber que los acompañan. Todo “*hacer*” implica un saber, incluso si ese saber, como saber práctico, no tiene conciencia de sí. (Mosconi, 1998, p.128)

De regreso a las entrevistas, hay que advertir que lo que se nombre como objeto saber no lo constituye el artilugio electrónico en sí mismo, sino que será el modo de relación o de acción, o,

más bien, la posición del maestro lo que entra en discusión, pues «lo que se señala es el verbo, la acción, y no el objeto. Cuando la acción se convierte en objeto, es la posición del saber lo que se debe analizar» (Beillerot *et al.*, 1988, p.156). Un maestro comenta:

En una diapositiva hay un conjunto de palabras y eso es información. Ahora, el docente las emplea como un punto de apoyo para el trabajo con los estudiantes y como punto de apoyo es una especie de motivador, de incitador, de provocador a que el conocimiento se explicita. (E.9)

Los verbos *motivar*, *incitar* y *provocar* se convierten en un *hacer* siguiendo a Mosconi (1998), y una *acción* según Beillerot *et al.* (1998). En ese sentido, el PowerPoint, como recurso tecnológico, no es en sí mismo lo que cobra relevancia a la hora de suscitar el vínculo con los estudiantes. El objeto saber no lo constituyen los artefactos externos que se tienen a la mano, más bien es el verbo, la acción la que toma lugar desde una posición de saber y cuyo efecto encuentra una posible transformación del objeto. De este modo, las posiciones de saber, exploradas en los relatos, son sonoras²⁰ a la pregunta o la provocación, son un deseo de conocer que, al mismo tiempo, expande y expone una contradicción, la paradoja: el no saber, una ignorancia que será clave para la elaboración de los vínculos educativos y que se podrían nombrar como *la ignorancia del maestro*.

Una disonancia: Saber o no Saber

Para adentrarse a la referencia dejada en la anterior línea acerca de la ignorancia del maestro, se abre una disonancia: saber o no saber. Su origen se encuentra en la postura de Sócrates

²⁰ Se resalta la palabra sonora para invitar a una asociación entre el acto de escuchar y los relatos que se han expuesto. Si bien la posibilidad de escucha de las entrevistas están fijadas por una transcripción (en ocasiones dificultosa en su fidelidad) la experiencia de lo audible en primera instancia para cotejar los datos y darles sentido, volviendo una y otra vez sobre ellas, hacían un movimiento de retorno, rupturas y tránsitos. Ello condujo a la relectura de Jean Luc Nancy en su texto *A la Escucha* (2015) y el registro de sus preguntas a la hora de escuchar: «¿De qué secreto se trata cuando uno *escucha* verdaderamente, es decir, cuando se esfuerza por captar o sorprender la sonoridad y no tanto el mensaje?» (Nancy, 2015, p.15). Tal vez una aproximación sonora fue necesaria para dejar entrever los sentidos entre los audios y las transcripciones, cuyo entender no fueron claramente sucesivos y mucho menos lineales, sino voces singularmente abiertas. Nancy dice así respecto a la sonoridad:

Es un presente como una ola en una marea, y no como punto sobre una línea; es un tiempo que se abre, se ahonda y se ensancha o se ramifica, que envuelve y se separa, que pone o se pone en bucle, que se estira o se contrae, etcétera. (Nancy, 2015, p.32)

ante la esfinge, el oráculo de Delfos, quien pone una dificultad en el pensar del filósofo. Cuenta Norma Barbagelata (Sociedades Complejas, 2021)²¹, en IV Seminario de Los Oficios del Lazo:

Cuando el oráculo le dice a Sócrates que él es el más sabio de los hombres, Sócrates no rechaza ese saber que le viene de la palabra oracular, pero al mismo tiempo tampoco la cree absolutamente porque él tiene la experiencia de encontrarse con muchos hombres que saben más que él en muchas cosas. Entonces, frente a esa posición, lo que hace Sócrates es interrogar ¿qué le habrá querido decir el oráculo, diciéndoles que es el más sabio?, cuando él reconoce que él no sabe; y ahí es cuando advierte que hay *un saber* que tiene que ver con un *no saber*. Y que en todo caso lo que él sabe, y que el resto ignora, es que él no sabe. (Sociedades Complejas, 2021, 27m32s)

La historia relatada por la psicoanalista Barbagelata (Sociedades Complejas, 2021), expone una contradicción aparente entre el lugar de sabiduría —dado por el oráculo— y el lugar de ignorancia —decidido por el mismo Sócrates tras interrogarse por la palabra que le ofrece la esfinge—. ¿Acaso la posibilidad de la duda, como grieta, le señala al filósofo no obnubilarse ante la respuesta del oráculo, ni dejarse perturbar para hacerse la pregunta a sí mismo?

El planteamiento freudiano dice que existen diversos trabajos por realizar respecto a los pequeños narcisismos, esto con el fin de procurar un orden de la cultura, entre ellos está el campo de la educación. En ese sentido, el maestro tiene la responsabilidad de interrogarse, lo cual abre la puerta para atisbar su propio deseo de saber, como la lámpara de un camino que no se agota, pero tampoco se colma en su luz, un *no todo* que es necesario sostener y transmitir y cuyo rodeo (o también merodeo), lo ha expresado el poeta Roberto Juarroz en el poema 7 en *Poesía vertical 3*:

¿Por qué estas rayas donde el cuerpo cesa y no otro cuerpo y otro cuerpo y otro?
¿Por qué esta curva del por qué y no el signo de una recta sin fin y un punto encima? (2012, p.10).

En otro pasaje, siguiendo la posición del maestro ignorante, vale la pena detenernos en la reflexión de Jacques Rancière, cuando reformula la posición socrática de la ignorancia en su conocido ensayo de *El Maestro Ignorante* (2003). El texto nos cuenta de la aventura pedagógica

²¹ Norma Barbagelata: licenciada y profesora de filosofía, U.N.R. Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad Central de Barcelona, España. Psicoanalista. Ha participado en diferentes escenarios educativos universitarios. La presente referencia hace parte de su disertación *Lo que nos pasa*, en el IV Seminario Internacional Los Oficios del Lazo (Sociedades Complejas, 2021), coordinado por Graciela Frigerio y Daniel Korinfeld.

de Joseph Jacotot, quien se embarcó en el experimento de aprender francés con sus alumnos, siguiendo un pedido de ellos, mediante una edición Bilingüe de *Telemaco*, y sin que él mismo conociera la lengua de sus alumnos, ni mediara un método de explicación. Se abre entonces una discusión que pone en cuestión la pedagogía tradicional, cuyo centro es un maestro explicador, figura que Jacotot asimila al maestro sabio. En este sentido:

El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupa en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. (Rancière, 2003. p.9)

La descripción de Rancière deja al maestro sabio en una posición que contrapone la sabiduría como valor necesario en la enseñanza y propone un desvío en la posición, ateniéndose al hecho de que sus estudiantes aprendieron a hablar y escribir en francés sin ayuda de sus explicaciones. Pero ¿cómo fue posible?, ¿qué posición fue la experimentada por el maestro Jacotot que no era la del maestro sabio?, ¿de qué ignorancia se trataba? Si solo los había dejado con el texto de Fenelón (quien hace la edición de *Telémaco*) y su voluntad de aprender: «Solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas» (Rancière, 2003, p.10).

Jacotot, quien ya conocía los modos del maestro explicador porque también lo había sido, se encontró algo distinto en esta nueva experiencia. Sus alumnos habían aprendido siguiendo el texto de *Telémaco* por su voluntad de aprender y haciendo un gesto de traducción en la que bastaban las palabras de Fenelón para comprender a Fenelón y para decir lo que comprendieron de ellas. No necesitaron de un maestro explicador que expusiera la razón de las palabras y las frases del texto. Se eliminó la distancia imaginaria entre las inteligencias jerárquicas y, como efecto, la posición experimentada no era la del sabio, sino la de un descubridor junto con ellos; la posición de la confianza en las capacidades de sus alumnos. Pero Jacotot se enfrentaba a un dilema: «¿cómo admitir que un ignorante pueda ser para otra ignorante causa de ciencia?» (Rancière, 2003, p.12). Pues de eso se trataba, seguir experimentando, poner en marcha su ignorancia y no sólo

reconocerla. Cuenta la historia que el profesor Jacotot siguió ofreciendo cursos de los que no era titular y desconocía de esos conocimientos. Lo que también, en esas circunstancias, pone en jaque lo que hoy se entienden por títulos profesionales y sus actos de enseñanza correspondientes.

Finalmente, cabe señalar que Rancière avanza con la aventura de Jacotot, reformulando la posición socrática. Mientras el filósofo se pregunta, conduciendo las verdades que yacen en el otro, sigue sosteniendo una posición de sabio para instruir; contrario a Jacotot, en quien la posición de ignorante propone las preguntas entre una condición de igualdad, puesto que tanto el maestro como los estudiantes se asumen ignorantes: «Al igual que todo maestro sabio, Sócrates pregunta para instruir. Ahora bien, quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser instruido y no para instruir» (Rancière, 2003, p.20).

Con respecto a lo anterior, no es posible decir que los relatos de los maestros entrevistados sostengan una posición de ignorancia, pero las acciones ofertadas son una vía para preguntarse si la relación con el objeto de saber no estaba depositada en el artefacto tecnológico, así como tampoco lo estaba el texto de Fenelón en la historia de Jacotot, sino en el respectivo objeto de saber en sí mismo; esto es: no estar totalmente dispuesto, no responder a todos y, más bien, generar la pregunta ante los estudiantes a la espera de una construcción en común. De este modo, la falta es una condición permanente que habita la existencia y nos recorre, muchas veces, sin estar advertidos de ella, se presenta en las formas de relación más cotidianas, diciendo algo de sí mismos. Tal vez a la manera singular que propone Cristina Peri Rossi, en el poema *La Falta* (2005):

Hay gente que le pone nombre
a su falta
les falta Antonio o Cecilia,
un viaje a África
o un millón de pesetas
un pisito en la playa
o un amante
un éxito en la loto
o un ascenso en el trabajo.

Los que sabemos que la falta
es lo único esencial
merodeamos las calles nocturnas
de la ciudad
sin buscar

ni un polvo
ni una diosa
ni un Dios

Sacamos a pasear la falta como quien pasea un perro (p.748).

La expresión de Peri Rossi (2005) en su poema, le confiere precisamente un atributo al hueco, a la falta, que al tiempo configura un devenir enigmático. La última línea: «sacar a pasear la falta como quien pasea un perro», lleva a la alusión de lo no predestinado, de la ausencia de un destino seguro, pero también a las posibilidades que nos brinda esa ausencia en su reconocimiento para posibles rutas que le permitan al sujeto avanzar mediante la duda.

Resonancias de la transmisión

Avanzar ahora en algunos rasgos de transmisión posible, a partir de las posiciones de los maestros discutidas en los relatos, supone la tarea de preguntarnos: ¿qué se puso en juego en torno a la relación entre maestro y estudiantes en el confinamiento educativo? Y también si ello produjo efectos en lo transmisible de lo que se ocupa la educación y por ende lo que el maestro *pasa a otro*. Lo anterior hace pensar la acotación de Laurence Cornu (2004):

En los múltiples “objetos” que “pasan” de un ser a otro, y en las diversas formas de traspaso, cabe resaltar algunas paradojas: la transmisión puede ser tanto acto consciente de una última voluntad como impregnación desapercibida —y hasta desconocida— en lo insabido del secreto. Puede ser solemne o clandestina. Puede resultar de un proyecto determinado o de una propagación imprevisible. (Cornu, 2004, p.27)

Siguiendo la cita anterior, situarse en paradojas implica que no hay una certeza total de lo que pudo haber sucedido entre maestros y estudiantes. Sin embargo, se puede intentar llegar a un sentido mediante los espacios narrados, en los que parece haberse dado una condición de desalojo de lo establecido de manera vincular, a la apertura de otros modos no esperables en las aulas, en el intento de sostener la relación educativa. Cabría situar nuevamente, de la mano de Frigerio (2004), varios aspectos de la transmisión. Por una parte, la autora alude a que la transmisión no es igual a educación o, por lo menos, a sus lenguajes, pues mientras que esta última espera lo realizable, *lo aprendido* —ya sea por una instrucción o porque lo enseñado haga cambios en el estudiante—; la transmisión no indica ningún direccionamiento, más bien permite la producción de unos efectos relacionados con la apertura de alguna novedad. Como indica Frigerio (2004):

Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro. (p.227)

Por otra parte, los efectos de la transmisión se hallan en los movimientos de inscripción o *des-cripción* que operan en algún sistema de filiación para dar lugar a algún tipo de novedad. El vínculo pedagógico ofrece una forma paternofilial por vía de la presencia de una figura de autoridad en relación con un otro, donde se confiere un contexto de límites y donde surge la pregunta: ¿quién se es? En palabras de Pierre Legendre: «El ¿qué es? Del hombre se manifiesta en materia de filiación en *un* con relación *a*, con relación a la instancia lógica donde adquiere consistencia la noción misma de origen» (Legendre, 1996, p.102).

De vuelta a los relatos analizados, el hecho de preservar una posición de autoridad en las clases durante el confinamiento fue estimable para los maestros. El interrogante por unas cámaras apagadas, por un silencio donde su lugar no era visible, fue un entredicho para la posición de autoridad, la cual funge como agente de ley reguladora o autoridad epistémica, entre otras nociones que existen sobre ella. En algunos casos, dicha posición de autoridad se percibió fracasada ante la imposibilidad de ver a los estudiantes, aun contando con la presencia de las cámaras: «*Entonces como no los pudimos ver ahí y tampoco podíamos obligarlos y también era difícil, a veces, si estaba consultando por otro lado esa información, ¿cierto? [...], o si estaba utilizando otra herramienta*» (E.7).

Esta situación parece haber limitado al maestro a interrogar su propio saber, en tanto que lo destacable eran los productos educativos: «*Todo este tiempo de pandemia fue muy desgastante, no se cumplieron los objetivos del curso*» (E.7). En este caso, se apreció más lo objetivado que la relación con dicho conocimiento. Para Frigerio, los contenidos no son lo *pasable* en un rasgo de transmisión, más bien son eso que posibilita abrirse a otras formas de pensar en relación con lo ya establecido, es decir, «cuando junto con aquello que se enseña, se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido» (Frigerio, 2004, p.229).

Para otro maestro, la presencia de los múltiples aparatos son lugares de herramienta: «*Entonces viene computador, viene el internet, el Instagram, el Zoom, el Teams, vienen otros instrumentos que vienen a auxiliar, viene como un medio o una herramienta a través de la cual se va transformando el proceso de la transmisión*» (E.9). Lo que comenta el docente sobre transformar el proceso de transmisión, advierte otra manera de registrar lo que se entiende por

transmitir. Durante este diálogo, surgió la posibilidad de indagar lo que significaba transmitir, lo cual llevó a la siguiente respuesta:

El tema de nuevas maneras de generar transmisión de conocimiento es más, yo creo que casi habría que tener en cuenta la manera en cómo nosotros hacemos la enseñanza de transmitir, porque es que finalmente usted encuentra que, con todos los medios, la información está allí y que básicamente lo que hay que hacer es dar un pasito más allá.
(E.4)

Con esto, el maestro pone en contraste la transmisión con el conocimiento, asunto ya enunciado por Frigerio, quien pone de plano el hecho de haberse entendido la transmisión como algo tangible en el campo de la enseñanza, y de allí su relación con un contenido que es *pasable*:

Vinculada al conocimiento, la transmisión tuvo épocas en las que nombraba un estilo de relación pedagógica que resultaba de congelar a los sujetos y compartimentalizar saberes, volviéndolos didactizables. Estas propuestas hacían de lo pasable, el centro de una escena imaginaria. Alguien tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe. (Frigerio, 2004, p.14)

A lo que solo cabe relevar la claridad por parte de la autora, al darle a la transmisión el significado aludiendo a lo que sucede en un *entre nos*, escapable a un contenido. En este caso, la siguiente referencia de Cornu resulta oportuna:

La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir a su vez: hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros. (Cornu, 2004, p.28)

Lo que se quiere resaltar con la cita de Cornu, es la insistencia en centrar los modos y posiciones subjetivas de la que está hecha la transmisión, la condición de incompletud de los sujetos, más la importancia del nombrar y ser nombrado para hacer surgir una novedad. Esto da forma al vínculo pedagógico, desde la vía de la transmisión, ya no solo remite a las instancias del triángulo Herbartiano, cuyos lugares pueden obrar bajo otros modos simbólicos. Por tanto, múltiples formas, más allá del triángulo, lo nutren en la medida en que no se trata de una simple recta que siguen los segmentos fabricados de un triángulo, sino de las posiciones que van surgiendo entre maestros, estudiantes y contexto, contando las vicisitudes de una temporalidad. Un maestro cuenta que:

[...] *recibieron unos conocimientos, pero más que conocimientos yo creo que ellos recibieron de mí un poco [de] asuntos que tienen que ver más con lo humano, como la condición del otro “¿Cómo estás? ¿Qué has hecho? ¿Cómo te va? ¿Cómo van tus cosas? Contáme.* (E.4)

Este relato parece nombrar lo que la transmisión indica en doble vía: una relación con un objeto y una relación con el otro sujeto que, de forma casi superpuesta, otorga un lugar al destinatario, no un lugar de saber algo, sino *saber de algo*, similar a la renuncia que el vínculo pedagógico conlleva tanto para maestros como para estudiantes y que, no siendo una renuncia menor, invita a otro rasgo de la transmisión, el de interrogar y darle paso a la novedad. El maestro dice a continuación:

En lo que yo creo que habría que indicar, casi que ya no es conocimiento, sino que es discutir sobre ese conocimiento. Pero siento que dejaron de recibir o no recibieron tanto lo que es conocimiento técnico, tanto como lo que hace uno en una clase o incluso hasta una asesoría, creo que recibieron poquito menos de eso, recibieron una manera particular de hacer las cosas... diferentes. (E.4)

Lo dicho hasta aquí supone la elaboración de sentidos que no son generalizables, ya que se realiza un trabajo de desplazamientos, de contigüidades entre la teoría y los relatos de los maestros, quienes portan subjetivaciones y frente a las cuales sería inalcanzable tener certeza. Durante este capítulo se espera haber abierto conjeturas e interrogado las diversas formas en que es posible leer los procesos subjetivos en el vínculo pedagógico cuando los recursos tecnológicos vienen primando en los intercambios educativos; así como haber explorado qué efectos, como rasgos de transmisión, se advierten y son entendibles en dichos intercambios. Para ello, los soportes analíticos aportados sugieren seguir estando a la escucha con un movimiento abierto de paradojas y límites, no obstante, a la espera de sentidos por dialogar. En palabras de Jean-Luc Nancy²², quien recupera

²² Se sugiere la lectura de Jean Luc Nancy, *A la Escucha* (2015), en la que el pensador francés, plantea interrogantes acerca de la escucha en proporción con la actitud del filósofo que se empeña por el entendimiento. Nancy, se guía en parte por la doble acepción del verbo en francés *entendre*, que se refiere a *oír* y al tiempo a *entender*. El ensayo también recurre a la música, por su relación con el sonido, a las resonancias como elementos que acompañan a la escucha, así como al recorrido por los órganos del cuerpo vitales para el acto de escuchar.

a Charles Rosen: «Estar a la escucha es siempre estar a las orillas del sentido o en sentido de borde y extremidades» (2015, p.20).

Capítulo 3. Trayectorias de la relación con el saber y la transmisión: movimiento creador

Chantal Maillard dice: «si bien una respuesta teórica no puede suplir una comprensión vital, también es cierto que la actividad intelectual es, como cualquier otra, manifestación de una energía que nos es propia y conforma nuestro ser» (Maillard, 1992 p.10).

En el intento de continuar enhebrando los sentidos de la investigación, conforme con la interpretación que registra la lectura y la escucha con los participantes, se exploran nuevos análisis que van fijando las experiencias de los maestros universitarios como una especie de energía. Tal es la propuesta de Maillard, que es visible en algunos *claros* en medio de los bosques de la investigación. Estos claros tienen la virtud de ser momentáneos, pero dan luces al siguiente trayecto, el cual continúa en la línea de conjugar las nociones en relación con el saber y la transmisión, una dupla que se ha ido construyendo con la idea de que ambas no son completamente del orden objetivables en los procesos de formación, pero, más bien, escapan a un contenido específico (Frigerio, 2004) y se sitúan en un flujo de movimientos entre las posiciones de los maestros y estudiantes, cuyos ritmos alteran o resignifican el vínculo pedagógico.

Así las cosas, se sugiere otro modo en que acontece la relación con el saber y su inevitable compañero, el deseo de saber. Los movimientos creadores —como se ha denominado a este capítulo— revelan algunas de las descripciones de los maestros que, de modo particular, son expresadas en forma de metáforas, aludiendo a la elección del oficio, a la relación con los estudiantes o a la experiencia de una clase con entornos tecnológicos. Siendo así, el lector encontrará la alusión a la noción de creación en la perspectiva planteada por la idea freudiana del trabajo de la metáfora como un hacer que sirve a la creación, así como los momentos del vacío creativo y la experiencia del saber no sabido que potencian el lugar de lo posible en el vínculo educativo. Se inicia esta primera descripción con un relato de una maestra, la cual alude al oficio:

*Digamos que yo no tengo familiares docentes, pero sí profesores que me generaban ese impacto, un impacto en el cuerpo, como una energía para explorar, digamos que eso fue como la ruta principal para elegir lo que soy [...]. Y ahí pensaba, como que tan rico ir a tener como o unas clases, pues, o sea, el proceso de **identificación** era completo. (E.6)*

El relato habla del impacto y energía que llevaría lo potencial, lo posible, una identificación con sus maestros que luego pudo cumplirse en la elección de ser maestra.

Desde otro lugar, un maestro expresa sus interrogantes frente al conocimiento de sus estudiantes, valorando el uso de lo tecnológico y lo que le suscita en términos de sus emociones:

[...] *¿esta gente entenderá lo que estoy diciendo?, ¿esta gente estará conectada con el conocimiento? Ese es el interrogante y yo me lo respondo: ¡No! No es el conocimiento, en genérico, pero surgen algunos carajitos, surgen algunos muchachos, que son generadores de alivio y esos son los que empiezan a preguntar, son los que empiezan a pedir profundización, son los que piensan en comentar y entonces esos poquitos provocan el abandono de la diapositiva y la recreación del conocimiento en un ámbito dialogal.* (E.9)

La anterior situación se amplía con la pregunta: ¿cómo se percibe el pedagogo ante los interrogantes de los estudiantes? Respecto a esto, el maestro expresa:

[...] *yo brinco en el salón, hago gestos, mi cuerpo se contorsiona porque esa provocación es una provocación muy placentera en la medida en que va desafiando cuando acontece mi pensamiento y me permite ser libre, es el placer de ser libre con el pensamiento, entonces me saca de la formalidad de aquello que, supuestamente, corresponde a esos mínimos que el estudiante debe saber y esas competencias básicas que debe tener para ser libre. Libertad y placer se juntan en esos casos.* (E.9)

Los anteriores fragmentos dan cuenta de metáforas relacionadas con el movimiento del cuerpo, tales como: «energía para explorar», «impacto en el cuerpo», «generadores de alivio», «brinco», «mi cuerpo se contorsiona». También la frase «libertad de pensamiento» se toma como movimiento, a la cual se le añade la expresión «sensación de placer». Estas son metáforas que alimentan la relación planteada entre deseo y energía, próximas a la propuesta de movimiento creador, el cual puede tomarse como una escena del vínculo.

Para ampliar lo anterior, sirve hurgar en el significado de la palabra *crear*. En el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas, esta viene ligada a *criar*: «Del latín *creare*, “crear”, “producir de la nada”, “engendrar”» (Corominas, 1987, p.178). A su vez, la palabra *recrear*, es interesante pues amplía una línea de sentido tendiente hacia lo que se recompone: «*recrear* (propiamente reparar las fuerzas). De latín *recreare*, “restablecer”, “reparar”» (Corominas, p.178). Ahora, si se atiende al *Diccionario Akal de Estética* (Souriau, 1998), este refiere la palabra *creación* como: «el acto en virtud del cual un ser, una cosa, comienzan a existir. Designa también el ser que resulta de este acto» (p.380).

De lo anterior, se puede tomar la idea de creación como aquello que se ha producido, se ha criado y ha generado una existencia. Al tiempo que da cuenta de alguien, la aparición de un sujeto, un creador cuyo lugar se pretende relevar en este análisis. Podría admitirse, siguiendo la línea de Corominas, la hipótesis de que del sujeto creador deviene, por un instante, un nuevo sujeto, un nuevo engendrar, criar.

La creación de un Moisés

Pero ¿cómo aparece un sujeto creador que además se crea a sí mismo?, ¿de dónde provienen las curiosidades que le producen el crear? Algunas posibles respuestas se pueden inferir en el marco de las pesquisas con el psicoanálisis, siguiendo los trabajos de Freud, en relación con el campo de la estética, y de cuyos fenómenos confiesa no poseer suficientes conocimientos: «Quiero anticipar que no soy un conocedor sino un profano» (Freud, 1980, p.217), pero aun así, su interés por interpretar en términos psicoanalíticos la escultura *Moisés* de Miguel Ángel, en una primera visita realizada a Roma en septiembre de 1901, de la cual siguieron otras con mayor detenimiento, lo llevaron finalmente a producciones que se pueden tomar para entretrejer algunas pistas para el análisis.

Su texto inicial, *El Moisés de Miguel Ángel* (1980), cuya publicación fue realizada de forma anónima en la revista *Imago* para luego, casi 10 años después, ampliarse en *El Moisés de Miguel Ángel* (1914) y *El Moisés y la Religión Monoteísta* (1934-1938), escritos casi al final de su vida, indica la curiosidad de Freud por el relato bíblico que expone el artista en la piedra, y se pregunta: «¿Ha querido crear Miguel Ángel en este Moisés una figura “intemporal del talante y el carácter”, o ha representado al héroe en un momento determinado de su vida, pero en un momento significativo en grado sumo?» (Freud, 1980, p.220). El vienes piensa la obra de arte como un texto que puede someterse a análisis e interpretación similar al método del análisis: «Y para colegir este propósito tendré que hallar primero el *sentido y el contenido* de lo figurado en la obra de arte, es *decir poder interpretarla*» (Freud, 1980, p.218). Pero también deja un señuelo, Freud se pregunta por el creador de la obra y sus motivos, esto le parece enigmático, una curiosidad permanente:

Y, sin embargo, según yo lo concibo, lo que nos cautiva con tanto imperio no puede ser otra cosa que los propósitos del artista en la medida misma en que él ha conseguido expresarlo en la obra y hacer que nosotros lo aprehendamos. (Freud, 1980, p.218)

Tras los diversos análisis que hace de las interpretaciones de otros, acerca de la figura bíblica de Moisés —en particular en el ascenso al monte Sinaí y las circunstancias emocionales que pudieron rodear al personaje, sumado a las variadas interpretaciones de los detalles esculpidos entre las manos de la estatua y su relación con las tablas—, Freud considera que la escogencia del autor sobre un Moisés, para el monumento funerario del papa Julio II, es un personaje con un plano superior del carácter tradicional invocado: el irascible Moisés de la biblia ahora se presenta con un apaciguamiento:

Así ha introducido en la figura de Moisés algo nuevo, sobrehumano, y su imponente volumen físico, y el vigor de su desafiante musculatura, se convierte en el medio de expresión corporal para el supremo logro psíquico asequible a un ser humano: sujetar su propia pasión en beneficio de una destinación a la que se ha consagrado, y subordinándose a ella. (Freud, 1980, p.218)

Pero Freud añade una cosa más que es útil para la pregunta acerca de lo que se recrea en el sujeto y la creación. Se estableció en párrafos anteriores que Souriau define la palabra *recrear* como *recomponer*, parece entonces que opera en el sentido de que algo se repara en el sujeto creador, lo que tendría sentido cuando Freud expresa la cercanía de carácter conocida entre Miguel Ángel y el papa Julio II, ambos vehementes e imperiosos en sus logros, pero no siempre posible, cosa que posiblemente empuja a Miguel Ángel a la creación de este nuevo *Moisés*: «Así introdujo a su Moisés en el momento funerario del papa, no sin reproche para el difunto y, para él mismo, como una admonición que en esa crítica lo elevaba sobre su propia naturaleza» (Freud, 1980, p.218).

Usando los hallazgos interpretativos de Freud y la acotación de un *Moisés* esculpido, que ha sujetado sus pasiones, podrían introducirse unas nuevas preguntas: ¿el sujeto creador expresa un movimiento de recomposición de sus aspectos psíquicos no resueltos o no sabidos a partir de lo creado?, ¿la recomposición implica alguna ruptura?, ¿tiene orígenes y formas dichas rupturas?

«Que yo quería eso que ellos tenían en la mirada, que era como un brillo apasionado en los ojos»: del enigma de lo no sabido

Las preguntas que se han dejado en el apartado anterior animan a la exploración de los mecanismos que subyacen a los movimientos creadores. Para ello, se retornará sobre la idea de los enigmas estructurantes, concebida páginas atrás, con el fin de recordar que estos se hallan

vinculados a cada sujeto, se inscriben en el deseo de saber sobre lo propiamente humano y dan pie a las diversas formas de relación con el saber. De esta manera, los enigmas son claves para mantener el curioso a lo largo de su existencia. Sin embargo, el curioso, como dice Frigerio (2008), es importante como un movimiento que tensa con aquello que se encuentra relegado: «*El hombre estará siempre relanzado al seguir buscando, a continuar curioseando lo desconocido [...]*» (2008, p.3), y trae consigo unos saberes que, como producción subjetiva, acarrear alteraciones en el marco de las relaciones de saber sobre sí mismo y el mundo que lo rodea. Dichas alteraciones pueden proveer una creación.

En el marco de los diálogos con los maestros, se puede decir que aparecen creaciones o novedades, movimientos que parecen recomponer un saber inicial, como es el caso de aquella maestra que se describe en páginas anteriores contando que, siendo una estudiante, percibía a través de las clases de su maestra un impacto en su cuerpo, una energía, y cuyo efecto parece que significó luego la elección del oficio: «*yo quería eso que ellos tenían en la mirada, que era como un brillo apasionado en los ojos*» (E.6). Si la maestra del diálogo reconoce un nuevo saber, en este caso de sí misma —traducido en la elección del oficio— Se puede plantear, a modo de hipótesis, que este saber se recompuso alterando un saber inicial, a *un saber no sabido* del mundo interno (¿es un posible modo de ruptura?), dando paso a una elaboración identificatoria.

Por ende, se puede decir, al modo de Frigerio (2008), al hablar de la elección del oficio:

A modo de ejemplo mencionemos el saber sobre nuestro propio mundo interno; sobre las razones y sin razones por las que ejercemos el oficio. Podemos decir que se trata de los saberes que resultan de las trampas que el inconsciente nos depara cuando queremos sortearlo y optamos por economizar la elaboración de nuestra propia relación con lo desconocido. (Frigerio, 2008, p.8)

Otro ejemplo próximo a lo que se va proponiendo como movimiento creador, frente a lo *no sabido*, surgió en los relatos acerca de la pandemia y los obstáculos de trabajo en el aula. Se desconocía cómo seguir desarrollando lo conocido y algunos maestros expresaron miedos, confusiones al confrontar sus propios conocimientos y didácticas en un territorio totalmente desconocido. Los efectos en el vínculo pedagógico no dieron espera:

Al principio, yo creo que les pasó a muchos, empezamos supermotivados, “voy a hacer contenidos, voy a grabar, hacer unos audios, voy a hacer unos experimentos aquí”, como te digo, “tengo muchas cosas a la mano, voy a poner una cámara”, muchos hicimos

miniestudios y cuando empiezan a verse todos esos indicadores, de que el otro no está ahí, no está comprometido, está desenfocado en la clase. Yo empezaba la clase con pereza, cosa que nunca me había pasado. Experimenté un montón de cosas, rabia, impaciencia, desmotivación, me volví hasta agresivo en las clases. Yo no regaño en las clases y empecé a regañar y regañar fuerte, fuerte: “¿Sabes qué? Desconéctate que vos no estás aquí enfocado, vos no estás en la clase, entonces desconéctate mejor”, “no gaste banda ahí, desconéctese, respete más bien”. Cosas que yo no pensé decirlas. Me desmotivé mucho. (E.7)

El maestro expresa las dificultades que enfrentó en el aula, un espacio garantizado inicialmente por un conocimiento específico aplicado a la normalidad que suponía tener los estudiantes de forma presencial; ahora, la mediación de una pantalla exigía otra demanda y una oferta desconocida.

El diálogo transcurrió y llevó a que el maestro refiriera la situación en falta, en la cual sus temores estuvieron relacionados, en gran medida, por aquello para lo que no fueron preparados como maestros. ¿Qué debe hacer un educador en tiempos de crisis? Pregunta que desdobra lo aprendido o lo naturalizado y pone a indagar por lo ignorado.

[...] entonces me interroga la distancia, la cercanía, me interroga. Voy a decirlo en estos términos, aunque a mí esa palabra no me gusta mucho, pero no encuentro otra: la efectividad en la relación con el otro, como la siente el otro, el tema de la mirada al otro, el tema del contacto con el otro, el tema de los aprendizajes nuevos ¿Qué aprendizajes nuevos hay allí? Me interroga el tema de los desaprendizajes ¿Qué nos toca desaprender? Nos toca desprender cosas que traíamos antes, me interroga eso, me interroga el tema del futuro, finalmente, me interroga... no sé, me interrogan las emociones, digámoslo así, ¿qué pasa con el otro al otro lado? Me interrogan cosas muy variadas en relación con el estudiante y en relación con la población que ellos atienden dada la función o la lógica de mi proceso de acompañamiento docente. (E.4)

Detenerse en los saberes que alteran la relación pedagógica, y por ende, la relación con el saber, es situarlos en movimientos de rupturas, al menos en dos sentidos: el primero se refiere a aquellos saberes que requieren alterarse para producir un movimiento tendiente a lo desaprendido y que posibilitan, a través de la creación, un valor emancipatorio; el segundo remite a aquellos alterados porque se aluden y se reniegan a la tramitación individual, al olvido o al rechazo por un sistema epocal que niegan las condiciones para disponer de objetos culturales, y por tanto, al desarrollo y a la diversidad de saberes en una comunidad.

Alentar los movimientos creadores es una vía para volver disponibles acciones que privilegien un futuro, un hacia adelante en tiempos de opacidad en los cuales el reconocimiento de los saberes se expone mercantilmente o se desfiguran en forma de exitosos chips acumuladores de información, confundidos tantas veces con conocimiento, incluso con saber. Pero la creación responde paradójicamente a otro modo de elaboración y de acción que implica, en esta época, sortear recursos y herramientas, entre ellas las tecnológicas, a modo de que sean un recurso creador en los vínculos pedagógicos y no a la manera mordaz, como Dufourmantelle cuenta:

La tecnología, sin ninguna duda, proveerá nuestras necesidades de autenticidad más imperiosas. Lentamente, nos sustituirá, para darnos el jardín del edén, bajo el control de las normas, las más estrictas, no hará caminar al paso de un mundo verde eternamente joven y desprovisto, autoregenerado, donde los hombres habitarán amablemente, pero firmemente, llamados a respetarlas sin que por eso se abismen de ninguna manera. Orwell, está muy lejos de nosotros. Ninguna necesidad de un ojo sideral para dirigir la cámara y registrar nuestros deseos nuestras conductas y nuestros sueños. Es suficiente que cada uno de nosotros acepte; la servidumbre voluntaria es nuestro futuro. (2021, p.147)

Una vía contraría hacia el inquietante futuro (¿o acaso presente?), expuesto en la cita anterior, se propone desde el ámbito de la metáfora, pues es una de las formas en las que el aparato psíquico puede sortear los pensamientos y acciones totalitarias sobre el deseo, ya que esto banaliza, en ocasiones, los escenarios educativos. Para dicha propuesta, se anudan en esta instancia elementos comunes de Chantal Maillard, en *La Creación por la Metáfora* (1992), y Héctor Fiorini, en *El psiquismo Creador* (1995). Sus voces han descrito la actividad metafórica en dos aspectos que conviene resaltar y que están relacionados con las ideas de movimiento y el efecto de un sujeto creador.

El hacer de la metáfora

En sus dos textos, Maillard nos ofrece una descripción del movimiento de la metáfora y sus efectos en el sujeto, lo cual abre la discusión acerca del sujeto creador: la palabra *μεταφορά* proviene de *μετα* (más allá) y de *φέρω* (llevar); es decir, el término *μετα-φέρω* o *μετα-ρορέω* significa transportar y, por tanto, la palabra *μεταφορά* significa *transporte*. Desde sus inicios, el concepto de metáfora se presenta como un instrumento adecuado para traspasar los límites impuestos por la forma literal del lenguaje (Maillard, 1992, p.97). Sin embargo, el interés por la

metáfora no se trata aquí desde su uso conceptual o estrictamente lingüístico, sino como fenómeno de pensamiento que acarrea la actividad metafórica. Es indiscutible que, en su origen, la palabra plantea la capacidad del pensamiento para moverse de lo habitual, de este modo, la metáfora traspasa la idea de analogía o comparación y sugiere la traslación, lo que da lugar a actos nuevos: «La metáfora por analogía da el movimiento y la vida; y el acto es movimiento, de ahí que la metáfora exprese las cosas en “acto”» (Maillard, 1992, p.103).

El autor recupera la idea de *acto*, cuyo significado se seguirá tomando como *hacer*, bastante cercano a lo que Cornú planteaba unas páginas atrás: un hacer con el sujeto, no necesariamente con el contenido. De este modo, la metáfora cobrará un movimiento en el *entre*. En uno de los diálogos, un maestro habla del movimiento aludiendo al uso de las tecnologías:

Tiene que ser más interactivo, pero ese interactivo, mucha gente usa mal ese concepto de interactividad. Creen que la interactividad es poner videos y listo, eso no es interactivo. Interactivo es cuando estamos interactuando. O sea, el estudiante puede interactuar con la herramienta y yo también, es un círculo: el estudiante interactúa con la herramienta yo con el estudiante y así... si yo hago una pregunta, cuando se vuelve interactivo, cuando todos empiezan a interactuar alrededor de la pregunta. [...] Como manejamos las herramientas en la pandemia no había interacción, todos conectados ahí, como si estuviéramos en el aula, todos ahí y nadie hablaba. (E.7)

En este fragmento, el relato del maestro alude al uso de la herramienta interactiva y la traslada a una actividad metafórica: la acción puesta en el diálogo entre sus estudiantes. El acto es la conversación que pone en movimiento la clase, mientras la interacción se da a través de la pregunta. Esto significa que la actividad metafórica requiere de un espacio disponible y de disponibilidad, como la sugerida por Winnicott (zona intermedia), la cual ha sido útil durante el análisis de otros elementos. En particular, la zona intermedia se sustenta como espacio de potencial creación, mientras haya alguien que lo vuelva disponible, por ello, un ejercicio de disponibilidad abre aquí la experiencia del gesto hospitalario que se enfrenta con la extrañeza. ¿Cómo lo extraño nos traza derivas para el acontecer creador? Respecto a esto menciona Frigerio: «Llamemos disponibilidad a la *hospitalidad* a la posición de dar bienvenida a toda extranjería, al pensamiento del otro como extranjero» (Frigerio y Korinfeld, 2021, p.210).

Imaginación, vacío y hacer metafórico

Dice un maestro:

Para mí, las herramientas me permiten ir más allá, yo podría modelar allí, por ejemplo, en geometría, y no tienes solo que decirlo, sino que allí juega la imaginación. ¿Qué estará imaginando él, lo que yo acabo de decirle, cómo estará imaginando él que esto funciona?
(E.2)

En estas últimas líneas, el valor de la pregunta por la imaginación traza otra deriva en el análisis, lo cual permite dilucidar la metáfora como aquello que integra los procesos creadores de los sujetos en un contexto donde *mundo y lenguaje* se constituyen mutuamente. Lo anterior lleva a recordar la instancia histórico-social en que se ha planteado la investigación, en el marco de lo que Castoriadis (2008) pensó como el proyecto de autonomía en los sujetos; puesto que el valor pedagógico se centra en la actividad netamente humana, lo que en el capítulo pasado se nombrara como *hacer social*, en relación al acceso a los saberes: «El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto —aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar» (Castoriadis, 2008, p.120).

Pensar significa apelar a la imaginación mediante las representaciones de cada sujeto. Esto, en el plano psíquico, se refiere a la posibilidad autónoma de imaginar, no necesariamente de ver lo que ya está dado, sino de formular lo que no está; en el plano histórico-social esto se constituye en lo imaginario social o instituyente, del cual surgen las significaciones. Si ambos planos se constituyen y sus representaciones se complementan, se entiende que el pensar, como fenómeno subjetivo, se enlaza en lo social en una red inasible propia de un tiempo determinado. Quizás como sutilmente Juarroz lo describe cuando nos propone:

Si pudiéramos dibujar los pensamientos
como una rama se dibuja contra el cielo,
tal vez algo viniera a posarse sobre ellos
como un pájaro en la rama.

Arrastramos un error de sustancia:
debimos ser materia más concreta
en la palpable red que nos envuelve.

Y para soportar nuestra carencia
dibujamos estas imágenes errantes/como ramas contra el cielo. (Juarroz, 2012, p.172)

Mediante el poema de Juarroz, se puede subrayar, no solo la posibilidad de la imaginación a través del pensar haciendo, sino la condición de carencia que ya se identifica en los relatos de los maestros. En Fiorini se expone como espacio de vacío, incluso de caos, por lo cual se promueve una puesta en marcha de procesos creadores:

En este tiempo de creación, el límite entre lo posible y lo imposible es vago, borroso, uno puede precipitarse en lo imposible, pero si el sujeto insiste, continúa su búsqueda; en algún momento nuevas formas pueden surgir, aparecen nuevos objetos, y esos nuevos objetos habrán realizado la *experiencia de arribo al espacio de lo posible*. (Fiorini, 1995, p.34)

La intención de Fiorini es advertir que la creación es un sistema que atraviesa zonas de contradicción, surge el vacío, la tensión y, como material psíquico, crea sus formas para construir o hacer fecunda sus efectos posibles en el sujeto: «[...] en los procesos creadores una forma encuentra su movimiento. Y a la inversa, un movimiento encuentra su forma» (Fiorini, 1995, p.28). Es a través del movimiento que se liberan las formas establecidas, donde está lo dado para dar paso a lo desconocido y, por tanto, a nuevos espacios.

Respecto a esto, a continuación se cita a un maestro que describe uno de los efectos que tuvieron las modificaciones del vínculo presencial hacia el telepresencial durante el confinamiento:

[...] me genera...¿qué?... ganas de hacer cosas nuevas porque también es como muy bacano saber que, hey esto ya...pues no repito...diario hay que inventarlas, entonces como que hay que buscar maneras de hacerlo y me genera la intención o la necesidad de hacer cambios específicos en lo que tiene que ver con cambios en manera de hacer las cosas... cambios... cambios... cambios en la lógica, cambios en la propia manera de ser y de hacer las cosas, pero finalmente es un asunto de cambios, de transformación y a pasos agigantados, de un año para acá el cambio ha sido todo. (E.4)

El relato revela una condición nueva, una «*manera de ser y de hacer las cosas*» la cual se menciona como algo propio que se crea y permite develar la imagen de un sujeto que se crea así mismo por el movimiento que produce. Maillard, menciona las vicisitudes que el sujeto atraviesa a razón de un proyecto estético para su realización personal:

Ahora bien, a lo largo de la vida de un individuo tendrán lugar múltiples procesos de “identificación / ruptura / identidad” y en ello consistirá el proceso de construcción o creación de su persona, puesto que —recordamos— el despertar es un “lugar” en el que el hombre no puede permanecer. (Maillard, 1992, pp.146-147)

El arribo a un estado de creación o de lo posible, también provee un espacio de terminación, de distancia del objeto creado con el fin de posibilitar otras búsquedas. Esta culminación habilita un duelo en el camino del deseo creador:

Porque el destino de la pulsión creadora, como el de la pulsión sexual, es no cesar en su empuje; de modo que ese objeto que se transformó en posible, en otro ciclo será un nuevo objeto de lo dado, que habrá que trasponer en sus límites para pasar a un nuevo proceso creador. (Fiorini, 1995, p.34)

Del Saber no sabido de Dickinson

Se inicia este apartado con poema corto de Emily Dickinson, en el cual se pueden apreciar las imágenes de los ciclos que atraviesan los objetos, luego de una creación:

El primer acto es el hallazgo
el segundo, la pérdida.
El tercero, partir en busca
del “Vellochino de Oro”
No hallarlo, el cuarto. El quinto
saber que nunca hubo tripulación ni, al cabo,
Vellochino de Oro
y que también Jasón es un engaño. (2006, p.54)

¿Por qué se trae a colación la relación entre la obra de Dickinson, su poema, y la discusión que aquí se trata? En gran medida porque la cotidianidad y las preguntas fundamentales sobre la vida han sido en la poesía de Dickinson su rasgo fundamental. Como es sabido, la poeta elaboró una amplia cantidad de textos literarios, de los cuales, solo en vida, se publicaron once poemas, pero de forma póstuma, y en su totalidad, alrededor de 1775; por tanto, las circunstancias que tejieron su vida no permitieron a la autora ser consciente de que su obra cobraría gran altura en las artes. Es decir, Dickinson no fue consciente del Vellochino de Oro que representa su poesía, solo escribía. Criada en un régimen calvinista y aislada en las afueras de Amherst (Massachusetts, 1880-1886), Dickinson vivía una vida sencilla pero cercana al estudio de las matemáticas y a las ciencias naturales propias de la educación que obligaba las costumbres de su tiempo. Sin embargo, la observación poética envuelta en las imágenes del mundo natural, su jardinera y sus preguntas acerca de su propia existencia, desarrollaron un pensamiento que elevó lo poético a un instrumento

de un *saber propio*. Al parecer, y de acuerdo con los analistas de su obra, no hay un pensamiento refractario entre las ciencias y las búsquedas del arte. Giraldo y Arango mencionan:

El académico, el sabio, el investigador, como diríamos hoy en día, pero también el aprendiz, el estudiante, el aficionado aparecen en los poemas de Dickinson, acaso para contar mediante una metáfora didáctica el asombro producido por las cosas del mundo, aunque también la impotencia y la pequeñez del sujeto de conocimiento ante la inmensidad de lo creado. (2019, p.126)

Esta última parte, con cortos esbozos de la vida y poemas de Emily Dickinson y otros poetas, tiene como pretexto una escritura con texturas, a pesar del escrito científico, en el cual se describen las formas en que los maestros tienen la posibilidad de crear, en medio de acontecimientos límites, con rupturas y desquebrajamientos que nos roban por momentos la posibilidad de sostener el vínculo. Siendo así, se antoja pensar para estas situaciones una poética del oficio, una metáfora más, que requiere la condición de disponibilidad para hacer movimientos. Poética qué, como expresa Kuperman: «Paladea, olfatea en las palabras, toca sus huecos y sus fondos y anuncia así que las palabras no son ni seguras ni confortables, ni mansas como un río que corre... son un sobresalto» (2021, p.89).

Acudiendo a lo anterior, se pone esto en contraste con aquellos relatos de los maestros donde se identifican la confusión y, en ocasiones, la imposibilidad del vínculo, dado los límites que enfrentaban ante los recursos tecnológicos; asimismo, se provocó un movimiento de posibilidad. En la frase de uno de los maestros se expresa: «¿cómo estará imaginado él?» (E.2). Yace aquí la pregunta por el otro, esa interpelación y esa hondonada de misterio que circunda los imaginarios de quién es el otro con el que me hago un sujeto creador. Nuevamente Fiorini hace detener en relación con el trabajo del psiquismo: «Esta es nuestra tesis central – La verdad para un sistema dentro del psiquismo: aquel que organiza sus operaciones y formaciones en relación con lo posible, con lo potencial, y realiza los trabajos necesarios para que ese potencial logre existencia» (Fiorini, 1995, p.12).

Conclusiones. Relación al saber (o con el saber): estética de una extranjería

En los anteriores capítulos se abordó la discusión a partir de las categorías selectivas, producto del método de la teoría fundada; en dichos apartados, las entrevistas guiaron gran parte del análisis, dando protagonismo a los relatos y cómo fueron interpretados. De esta elaboración, surge una serie de conclusiones que tienen el propósito de dar forma a un recorrido y cerrar con lo que viene a ser el último capítulo. Al mismo tiempo, se crea una posición teórica en tránsito que convoca un camino de extranjería, no solo por los pasos dados desde un lugar de ignorancia durante la formación doctoral, sino porque se arriba a una significación teórica que expone la noción de relación con el saber a una red de relaciones conceptuales y experienciales, y que encuentra un llamado con la noción de extranjería. Dicha noción no se expresó en la literalidad de las entrevistas, no obstante, fue haciendo su aparición en otros ropajes, con otras apariencias, hasta que se vislumbró de forma nítida al final del análisis. Establecido esto, se pasa a las conclusiones que se sustentan con los argumentos en este último capítulo. Véase la siguiente historia:

El Forastero²³

Había venido de lejos, todos lo sabíamos por su mirada.

—Fíjate, el que llegó

Traía con él su mirada, como envuelto en ella, como si ella no le dejara ver. Pero observaba las calles empedradas del pueblo, sus baldosas con macetas y muchachas, los zaguanes amplios, la sombra que el sol arrojaba contra las aceras: al recorrerlas parecía caminar dentro de sí mismo para rescatar su vida de antes, su vida ligada al pueblo estancado en un tiempo de soledad, eso parecía.

No hablaba. Pero cuando le preguntamos:

—Dónde estuviste?, propicio sus ojos, tendió la mirada como una pantalla grande, y todos vimos historias vividas en mares y tierras no conocidas antes por ojos distintos a los suyos.

²³ El cuento *El Forastero*, de Manuel Mejía Vallejo (2013), escritor colombiano nacido en Jardín Antioquia, narra en una prosa poética el acontecimiento del extraño que llega al pueblo. Un forastero, palabra usada en otras épocas al decir de un extranjero que aparece súbitamente en la comunidad. El corrillo de los demás no se hace esperar, lo inesperado del extraño se cierne sobre la inevitable pregunta, y su respuesta clavada en la mirada lo dice casi todo. Memoria, olvido, cuerpo acompaña al forastero.

Únicamente de lejos seguimos su paso.
Nada quedó sin que lo repasará cuidadosamente.
Solo al perderse de nuevo con andar difícil llegamos
A saber, que detrás no quedaba balcones ni macetas ni calles ni historia,
Y que todo comenzaba a parecerse a un gran olvido. Porque el hombre, al salir,
Se llevaba el pueblo en su mirada. (Mejía Vallejo, 2013, p.22)

Si la educación superior, mediada por recursos tecnológicos, ha efectuado modificaciones en el acceso al conocimiento localizado y dispuesto en las redes de la información y la tecnología, entonces es posible que habiten nuevos modos de construcción de las relaciones con el saber en el maestro universitario y sus efectos en los vínculos pedagógicos.

La relación educación y estética ya es una dimensión explorada y conceptualizada entre los campos de la filosofía, la pedagogía y las artes. El propósito aquí es acercar algunas de las perspectivas de pensamiento expuestas en el bastidor teórico y proponer arriesgadamente la condición de extranjería, como rasgo estético, subyacente a la relación con el saber. Rasgo del cual emergen algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo la noción de extranjería se emparenta en las relaciones con el saber? ¿Por qué lo anterior comporta una impresión estética?

Desde Friedrich Schiller, con su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), pasando por algunos pensadores situados en diversas aristas de la filosofía (Kant, Nietzsche, Benjamin), la modernidad ha traído la discusión de la estética a favor de que esta conlleve una posible integración de las facultades del hombre, procurando una libertad que no se ha gestado completamente por vía de la educación. La contemporaneidad sigue buscando estas posibilidades y sostiene, mirando el retrovisor de los pensadores, la insistente pregunta: ¿qué ha sido de la separación entre ciencia y arte, y cuáles han sido sus efectos?

En Diker (2007) se encuentra que las nociones de ciencia y arte se han expuesto especialmente en la pedagogía a partir de los enunciados de Herbart, quien hace alusión a la educación como arte, en su defensa por una pedagogía de la ciencia. En este sentido, uno de los pedagogos más importantes en la historia deja un clivaje sustraído del juicio estético Kantiano: no hay experiencia directa, solo una representación ordenada y clasificada por la razón. Por tanto, arte y educación no solo son jerárquicos, sino que se contraponen y dependen el uno del otro. Dice Diker:

La subordinación del arte bajo la órbita de la ciencia que Herbart establece es una operación que pone en juego los principios Kantianos: es la ciencia la que volverá ininteligible, representable, el arte de educar y, por lo tanto, es la ciencia la que podrá introducir un ordenamiento en este terreno. (2007, p.18)

De esta manera, la dicotomía entre ciencia y arte deja efectos en las prácticas, discursos y posiciones de los maestros con respecto a sus momentos de creación, a no ser que se circunscriban como maestros de educación del arte o del área artística. En las entrevistas, los maestros no hacían alusión directa a movimientos de creación, a pesar de que reconocían impactos en sus cuerpos o notaban la novedad y el placer por una pregunta de sus estudiantes. ¿No será ello muestra de una sensación estética plausible? Así, se ha acuñado hasta el momento el término *arte* como perspectiva que abarca y promueve la experiencia estética, sin decir que solo el arte se reserve tal cuestión. Al respecto Goldstein plantea:

El encuentro con el arte y con lo bello, provoca impresiones y emociones, que convocan nuestros sentidos y producen sensaciones en general de la serie del goce o el placer. Se trata de impresiones estéticas que, en algunas ocasiones promueven efectos propios del arte y su experiencia que implican algo diferentes en su significación, algo que aporta una profunda reflexión. (2007, p.61)

Ahora, como se mencionó con respecto a las entrevistas, es usual que bajo sus ropajes los maestros utilicen frases alusivas a momentos sensibles experimentados en los vínculos pedagógicos y, aunque no hayan sido valorados a la manera de Goldstein (tal como impresiones estéticas), si surgió en ellos un tipo de conmoción que afectaba su relación consigo mismos y con los estudiantes. Respecto al uso de los recursos tecnológicos, durante los diálogos, el artefacto despliega una serie de sensibilidades que los maestros experimentan de acuerdo con el momento de su uso. La máquina puede ser usada para llamar la atención en una clase, para hacerla llevadera y para explorar intereses, además, es entendida como estrategia subordinada al saber específico (clases de matemáticas, investigación, estadísticas, inglés). He aquí una posibilidad de la educación: permitir que surjan posibles experiencias estéticas y, por qué no, un modo de conocimiento estético acerca de la relación con las tecnologías, el cual se promueve al habilitar el pensar, la duda o la paradoja.

Así entonces, más que la tecnificación del sujeto por la máquina, es procurar la interrogación por eso que nos irrumpe, por las impresiones estéticas que nos sobreimprimen al

tener contacto con ellas, es decir, las formas en que nos alteran y alteran los saberes propios. Una estética surge al interrogarse por la tecnología y la magnificación de los procesos de enseñanza, el tono abarcador con que se cree puede resolver la conflictividad intergeneracional entre maestros y estudiantes, cuando se vende un mundo de soluciones rápidas o competitivas para el pensar, para el conocer, o la pretensión de sujetos uniformes hiperconectados como única posibilidad de proyectar modos de vida, de vocaciones, de oficios.

Al interrogar es posible abrir el espacio a ese *extraño-lo otro*, lo que viene a desregular lo ya establecido, se abre paso al evento de la alteración, eso que la estética anuncia como provocadores e impulsores de búsquedas de saberes, al tiempo que intenta estimular lo no sabido, un no saber —expandible—, un estar sabiendo. Cercano a lo que expone Maillard: «Y, más cercano a nosotros, también Ortega hablo de verdades sabidas como de “recetas inútiles”, pues una verdad tan sólo tiene rango de iluminación, esto es, de verdad como revelación (*aletheia*), en el instante de su descubrimiento» (Maillard, 1992, p.20).

Quizás entonces, un saber estético emerge en los cuerpos y palabras de los maestros cuando las alteraciones de desearse alterar como gesto de ignorancia, provienen de sucesos alterados desde el interior, metamorfoseados desde los inevitables enigmas. Y, en adelante, dichas experiencias de saber imprimen nuevas conjugaciones-alteraciones que formulan dudosas enseñanzas de los absolutos, de lo cual emerge una fractura, un vacío. Siguiendo a Fiorini (1995): «La caída en lo imposible es un riesgo de esta movilización, de esta provocación del caos» (p.33), con lo cual la alteración hace visible de lo viejo algo nuevo, toda cuenta que la figura de lo extraño hace entrar en nuevos conflictos a la nueva pregunta: ¿qué hacer con lo que resulta insoportable?

Siguiendo la idea de experiencia estética, se propone aquí, siguiendo la línea de Graciela Frigerio (2007), tomar la estética como huella, tal vez como una impresión. Pero quizás valga la pena nombrar la estética como una reimpresión a modo de un efecto subjetivo en las experiencias del educar, en donde se recrea entre los sujetos del vínculo pedagógico, en tanto son interrogados, interpelados por los cambios de la cultura, los objetos de conocimiento y las dinámicas que operan las instituciones. Al respecto plantea Frigerio:

De este modo, nos propusimos sostener *que toda educación se expresa en una estética*, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera *sobre* los cuerpos y *hace* cuerpos, regula

emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de la experiencia y conocimiento. (2007, p.10)

Ahora bien, de lo anterior puede sugerirse: si el pensar sobre lo educativo, la escuela y los saberes, se expresa en lo disponible de una estética con un reparto de lo sensible, como formas puestas en la relación con otros; tal vez se requiera de una extranjería dispuesta en múltiples lenguas, sonidos y texturas que altere los saberes. Dicho así, se pretende señalar la hipótesis de una estética de extranjería en las relaciones con el saber.

Si lo anterior fuera posible y conveniente para el desarrollo de los saberes, es necesario evidenciar los lugares y formas en que dicha extranjería se asocian, pero también cómo se nutre como proceso subjetivo. Para ello se vuelve sobre las descripciones de Beillerot *et al.* (1998) acerca de la noción de relaciones con el saber, en la cual es notable la diversidad de fuentes provenientes²⁴ y la variedad de definiciones en que suele presentarse. No obstante, se requiere de cierta singularidad para diferenciarla de los usos comunes, quizás también de cierta identidad, al modo en que el extranjero se presenta y hace posible una instancia en algún lugar. La autora nos lleva por varias acepciones: «La “relación con el saber” parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el Saber [...] La relación con el saber es una expresión que tiene un efecto de objetivación» (Beillerot *et al.*, 1998, p.44). Y luego resalta lo relativo al término *relación con*:

Como siempre ocurre cuando se trata de una “relación con” [...], estaría en juego una especie de comercio amoroso: la relación con el saber designaría entonces el modo de placer y (sufrimiento de cada uno en su relación con el saber). De este modo, la relación con el saber correspondería a la perspectiva del sujeto: el acceso al saber, la apropiación, las investiduras y las prácticas deberían entenderse en una economía personal. (Beillerot *et al.*, 1998, p.44)

²⁴ Se retorna aquí al capítulo inicial del libro *Relación con el saber* (Beillerot *et al.*, 1998), donde Jacky Beillerot hace un recorrido por diversas definiciones del saber y aproximaciones de la relación con el saber. Argumentos que han sido descritos a lo largo de la presente investigación y que respaldan la idea de la multiplicidad de definiciones del término *saber* y lo fructífero de la deriva. Se habla de la relación con el saber no solo por la expresión de relación, si no la preposición *con* lo que ofrece una doble referencia. Aun cuando se ha abordado la obra en diferentes momentos con sus autores, vale la pena nombrar las palabras de M. Souto escritas en el prólogo del libro: «La “relación con el saber” permitirá sin duda ver la educación y la formación desde otras ópticas, cuestionar otros saberes, relativizarlos, generar quiebres en lo “ya sabido” y por lo tanto en sus formas de transmisión» (Souto, 1998, p.11). Ciertamente esto último, es lo que ha posibilitado en esta investigación aproximarse a un análisis de las singularidades del vínculo educativo en maestros universitarios, desde diversos lugares: lo biográfico, los recursos tecnológicos, la memoria, las experiencias sensibles y estéticas, la literatura, las metáforas y las múltiples lecturas procedentes de diversos saberes.

Se encuentran tres perspectivas descritas acerca de la relación con el saber que abarcan varias direcciones, pero que apuntalan hacia el sujeto: *en busca de*, *curiosear con* y *moverse hacia*. El texto de la autora involucra muchas otras aproximaciones del concepto en consonancia con la filosofía, el psicoanálisis y la sociología, como ya se ha registrado, lo que puede dar a entender, no solo el estado de formación del término, sino también el carácter de provisionalidad. Esto lo hace también provechoso para inquietarse por la procedencia y avatares, por los caminos que ha recorrido la noción hasta llegar a ser hospedada en el campo de la educación. Así como la condición de extranjería empieza con el interrogante del nombre y las preguntas: ¿cómo te llamas?, ¿de dónde vienes?, la relación con el saber propone y recrea la figura de lo extranjero cuando es interrogada por las diversas formas de pensamiento al pedir su hospitalidad en el campo educación. En palabras de Frigerio:

Podemos entender a la educación como la hospitalidad que se ofrece a la alteridad del otro extranjero, el otro radical, el pensamiento de todo otro (hospitalidad que se expresa renunciando tanto a toda censura como al totalitarismo de una memoria llena, inapelable, cristalizada y, por ello mismo, fullera). (2007, p.335)

Lo anterior lleva a argumentar la articulación entre las nociones de extranjería y hospitalidad, y el porqué de su relación en la complejidad de los saberes. Para ello, se toman algunas ideas de J. Derrida, recobradas en una entrevista realizada por Anne Duofourmantelle, cuyo resultado da cuenta en el texto *La hospitalidad* (2021). El escenario propuesto recrea la figura de Sócrates, quien se asume como un extranjero para defenderse ante los tribunales atenienses. Estos lo acusan de ser un sofista o habilidoso discursista. A continuación, algunos apartes:

Declara que es “extranjero” al discurso del tribunal, a la tribuna de los tribunales: No sabe hablar esa lengua pretorial, esa retórica del derecho, de la acusación, de la defensa y del alegato, no posee la técnica, él es *como* un extranjero. (Derrida y Duofourmantelle, 2021, p.21)

Sócrates crea una ficción ante los jueces que consiste en quejarse y en devolver la pregunta: ¿por qué no ser tratado como un extranjero?, los cuales en Atenas tienen derechos, un derecho de extranjería consistente en ser recibido en su propia lengua, hábitos y modos. Continúa el relato:

Sócrates invierte la situación: les requiere tratarlo como un extranjero hacia el cual son exigibles consideraciones, un extranjero a causa de su edad y un extranjero a causa de su lengua, de la única lengua a la que está habituado; o bien la de la filosofía o bien la de todos

los días, la lengua popular (por oposición a la lengua erudita de los jueces o de la sofisticada de la retórica y de la argucia jurídica). (Derrida y Duofourmantelle, 2021, p.23)

El alegato en el tribunal sitúa una escena que pregunta y regresa en otra pregunta, incluso invertida. Los jueces interrogan a Sócrates por su discurso, este a su vez los interroga por no recibirlo como un extranjero. En palabras de Derrida y Dufourmantelle: «una extraña escena de la pregunta, de la pregunta-respuesta invertida» (2021, p.35). Seguidamente relatan los autores:

Lejos de interrogar él mismo o de apelar a la ley y al derecho de la ciudad, es él mismo interpelado, apostrofado por las leyes. Estas se dirigen a él para plantearles preguntas, pero preguntas falsas, preguntas simuladas, “preguntas retóricas”. Preguntas insidiosas. Solo puede responder lo que las leyes, en su prosopopeya, quieren y esperan que él responda. (Derrida y Duofourmantelle, 2021, p.35)

Finalmente, Sócrates, condenado a muerte, finge mantenerse como un extranjero alejándose de la ciudad sin autorización, pero sin salir de ella en cuanto las leyes sigan interrogándolo mediante falsas preguntas. Nuevamente el hombre de la mayéutica encarna el valor de la interrogación como forma de hacer actuar un saber, que al tiempo se vuelve un lugar donde no hay un saber y lo no sabido aparece como enigma, sopena de su propia muerte. Lo que recuerda lo descrito en la figura de Jacotot y el pasaje de Sócrates con el oráculo, en los cuales vuelve a encontrar en la ignorancia, un nuevo saber.

El pasaje que trae Derrida con su riqueza teórica hace analogía con el pretendido supuesto: la relación con el saber se presenta como una extranjera para ser reconocida, es decir, hospedada en el ámbito de la educación. Para ello la urdimbre de preguntas que se le exponen, en parte, responde a despojarla de un anonimato y representarla con un nombre que la inscriba en un determinado lugar. Filiación que, además, lleva una reciprocidad, un pacto. El extranjero no solo tiene derechos, también deberes. La construcción de este pacto lleva a pensar en las leyes de hospitalidad no incondicionales, sino sujetas a que el otro nos cuestione, nos pregunte, cuestione los supuestos saberes:

Pero ¿de qué habla la expresión “relación con el saber”, qué efecto explica que permite creer que se está nombrando algo, que se hace existir algo al nombrarlo, o que permite a los interlocutores comunicar al enunciarla? ¿De qué habla la relación con el saber para que la expresión se consagre, para que se vuelva específica y diferente de todos los usos cotidianos del término “relación con” referido a un objeto cualquiera? (Beillerot *et al.*, 1998, p.46)

Por extensión, la relación con el saber, en tanto es un proceso subjetivo, vincula un deseo de otro y un deseo singular, implica una intimidad consigo mismo y un efecto de objetivación, un *hacer* con el otro acudiendo a preguntas propias y a las que le sean formuladas (conocer al extraño, lo extraño, lo que habla una lengua diferente, conocer qué pregunta el extranjero); es la posición de preguntar(se), como lo expresa Fernández (2002), cuyo lugar establece un *entre* de lo que se conoce y lo que no se conoce. Una posibilidad de saber estético que tiene sabor porque lleva a nutrir el deseo de saber, como también sus equívocos o extravíos. El tono de Lucía Estrada en el poema XIX, hace alusión al saber de la pregunta:

¿QUÉ ANTIGUA FORMA
me traen tus manos? ¿Qué refugio, qué silencio
detrás de las palabras?
Sólo a ellas podría confiar esta pregunta
Sólo a ellas, mi propio extravío. (2012, p.38)

Los anteriores enunciados presentan un telón de relaciones conceptuales entre estética, extranjería y educación que, paulatinamente, se identifica a través de los relatos de los maestros. La tensión experimentada por los cuestionamientos de sus conocimientos específicos, lo ya conocido por su formación, pero también lo desconocido que se cierne sobre la relación con los estudiantes, así como los inéditos encuentros con lo tecnológico, las pantallas y plataformas educativas, se convirtieron en eso otro extraño que cuestionó los propios saberes y supuestas certezas en que se habita. En adelante, se dará cuenta, según el recorrido de los capítulos, algunas de las sintonías que hacen referencia a lo introducido. El lector podrá volver a hilar las anotaciones más sobresalientes, recordarlas, pero con el lente propio de la extranjería.

Los asuntos de la biotransmisión, leídos en el contexto de los recuerdos de los maestros, resaltaron la importancia del olvido en fragmentos que fraguan cierta organización de identidades, a partir de uniones que la memoria permite. Ahora la importancia de pensar un sujeto que transita por escenas propias de su vida es pensar la posibilidad de verse como un extranjero tomando aquello necesario para inscribirse en alguna filiación identitaria. Así, aquellos recuerdos, como piezas de memoria, de familiares maestros o de gran recordación en sus carreras, fungen a la manera de posibles vínculos identificatorios. Este extranjero (maestro) recuerda que *algo* le fue dado por un enseñante —*dar algo a alguien*— como gesto de transmisión y de hospitalidad, y este *algo* asimila el paso de relaciones de objetos a objetos de saber, vale recordar las anotaciones de

Winnicott (1993) y Mosconi (1998) acerca de cómo los saberes se constituyen en la cultura objetos de saber y recreados en la zona de juego, mientras las condiciones sean favorables, es decir, son puestas a disposición del sujeto para su creación.

El maestro que ahora es un extranjero, con su equipaje de memorias, lleva la singularidad de *trans*, un trashumante, un trastocado por los nuevos elementos que recibe de los diversos vínculos, los cuales permiten que siga un camino sensiblemente diferente del que se originó; por ello al modo de Hassoun (1996), se puede hablar de una no continuidad de la transmisión, con la paradoja de que en esas diferencias se inscribe lo que se ha transmitido. En el camino de extranjería, como travesía, se sortean los avatares del *pasador*, lo que se trasmite y a quien, tanto en el maestro como en los estudiantes. Estos últimos empiezan a recorrer un camino extranjero en la universidad y buscan ser hospedados en la novedad del mundo universitario. Así, entre estudiante y maestro se establece un vínculo de extranjería, un vínculo de oferta y demanda donde lo ajeno es el *otro* que pregunta y cuestiona justo donde se ha dejado de preguntarse, donde nunca se había preguntado o donde se cree tener una respuesta inmediata, entera, casi satisfactoria.

La atención a la pregunta que demanda el vínculo se hace esencial entre el extranjero y lo extranjero, lo que incluso también puede equipararse al contexto de lo tecnológico. Aquí se recuerda cómo las experiencias de los maestros relatan una diversidad de tensiones descritas en lo que se llamó *pantallas psíquicas*, lo cual puso en duda la completitud de la imagen del maestro ante el estudiante. Una mirada que no aparece, en tanto la cámara en clase estuvo apagada, deja como efecto una fragmentación mayor, aun cuando la incompletud existiese como rasgo en el sujeto. El maestro revela un desconocimiento que no es admitido y se ve expuesto a un malestar significativo, por lo que él cree produce la tecnología, más no por el reconocimiento de un no saber, el cual, como paradoja, pudiese ser resuelto si el maestro en este lugar se sirve de preguntas, tal como el señalamiento de Sócrates ante el oráculo.

Este pasaje es útil nuevamente al contar la historia del viaje del filósofo, quien, como un extranjero, se expone a la esfinge. La escena del oráculo y Sócrates transcurre entre preguntas, conduciendo a verdades que yacen en el otro; sin embargo, cabe recordar la reformulación de Rancière (2003): la posición de ignorante requiere una condición de igualdad entre maestro y estudiante, por tanto, la pregunta puede provenir de ambas partes, maestro y estudiante, ambos extranjeros bajo la forma de la ignorancia. Según Dufourmantelle «Hay, entonces, cierta legítima exigencia de paridad en la hospitalidad ofrecida en la pregunta» (2018, p.8). Esto indica una

formación sin pretensiones de un sujeto fabricado, un despertar de preguntas para el sujeto del conocer.

Durante la discusión de un sujeto creador, es crucial conservar la emergencia de los enigmas que constituyen a las personas, ya que, sin ellos, el movimiento del curiosear no sería posible y, por ende, las alteraciones del saber propio del mundo no serían accesibles, pues estas plantean un interrogante al extranjero acerca de su propia alteridad. El extranjero yace en movimientos de ruptura frente a lo que tendrá que desaprender y luego recibir *algo* de otros, como nuevo. La misma pretensión de la extranjería es una metáfora que hace alusión al moverse, una *translación*, como Maillard expone, de acuerdo a la Poética de Aristóteles: «La metáfora es la traslación [*μεταφορε*] una cosa de un nombre que designa a otra» (Maillard, 1992, p.97), lo que puede expresarse también al abrir sitio a lo extraño, en un inevitable *entre*.

Es así que el extranjero, en su forma de maestro, estudiante, objetos de saber, instituciones o vínculos, ¡nos dan que pensar, nos ponen a pensar!, volviendo este hacer del pensamiento un trabajo psíquico con otros. De acuerdo con Beillerot *et al.* (1998), la relación con el saber es un proceso que permite pensar para transformar, por ello, la estética se abre a lo pensable, a esa extranjería con la cual se puede conocer y, eventualmente, saber cuándo se trasgreden los cercos cognitivos asociados a la hegemonía de la época.

Lo pensable también opera como hospitalidad, espacio y lugar mismo del pensamiento que se ofrece para ser interpelado como huésped, un *hostis* en el término usado por Derrida, un neologismo *hosti-pitalité*, para dar cuenta que el invitado también es un potencial enemigo: «Como si el extranjero debiera comenzar por refutar la autoridad del jefe, del padre, del amo de la familia, del “dueño de casa” del poder de hospitalidad, *hosti-pet-s* del que tanto hemos hablado» (Derrida y Duofourmantelle, 2021, p.13). De esta manera, la extranjería en las relaciones con el saber no podrá ser más que una invitación a alojarse en la intimidad del propio pensamiento e incertidumbres de los oficios y, aún más, al ofrecimiento de una estética. Es cierto el ofrecimiento de Derrida al decir: «Un acto de hospitalidad no puede ser sino poético» (Derrida, 2021, p.10).

El presente estudio partió con un objetivo claro: comprender la relación con el saber construida por los maestros universitarios. Este fue alcanzado y dio cuenta de una variedad, mas no una forma única de construirse dicha relación; no obstante, fue posible interpretar algunos de estos modos, los cuales pasan por fenómenos identificatorios que abren paso al oficio y se inscriben en el mundo biográfico de los participantes. Las trazas de la transmisión no se hacen esperar y, en

forma de fragmentos, los recuerdos de los maestros refieren lo que les fue dado como gesto transmisible, en tanto aparece la singularidad de su deseo. Lo anterior indica que, entre la relación con el saber y el deseo de saber, existe una implicación o complicidad que permite al sujeto reconocer la causa o los modos de relacionarse con el deseo propio de saber y no solamente ser sujeto de deseo de otro.

Un aspecto adicional que permitió vislumbrarse a través de los objetivos, fue identificar el supuesto de la reelaboración de la relación de objeto a la relación de objeto saber, toda vez que los fenómenos transicionales permiten, mediante la zona de juego, extenderse a experiencias culturales, entre ellas la creación de saberes. Al encontrar esta relación se establece un análisis con respecto a la experiencia de los entornos tecnológicos, el uso de la metáfora denominada *pantallas psíquicas* permitió comprender el fenómeno identificatorio mediante la mirada del otro. Asimismo, que advierte que, cuando esta no es ofrecida, por ejemplo, en las escenas del confinamiento educativo, reaparece allí un rasgo de fragmentariedad en el sujeto. Dicha incompletud hace parte de las construcciones de la relación con los estudiantes, si se está advertido de esta situación, la figura de un maestro ignorante podrá buscar vías para sortear la precariedad de la relación.

Otra forma de relación, consecuente y tejida con las anteriores comprensiones, se plantea a partir de la posición de ignorancia compartida entre maestro y estudiante, esta condición de igualdad permite un actuar juntos en busca de lo común, pasando de la impotencia sentida en un tiempo de fragilidades —o como diría Jean Luc Nancy (2015), de metamorfosis— a tramitar lo imposible, encontrando un saber hacer, un estimular lo no sabido a un estar sabiendo en la dinámica de los vínculos.

Por último, los modos de relación con el saber, hallados en los maestros, convergen en un proceso de interpretación de una estética de la extranjería, toda vez que la figura del extranjero yace en el trasegar de la noción misma de saber y estima que el vínculo entre maestro y estudiante acude al desaprender para recibir algo nuevo, mediante la interpelación; el extranjero es interrogado en su pensar y en su decir, enfrentado a la alteridad de su propio pensamiento con otros.

Referencias

- Acevedo, S. (2018). Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 48, 97-110.
- Álvarez, P., & Cantú, G. (2011). Nuevas Tecnologías: Compromiso Psíquico y Producción Simbólica. *Anuario de Investigaciones*, XVIII, 153-160.
- Amado, Y., Díaz, A. V., González, G., Parra, J. C. & Torres, R. (2015). *El conocimiento profesional específico de los docentes de lengua castellana y matemáticas, asociado a las categorías de fracción y escritura: Estudio de caso múltiple* [Trabajo de Maestría, Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación]. Repositorio Institucional USB. <http://hdl.handle.net/10819/7701>
- Arango, J. M. (2013). *Poema y voz*. Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Balardini, S. (2000). Jóvenes e Identidad en el Ciberespacio. *Revista Nómadas*, 13, 100-110.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y Relación con el Saber*. Paidós Educador.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La Construcción de la Realidad*. Amorrortu editores.
- Bleichmar, N., & Leiberman, C. (1997). *El psicoanálisis después de Freud Teoría y Clínica*. Paidós.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Borges, J. L. (1944). *Las Ruinas Circulares*. Ciudad Seva. <https://ciudadseva.com/texto/las-ruinas-circulares/>
- Braunstein, N. A. (2008). *La memoria y espanto: O el recuerdo de infancia*. Siglo XXI.
- Bueno García, C., Ubieto-Artur, M. I., & Abadía Valle, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(1), 75-100. <https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Calderón, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 146-158. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.11>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: La transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los*

- desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-28). OEI y Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Casado, Á., & Sánchez Gey, J. (2009). Sobre la Vocación de Maestro. *Tendencias pedagógicas*, 14, 209-216. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1914>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Castoriadis, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. Caronte Filosofía.
- Cejas, R., Navío, A., & Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo Tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61717>
- Chiecher, A., & Lorenzati, K. (2017). Estudiantes y tecnologías. Una visión desde la 'lente' de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia.*, 20(1), 261-282. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331450972014.pdf>
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-38). Novedades Educativas.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Editorial Gredos.
- Demuth, P., & Sánchez, E. (2017). El desarrollo del conocimiento docente universitario: Lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia universitaria experimentada. *Praxis Educativa*, 21(2), 29-38. <https://core.ac.uk/works/70560688>
- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2021). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Dickinson, E. (2006). *Poemas Selectos* (J. M. Arango, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Dickinson, E. (2019). *A nadie engaña el cielo* (E. Giraldo & C. Arango, Trans.). Sílabas.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2007). A propósito de la educación como arte. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación (sobre)impresiones estéticas* (pp. 15-24). Del Estante.
- Dufourmantelle, A. (2018). *En caso de amor Psicopatología de la vida amorosa*. Nocturna Editora.
- Duque, M. I. (2019). *El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior* [Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/16988>

- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Revista Nómadas*, (27), 48-61. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116595005.pdf>
- Estrada, L. (2012). *Cuaderno del ángel*. Sílabá Editores.
- Estrada, L. (2015). *Continuidad del jardín*. Valparaíso Ediciones.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 12-32). Del Estante.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18. <http://hdl.handle.net/10459.1/47459>
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía, clínica: Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fiorini, H. J. (1995). *El psiquismo creador*. Paidós.
- Fonseca, M. A. (2008). *La ceguera como motivo en ensayo sobre la ceguera de José Saramago e Informe sobre ciegos de Ernesto Sábato* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/44942>
- Foucault, M. (2012). *La Hermenéutica del Sujeto Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1980). El Moisés de Miguel Ángel (1914). En S. Freud, *Tótem y Tabú y otras obras: Vol. 13 (1913-14)* (pp. 213-240). Amorrortu editores.
- Freud, S. (1992). *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras: Vol. 21 (1927-31)*. Amorrortu editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, CREFAL.
- Frigerio, G. (2004). Educar: La oportunidad de deshacer profecías del fracaso. En: A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi & G. Sticotti (Comps.), *Contra lo inexorable* (pp. 21-36). Libros del Zorzal.
- Frigerio, G. (2007). Grülps. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación (sobre) impresiones estéticas* (pp. 25-44). Del Estante.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En G. Frigerio & G. Diker. (comp.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Del Estante.
- Frigerio, G. (2014). Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos. *Revista de Educación Social RES*, 18, 1-17.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Azafrán.
- Frigerio, G., & Diker, G. (Comps.) (2004). *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.

- Frigerio, G., & Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En UNESCO/OREALC (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* (pp. 1-50). Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2010). *Educación: Saberes Alterados*. Del Estante.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. TROQVEL Educación.
- Frigerio, G. y Korinfeld, D. (coords.) (2021). *Cosas dichas y des-dichas (A propósito de los oficios del lazo)*. Ediciones Seisdedos.
- García Canclini, N., Cruces, F. & Urteaga Castro-Pozo, M. (Coords.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Ariel.
- Giaccaglia, M., Méndez, M. L., Ramirez, A., Santa Maria, S., Cabrera, P., Barzola, P., & Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(38), 115-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14511603005>
- Goldstein, G. (2007). *La experiencia estética como experiencia de conocimiento*. Del Estante.
- González, L. C. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)* [Trabajo de Maestría. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación]. Repositorio Institucional USB. <http://hdl.handle.net/10819/6897>
- González, E., & Díaz, D. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: Un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 21(1), 83-93. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.4438>
- González, S., & Ospina, F. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Católica del Norte*, 2(39), 98-109. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429>
- Grisales, L. M., & González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/view/1486>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Editorial El Colegio de Sonora.
- Guzmán, C. M., León, C. V. & Vélez, D. (2015). Construcción de Identidad de los y las Jóvenes en las Redes Virtuales. *Contextos. Revista virtual del programa de Psicología*, 12(5), 14-27. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8959>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Henao, O. (1997). Pedagogía y didáctica en el contexto de las nuevas tecnologías. *Educación y Pedagogía*, (4), 98-107. <https://hdl.handle.net/10495/3936>

- Henderson, M, Selwyn, N, & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1576- 1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Hernández-Carranza, E., Romero-Corella, S., & Ramírez-Montoya, M. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Revista Comunicar*, 22(44), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-09>
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social*. Ántropos.
- Herrington, J., Mantei, J., Herrington., A, Olney., I., & Ferry, B. (2008). New technologies, new pedagogies: mobile technologies and new ways of teaching and learning. In R. Atkinson & C. McBeath (Eds.), *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 419-427). Deakin University.
- Imberón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas Frederico Westphalen*, 12(19), 75-86.
- Imberón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/300>
- Juarroz, R. (2012). *Poesía Vertical (1958-1975)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juyo, M. y Rojas, A. (2012). *Aprendizaje Tripartito y Cibernética en el Aula Virtual*. [Trabajo de Maestría, Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación]. Repositorio Institucional USB. <http://hdl.handle.net/10819/2712>
- Kuperman, L. (2021). La poética del oficio entre El derecho a ser oído y el deber de escuchar. En G. Frigerio & D. Korinfeld (coords.), *Cosas dichas y des-dichas (A propósito de los oficios del lazo)*. Seisdedos Editorial.
- Ladrón-de-Guevara, L., Cabero-Almenara, J., & Almagro, B. (2019). El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del profesorado universitario de Educación Física. *Retos*, 36, 362-369. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68898>
- LaPlanche, J., & Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. Siglo XXI editores.
- Maillard, C. (1992). *La Creación por la Metáfora*. Antrophos.
- Manolakis, L. (2007). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. Efectos (y defectos) en la cultura escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 177-194). Del Estante.

- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En R. Carneiro, J, C. Toscano & T, Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-9). OEI y Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Margot, J. (2008). Aristóteles: Deseo y Acción Moral. *Praxis Educativa*, (26), 189-202. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i26.3307>
- Martín, O. (2009). Educar en comunidad: Promesas y realidades de la Web 2.0. En R. Carneiro, J, C. Toscano & T, Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 79-93). OEI y Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Martín-Barbero, J. & Lluch, G. (2011). Proyecto Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. CERLALC – AECID – Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2016/08/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Granica.
- Mejía, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.
- Mejía, M. P., & Fernández, S. (2020). Los enigmas que le dan origen al deseo de saber. *Pedagogía y Saberes*, (52), 105-115. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9954>
- Mejía, M. P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández, S., & Cortés, M. (2009). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía.*, 21(53), 141-156. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9850>
- Mejía Vallejo, M. (2013). *La intacta materia de otros días*. Alfaguara.
- MinTIC. (2018). Proyecto de Ley, 6 de diciembre de 2018.
- Moreno, S. (2019). *El tacto pedagógico en la educación superior desde las ideas de Gadamer y Van Manen* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín]. Repositorio Institucional USB <http://hdl.handle.net/10819/7402>
- Mosconi, N. (1998). Relación de objeto y relación con el saber. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 111-133). Paidós Educador.
- Nancy, J.-L. (2015). *A la escucha*. Amorrortu.
- Núñez, V. (2003). El Vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI.
- Oliver, M. (2021). *El trabajo del sueño* (P. Foglia & N. Leiderman, Trans.). Caleta Olivia.
- Orsi, R. (2007). *El saber del error: Filosofía y tragedia en Sófocles*. Plaza y Valdés.

- Padierna, J. (2017). *La formación Permanente del Profesor Universitario de Educación Física en el departamento de Antioquia – Colombia* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universitario UdeA. <https://hdl.handle.net/10495/8948>
- Peña, A., Hurtado, F., & Quilindo, V. (2014). *Procesos de construcción identitaria desde la diversidad cultural en contextos escolares* [Trabajo de Maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1873>
- Perafán, G. (2002). Las Practicas Pedagógicas: Un Lugar Cultural de Resistencia. *Paideia Sur Colombiana*, (10), 73-89. <https://doi.org/10.25054/01240307.1035>
- Pérez, M. R. & Fonseca, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 221-251.
- Peri Rossi, C. (2005). *Poesía reunida*. Lumen.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Investigaciones didácticas*, 16(2), 271-288. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos: el proceso creativo según Emerson*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, R. (2012). Educación y Cibercultura: Retos para (re)pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía.*, 24(62), 157-171. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14201>
- Runge, K., Muñoz, D., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Saavedra, C. (2018). La formación de maestros en el marco de apuestas tecnológicas emergentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (53), 2-17. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/961>
- Salas, F. (2005). Hallazgos de la investigación sobre la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza: La experiencia de los últimos 10 años en los Estados Unidos. *Revista Educación*, 29(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029204>.
- Saramago, J. (2006). *Ensayo sobre la ceguera*. Punto de lectura.
- Selwyn, N. (2010). Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 33-42. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953011.pdf>

- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: Una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Revista Nómadas*, (49), 13-25. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>
- Sociedades Complejas. (28 de junio de 2021). *Seminario Los Oficios del Lazo – Norma Barbagelata* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8Bqp-2-dQsw>
- Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Ediciones Akal.
- Souto, M. (1998). Prólogo. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 9-12). Paidós Educador.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Ediciones Siruela, Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: Visión panorámica. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). OEI y Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Szymborska, W. (2007). *Dos puntos*. Ediciones Igitur.
- Szymborska, W. (2011). *Instante*. Ediciones Igitur.
- Van den Heuvel, R. & Vercellino. (2015). La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. *Pilquen. Sección psicopedagogía*, 12(1), 1-13. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1488>
- Vargas Torres, L. H. (2010). *Problemas de una lectura filosófica de la poesía colombiana del siglo XX. Una aproximación a través de José Manuel Arango (1937-2022)* [Tesis, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental GREDOS. <http://hdl.handle.net/10366/83364>
- Vercellino, S. (2014). La ‘Relación con el Saber’: Revisitando Los Comienzos del Concepto. *Revista Pilquen*, 11(1), 1-8. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2105>
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(2). <https://bit.ly/32z4OU3>
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Gedisa.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondarori.
- Zambrano, M. (2010). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista

Dimensiones

Lo biográfico en el maestro:

- ¿Cómo llego a ser maestro y desde que época empezó su oficio?
- ¿Conoce aspectos de su familia que lo relacione con ser maestro?
- ¿Cómo llego a relacionar su enseñanza con los recursos tecnológicos
- ¿Qué efectos tiene en usted, los recursos tecnológicos usados para su enseñanza?

Relación con el estudiante:

- ¿Qué percibe en los estudiantes con que se relaciona, en una clase mediado por recursos tecnológicos?
- ¿Qué le interroga a usted, cuando se relaciona con los estudiantes, en un contexto mediado por recursos tecnológicos?
- ¿Cómo responde usted ante esta situación?

Transmisión:

- ¿Cómo llego a desarrollar el saber específico de su área?
- ¿Qué entiende por recursos tecnológicos?
- ¿Qué aspectos considera como maestro, son necesarios para enseñar, en un contexto mediado por recursos tecnológicos?
- ¿Qué reciben los estudiantes en sus clases, mediadas por recursos tecnológicos?
- ¿Qué le genera a usted ser maestro, en un momento como el actual?