

La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones

Bernard Charlot¹
Aceptado Mayo 2014

Presentación

En este número de la Revista Polifonías presentamos las contribuciones centrales del seminario desarrollado por el doctor Charlot. Consideramos necesario realizar dos aclaraciones: por una parte, la conferencia que se registró durante las dos jornadas que duró el seminario ha sido editada en función de garantizar su comunicabilidad, procurando en todo momento respetar fielmente el contenido planteado y, en lo posible, su enunciación original. Por otra parte, y en el mismo sentido, las consideraciones sobre metodologías y resultados de las investigaciones, tratadas especialmente durante la última parte del seminario bajo una modalidad participativa de preguntas y respuestas, no forman parte de este artículo, el cual sólo retoma las ideas expresadas por el Dr. Charlot en su exposición.

A modo de breve presentación de Bernard Charlot diremos que es catedrático de Filosofía, Doctor en Letras y Ciencias Humanas y Profesor Emérito de la Universidad Paris VIII (Francia). Es pedagogo e investigador en Ciencias de la Educación de vastísima trayectoria, profesor invitado en numerosas universidades y director de tesis de maestría, doctorado y posdoctorado. Actualmente se desempeña como Profesor Visitante Nacional Senior de la CAPES en actividad en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) en Brasil.

De sus numerosas publicaciones se han editado en español:

- La relación con el saber. Elementos para una teoría (2008) Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy (2008) Montevideo: Trilce.

¹ La desgrabación y la edición estuvo a cargo del equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. El texto que se publica fue supervisado y aprobado por el autor. Se conserva el estilo que tuvo en la presentación oral.

Primera jornada

Voy a referirme en este seminario a las cuestiones mencionadas en el título que he dado a este encuentro: “La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones”. En un primer momento, voy a presentar el tema de la relación con el saber, luego voy a referirme especialmente a las diferentes problemáticas y, finalmente, conoceremos los datos que ustedes o algunos de ustedes recogieron en sus cursos a partir de la siguiente consigna propuesta con anticipación: Se invitará a los estudiantes a escribir un texto breve que responda al siguiente planteo “desde que nació he aprendido muchas cosas en mi casa, en la escuela, en la calle y en otros lugares. ¿Qué y con quién, qué creo que ha sido importante en ese proceso y ahora qué espero seguir aprendiendo?”.

Vamos a hablar también sobre la metodología adoptada en las investigaciones y de los resultados obtenidos. Mis propias investigaciones fueron desarrolladas en la enseñanza primaria y frecuentemente en la enseñanza secundaria. No investigué directamente la cuestión de la relación con el saber en la universidad pero, en los dos últimos años, supervisé tres posdoctorados sobre la relación con el saber, uno en la enseñanza media (como se llama en Brasil a los tres últimos años de la enseñanza secundaria) y dos posdoctorados en la enseñanza superior, uno en la universidad privada y otro en la universidad pública.

Comienzo. Relación con el saber ¿de qué se trata? El asunto es antiguo, la expresión es reciente, el trabajo de campo o la problematización es aún más reciente. Voy a explicar los tres puntos. El asunto es antiguo, en cierta forma la cuestión de la relación con el saber está en el centro de la filosofía clásica, es lo que plantea Sócrates cuando dice “conócete a ti mismo”, es la cuestión del debate entre Platón y los sofistas, es la cuestión de Descartes con la duda metódica, es la cuestión de Hegel en toda la Fenomenología del Espíritu, recientemente es una cuestión en Marx.

Es una problemática clásica pero no aparece históricamente como relación con el saber, ya que fue planteada de otra forma. Recientemente, es la cuestión fundamental de Gaston Bachelard, que para mí es una referencia máxima. Cuando él habla de la formación del espíritu científico, de los obstáculos epistemológicos, de la ruptura epistemológica, cuando explica que no hay continuidad sino una ruptura entre el saber cotidiano y el saber científico, allí aparece una cuestión de relación con el saber. Se podría decir que el vínculo entre el Bachelard de la epistemología y el Bachelard del psicoanálisis es la cuestión de la relación con el saber. Dijimos: un asunto antiguo, una expresión reciente. Aparentemente, el primer autor que utilizó la expresión *relación con el saber* fue Jacques Lacan, el gran psicoanalista francés, en la década del 60. Es una cuestión que nació varias veces, no me importa quién fue el padre, lo que me interesa es el mundo intelectual en el que nació la noción. Y nació en el mundo del psicoanálisis con la cuestión del deseo, por lo cual uno de los enfoques de la relación con el saber es psicoanalítico. Quiero mencionar que el principal grupo

que trabajó la orientación psicoanalítica es el de Jacky Beillerot con otros colegas, en la Universidad de Paris X.

Otra mirada de la cuestión de la relación con el saber es sociológica. Critiqué durante mucho tiempo a Bourdieu –probablemente el sociólogo de la educación más importante del siglo XX– utilizando la cuestión de la relación con el saber y descubrí más tarde que en el libro *La reproducción*, publicado en 1970, Bourdieu refiere a esta cuestión, a la relación con el lenguaje, a la relación con la cultura. Por lo tanto, la segunda raíz de la noción y mi punto de partida es la sociológica, donde aparece la cuestión de la desigualdad social frente y dentro de la escuela. Pero yo necesité casi diez años para descubrir una relación fuerte entre el enfoque psicoanalítico –la cuestión del sujeto– y el enfoque socio-político. Soy investigador, soy en cierta forma político. Todo lo que digo siempre tiene una lectura científica, la de un investigador, de un intelectual, y una lectura política. Para mí fue necesario salir de una lectura política ya terminada, acabada, marxista “de respuesta”, ya que creo que es interesante ser marxista “de pregunta”. Mi problema político y sociológico fue el de la práctica y el del sujeto. Forman una dupla pero son dos problemáticas separadas. Lacan nunca habla de la cuestión social, no habla de Bourdieu ni de la sociología. Los sociólogos dicen: el sujeto no es mi tema. Yo critiqué a Dubet diciendo que él planteaba la cuestión de la subjetivación, pero que mi problema no era sólo la subjetivación sino también el sujeto. Él me respondió: “Soy sociólogo, por lo tanto la cuestión del sujeto no es para mí”. Pero yo soy educador, soy profesor en Ciencias de la Educación, contribuyo a la formación de profesores, y en el aula quien entra cada día no es la sociedad con mayúsculas, entran alumnos. Los alumnos son sujetos singulares pero son también sujetos sociales, hijos de esa familia pobre o rica, miembros de esa sociedad. Eso no se puede olvidar. Probablemente, una de las principales ventajas de la relación con el saber es esa tentativa de no ignorar ni olvidar ni la cuestión sociológica ni la cuestión de la existencia de sujetos humanos que tienen una vida singular.

La tercera cuestión que voy a abordar más tarde es la cuestión didáctica. Chevallard es el “padre” de la cuestión de la transposición didáctica. Él no la “inventó”, pero es verdad que fue quien desarrolló la problemática. Él descubrió luego en nuestras investigaciones el concepto de la relación con el saber y lo usó para aclarar de cierta forma el concepto de transposición didáctica.

Hasta aquí presenté tres abordajes fundamentales. Voy a dedicarme ahora al trabajo reciente de conceptualización. La expresión “relación con el saber” nace en la década del 60, la problematización del desarrollo del concepto fue hecha en la década de 70, de hecho ya a fines de los 70 hablo de relación social con el saber con base en la perspectiva marxista. Las primeras investigaciones de campo con mi equipo ESCOL (Escuela, socialización y comunidades locales), especialmente con Jean Yves Rochex y Élisabeth Bautier –quienes ahora son responsables del equipo francés– empiezan en el

inicio de la década del 90 cuando surgen los interrogantes sobre la desigualdad social, sobre el deseo de aprender y también sobre la cuestión de las diferencias de lógicas entre la institución escolar y los estudiantes. Al respecto, digo algo simple: el profesor trabaja en principio para divulgar el saber, pero la mayoría de los estudiantes no va a la escuela y a la universidad para aprender saberes, va para obtener luego un buen empleo. La dificultad se plantea porque desde la teoría siempre estamos suponiendo que los estudiantes quieren aprender; es cierto que se interesan también en eso, pero su principal objetivo es terminar la carrera, ganar puntos para entrar en el posgrado, recibir un diploma. Es fundamental salir del discurso acabado y enfrentar la realidad. Y la realidad está constituida también por personas que no quieren aprender. Por lo tanto, cuando queremos cambiar, transformar la escuela o la universidad, tenemos que intentar entender la situación real y ahí se encuentra la cuestión de la relación con el saber. Cuál es el sentido de ir a escuela, cuál es el sentido de ir a la universidad...

El segundo equipo que realizó investigaciones fue el de Jacky Beillerot con base en el psicoanálisis. Al hablar de la cuestión del sujeto y del deseo mi perspectiva es lacaniana; la de Beillerot y su grupo, freudiana. El debate fundamental es la cuestión de la socialización. El punto de vista del equipo de Beillerot es que se debe trabajar la cuestión del deseo de saber y, después, de la socialización. Considero, desde el punto de vista marxista –que es el punto de vista de Vigotsky también, de la psicología histórico-cultural– que el ser humano ya está socializado, no existe un ser humano que deba ser socializado, ya tiene una dimensión social antes de nacer. Antes de nacer ya hay personas que piensan en ese niño, en esa niña que está por nacer. Nuestra vida humana es social, socializada. La forma en que los padres van a reaccionar cuando el bebé llora es una cuestión social. No sobrevivimos trabajando, como plantea la perspectiva marxista clásica, el bebé no sobrevive trabajando, sobrevive seduciendo a sus padres. La relación es social. Si se piensa la construcción de un ser humano inmediatamente social estamos en la perspectiva marxista de Vigotsky.

Pero, al menos en Brasil, los vigotskyanos de la psicología histórico cultural no aceptan la perspectiva del psicoanálisis. El marxismo habla de necesidades pero yo tengo deseos, no sólo necesidades. La otra es una interpretación marxista antigua, rígida. Como marxista, ¿qué voy a hacer con el deseo...? es un debate interesante.

Estoy trabajando en círculos, estoy profundizando las cuestiones que ya fueron abordadas porque creo que es más provechoso entrar así en cada problemática. Vuelvo la perspectiva de Chevallard. La idea fundamental de Chevallard es que existe una transposición didáctica del saber por parte de la institución escolar. Una idea que no todos aceptan, existen debates al respecto. Desde esa perspectiva, para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución, en particular se debe entrar en la forma en la que la institución se relaciona con el saber, también en el caso de la universidad. Esta es una de nuestras dificultades más importantes en la

universidad. Al respecto, se ha demostrado en un clásico de la sociología, *Boys in White*, que para ser estudiante de medicina lo primero que se debe aprender no es medicina, sino cómo comportarse como estudiante de medicina, por ejemplo, cómo acompañar al gran profesor en su recorrida por el hospital. Lleva tiempo aprender qué significa ser estudiante en la universidad, lo veo en mis clases. Probablemente, en el primer año de la universidad lo primero que haya que enseñar sea eso. Los ingresantes no saben qué significa, no se trata solamente de lo que se habla a menudo sobre los métodos para estudiar, aunque a eso se refiere también. Pero se trata fundamentalmente de la relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Eso es lo que define el hecho de ser estudiante. Chevallard no explica todo esto, pero esa idea de transposición didáctica, de entrar en diferentes lógicas me parece fundamental.

Para salir del marxismo rígido, ahora soy neo marxista por varias razones. Perteneczo a una generación de marxistas que se interesaron por la cuestión del sujeto, de la ideología, de la cultura. Recibimos una gran contribución al respecto cuando los textos de Vigotsky llegaron a Europa en la década del 80. Lo que me ayudó mucho fue también la práctica de formador. Trabajé en una escuela normal formando maestros, o haciendo de cuenta, porque creo que es difícil formar profesores ya que es complejo definir qué es ser profesor. Nos faltan evidencias claras, precisas. “Formando profesores” descubrí que estaba cayendo en una contradicción fundamental. En mis tiempos libres, por las noches, escribía que el fracaso escolar estaba planeado, porque estudiando la planificación económica podía verificar que era necesario tener determinado porcentaje de mano de obra sin calificación y que las carreras que se abrían se correspondían con las necesidades del mercado de trabajo. Pero de día, con mis estudiantes de profesorado en el aula, podía ver que los alumnos no entendían nada de ese problema. Nunca un estudiante me respondió “no importa, el fracaso escolar es planeado”. Por un lado, teóricamente, con base en la economía, afirmaba que el fracaso estaba planeado, por otro lado, en el aula podía constatar que al explicar de cierta manera no entendían, al explicar de otras formas, sí comprendían. ¿Qué se hace con eso? Sigo tratando de entender cómo podemos enseñar de una manera más eficaz.

El primer texto que escribí sobre la relación con el saber fue sobre matemática, respecto de los contenidos no matemáticos de la enseñanza de la matemática porque me enfrenté con una dificultad, la cuestión de la desigualdad social. Soy hijo de un obrero y de una empleada administrativa, soy una contradicción con la teoría de la sociología de la reproducción porque no debía tener éxito en la escuela, debía fracasar desde el punto de vista de las probabilidades. Trato de comprender la contradicción entre las estadísticas y la práctica. Si existiera un destino social determinado yo no podría estar en la universidad diciendo esto, pero no voy a negar que existe una desigualdad social frente la escuela. Verifiqué esto también en Brasil al estudiar el examen de ingreso a la Universidad Federal de Sergipe. Entre los aprobados había cincuenta hijos de padres analfabetos,

no es mucho, pero es. Si no hubiera desigualdad social deberíamos encontrar muchos más que cincuenta, entonces hay desigualdad social. Pero, al mismo tiempo, ¿quiénes conforman ese grupo?, ¿quiénes son?, ¿qué sucedió en su historia? Mi respuesta es buscar la relación que ellos tienen con el saber.

Luego de plantear la cuestión del deseo, la problemática sociológica y de las prácticas, llego ahora a la cuestión antropológica fundamental: qué significa aprender cuando se es un ser humano. Porque sólo un ser humano aprende. Hay diversas formas de aprender cuando se es humano, lo que me remite a la denominación de mi ex-grupo de investigación “Escuela, socialización y comunidades locales”. Cuando se vive en un barrio popular, ¿qué cosas importa aprender?; y cuando se es hijo o hija de médicos, ¿qué cosas importa aprender?, ¿cuáles son las oportunidades para aprender en un caso o en el otro? Son las diversas formas de aprender que llamé “las figuras del aprender”. Son evidentes la diversidad y la heterogeneidad, defiendo la idea de la heterogeneidad y de la diversidad de las formas de aprender. Esta es una de las principales dificultades con la que chocamos en la escuela primaria y secundaria. ¿Qué importa aprender? ¿Qué significa aprender? Incluso, preguntarse si aprender es traicionar. Cuando soy hijo de analfabetos y termino la escuela secundaria tengo derecho a la enseñanza superior, y cuando entro a la universidad, ¿cómo se tornan mis relaciones con mis pares, con mis amigos de la infancia? ¿Aprender es traicionar? ¿Aprender es pasar al otro lado de la frontera social? Encontré estos problemas en las investigaciones. Y quien pertenece a los medios populares sabe de esta dificultad... del orgullo y del sufrimiento de padres e hijos. El orgullo de haber cumplido la misión familiar de tener éxito en la escuela y el sufrimiento de los dos lados por lo que la sociología francesa llama “tránsfugas”. La sociología francesa habla de los niños de medios populares que tienen éxito escolar como tránsfugas porque pasan de un mundo a otro. Van contra su origen. Esa es también la cuestión de la relación con el saber, de la relación con la escuela.

La ventaja del método concéntrico es que ya abordamos varios temas, ahora voy a profundizar. Voy a indicar pistas, incluso sobre los debates teóricos fundamentales. Voy a hablar sucesivamente de la cuestión pedagógica, de la cuestión psicoanalítica, de la cuestión sociológica, de la cuestión didáctica y de la cuestión antropológica.

Comenzaré por las principales pistas sobre la cuestión pedagógica. Podría resumir mis investigaciones diciendo que intentan responder a tres preguntas. Considero, como Gastón Bachelard, que “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta”, y por lo tanto entiendo que se define una investigación, en primer lugar, a partir del cuestionamiento. Habrán advertido que todavía no di ninguna definición de la “relación con el saber”, y probablemente no la voy a dar. Si fuera necesario, podría darla, pero no sirve, la definición llega al final del proceso. Por lo tanto, empiezo por el cuestionamiento, si es necesario finalizaré con una definición, pero realmente cada uno puede construir la definición después de entender el cuestionamiento y de conocer los principales resultados. Podría resumir

entonces mis estudios diciendo que intentan responder a tres preguntas relacionadas: ¿Cuál es el sentido de ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de estudiar en la escuela?, y ¿cuál es el sentido de aprender y comprender en la escuela y en otros lugares? ¿Por qué? Por lo que ahora llamo ecuación pedagógica y que me permite afirmar que aprender no es esa cuestión de la pedagogía tradicional, de la pedagogía activa o constructivista de la que siempre se habla. Por ejemplo, en Brasil y en Francia, los profesores de primario y secundario tienen prácticas básicamente tradicionales, porque la escuela las impone con su segmentación del tiempo, del espacio, de los grupos y la necesidad de poner una nota a cada uno según una evaluación individual. Y los resultados son prácticas básicamente tradicionales, con el esfuerzo de abrir paréntesis de tipo constructivista, pero en Brasil el profesor tiene prácticas tradicionales aunque él sabe que debe decir que es constructivista para no tener problemas. Pero cuando se juega ese pequeño juego, no se avanza en el aula.

Teóricamente soy constructivista, pero sé prácticamente que ese discurso no funciona en la realidad de la escuela. Mi problema es cambiar la realidad, no plantear un discurso que no sirva para nada. Por lo tanto mi ecuación pedagógica es: aprender = actividad intelectual + sentido + placer. Ese es el problema a ser resuelto. Entonces, ¿por qué hablar de “actividad”? Porque en definitiva un alumno aprende cuando se moviliza intelectualmente. Entonces, “concretamente” el problema se resuelve cuando uno hace lo que puede para que eso suceda y solamente se moviliza intelectualmente quien encuentra en la situación un sentido relacionado con el aprendizaje. Una vez un alumno francés me dijo: “*en la escuela me gusta todo, salvo las clases y los profesores*”. Esa me parece una buena definición para muchos alumnos: la escuela es un lugar para encontrarse con otros. El problema es que en la escuela hay que estudiar, al menos hacer de cuenta que se estudia. La cuestión es que cada vez hay menos alumnos que hacen de cuenta. Si hay al menos alumnos que hacen de cuenta, el profesor aún puede enseñar, cuando el alumno no hace de cuenta, el profesor tiene que hacer de cuenta que enseña. Y esto es a lo que llaman crisis de la educación.

Dijimos: actividad intelectual, sentido, más placer, placer ligado al esfuerzo. No se aprende sin esfuerzo, pero el esfuerzo puede ser una fuente de placer, quien hace deporte lo sabe. Hay muchas consecuencias concretas, por ejemplo, elegir entre una clase magistral o el trabajo en grupo. Aprendí muchas cosas escuchando hablar a otro, si no, no estaría haciendo lo que estoy haciendo, pero también perdí muchas horas de mi vida en la misma situación. El problema no es hablar o no hablar, el problema es el contenido. En cuanto al trabajo en grupo, claramente su estructura es mejor para organizar la actividad intelectual de varios alumnos, pero sé por experiencia que muchas veces en el grupo hay uno que reflexiona, un segundo que anota, los demás viven su vida. Por lo tanto, no es la estructura del trabajo en grupo en sí la que importa, el problema es el sentido de la situación, fundamentalmente la actividad intelectual que ocurre y que es una de las consecuencias prácticas.

El problema es el sentido que se refiere al placer, al deseo. No estoy hablando de la motivación. No me gusta hablar de motivación porque por lo general cuando un profesor habla de motivar a los alumnos, termina siendo una manera de que los alumnos hagan lo que no tienen ganas de hacer. Eso funciona una semana o tres semanas, en la pseudo pedagogía de proyectos, por ejemplo. Y no estoy criticando la pedagogía de proyectos, estoy criticando la pseudo pedagogía de proyectos en la cual no se trabaja el proyecto del alumno, ni siquiera el proyecto del profesor, sino el proyecto del directivo, del ministerio, de no se sabe quién. La cuestión no es motivar sino movilizar, hacer que nazca un deseo de aprender, de saber, que va a permanecer después de que el docente salga del salón de clase. Esa es la cuestión del deseo, la movilización intelectual del alumno.

Es un problema que el profesor conoce con otras palabras: la clase interesante o el profesor interesante. Muy a menudo las cuestiones teóricas más fundamentales son también las cuestiones prácticas a ser resueltas y recíprocamente. ¿A qué llamamos una clase interesante? Investigamos eso en Francia y en Brasil, ¿qué significa interesante? Desde el punto de vista teórico creo que la respuesta, u otra forma de plantear la pregunta, es que una clase es interesante cuando el contenido intelectual encuentra un deseo profundo. Eso significa interesante en el sentido que plantea el psicoanálisis del que voy a hablar más adelante. Es extraño ¿cómo un teorema de matemática puede encontrar un deseo profundo?, ¿cómo una fórmula de química?, ¿cómo un momento histórico puede encontrar un deseo profundo? Aquí aparece la cuestión psicoanalítica en el asunto del deseo, más desde la perspectiva de Lacan que de Freud. Lo que me interesa es decir que lo que es primero es el deseo, no es el objeto deseable. No tenemos deseos porque existen cosas deseables, existen cosas deseables porque somos de cierta forma deseo. Por lo tanto, estamos en nuestra vida buscando un objeto para ese deseo, una “cosa” que nunca va a satisfacer el deseo. Lacan lo llama objeto “pequeño a” para no dar nombres, puede ser el poder, el amor, el dinero, puede ser el saber. El deseo quiere estar satisfecho, no puede haber deseo que no sea deseo de una “cosa”, pero esa “cosa” no es determinada. No es la cosa la que produce el deseo, es el deseo que busca un objeto, que puede ser el saber. El equipo de Beillerot investigó de manera interesante la cuestión del deseo. ¿Cuál es el deseo de la universidad, cuál es el deseo de saber en la universidad, qué forma de placer puede dar la cultura, la matemática, la lengua francesa...? Esta es la problemática fundamental desde el punto de vista del psicoanálisis.

Voy a introducir ahora la perspectiva didáctica, por ser complementaria de la perspectiva pedagógica. Durante mucho tiempo la didáctica supuso la existencia de un alumno que quiere aprender. Incluso siguiendo el discurso constructivista es necesario organizar la enseñanza para que el alumno aprenda. Pero hay un problema: el alumno no entra en la situación. Si hay un alumno que quiere aprender, y lo digo de manera un tanto cruel, ningún método pedagógico puede impedir que un alumno que quiere aprender, aprenda. Por lo tanto, como la didáctica supone un alumno que quiere aprender, supone la dificultad

principal ya resuelta. Pero la problemática central para el profesor se expresa con el alumno que no quiere aprender. Existe una diferencia entre lo que llamo el “yo epistémico” y el “yo empírico”. El “yo empírico” es el yo de la vida cotidiana, de la experiencia cotidiana, el “yo epistémico” es el sujeto del saber, que en la filosofía clásica era “la Razón”. El problema que tenemos entonces es hacer que el alumno pase del yo empírico al yo epistemológico, es decir, resolver la cuestión de qué significa pensar. Cuando pedimos que el alumno piense, quien reacciona en primer lugar es el yo empírico, el sujeto acumula ejemplos, tiene la certeza de que respondió porque dio gran cantidad de ejemplos que quizás ni vivió: es el yo empírico que habla. Pero queremos una respuesta del yo epistemológico, del yo que piensa. La dificultad que sobreviene cuando pedimos que expresen lo que ellos piensan es que estamos pidiendo algo para lo que el yo epistemológico muchas veces fue poco construido en el nivel primario y secundario, y que en el ciclo superior no siempre fue aprehendido ni es sólido. De cierta forma, el yo epistemológico es una consecuencia de la enseñanza, pero estamos suponiendo la existencia de ese yo para poder enseñar. Es una dificultad que un colega francés, Dominique Glasman, planteó de una forma interesante. Él dijo que antiguamente las familias enviaban a la escuela alumnos, hoy las familias envían a la escuela niños y adolescentes, y quien tiene que hacer el trabajo de provocar el pasaje de niño a alumno es el profesor, por lo cual debe comenzar a enseñar antes de que existan las condiciones básicas para hacerlo. Es un problema fundamental, pero no hay otra opción. Lo que aparece en el desarrollo del proceso es la cuestión didáctica de la construcción de un yo epistémico.

¿Cuál es la actividad del que aprende?, ¿quién aprende?, ¿quién es ese yo que aprende? Aparece nuevamente una cuestión importante en Lacan, que no voy a desarrollar. Pregunta Lacan: ¿Quién es quien dice yo? Él utiliza la respuesta de un poeta francés, Rimbaud: Yo es un otro. Quien intenta decir quién es, no lo consigue. Puedo decir que soy profesor, ¿solamente eso? No, soy también mi pasado, mi futuro posible. Al final de cuentas ¿quién soy yo? La respuesta genial de Lacan: yo es quien dice yo. Por lo tanto, yo es un significante. Lacan va a explicar que el inconsciente no es una bolsa con contenidos extraños, el inconsciente es estructurado, es definido por el significante. Porque el propio sujeto es un significante. Esto me da una buena ayuda para trabajar en mi investigación con la cuestión del deseo y para abordar la problemática que me parece fundamental: la desigualdad social frente a la escuela. Porque ¿quién soy yo que aprendo? Claro que la respuesta no es sólo psicoanalítica. También es social. Pero no es sólo social, también es psicoanalítica. Siempre las dos dimensiones –sociohistórica e identitaria– son necesarias para responder quién es el sujeto que aprende, cuál su deseo, cuál su placer, cuál su interés y, qué lo moviliza básicamente, cuál es su relación con el mundo, con los otros, consigo mismo, con el tiempo, con el lenguaje...

Me referiré ahora a la problemática sociológica-antropológica que para mí es la más importante porque es mi cuestión de partida, la cuestión del fracaso escolar, el discurso sobre

el fracaso escolar. Cuando comienzo a investigar en la década de 70, es el momento en que la escuela francesa, en Brasil más tarde, probablemente también la escuela argentina, se abre a nuevos rumbos, en particular se construye la enseñanza secundaria. Muchos jóvenes que no habían podido ingresar a la escuela en las generaciones anteriores, pueden entrar... y fracasan. ¿Por qué? Ese es el problema aun no completamente resuelto pero sobre el que ya sabemos varias cosas. Se habla de crisis de la educación. En verdad, creo que no hay ninguna crisis de la educación. Si fuera una crisis, el enfermo estaría muerto desde hace mucho tiempo. No es una crisis, es otra cosa. A partir del momento en que se abre la escuela a nuevos tipos de alumnos, la escuela entra en contradicciones, la escuela comienza a ser atravesada por contradicciones profundas, estructurales. Es interesante advertir que cada vez que nuevos tipos de alumnos ingresan en una parte del sistema escolar, esa parte entra en "crisis". Ha pasado en el siglo XIX en la escuela primaria, después en la enseñanza secundaria, ya comenzó a suceder en la enseñanza superior. Debemos reflexionar sobre la forma en que reaccionamos: si queremos una escuela tranquila, calma, vamos a tener que aceptar la selección en la entrada; si queremos una escuela abierta, más democratizada, va a estar atravesada por contradicciones profundas. Tenemos que entender que los profesores generalmente quieren la democratización de la escuela, pero también es necesario asumir que la primera consecuencia de esa democratización es que las contradicciones entran en el salón de clase, por lo tanto el éxito democrático político se evidencia en problemas pedagógicos. El profesor tiene que entender eso. La consecuencia de la democratización es un trabajo profesional más difícil de hacer, es importante que se comprenda esto para que el profesor pueda enfrentar las nuevas situaciones entendiendo que esa dificultad profesional constituye un progreso político.

Comienzo entonces a investigar en esa época (años 70) porque en tanto investigador tengo que tratar de entender lo que sucede en la escuela. Respuestas surgen desde la sociología de la reproducción, que usa las estadísticas, aunque las primeras estadísticas no fueron productos de la sociología sino de la demografía que estudia los cursos escolares y que percibe pronto en el inicio de la década del 60 la desigualdad social frente a la escuela. Este es el tema estructural que va a desarrollar la sociología de la educación. Las explicaciones más interesantes son los planteos de Bourdieu-Passeron, especialmente en el libro "La reproducción". En esa sociología se sabe quién se aprovecha de la desigualdad, se llama escuela capitalista, clase dominante. Se sabe que existe una reproducción, pero mi problema es saber cómo se provoca. Cuando se estudian las estadísticas de ingreso y de egreso es innegable que existe una reproducción social, pero... ¿cómo se fabrica esa reproducción? ¿Cómo los profesores, que se consideran generalmente del lado del pueblo, son los agentes de la reproducción social? ¿Cómo esas personas que salen de las pequeñas clases medias son los agentes de un sistema que reproduce la desigualdad social? Existen las respuestas de los periodistas aludiendo a las deficiencias socioculturales, el discurso de clase media que puede percibir lo que el pueblo no tiene... pero que no presta ninguna atención a lo que el pueblo tiene. La sociología estableció que existe una correlación estadística entre el

nivel de fracaso escolar del alumno y el llamado origen social de la familia. En verdad es mucho más complejo porque la sociología utiliza la categoría socio económica del padre, pero cuando el padre trabaja es la madre quien se queda al cuidado de los niños. No existen en la sociología la hermana mayor, que es fundamental, no existe la vecina, el discurso de la vecina... Los profesores generalmente y los periodistas van a considerar que la sociología dijo que el fracaso es entonces causado por la familia. Sin embargo, la sociología nunca dijo eso, no habla de causas, sólo muestra una correlación. Este es un punto importantísimo. La sociología demostró que existe una correlación entre el origen social de los alumnos y su éxito escolar, pero eso no significa que la familia sea la causa del éxito o del fracaso. De hecho, puede haber una correlación entre dos fenómenos sin que uno sea causa y el otro efecto, en particular cuando los dos son efecto de un tercer fenómeno. En el área de la educación hay un ejemplo interesante de correlación: en una pequeña isla francesa, en el sur de África, Isla de la Reunión, una revista explicaba que había una correlación estadística entre el porcentaje de alumnos que van a saber leer al final de primer grado y el porcentaje de alumnos que viven en una casa, un departamento, que tienen un baño con ducha. Esto significa que cuantos más alumnos vivan en ese tipo de casa al principio del año, más alumnos que saben leer van a haber en el final del año. Se trata de una correlación estadística, no de una relación de casualidad: tomar duchas no ayuda a aprender a leer. Sin embargo, puedo plantear la hipótesis de que en una isla pobre, cuando el niño vive en una casa con mínimo de confort, probablemente la familia tiene también ciertas prácticas culturales, posiblemente el niño puede ver a los padres leyendo un libro o al menos revistas, y con certeza, esto le generará más ganas de saber leer, por lo tanto hay un vínculo entre la ducha y la lectura. Pero, es un conjunto de mediaciones, no una relación de causalidad. El trabajo de investigación es intentar entender, definir, conceptualizar, evidenciar esas mediaciones. La familia de medios populares tiene algo que ver con el fracaso pero no hay una relación causal. Entender eso es fundamental, incluso para formar a los jóvenes profesores para acabar con esa idea de que sus alumnos van a fracasar porque son pobres. Tenemos que darles instrumentos teóricos para entender esta situación. Bourdieu habla de capital cultural, capital simbólico: la familia de clase media transmite un capital cultural al niño, y ese capital cultural es del mismo tipo del que es necesario para tener éxito en la escuela. Esto explica parcialmente por qué los chicos de clase media tienen más éxito en la escuela. El problema para quien quiere entender esa historia del capital cultural es que se trata de una enorme metáfora: así como hay una reproducción biológica entre padres e hijos, también la hay en lo cultural. Y cómo se hereda ese capital, también es una metáfora. Es trabajoso entender cómo se produce la transmisión de ese capital cultural. No basta con esperar la muerte de los padres para heredar el saber, los hijos tienen que estudiar. Quiero saber cómo se hace esa transmisión del capital cultural, cuáles son las prácticas que allí actúan, porque si hay prácticas, puede ser que la escuela pueda intervenir, hacer algo en ese proceso. Cuando no se habla de las prácticas, parece un destino determinante. Cuando se abre la cuestión de las prácticas cambia la idea de lo que se puede hacer en la escuela.

Segunda respuesta de Bourdieu: la noción de habitus. Él desarrolla la noción de habitus, pero el primero en hablar de habitus fue Santo Tomás de Aquino. Quien le otorga un papel central en la sociología de la educación es Bourdieu. El habitus es el conjunto de disposiciones psíquicas construidas según el medio social, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes y matriz de prácticas y representaciones que pueden alcanzar objetivos sin que nadie persiga esos objetivos y producir efectos colectivos a través de la actividad individual. Significa que en esta vida estamos construyendo disposiciones psíquicas que son construidas en relación con el contexto social. Son estructuradas socialmente, pero son también estructurantes. Por lo tanto voy a actuar “de forma libre”, pero mis prácticas y mis representaciones dependen de mis gustos, y éstos obedecen a mis disposiciones psíquicas que fueron socialmente construidas. Esa explicación permite entender al mismo tiempo por qué existen probabilidades estadísticas, vinculadas con el contexto social, y por qué cada uno actúa, crea y piensa “libremente”. Ahora bien, el habitus esclarece muchas cuestiones pero lo que no explica es la construcción del propio habitus. Es la sociología que construye el concepto de disposiciones psíquicas sin hablar con ningún psicólogo, de la misma forma que Freud habló de las masas sin hablar con ningún sociólogo. Existe una psicología de los sociólogos y una sociología de los psicólogos. Otro problema: el habitus, ¿es permanente? Estoy viviendo en Brasil pero mi habitus fue construido en Francia en la década del 50. Bourdieu enfrenta este problema en su libro titulado “La miseria del mundo”. Antes de publicarlo, escribió un artículo llamado “El sufrimiento”. Pero, ¿quién sufre? El sujeto. ¿Cómo puedo hablar del sufrimiento si no contemplo la cuestión del sujeto? Bourdieu plantea que el sufrimiento nace del desfase entre el habitus construido y sus condiciones actuales del funcionamiento. Pero el problema es que ahora, con la aceleración del cambio social, ese desfase es la situación de vida de cada uno. Siempre hay cambio y si es así, estoy introduciendo en consecuencia una oportunidad para la escuela de cambiar el destino de los sujetos.

Hay también resultados de investigación empírica. Es cierto que hay más probabilidades de fracaso escolar en los medios sociales pobres pero, a pesar de todo, hay sujetos surgidos de esos medios que tienen éxito escolar. Y hay hijos de profesores universitarios, de médicos, que fracasan en la escuela. Es el problema que la sociología llama del éxito y fracaso paradójico. A pesar de recibir todo el capital cultural de los padres, el alumno puede fracasar. Otro ejemplo: en una familia con varios hermanos, unos fracasan y otros no, aunque se desarrollen en el mismo contexto socio cultural. Por eso es necesario singularizar la vida de cada uno. Otros resultados empíricos son interesantes. Es importante el papel que desempeña la hermana mayor en las familias populares, a veces es ella la que fracasa en la escuela pero a la vez es quien acompaña el recorrido y ayuda a los hermanos menores. Se sabe también que los hijos de militantes tienen más éxito en la escuela porque esas familias dan importancia al saber. La cuestión teórica plantea en definitiva que no se hereda la posición social, se construye, se tiene una actividad en el mundo.

Termino con la perspectiva social distinguiendo la posición social objetiva de la posición social subjetiva. El mejor ejemplo que conozco es del ex presidente de Brasil, Lula, que vivió en un lugar alejado del centro del país, con su madre, cinco o seis hermanos, que viajó en camión desde su pueblo hasta San Pablo porque no tenían dinero para pagar un transporte. Posición social objetiva: ¿qué va a suceder en la vida de ese niño? Hay varias hipótesis para el acontecer de la vida de ese sujeto: puede entrar en el tráfico de droga, puede también ser especialista de “capoeira”, etc. Él se formó, porque ser tornero mecánico supone una formación, entró en la actividad gremial, política y, contradiciendo todas las estadísticas posibles, terminó siendo presidente de la república. Lo que importa no es solamente la posición social objetiva, lo que importa es la posición social subjetiva. Como decía Sartre, entender lo que hago con lo que la sociedad hizo conmigo. Me remite también a las niñas y jóvenes inmigrantes pobres de la periferia de París, quienes están al cuidado de sus hermanos, de los primos, de la casa, que podemos suponer que fracasarían en la escuela. Sin embargo, una minoría era exitosa en la escuela, y se explicaba porque gracias a ella encontraban un lugar donde eran reconocidas en su singularidad, en sus derechos. La escuela es un lugar que sufre las consecuencias sociales, pero también es un lugar de compensación, depende de lo que se haga. ¿Cuál es la posición social subjetiva de los estudiantes universitarios? No hay ningún determinante, nada que se explique mecánicamente. El hecho de que estudie o no depende de la posición social subjetiva.

Voy a terminar con una pequeña síntesis. No hablé aun en extenso de la perspectiva antropológica que es fundamental para entender cómo se relaciona el sujeto que es un ser humano que pertenece a una sociedad y cultura, que tiene una historia singular, que se construyó como sujeto. Voy a explicar en el próximo encuentro entonces que la educación es un triple proceso de hominización, socialización –ingreso en la cultura y singularización– subjetivación. Indisociablemente soy un ser humano, social y con mi historia singular. Con estas bases antropológicas puedo entender mejor mis preguntas del lado del psicoanálisis y del lado de la sociología.

Termino este encuentro destacando tres puntos. Primer punto: la sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es también un conjunto de actividades. Así soy marxista, la sociología de la reproducción no es marxista. Lo que define al capitalismo, según Marx, no es un conjunto de posiciones sociales sino que es la propia actividad la que va a definir las clases sociales. No existen clases sociales por sí, existe una actividad de producción que genera clases y posiciones sociales diferentes. Lo que estoy haciendo es volver a esas ideas fundamentales del marxismo. En la educación, la idea de praxis, al cambiar el mundo cambia uno mismo, por lo tanto coloco la práctica en el centro de la discusión. Abro un espacio nuevamente para las prácticas en la escuela. Lo que estoy diciendo es que las prácticas tienen efectos. Lo que la sociología de la reproducción tradicional dice a los profesores es “ustedes van a fracasar, pero no es su culpa”. Digo: podemos luchar aunque lo social pese fuertemente. Segunda afirmación fundamental: el ser humano produce

sentido, interpreta el mundo, interpreta lo que le está ocurriendo en el mundo. Por lo tanto, me intereso por el interaccionismo simbólico de la sociología, aunque no concuerde con todo. Tercera cuestión: la interdisciplinariedad. Trabajo de una forma interdisciplinar, intentando entender los contenidos disciplinares. Pero soy crítico del discurso sobre la interdisciplinariedad, que dice muchas veces que quien no sabe nada sobre nada puede hablar sobre todo. Desde ese punto de vista soy crítico, pero en lo práctico trabajo de manera interdisciplinar. La interdisciplinariedad es fundamental, no es discurso vacío, es entrar en las distintas lógicas de cada disciplina para entender los problemas que son planteados desde diferentes ámbitos.

Para terminar este encuentro diré que el ser humano tiene una historia. El ser humano es socialmente construido, se construye y construye el mundo. Las tres afirmaciones juntas. El ser humano nace inacabado en un mundo dado que ya existe. En la próxima jornada partiremos de aquí para desarrollar la perspectiva antropológica.

Segunda Jornada

Para empezar, retomaré algunos temas tratados y añadiré algunas ideas. Luego, presentaré en detalle la perspectiva antropológica.

Voy a comenzar por algunos aspectos que merecen ser más desarrollados. Hay un autor interesante que tiene textos en español sobre la actividad, que es Alexis Leontiev. En su libro, cuyo título traducido es “Actividad, conciencia, personalidad”, este autor trabaja la diferencia propuesta por Vigotsky entre significado y sentido. Me parece importante destacarla porque estamos enseñando significados, que es la forma histórica, cultural, social de la palabra. Por ejemplo, para entender el significado de la palabra libertad puedo tomar el diccionario y encontrar un significado, pero el sentido de la palabra libertad para cada uno de nosotros puede ser muy diferente. El significado es más de carácter histórico-social; el sentido, más personal.

Una segunda cuestión que quiero abordar por su importancia para los investigadores se refiere a la teoría de la actividad que desarrolló Leontiev, quien plantea que la actividad es la unidad entre el motivo, el objetivo o resultado que se intenta obtener, y las operaciones. Básicamente, en ese esquema el autor define el sentido como la relación entre motivo y resultado. Lo que es interesante es la consecuencia que enuncia el propio Leontiev. Por ejemplo, cuando el alumno estudia matemática para pasar de grado u obtener un diploma, esa no es una actividad, la actividad es pasar de grado. En ese caso, estudiar matemática es una operación en la actividad para pasar de grado. Ahora bien, cuando estudia matemática porque le gusta, ahí se transforma en una actividad. En nuestras aulas los estudiantes realizan más operaciones que actividades, muchas veces ellos no llevan

a cabo una actividad al estudiar, sino una operación que tiene un objetivo diferente del motivo. Cuando existe una coherencia entre motivo y objetivo hay una actividad, cuando no la hay, no estamos desarrollando una actividad intelectual sino una operación para otra actividad.

Quisiera también evocar el nombre de alguien que descubrí después de desarrollar la mayoría de mis ideas, pero que me parece un autor fundamental del siglo XX, que es Michel de Certeau. *La invención de lo cotidiano*, su libro principal, es una gran obra para entender lo que está sucediendo en los medios populares. En él presenta dos ideas principales. La primera, que converge con mis investigaciones, plantea que, por más dominado que esté un sujeto, sigue siendo un sujeto. Es una idea central porque en cierta forma es lo contrario de lo que dice la sociología de la reproducción (a pesar de que la situación sea más compleja en Bourdieu, con la teoría del habitus), que se refiere a los dominados como si fueran objetos manipulados. Para superar la sociología de la reproducción apareció una sociología de la resistencia que surge para plantear que el alumno no es un objeto, el alumno resiste. La idea más amplia de Michel de Certeau es que el pueblo dominado no es un objeto, hace “algo”, e intenta de cierta manera aprovechar algunos aspectos de ese orden del que es víctima. Por ejemplo, cuando un pobre recibe la visita de la asistente social debe parecer un buen pobre, debe esconder la televisión para parecer un buen pobre. Va a intentar obtener algunos beneficios de ese orden dominante y manipular a la asistente social. Es un sujeto, no un objeto. La sociología de la resistencia ya había desarrollado esa idea, en particular Paul Willis. Este planteo de de Certeau es fundamental para resistir la tentación de considerar el tránsito por la escuela como un destino ya escrito. Tenemos que saber lo que hacen los sujetos en esa situación de dominación.

La segunda idea del autor es la diferencia que establece entre estrategia y táctica. Michel de Certeau explica que los pobres no tienen estrategias, pero sí tácticas para sobrevivir. No tienen estrategias porque no son dueños del tiempo y de los recursos, por lo tanto no pueden planear con anticipación, no pueden porque tienen que sobrevivir a cada instante. Esto no quiere decir que no hagan nada, utilizan tácticas como en la guerra. Existe una invención de lo cotidiano, una creatividad cotidiana del pobre y del alumno pobre para “resolver” los problemas a medida que los encuentra.

Otro tema del que me gustaría hablar se enmarca en los debates de la década del 70 sobre la escuela de la castración y sobre la problemática del deseo a la que ya me referí. En mi grupo de trabajo defendemos la existencia de una normatividad diferente de la normatización. Por ejemplo, para hacer matemática se debe aceptar la idea de que un símbolo tiene sólo un significado, esa exigencia es una definición de la propia actividad matemática, mientras que quien hace poesía debe aceptar, por el contrario, que las palabras tienen mucha ambigüedad porque sin esa ambigüedad no existe la actividad de la poesía. Es una idea fundamental

porque en la relación con el saber existe la cuestión de las relaciones diferentes con las varias áreas del saber; por lo tanto para investigar estas relaciones específicas no tenemos que confundir la normatividad de la actividad, que tiene un valor de formación, incluso un valor de estructuración del sujeto, con la “sobre norma” social de la normatización. Cuando el profesor de matemática dice que hay que subrayar un texto, no se trata de una norma de la actividad, es una normatización, es una “sobre norma”. Esta diferenciación me parece fundamental frente a los debates sobre directividad – no directividad, autoridad – autoritarismo, castración, etc.

Abordo otro aspecto, en realidad una consecuencia de lo que ya desarrollé sobre la diferencia entre el yo empírico y el yo epistemológico. Tenemos que reflexionar antes de sostener la idea de que siempre se deben enseñar contenidos relacionados con la vida cotidiana, con la experiencia familiar. Si la dificultad fundamental del profesor es construir el yo epistémico con distancia del yo empírico, lo que sucede siempre es que se piensa que los problemas pedagógicos hay que vincularlos con la experiencia familiar del estudiante, y esto funciona porque en ese caso estamos enseñando el yo empírico. Solo que uno de los objetivos fundamentales de la escuela es llevar al alumno a ser capaz de pensar en el área del yo epistémico. Incluso porque hay un momento en el que ya no podemos enseñar más en el yo empírico. Hay situaciones en que tenemos que hacer un esfuerzo por diferenciar el habla de lo cotidiano del habla del saber construido. Pero, para el profesor la tentación de quedarse en el área del yo empírico es grande porque tiene la ilusión de producir éxito escolar. En verdad consigue producir algunos saberes, pero en cierta forma desiste del objetivo fundamental de la escuela.

La escuela es útil porque es distinta de la comunidad. Pero, muchas veces, la escuela habla de cosas que sólo tienen sentido dentro de ella. Por lo tanto, el problema es doble: tenemos que abrir ventanas para liberar al alumno de su contexto cotidiano, pero también tenemos que enseñar para que el alumno pueda comprender mejor su vida cotidiana y su comunidad. Este es el reto. Una investigación sobre la relación de los alumnos de primer grado con la matemática muestra que aproximadamente un cuarto de ellos consideran que se debe estudiar matemática porque la escuela enseña matemática; ese es el único motivo para estudiar matemática. Es un fracaso. Pero, por otro lado se debe reflexionar sobre las teorías como la etnomatemática, de Ubiratan D’Ambrosio en el Brasil, que es muy interesante pero que confunde, en mi forma de ver el problema, la matemática con las prácticas con números. La matemática no es solamente eso. La misma investigación que evocaba poco antes muestra que hay alumnos que dicen que hay que estudiar matemática para reconocer el número del ómnibus o el número de la casa: hay uso de números pero no matemática. Los alumnos más jóvenes consideran que la matemática es indispensable para verificar su vuelto: la matemática es indispensable porque los comerciantes son unos ladrones... matemática es dinero. Esto es un problema porque, al contrario de lo que piensa una gran parte de la población –lo cual es una suerte enorme para nuestros colegas de matemática–,

desde el quinto y sexto año la matemática casi no sirve para nada: ¿resolvieron ecuaciones de segundo grado en su vida de adulto, hicieron gráficos de funciones? No estoy diciendo que no se debe enseñar eso, estoy diciendo que se debe enseñar no porque sea útil, se debe enseñar porque es importante. Y tenemos que diferenciar entre útil e importante.

Por ejemplo, la gramática no sirve absolutamente para nada; incluso en Francia, en donde la ortografía es más difícil, los profesores de francés suelen decir que la gramática es indispensable por causa de la ortografía. Pero vemos a los alumnos escribiendo, cometiendo los errores de ortografía, que supuestamente la regla permite evitar, al escribir esa regla. La gramática no sirve para nada, pero no estoy diciendo que no se debe enseñar; es importantísima porque el hombre es fundamentalmente lenguaje y por lo tanto se deben enseñar las cuestiones del lenguaje. Se debe enseñar el funcionamiento del lenguaje, pero tal vez no deba enseñarse lo que se enseña hoy en la gramática. Hoy, cuando un alumno me pregunta para qué sirve un contenido, yo le contesto: para nada. El alumno está esperando una mentira. El fútbol ¿para qué sirve? para nada en particular, ¿la música? para nada. Las cosas importantes de nuestra vida no tienen utilidad, por lo que defendiendo la postura de abandonar el discurso que dice que hay que enseñar sólo “cosas” que sirven –enseñamos también cosas que sirven–, y dedicarse a lo que no sirve pero es importante. Y lo que es importante para nosotros, que formamos docentes, es reflexionar con ellos por qué es importante enseñar esas cosas a la juventud, cuál es su valor. A veces la respuesta está ligada a la historia epistemológica de la disciplina; otras veces la respuesta es más antropológica o más social. Pero el problema es que los docentes no saben por qué es importante enseñar una gran parte de lo que enseñan; por lo tanto, tampoco saben lo que se debe evaluar.

Quiero terminar con un enunciado que me parece esencial: no hay saber sino en una relación con el saber. No hay ningún tipo de saber que no suponga una relación con el saber, por lo tanto cuando enseñamos un conocimiento tenemos que reflexionar sobre qué tipo de relación con el saber supone el acceso a ese conocimiento. Ya que, en la enseñanza de la historia, de la matemática, etc. enseñamos implícitamente un conjunto de relaciones con el conocimiento, con el mundo, con nosotros. Tenemos que reflexionar sobre esto para intentar tener más dominio de nuestra práctica de enseñanza.

Para resumir la cuestión antropológica, podríamos evocar el mito de Prometeo, las ideas de Immanuel Kant y las de Karl Marx.

Según el mito de Prometeo, los dioses distribuyeron las cualidades entre los seres vivos de modo que unos pueden volar, otros pueden nadar bajo el agua, otros pueden correr rápido, otros tienen dientes afilados. Cuando llegó el turno del hombre ya no quedaban dones y Prometeo, apenado por esto, robó el fuego a los dioses para dárselo a los humanos. Zeus lo castigó atándolo a una roca, en donde cada día un águila comía su hígado. El significado del mito es que no hay naturaleza humana, el ser humano no recibió dones

naturales, pero recibió el fuego, que simboliza el Trabajo, la Técnica, por lo que hoy puede volar más alto que las aves, nadar más profundo que los peces, correr más rápido que los animales y puede sobrevivir y construir su propio mundo humano. Idea fundamental: no hay naturaleza humana; hay un mundo humano construido por los seres humanos a lo largo de la historia humana.

Encuentro una idea semejante en el inicio del libro de Immanuel Kant sobre antropología de la educación en el que explica que el hombre nace imperfecto, en tanto que el animal nace perfecto. Parece una paradoja, pero etimológicamente “perfecto” significa completamente hecho. El animal nace casi completamente hecho, dotado de instintos, y pronto va a vivir la misma vida de los adultos. El hombre nace imperfecto, no fue terminado físicamente.

La tercera idea que me parece interesante es la Sexta Tesis de Marx sobre Feuerbach: la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales. La idea fue muy bien desarrollada por Lucien Sève –fundamental para las personas de mi generación marxista– explicando que lo que define la *humanidad* o, mejor, la *humanitud* (como la característica fundamental del hecho de ser humano) no está dentro de cada uno de nosotros; lo que define la humanidad es el conjunto de lo que fue construido, creado, por la especie humana a lo largo de su historia. Es una idea fundamental que voy a desarrollar: lo humano, lo que caracteriza específicamente al ser humano, la humanidad o la humanitud, cualquiera sea la palabra que utilicemos, no está dentro del individuo cuando nace. Hay virtualidad, en particular el hecho misterioso de que él va a poder hablar. Se puede criar un mono recién nacido al mismo tiempo que un bebé, y el mono no logrará hablar. El ser humano nace capaz de hablar rápido. Pero lo que caracteriza al ser humano va a aparecer a lo largo de su historia gracias a la educación. En cierto modo es el mito de Prometeo, la misma idea de Kant –iluminismo alemán, antes de Hegel–, y es también la idea de Vigotsky, desde la perspectiva histórico-cultural; existe un hilo histórico entre todos esos pensamientos. Es la base también del pensamiento de Lacan: el hombre nace inacabado. Lacan es hegeliano también. La idea se encuentra también en Paulo Freire aunque no se ve cómo resuelve el problema del catolicismo en esa idea.

La cría del hombre nace inacabada, pero nace en un mundo humano que ya existe; esa es la relación fundamental. El hecho de nacer inacabado es también una forma como se puede fundamentar el deseo, no es por casualidad que Lacan se interesa por esa idea. El deseo que fundamentalmente no se puede satisfacer porque no puedo acabarme: somos una contradicción viva. El ser humano nunca estará acabado, pero puede avanzar, gracias a la educación: la educación es un proceso de apropiación de las características fundamentales del ser humano, que fueron construidas a lo largo de la historia. Por lo tanto la educación es un proceso de humanización. Nunca se debe olvidar eso: nuestros estudiantes son seres humanos, parece obvio pero creo que vale la pena recordarlo. Pero no existe un ser humano abstracto, sí existen formas sociales del ser humano, la cría del hombre se humaniza en el

medio social y cultural. Por lo tanto, al mismo tiempo que se humaniza se socializa, ingresa en una determinada cultura. De modo que la educación es indisociablemente un proceso de humanización y un proceso de socialización. Por otro lado, no hay dos seres humanos exactamente semejantes. Leibniz, gran filósofo de fines del siglo diecisiete, ya decía que por más que se busque nunca se van a encontrar dos hojas de árbol semejantes, siempre hay una diferencia, la diferencia de la vida. Nadie es semejante a mí, incluso si tuviera un gemelo sería otro. Por lo tanto, la educación es también un proceso de singularización, de construcción de un sujeto original; es original no por no ser social sino porque tiene una historia que ninguna otra persona tiene. La originalidad deviene de la acumulación de muchas experiencias diversas, todas las cuales son sociales. Mi idea es que la educación es un triple proceso indisociable de humanización, socialización y singularización o subjetivación. Yo soy cien por ciento humano, cien por ciento social y cien por ciento singular, y la suma sigue dando cien. De forma más académica: ¿cuál es la relación entre innato y adquirido? Se han gastado millones de dólares estudiando esto por razones de racismo. El problema no es saber qué porcentaje es genético y qué porcentaje es adquirido: la relación no es aditiva sino multiplicativa.

Ahora tenemos las bases antropológicas para entender esto. Hay algunas consecuencias importantísimas que solamente voy a identificar. Debemos superar el debate entre el universalismo de tipo francés –que confunde la cultura francesa con la cultura universal– y el *diferencialismo* de tipo brasileño. El racista no rechaza el derecho a las diferencias sino que rechaza la igualdad entre los diferentes. No hay democracia si no se respeta al mismo tiempo el derecho a las diferencias y el derecho a la semejanza. A los franceses se debe explicar que el universalismo está dentro de la diferencia y a los brasileños se debe explicar que la diferencia es entre seres humanos fundamentalmente iguales en tanto seres humanos. Por lo tanto, no hay universal por un lado y diferencia cultural por otro lado: se deben pensar las dos cosas al mismo tiempo. De esta forma el debate sobre directividad pedagógica o no, me parece también superado porque cada uno se educa a sí mismo, porque la educación es un movimiento interno de un ser inacabado, pero solo puedo educarme a mí mismo porque existe un mundo adulto afuera. El movimiento interno de educarse solamente es posible porque existe una intención externa que me ofrece oportunidad. Por ejemplo, en relación con la cuestión pedagógica del modelo: la creatividad no consiste en no proponer un modelo sino en proponer varios modelos. Los niños necesitan modelos para construirse, no pueden hacerlo sin ellos; si no les proponemos modelos ellos los buscarán en donde puedan, en la televisión o en internet. Tenemos que proponer variados modelos para enriquecer la oportunidad de los niños de construirse en su singularidad, no escapando de lo social –porque es imposible– sino aprovechando la diversidad, la multiplicidad.

Una última cosa importantísima desde el punto de vista antropológico. La especie humana a lo largo de su historia no ha construido solamente obras de literatura, fórmulas químicas o teoremas de matemática sino muchas otras cosas: técnicas del cuerpo, gestos, hasta el

hecho que parece tan natural del parto –que en distintas culturas se realiza de diversas formas–, las posiciones más frecuentes del acto sexual, esas técnicas del cuerpo no son nada naturales. Así, mi teoría de la relación con el saber ya no se limita solo al saber aunque continúo utilizando ese rótulo; en realidad es una teoría de la relación con el aprender. Porque la especie humana creó un montón de cosas, objetos de saber, de cultura, los libros, teoremas, fórmulas, etc. pero también formas y técnicas corporales, gestos, etc. que no se aprenden con enunciados. No se puede aprender a nadar escuchando una clase sobre natación, eso sólo puede ayudar. El técnico de fútbol va a decir cosas que no es capaz de hacer, pero que permiten al jugador realizar con su propio cuerpo algo que no podría lograr sin esas palabras. Misterio... poco se estudian esas cosas en las ciencias de la educación. Lo que estoy diciendo es que aprendemos muchas más cosas de las que se aprenden en la escuela. Lo que aprendemos en la escuela son fundamentalmente enunciados, pero fuera de ella se aprende a nadar, a comer, a enamorarse, se aprende con las películas, con la literatura, con las novelas. Las relaciones con nosotros mismos, las formas intersubjetivas de relacionarlos, el mundo del cuerpo, etc. no son enunciados. El resultado de aprender a nadar es nadar; el resultado de una novela queda inscripto en mi subjetividad, no es un enunciado. Más allá del problema clásico de la relación entre el saber empírico –enunciado– y el saber científico –enunciado– hay otro problema: el problema de la relación entre las varias figuras del aprender.

Ese problema es importante cuando se reflexiona sobre las dificultades escolares de los niños y las niñas de los medios populares, ¿qué vale aprender para sobrevivir? No son solamente los enunciados sino otra cosa. ¿Qué tipo de vínculo con el aprender supone el aprendizaje de la matemática?, ¿cómo se aprende el tráfico de drogas? Es difícil de saber. Desde el punto de vista ideológico tengo que decir dos cosas: se aprenden cosas importantes fuera de la escuela, por lo tanto la escuela tiene que acabar con cierto desprecio hacia lo que se aprende fuera de ella. Dos: en la escuela se aprenden cosas que no se pueden aprender en otro lugar, y por eso también tenemos que acabar con cierto discurso un poco demagógico contra la escuela. Mi posición es defender la especificidad y la heterogeneidad de las formas de aprender. Y por lo tanto no hablo más de *saber hacer*, *saber ser*. ¿Van a darme clases de saber ser? Voy a decidir yo mismo cómo quiero ser. Prefiero intentar encontrar otras palabras, porque cuando se habla de saber más adjetivo o de saber más complemento del nombre, al final de cuentas quien tiene el saber sin el adjetivo, sin el complemento de nombre, es quien manda. Es un problema de jerarquización, cuando se coloca saber más adjetivo o saber más complemento se construye una jerarquización y en la cima está el intelectual, el profesor universitario, el doctor, etc. que va a hablar con generosidad de un saber ser y un saber hacer. Mi posición es de la heterogeneidad de las formas de saber, es el principal tema de desacuerdo con mi ex grupo francés.

Creo que desde el punto de vista de la problemática antropológica llegué al final. Intento conocer el mundo desde la perspectiva antropológica que me permite pensar al mismo tiempo la cuestión del sujeto, la cuestión social y la cuestión filosófica del ser humano.

Bernard Charlot: Catedrático de Filosofía, Doctor en Letras y Ciencias Humanas. Profesor Emérito de la Universidad París VIII (Francia) y Profesor Visitante Nacional Senior de la CAPES en actividad en la Universidad Federal de Sergipe (UFS) en Brasil. bernard.charlot@terra.com.br