

**Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza
universitaria de artes visuales**

Magalí Pastorino

Inst. Escuela Nacional de Bellas Artes
Univ. de la República (Uruguay)

Resumen

Presentamos una discusión teórica sobre las concepciones de sujeto y saber relativas al proceso productivo de arte visual en el marco de la enseñanza artística universitaria, en procura de integrar ciertas situaciones observadas durante el mismo, como los abandonos, descuidos y angustias, las cuales nos remiten al plano del deseo.

Al integrar el plano del deseo, se pretende ampliar la comprensión del proceso productivo en la educación artística.

Palabras clave: relación con el saber - enseñanza artística universitaria - artes visuales

Summary

We present a theoretical discussion on the conceptions of the subject and knowledge related to the production process of visual art within the framework of university artistic education, in an attempt to integrate certain situations observed during it, such as abandonment, neglect and anguish, which refer us to the plane of desire.

By integrating the plane of desire, it is intended to broaden the understanding of the productive process in art education.

Keywords: relationship with knowledge - university artistic teaching - visual arts.

Introducción

El artículo se constituye a raíz de una investigación situada en el campo de la educación artística universitaria, en arte visual, en el marco del Doctorado en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Universidad de la República, Uruguay), cuyo objeto es la relación que se establece entre la enseñanza técnica y la subjetivación en el proceso productivo del estudiante universitario de arte visual, en la formación que en la actualidad brinda el modelo pedagógico enfocado en la producción artística. En este marco, nos fue necesario establecer una noción de proceso que cubra los aspectos observados en la enseñanza artística universitaria que nos remiten al plano del deseo.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

En el estudio de antecedentes, hemos observado que desde finales del siglo pasado algunas investigaciones en el campo de la educación artística universitaria en arte visual, centradas en cuestiones didácticas fundamentalmente, y también las historizaciones sobre los modelos didácticos occidentales de enseñanza artística en los diferentes niveles, como las ofrecidas por el español Imanol Agirre (2006) y el estadounidense Arthur Efland (2002), presentan los efectos de un modelo pedagógico dominante que, recostándose en una concepción psicologicista de sujeto de aprendizaje, funda el valor del aprendizaje en la producción del objeto (obra), en función a aspectos materiales, técnicos y formales, propiciando de este modo, una definición parcial del saber artístico.

Las críticas a dicho modelo se concentran en el plano de la adquisición y sus vicisitudes. Así, Agirre (2006), desde una perspectiva pragmática, afirma que dicho modelo al colocar el valor en el objeto formal deja de lado al proceso y al sujeto en situación. Y desde una perspectiva fenomenológica, el pedagogo español José Domingo Contreras (2010) reivindica la *experiencia educativa*, y por lo tanto el proceso de aprendizaje, porque es allí donde el saber emerge con un sentido propio para el sujeto.

Dichas críticas nos llevan a hacer foco en las situaciones de abandono, descuidos y angustias que se observan de forma reiterada durante el proceso productivo, en donde la motivación no siempre se manifiesta de forma consciente.

Esto nos permite pensar que la apropiación del saber se sitúa en el proceso productivo y en relación con un sujeto que puede ser afectado por dichas situaciones. Lo que supone integrar el plano de la subjetivación y el deseo en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en el plano de la subjetivación y el deseo del campo educativo desde los años 80 en Francia, se han desarrollado tres líneas de investigación con distintos énfasis y desarrollos, que dieron cuerpo a la noción de *relación con el saber*.

Ellas son: la línea del *Centre de Recherche Education et Formation*, de la Universidad Paris X (CREF) liderado por Jacky Beillerot, abocado a los estudios clínicos psicoanalíticos; la de *Éducation, socialisation et collectivités locales*, de la Universidad Paris VIII (ESCOL) dirigido por Bernard Charlot, que apunta a estudios sociológicos; y la del *Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques* de Marsella (IREM), por Yves Chevallard, que trata aspectos didácticos de las matemáticas.

Y dicha noción, *relación con el saber*, ha sido retomada y ajustada a las investigaciones en los últimos años particularmente por

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

investigadores de países franco, hispano y lusófonos (Vercellino, 2018; Cavalcanti, 2020).

En las líneas mencionadas, nos interesa la noción postulada por Beillerot y su equipo (Beillerot et al., 2000) y en particular, los fundamentos psicoanalíticos que la originaron, particularmente en la línea lacaniana, en el retorno a la obra freudiana.

En nuestro caso, como veremos más adelante, incluir dicha noción nos permite hacer visible la incidencia del deseo en la subjetivación, que no es cubierta por el *corpus* teórico que nos ofrece Contreras (2010), que se apoya únicamente en lo que ocurre en el plano de la conciencia.

En efecto, la noción *relación con el saber* nos remite a la vez, a la concepción de un sujeto inacabado y atravesado por el deseo, irreductible a la conciencia y a la unidad que confiere el *yo*, y a un saber concebido como proceso creador que remite a un sujeto autor que lo autentifica (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998). Esto supone revisar la noción de proceso de aprendizaje (Fernández Caraballo, 2013), que en la tradición del modelo pedagógico antedicho se asienta en dos ideas principales, la idea de individuo y la de producto como obra acabada y exterior al sujeto.

Es por ello que en esta oportunidad nos planteamos revisar los fundamentos gnoseológicos de la noción de *experiencia educativa* de Contreras (2010) que nos lleva a la necesidad de articular el plano de la subjetivación con el del deseo y de revisar las categorías de sujeto y saber a partir del modelo psicoanalítico en la línea trazada por Lacan al retomar la obra de Freud.

De esta manera pretendemos aportar una articulación teórica sobre las condiciones discursivas de la formación artística universitaria que enfatiza en la producción, que se ajuste a las situaciones observadas en los procesos productivos estudiantiles, en donde la noción *relación con el saber* funge a modo de bisagra al incluir como condiciones del proceso, el deseo de saber y el de aprender.

La experiencia, el sujeto y el saber

Para comenzar presentamos la noción de *experiencia educativa* de Contreras (2010) que podemos situar en una línea de pensamiento cercana a la fenomenología de la experiencia (Waldensfeld, 2017), que se forja en diálogo fundamentalmente con la filosofía (la hermenéutica gadameriana y el pragmatismo en la línea de Dewey- Sennett).

Según Contreras (2010), la experiencia pone en marcha el proceso de pensamiento, al motivar la revisión de lo pensado por el sujeto, cuando tal pensamiento se muestra insuficiente en la actualización que permite la propia experiencia. En este sentido tiene un componente activo. Pero a la vez, la experiencia es lo que *me* pasa, es

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

decir, lo que el sujeto deja que le ocurra; por lo cual, también implica un componente pasivo.

Y este movimiento dialéctico se establece a efectos de la *negatividad productiva* de la experiencia, que es una caracterización que toma de Gadamer (1991) por la que explica la exigencia de atribución de sentido a lo vivido por parte del sujeto. Es de este modo que la experiencia da lugar a un nuevo saber que se vuelve sobre el sujeto (sobre sí mismo), dejando al descubierto la frontera de la conciencia de saber y no saber. Pero también instala un lugar para la alteridad, que supone la *experiencia del tú*, en la que se entrelaza una relación educativa.

Asimismo, el pedagogo señala que la experiencia se da por inmersión e implicación en un hacer o práctica, por lo que no siempre se sabe o se puede relatar la experiencia; no obstante proporciona al sujeto un saber in-corporado, así como también, un modo de conducirse (Contreras, 2010: p. 31).

De allí deriva que la experiencia se da en la relación del ser con el saber, de la propia historicidad, y que es esto lo que le lleva a ser una experiencia formativa.

Y también señala que la experiencia del aprender de un sujeto en la dinámica con el saber de la experiencia, es irreductible al pensamiento.

En efecto, el sujeto de la experiencia educativa se constituye no en la suposición de lo que ya se sabe (y por lo que no habría nada nuevo que esperar) sino que se produce a partir de relatos, relaciones de sentido que encadenan sucesos, que están destinados para ser contados a alguien. Por lo que la experiencia educativa, que se encuentra apegada al vivir, presenta el juego entre el saber y el no saber en relación con la alteridad.

Así, el saber es algo que nos pasa porque su sentido auténtico es el poso que actúa como producto de nuestras experiencias; es el fruto de lo vivido como experiencia, “algo que sabemos (que notamos) cuando nos conmovemos en nuestro interior por algo que alcanza una nueva luz, o que ahora podemos ver y antes no captábamos (Contreras, 2010: p.54).

En vistas a estos aspectos de la relación de la experiencia, el saber y el sujeto, el pedagogo propone pensar la educación como experiencia, y estudiar lo educativo como vivencia; esto es, en las cualidades de lo vivido, en la “experiencia vivida” (Contreras: 2010, p. 23). Y señala que la experiencia vivida supone un tiempo, un lugar y un cuerpo sexuado, esto es: una posición subjetiva e implicada.

Ahora bien, situar lo educativo como experiencia, en el proceso donde se producen nuevos sentidos para un ser en relación con la alteridad, con el saber y el no saber, no basta. Pues lo que observamos es

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

que no solo existe producción de sentido en el proceso productivo, sino que también aparecen otros emergentes sin motivación consciente, como el abandono de un proceso, el descuido que lleva a la pérdida de la producción, o incluso el monto de angustia durante el mismo.

Podemos encontrar algunas críticas provenientes de los márgenes del estructuralismo francés a las concepciones de sujeto y experiencia que nos permiten sostener el valor de la noción de relación con el saber.

En este sentido, Foucault (1999) señala que si bien la fenomenología constituye el campo donde se propicia la interrogación sobre el modo de ser del hombre sobre su relación con lo impensado, se da siempre de forma consciente, es decir, reflexivamente. Pero el *hombre* no es totalmente transparente al *cogito*; por fuera quedan “los mecanismos oscuros, determinaciones sin figura, todo un pasaje de sombras que directa o indirectamente ha sido llamado inconsciente” (Foucault, 1999: p. 317). Incluso Lacan, que constituyó un *corpus* psicoanalítico en diálogo con la fenomenología (Duportail, 2011), a mediados de los años 60, advierte en conversación con estudiantes de filosofía (Lacan, [1966] 1970) que el *yo pienso*, que marca el orden de la presencia fenomenológica, confunde el sujeto con la conciencia. Y que si bien existe un punto de convergencia en el momento de *ascesis* cartesiano, este no se puede generalizar como estado constitutivo del sujeto. Es en este sentido que advierte que la *conciencia*, pensada desde la filosofía, tiene la función de suturar la abertura del sujeto, al confundirla con el *yo*; pero en esa operativa, separa el sujeto de la verdad en el modo en que esta se le ofrece, como veremos más adelante. Pues, en las investigaciones psicoanalíticas, el *yo* no es más que una instancia imaginaria, un compuesto de series envolventes de identificaciones.

De acuerdo con Ricoeur (1970), no hay coincidencia entre la certeza del *yo soy* que se da en el orden cartesiano y la posibilidad de ilusión sobre sí, emergente de las indagaciones psicoanalíticas que postulan una energía libidinal que se transforma en significación, es decir, en factor signifiante. Y, como se advierte junto a Masotta (1976), la concepción de sujeto es la que ofrece mayor discrepancia entre la fenomenología y el psicoanálisis; pues la concepción fenomenológica de sujeto se fundamenta en la subjetividad, pero para el psicoanálisis, lo inconsciente escapa de la subjetividad; es irreductible a ella.

La cuestión del sujeto y del saber en el psicoanálisis lacaniano

Como es sabido, la obra de Lacan es extensa, y en ella, las nociones se forjan arduamente; estas son engendradas en las investigaciones clínicas, en diálogo con la obra freudiana, las comunicaciones en congresos y en el suceder de los seminarios.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

Y las investigaciones clínicas implican al investigador, en la transferencia en el análisis; en cuanto a que “el yo [je] de esta elección nace en una parte distinta de aquella en la que se enuncia el discurso, precisamente en el que lo escucha” (Lacan, 2002c: p. 850).

De esta manera, al emerger en una situación de lenguaje (Ricoeur, 1970), el psicoanálisis no puede considerarse como una ciencia de la observación, sino que se trata de una ciencia conjetural (Lacan, 2002b).

También es necesario aclarar que Lacan elige atender en el análisis aquello que anima al sujeto hablante, al sujeto activo, reivindicante, el que responde con el *yo*; dado que, en busca de lo inconsciente, el analista encuentra que es la condición de lenguaje de las formaciones inconscientes lo que señala un lugar ajeno a la conciencia. Dichas formaciones, como son los olvidos, lapsus, actos fallidos, irrumpen de forma inesperada en los dichos del sujeto, y sus efectos son desconocidos para el sujeto.

En este sentido podemos suponer que las situaciones observadas en el proceso productivo del estudiante, como los olvidos, descuidos y angustias, están sujetas a esta lógica.

En efecto, al retomar la obra de Freud, Lacan reafirma la condición escindida del sujeto, en donde la conciencia no es transparente a sí misma; y por ende, el sujeto no se confunde con el individuo (Fernández Caraballo, 2013). Visto desde este ángulo, la conciencia de sí no es más que una estructura de desconocimiento, pero que forma parte de la actitud vital del sujeto hablante de no someterse a las determinaciones exteriores, y de revisarlas a partir de un orden de representaciones. Pero, en esta posición, deja por fuera tanto las determinaciones inconscientes que en él se juegan, así como también, el plano ilusorio implicado en el discurso.

De esta manera, Lacan postula a un sujeto descentrado. Es el *sujeto hablante*, que como efecto de la prematuridad de su nacimiento, y su total dependencia con respecto al Otro, se constituye en el resultado de una operación de lenguaje en articulación con el deseo, que lleva a que su demanda, de amor y reconocimiento (el deseo del deseo del otro), se inscriba en el campo de la palabra y el lenguaje. Dicho campo es exterior a él, y se encuentra en el campo del Otro, que le provee de significantes; de allí que no quepa una interioridad (subjetividad) en el sujeto.

Y encuentra en la lingüística moderna, y en la recapitulación de la retórica, un modelo para exponer sus postulados, así es con respecto al uso del término *significante*. A nivel del inconsciente (que funge como lenguaje pero no como sistema de representación) el significante no se encuentra enlazado al significado, y tiene capacidad de establecer cadenas de significantes y efectos de sentido que interfiere en los cortes del discurso efectivo, por repetición e insistencia.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

Tomando en cuenta lo antedicho, nos proponemos revisar algunas ideas en torno a las concepciones de sujeto y saber que aparecen a instancias del sintagma *relación con el saber* en algunos textos de Lacan. Dicho sintagma dará lugar, como se mencionó antes, a la noción utilizada en el campo de investigación educativa: *relación con el saber*.

Para ello, nos orientamos en las investigaciones de Cavalcanti (2020) y Vercellino (2015) quienes hallan el lugar del sintagma en el discurso psicoanalítico lacaniano en dos comunicaciones realizadas en la década del 60: la que presentó en Royaumont que se titula *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el Inconsciente freudiano* realizada en 1960 (Lacan, 2002a) y la lección de apertura del Seminario sobre el objeto del psicoanálisis, en l'École Normale Supérieure, realizada entre 1965 y 1966, que se encuentra publicado como *La ciencia y la verdad* (Lacan, 2002b).

En efecto, en el primer texto, se puede encontrar el sintagma que utiliza Lacan (2002^a) para distinguir la concepción psicoanalítica de sujeto y saber, de la hegeliana. En este advierte que tanto en la ciencia moderna como en la filosofía hegeliana subyacen una concepción de sujeto fundada sobre presupuestos psicológicos que apelan a la unidad del sujeto: un *yo*. El sujeto está *ya ahí*, acabado en su identidad, es un ser de sí omniconsciente, y al que le corresponde, en forma dialéctica, un saber absoluto. Pero, este sujeto no puede saber que sabe sin hacer actuar la ignorancia (Lacan, 2002a: p. 759).

En este sentido, el sujeto no es más que un sujeto de la enunciación; un *yo* que solo cumple la función de indicar quien habla, mientras que la noción de sujeto del psicoanálisis abarca otras funciones, como la de reintegrar la verdad al campo de la ciencia. Pues, siguiendo lo que registra en la clínica, los regímenes de saber y verdad se muestran anudados y no explícitos por causa de la represión.

En este punto, es necesario aclarar, que para el autor, la verdad es una enunciación que opera como corte sobre el saber instando a la interpretación: "consiste no tanto en presentar un contenido o un sentido que serían "verdaderos" sino en señalar la incidencia de aquello por lo cual el sujeto se experimenta, en su propia palabra, como dividido por lo que dice, es decir, por su saber"(Chemama y Vandermersch, 2004: 608).

Así, sigue Lacan (2002^a), el *yo* adviene como sujeto en el análisis, por efecto de una *subsistencia verdadera* que enlaza al sujeto con el saber y la verdad por obra de la sujeción al significante; y la muerte le provee de un sostén existencial.

Y, aclara, que si bien la relación de significado y significante se anudan en la significación preconsciente, lo que se observa en la situación analítica es que el discurso da traspies interrumpiendo su

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

continuidad, y con ello, ofrece evidencias de la discontinuidad del sujeto con respecto de lo real. Dichos traspies, muestran la dinámica de los mecanismos del proceso primario y las formaciones inconscientes (sueños, síntomas, equivocaciones), como efectos de sustitución y combinación de significantes (Lacan, 2002a: 761).

Ahora bien, el análisis muestra que el saber no está dado de forma directa, ni es connatural al sujeto. Como es sabido, en la obra freudiana (Freud, [1905]1993) el deseo de saber, es un componente pulsional no elemental, que aparece en un momento de la vida infantil (entre los 3 y 5 años) y se relaciona con intereses prácticos (la llegada de un hermano, el miedo a perder el amor de la madre, la cuestión del origen de la vida, o mejor dicho, la pregunta de dónde vienen los niños). Y si bien fracasa en su investigación por desconocimiento de la sexualidad humana, implica un paso hacia la autonomía y marca una actitud solitaria y de desconfianza al mundo adulto.

Y recordemos que la pulsión es concebida como representante psíquico de los estímulos que provienen del cuerpo y del alma, implica una exigencia de trabajo impuesta a lo anímico por su carácter esforzante, que no se pueden explorar a partir de la conciencia (Freud, [1915] 1993). Y por ende, la vida anímica supone una organización pulsional, cuyo esfuerzo exige apuntalamientos.

En cuanto a que el deseo de saber no viene con el sujeto, Lacan (2002^a) aclara que es necesario que antes exista el deseo anudado al deseo del otro, porque es en ese lazo, donde se aloja el deseo de saber. Y la metáfora del espejo (Lacan, 1977) le permite plantear el anudamiento que posibilita el deseo de saber en el sujeto y que exige previamente la asunción de una imagen. Pues, el saber, en el sentido pulsional, está inscrito en un discurso e implica una relación en conjunto de lo real del cuerpo, lo imaginario del esquema mental y el reconocimiento (*el deseo del deseo del otro*). Y, en la imagen alterada de su cuerpo, el sujeto encuentra un paradigma de sus relaciones con el mundo y el desahogo para su íntima hostilidad (Lacan, 2002^a : 769).

En efecto, la metáfora da cuenta del júbilo del *infans* ante su imagen íntegra reflejada en el espejo, y también del movimiento de torsión que realiza en busca del Otro. Así, en el acto de reconocimiento, el Otro funge como mediador para la unificación de lo que refleja la imagen y las afecciones sufridas por el *infans*.

He aquí que la demanda del *infans* indica que tanto el deseo como el significante (“ese eres tú”), se encuentran en el campo del Otro. Y así quedan soldadas las determinaciones simbólicas y los valores imaginarios dando lugar al sujeto (Le Gaufey, 2010: 27) y a la angustia que, como afecto, queda en los intersticios de la soldadura.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

Con respecto a esto, Lacan (2002^a) aclara que en la formulación del *estadio del espejo* está implícita una objeción a la pretensión de autonomía del yo, si bien, en el momento de su divulgación (expuesto en un congreso en Marienbad, en 1936, y publicado de forma incompleta en 1949 (Lutereau, 2012)), enfatizó en el deslinde de la praxis psicoanalítica del modelo adaptativo y del *american way of life*.

La objeción es que el yo se articula como metonimia de su significación y no como yo de la gramática, que promueve una conciencia esencial al sujeto en la “engañosa transparencia del yo [je] en acto” (Lacan, 2002^a: p. 770) asegurando una existencia transcendente.

Por el contrario, la metáfora del espejo ilustra la dialéctica pulsional del sujeto, en la que se instaura un proceso circular, asimétrico y sin reciprocidad, y que en su marco se hace presente tanto el *yo ideal*, una imagen fija cuya función es de dominio, como el *ideal del yo*, una aspiración personal que emerge en el campo del deseo, que es el campo del Otro.

En el segundo texto, se nos aclara más la comprometida situación del sujeto del psicoanálisis que no solo es un estado de escisión, sino que establece una relación entre saber y verdad opaca, por obra de la represión.

Pero para ello es necesario aclarar que dicho sujeto se establece por dentro de los principios de la ciencia.

En efecto, siguiendo a Koyré, Lacan (2002b) plantea que el *cogito* cartesiano, como relación con el saber, se define en un momento histórico e inaugura un sujeto que es correlato a la ciencia moderna y que si bien parte del rechazo de todo saber, al alejar de sí la historia propia y la experiencia, trata de ligar el sujeto al ser, en la búsqueda de la certeza para distinguir lo verdadero y lo falso de las acciones.

En este marco, el objeto del psicoanálisis queda formulado como *objeto a*, se postula como objeto causa del deseo, que no tiene representación, sino que se crea en “ese margen que la demanda (es decir, el lenguaje) abre más allá de la necesidad que la motiva” (Chemama y Vandermersch, 2004: 480) y que se inserta en la división del sujeto entre verdad y saber y que está señalado en la premisa freudiana *Wo Es war, soll Ich werden*, que traduce como “allí donde Ello era, allí como sujeto debo advenir Yo” (Lacan, 2002b: 821).

En este camino, y guiado por la topología de la *banda de Moebius* que muestra “una superficie en que el derecho y el revés están en estado de unirse por todas partes”(Lacan, 2002b: 821) revisa los aspectos problemáticos que encierra la sentencia cartesiana *pienso: luego soy*, y de este modo desmonta el sentido de una interioridad del sujeto del psicoanálisis. De esta manera y dicho brevemente, arriba a que “el pensamiento no funda el ser sino anudándose en la palabra donde toda

operación toca a la esencia del lenguaje” (Lacan, 2002b: 821). Y que, la causa del hablante, que para Descartes implica un creador, una comunidad de *ego* y Dios, en la obra de Freud lleva a pensar que es en el inconsciente, visto como lenguaje, en la existencia de una cosa innombrable. Porque ajena a la conciencia, la verdad habla pero es reprimida. Y como causa material, el significante que actúa, incide separado de su significación.

De este modo arribamos a que Lacan plantea el sintagma *relación con el saber* a condición de postular un sujeto del deseo, que no es otro que el del *cogito*. Pero este entendido como un momento desvaneciente, de una relación con el saber anudado a una verdad que debe reprimirse.

La relación con el saber

Finalmente, exponemos la noción de *relación con el saber* en la vía que propicia Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998; Beillerot et al., 2000), que remite a las ideas lacanianas antedichas en torno al sintagma, y que propician la definición de un territorio en el campo de la educación en el que es decisivo la inclusión del psicoanálisis (Charlot, 2006; Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998).

Al decir de Mosconi (Beillerot et al., 2000), la *relación con el saber* postula un sujeto que no se limita a la racionalidad consciente, tiene vida imaginaria y fantasmática, ligada a representaciones y afectos, que en su deseo de saber, propicia los aprendizajes y las prácticas ligadas con los saberes. Se trata de una hipótesis esencial para comprender los obstáculos, inhibiciones, momentos creativos en los procesos y actividades por las que un sujeto se apropia o crea saberes en el contexto grupal, institucional y social. Así, los aprendizajes ponen en juego dimensiones personales, de un cierto saber sobre el sujeto; de un sujeto que se construye en su historia íntima como deseo o no deseo de saber, deseo o miedo de aprender, que son racionales e imaginarias, sin las cuales no se puede comprender los fenómenos observados.

Principalmente, para Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998) se trata de una noción que permite organizar interrogantes y búsquedas, y también designar y describir fenómenos. Como tal, señala el derrotero de la construcción singular del saber de un cierto sujeto, un sujeto deseante de saber (y no saber). Y, por ende, al poner en escena el deseo de saber, marca la singularidad del proceso subjetivante; una relación dinámica y creadora del sujeto.

En el campo de la educación, permite visualizar la consistencia del psiquismo, lo inconsciente, entretejido entre lo orgánico y lo social, lo socio-institucional y socio-histórico (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998).

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

Con respecto al saber, elige la vía foucaultiana (Foucault, 2010) para conceptualizarlo como una práctica determinada, inscripta en el campo histórico y social; es decir, un sistema simbólico con reglas de uso, que presenta modos de socialización y apropiación, que, siendo plurales, se organizan en jerarquías sociales, y en cuanto se constituyen en campo de saber dan lugar a relaciones de poder. No obstante, Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998) señala la omisión del sujeto en dicha conceptualización. La inclusión del sujeto en relación con el saber lo lleva a distinguir entre una concepción cerrada y objetual de saber, externa al sujeto (el conocimiento), y otra abierta y procesual, la del saber o los saberes, que se ponen en práctica para un sujeto. En esta segunda, la relación con el saber circunscribe un proceso que incluye un psiquismo, que es localizado y singular; y que en el campo de la educación permite hacer visibles las problematizaciones respecto a las apropiaciones del saber.

Es importante señalar que para el investigador no es posible apropiarse de la experiencia que comunica la vivencia, pues es efímera e intransmisible, solo se conocen las respuestas que el sujeto quiera dar (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998: 67). Sin embargo, se trata de una noción *hablante*. Porque al echar luz sobre la intimidad del sujeto en relación con el saber, invita a que este reorganice sucesivamente lo que sabe, se actualice en función de ello, cuente historias y analice los resultados de tal relación.

De este modo se pone en evidencia el proceso creador; que como tal, tiene efecto de objetivación, acompaña la necesidad de analizar la posición propia, y da lugar a la creación permanente y singular de saber sobre sí y lo real.

Tal relación implica la intimidad del sujeto, jugada entre el saber inconsciente y el que se sabe (consciente y preconscious), en correlato a las fuerzas, represiones, y fantasías que se ponen en movimiento. Esto implica un proceso en el que se es en relación; es el proyecto de un sujeto autor, autenticador de los saberes (que sabe que no sabe, que sabe que sabe sin saberlos, que sabe que quiere saber) y pone en juego el valor social del saber disponible.

Si bien existen algunas concordancias entre los equipos de Beillerot y de Charlot sobre los alcances de dicha noción, el primero se opone a la caracterización de Charlot (2006) que diluye la relación con el saber en una relación con el mundo donde sitúa la producción de sentido de un sujeto, y que iguala el saber con el aprender. Al respecto, el equipo de Beillerot (Beillerot et alli, 2000) sostiene que el *sentido* (como término filosófico) no cubre totalmente lo que la relación con el saber abarca. Porque no toma en cuenta que junto a las vivencias (y pegadas a ellas) se encuentran las emociones, represiones, angustias y aspiraciones

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

que tejen en el sujeto una historia no historizada; no dicha. Y también, que el aprender difiere del saber al ser el producto de una relación con el dogma, y que por ende, da cuenta de las afiliaciones del sujeto. Porque supone por un lado, que el sujeto acepte no saber y también que se subordine a las exigencias que imponen las cosas que deben aprenderse; y por el otro, que acepte las respuestas que los saberes brindan, reconocer los conocimientos aceptados y las legitimaciones compartidas. Por ello, “antes de ser operatorio, exteriorizado en conductas y actos diversos es una relación con el saber no comparable a una forma general de una relación con cualquier objeto” (Beillerot et alli, 2000: 7).

Conclusiones

En el desarrollo de la conceptualización del proceso productivo enmarcado en el ámbito de la educación artística universitaria de arte visual, la observación de ciertas situaciones (olvidos, descuidos, angustias) nos ha hecho reparar en el plano del deseo que en él subyace.

Es así, que partimos de la noción de experiencia educativa y el proceso que implica de la mano de Contreras (2010) pero hemos necesitado ampliar nuestro marco para integrar las formaciones inconscientes, que remiten a la condición deseante del sujeto y al deseo de saber, postulados por el psicoanálisis, para dar un lugar a las situaciones observadas.

La noción de relación con el saber nos ha ayudado a este fin, al integrar el psicoanálisis en el campo de la educación y dejar a la vista la condición deseante del sujeto y el origen pulsional del saber. Y tomando la vía que establece el equipo de Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1998; Beillerot et al., 1998; 2000), en articulación con la remisión lacaniana de dicha noción, arribamos a que las situaciones observadas forman parte de tal relación y del proceso creador implicado, y que se pueden integrar como indicadores del proceso. De esta manera, la integración de los relatos de los olvidos, descuidos y angustias efectuados en el proceso productivo en la investigación nos lleva a ampliar su comprensión.

Finalmente, podemos decir que dicha noción además de permitirnos organizar los interrogantes y búsquedas, designar y describir fenómenos, nos habilita a integrar escenas inadmisibles de la producción en arte visual, que sostienen la formación artística y el amplio abanico de las experiencias que brinda el arte visual.

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2006), *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998), *Saber y relación con el saber*, Bs. As., Paidós.
- Beillerot, J. et alli. (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Cavalcanti, J. (2020), "Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques", *Academia*, 27-52.
- Charlot, B. (2006), *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Mdeo., Trilce.
- Chemama, R. y Vandermersch, B. (dir.) (2004), *Diccionario del Psiconálisis*, Bs. As., Amorrortu.
- Contreras, D. (2010), La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Duportail, G.F. (2011), *Lacan y los fenomenólogos: Husserl, Levinas, Merleau-Ponty*, Bs. As., Letra viva.
- Efland, A. (2002), *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós.
- Fernández Caraballo, A. M. (2013), "¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta?" En: *Didáskomai*, Revista de investigaciones sobre la enseñanza, (4), 2013, ISSN: 1688-7794
- Foucault, M. (2010), *La arqueología del saber*, Bs. As., Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid, Siglo XXI.
- Freud, S. [1915], Las pulsiones y sus destinos. En: *Freud, S. (1993)*, Textos de psicoanálisis, Barcelona, Altaya.
- Freud, S. [1905], Tres ensayos para una teoría sexual. En: *Freud, S. (1993)*, Textos de psicoanálisis, Barcelona, Altaya.
- Gadamer, H. G. (1991), *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Lacan, J. ([1966] 1970). El objeto del psicoanálisis. En: *Althusser, L. y Lacan, J. (1970)*, Louis Althusser, Freud y Lacan; Jacques Lacan, El objeto del psicoanálisis, Barcelona, Cuadernos Anagrama.
- Lacan, J. (2002^a), Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el Inconsciente freudiano. En: *Lacan, J. (2002)*, Escritos II, México, S. XXI.
- Lacan, J. (2002^b), La ciencia y la verdad. En: *Lacan, J. (2002)*, Escritos II, México, S. XXI.
- Lacan, J. (2002^c), La metáfora del sujeto. En: *Lacan, J. (2002)*, Escritos II, México, S. XXI.
- Lacan, J. (1977), *Escritos I*, México, S. XXI.

Horizontes filosóficos N° 10 - 2020

Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Bs. As.: El cuenco de Plata.

Lutereau, L. (2012), *La forma espejular: fundamentos fenomenológicos de lo imaginario en Lacan*, Bs. As., Letra viva.

Masotta, O. (1976). Jacques Lacan o el inconsciente en los fundamentos de la filosofía. En: Masotta, O. (1976), *Ensayos lacanianos*, Barcelona, Anagrama.

Ogilvie, B. (2000), *Lacan: la formación del concepto de sujeto (1932-1949)*, Bs. As., Nueva visión.

Ricoeur, P. (1970), *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.

Vercellino, S. (2018) (comp.), *Aprendizajes: la escuela y los (des) encuentros con el saber*, Bs. As., Editorial UNRN.

Vercellino, S. (2015), "Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los procesos escolares", *Revista electrónica Educare*, Vol. 19(2), Mayo-Agosto, 2015. (pág. 53-82).

Waldenfeis, B. (1997), *De Husserl a Derrida: Introducción a la fenomenología*, Barcelona, Paidós.