

Este libro presenta a los estudiantes, maestros, profesores e investigadores los conocimientos y propuestas de Bernard Charlot sobre algunos de los principales problemas de la educación actual.

La primera parte analiza las lógicas de los alumnos: sus formas de comprender e interpretar el saber y la escuela, y expone los resultados de su investigación sobre la problemática de la relación con el saber.

La segunda parte intenta ver el mundo desde el punto de vista de los educadores. Para comprender a los maestros y profesores será necesario interesarse no solo por su relación con el saber, sino también por la relación con el enseñar (con la situación y con la actividad de enseñanza). Retoma el «viejo problema» de la teoría y de la práctica pero bajo una nueva forma. Formar-se, inclusive formar-se como maestro o profesor, es, al mismo tiempo, apropiarse de los discursos (de los «saberes teóricos») y volverse capaz de realizar prácticas.

Se pregunta cuál debe ser el vínculo entre la escuela y la comunidad que la circunda: si la escuela se abre completamente, si deja de ser un lugar específico, la escuela desaparece. Por otro lado, si la escuela desconoce la realidad que la rodea, ella no tiene ningún sentido para los alumnos.

La tercera parte aborda el principal síntoma de fragilidad de la escuela: «la violencia», uno de esos objetos socio-mediáticos y de preocupación por parte de la opinión pública, pero que no están nada claros para los investigadores. ¿De qué se habla exactamente cuando se habla de violencia en la escuela? Ahí hay una exigencia que recorre todo el libro: «ver las dos caras de la moneda», no olvidar ni los fenómenos macro sociales, ni lo que se construye en la cotidianidad de la vida en el salón de clase y en las relaciones entre profesores y alumnos.

Finalmente, analiza los temas de educación y cultura, y de la globalización, donde expone una síntesis de las ideas del Foro Mundial de Educación sobre los principios fundamentales de aquellos que luchan por una educación posible en otro mundo posible.

Bernard Charlot, profesor emérito de la Universidad Vincennes-Saint-Denis Paris VIII, ha centrado su actividad en Ciencias de la Educación, particularmente sobre la evolución de la escuela en una sociedad en mutación y sobre las dificultades de aprendizaje en medios populares. Actualmente se desempeña como profesor invitado en la Universidad Federal de Sergipe, Brasil.

Entre sus numerosos libros publicados podemos citar *La relación con el saber* (Ediciones Trilce, 2007) que fue traducida al griego (1999) y al portugués (2000); *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, 1994; *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, 1999; *Les jeunes et le savoir: perspectives internationales*, 2001.

Seminario Sociología de la educación - Sociología
85 Copias Obligatorio

La relación con el saber,
formación de maestros y profesores,
educación y globalización

**La relación con el saber,
formación de maestros y profesores,
educación y globalización**

Cuestiones para la educación de hoy

colección
IMPERTINENCIAS
IMPERTENENCIAS

SE HAN PUBLICADO EN
SERIE DEL MUNDO

LO SANO Y LO MALSANO
de Georges Vigarello

FILOSOFÍA Y PSICOANÁLISIS
de Alain Badiou

MELANCOLÍA DEL ARTE
de Sarah Kofman

LA ESPECIE HUMANA
de Robert Antelme

AMOR, POESÍA, SABIDURÍA
de Edgar Morin

HISTORIA DE LA VIOLACIÓN
de Georges Vigarello

EL NIÑO EN LA CIUDAD. LA CIUDAD Y EL NIÑO
EL NIÑO Y LA FIESTA. HABLAR DE LA MUERTE
de Françoise Dolto

GEOPOLÍTICA DE LA CULTURA
de Armand Mattelart

ADOLESCENCIA BAJO RIESGO
bajo la dirección de David Le Breton

PENSAR LA ADOLESCENCIA
coordinado por Maren Ulriksen de Viñar

ADOLESCENTES HOY
varios autores

LA RELACIÓN CON EL SABER
de Bernard Charlot

BERNARD CHARLOT

La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización

Cuestiones para la educación de hoy

traducción del portugués

Mariana Magallanes

Ediciones
TRILCE

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	
BERNARD CHARLOT: UNA RELACIÓN CON EL SABER	
<i>Entrevista de Jaime Glolo</i>	11

PARTE I. LA RELACIÓN CON EL SABER

Capítulo 1	
LA PROBLEMÁTICA DE LA RELACIÓN CON EL SABER	33
La relación con el saber: cuestión antigua, noción nueva.....	33
La problemática psicoanalítica: el saber como objeto de deseo	36
La problemática sociológica: de lo social como posición	
a lo social como posición, historia y actividad.....	38
La relación con el saber: ¿una cuestión para la didáctica?.....	42
Capítulo 2	
EL SUJETO Y LA RELACIÓN CON EL SABER	49
¿Por qué un sociólogo de la educación	
se ve impulsado a plantear esta cuestión del sujeto?	49
Algunos resultados de las investigaciones empíricas:	
¿Qué es aprender? ¿Aprender es traicionar?.....	51
Una profundización teórica	54
Una perspectiva antropológica.....	56
Capítulo 3	
RELACIÓN CON LA ESCUELA Y EL SABER EN LOS BARRIOS POPULARES	59
Tres cuestiones básicas.....	59
Algunos textos escritos por alumnos	60
La problemática de las investigaciones	63
La relación con el estudio.....	66
¿Quién es activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	69
Aprender es cambiar	72

PARTE II. LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

Capítulo 4	
EN CUANTO HAYA PROFESORES...	
LOS UNIVERSALES DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA	77
Los universales de la situación de enseñanza	78
El profesor y el nuevo modelo socioescolar	81
Proceda como mejor entienda, pero resuelva los problemas	85

Agradecemos la atenta lectura y sugerencias
que realizó la profesora Ana Zavala.

Título original: *Relação com o saber, formação dos professores
e globalização. Questões para a educação hoje*
Artmed Editora S.A., Porto Alegre, 2005

© Bernard Charlot

© 2008, Ediciones Trilce para la edición en español

Durazno 1888
11200 Montevideo, Uruguay
tel. y fax: (5982) 412 77 22 y 412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 978-9974-32-482-4

PRÓLOGO

Capítulo 5	
ENSEÑAR, FORMAR: LÓGICA DE LOS DISCURSOS ESTABLECIDOS Y LÓGICA DE LAS PRÁCTICAS	91
Dirigir los ojos del alma hacia el saber, dotar al individuo de competencias	91
La enseñanza como formación: práctica del saber y cultura del individuo.....	93
El saber en la formación, la formación como cultura	95
Formar educadores en Francia en el siglo xx	98
Capítulo 6	
LA ESCUELA EN LA PERIFERIA: APERTURA SOCIAL Y CERCO SIMBÓLICO	103
La escuela recibe demandas contradictorias	103
Los fundamentos filosóficos del cercamiento de la escuela.....	105
Los fundamentos sociopolíticos del cercamiento de la escuela republicana ...	106
Cercos simbólicos y desigualdades sociales	109
De la lógica político-cultural a la lógica económica:	
La escuela se abre y entra en «crisis»	112
La individualización de la existencia y el debilitamiento de los valores colectivos	115
La «modernización» de la escuela: retroceso del cerco simbólico y el elitismo social	118
El debilitamiento del cerco simbólico en una sociedad desigual: una nueva relación con el saber de los alumnos, con nuevas dificultades para los profesores	122
PARTE III. LA ESCUELA EN LA ÉPOCA DE LA GLOBALIZACIÓN	
Capítulo 7	
LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: ¿CÓMO ABORDAN ESA CUESTIÓN LOS SOCIÓLOGOS FRANCESES?	129
La violencia en la escuela: «un fenómeno nuevo».....	129
Distinciones conceptuales necesarias... y difíciles.....	131
Bajo la violencia: la tensión cotidiana	134
Capítulo 8	
EDUCACIÓN Y CULTURAS	137
El derecho a sus raíces	138
¿De cuál cultura «de origen» estamos hablando?.....	139
La cultura de la comunidad.....	140
La educación como humanización, socialización y singularización.....	141
Capítulo 9	
UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA PARA UN MUNDO SOLIDARIO-UNA EDUCACIÓN SOLIDARIA PARA UN MUNDO DEMOCRÁTICO	145
La educación víctima de la globalización neoliberal.....	146
Principios básicos y propuestas para la educación en una sociedad y en un mundo más solidario, democrático, igualitario y justo.....	149
La educación y las luchas sociales	154
Conclusión	
UNA MIRADA FRANCESA SOBRE LA ESCUELA EN BRASIL	157

Este libro presenta nueve textos que ya fueron publicados en diversos países: Francia, Brasil, Inglaterra, Alemania, Italia, Grecia, Canadá, Túnez y Chile. Estos artículos fueron originalmente escritos en francés o transcritos a partir de conferencias realizadas en portugués. La introducción es una entrevista en la cual Jaime Giolo, profesor de la Universidad de Passo Fundo (RS), me pregunta acerca de mi itinerario de investigación.

¿Por qué publicar textos que ya fueron publicados? Para volver accesible a un público más amplio de investigadores, de profesores, de estudiantes universitarios, en fin, de personas interesadas en las cuestiones de la educación, textos de difícil acceso o reservados a lectores que comprenden francés. A eso se agregan motivos personales, incluso el placer (o la vanidad...) de publicar un nuevo libro. Los autores raramente hablan de esos deseos personales sin los cuales pocos libros serían escritos... Pero ya que en este libro se aborda mucho la relación con el saber no sería conveniente dejar que piensen que los libros son solo escritos para los lectores; ellos son también, y en primer lugar, un placer que el autor se da. La introducción en forma de entrevista contribuyó a esclarecer la relación con el saber que poco a poco construí a lo largo de mis investigaciones y publicaciones.

Construir un libro de ese tipo obliga a realizar elecciones (¿cuáles textos deben ser incluidos?) y a pensar en una coherencia de conjunto (¿en qué orden presentarlos?).

Escoger los textos fue bastante fácil: son artículos que tratan sobre mis temas predilectos, que se apoyan en investigaciones relacionadas con el trabajo cotidiano en un salón de clase y me parece que tiene sentido compartir. Había otros textos que respondían a esos criterios pero fue preciso elegir.

Decidir respecto al plan fue más difícil. La lógica habitual diría que se debería de partir de lo más general (la cuestión de la «globalización») y seguir rumbo a las situaciones y a las prácticas más relacionadas con contextos específicos. Sin embargo, aprendí a lo largo de mi historia intelectual y militante, que cuando se procede de esa manera se analiza el mundo y la sociedad y nunca se llega al momento de entrar en el salón de clase. Aprendí también como investigador que muchas veces partiendo de las pequeñas cosas cotidianas se avanza sobre las

cuestiones teóricas fundamentales. Así una cuestión aparentemente tan banal como «¿qué es una clase interesante?» hace evidente una cuestión teórica esencial y complicada: la del encuentro del deseo con el saber. Elegí, por tanto, partir de la cuestión de la relación con el saber que permite preguntarse sobre la condición humana (¿por qué el ser humano está obligado a aprender para volverse humano?) y al mismo tiempo comprender por ejemplo, por qué muchos alumnos consideran una injusticia recibir una nota baja cuando escucharon al profesor e hicieron el trabajo pedido (aunque ese trabajo esté lleno de errores). La primera parte del libro presenta tres textos que exponen simultáneamente la problemática de la relación con el saber y los principales resultados de la investigación sobre el tema. En cuanto a esa problemática que ya estaba disponible en parte en español con la publicación de *La relación con el saber, elementos para una teoría* (Ediciones Trilce, Montevideo, 2006) y *Da relação com o saber: elementos para una teoría y Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (Artmed, Porto Alegre, 2000 y 2001) en portugués, sin embargo los resultados de la investigación habían sido presentados solo en revistas en portugués.

Mientras la primera parte del libro comienza por las lógicas de los alumnos, por su forma de comprender e interpretar el saber y la escuela, la segunda intenta ver el mundo desde el punto de vista de los educadores. El capítulo 1 parte de una observación divertida y curiosa: ¿por qué los educadores de países tan diferentes como Francia y Brasil se parecen tanto, en algunos aspectos, a pesar de la diferencia cultural? Mi hipótesis es que existen universales de la situación de enseñanza (características encontradas en cualquier situación de enseñanza independientes de las diferencias de contextos). Para comprender a los profesores sería preciso, por lo tanto, interesarse no solo por su relación con el saber (con su relación y la de sus alumnos) sino también por la relación con el enseñar (con la situación y con la actividad de enseñanza). El capítulo 2 retoma el «viejo problema» de la teoría y de la práctica pero bajo una nueva forma. Formar-se, inclusive formar-se como profesor es, al mismo tiempo, apropiarse de los discursos (de los «saberes teóricos») y volverse capaz de realizar prácticas. Sin embargo, la cuestión es más compleja cuando se percibe que hay también una práctica del discurso (prácticas que permiten apropiarse de los saberes) y un discurso sobre las prácticas (los profesores hablan de sus prácticas, y es en verdad ese hablar y no sus propias prácticas lo que frecuentemente entra en conflicto con los «saberes teóricos» de los formadores). A mi modo de ver estas distinciones permiten instalar sobre otras bases la reflexión sobre la formación de los profesores. Finalmente el capítulo 3 (que también podría haberse integrado en la segunda parte) aborda la cuestión que surge en Francia en términos de «apertura de la escuela» y en Brasil en términos de «vínculo entre la escuela y la comunidad que la circunda».

Si la escuela se abre completamente, si ella deja de ser un lugar específico, no hay más escuela. Por otro lado, si la escuela desconoce la realidad que la circunda no tiene ningún sentido para los alumnos. El problema se vuelve aún más difícil por el hecho de que las evoluciones de la sociedad contemporánea (en intenso avance en Francia, en proceso en Brasil) debilitan los fundamentos culturales de la escuela, tal como ella se construyó históricamente.

Es a esas cuestiones, y por encima de todo a la cuestión de la «globalización», que se dedica la tercera parte del libro. Se inicia con un capítulo que trata del principal síntoma de fragilidad de la escuela: la «violencia en la escuela». Se trata aquí de uno de esos objetos que llamo «socio-mediáticos, objetos del discurso social y de preocupación por parte de la opinión pública, pero objetos que no están nada claros para el investigador. ¿De qué se habla exactamente cuando se habla de violencia en la escuela? Encontramos ahí una exigencia que recorre todo el libro: «ver los dos lados de la moneda», no olvidando ni los fenómenos macro sociales, ni lo que se construye en el cotidiano de la vida en el salón de clase y en las relaciones entre profesores y alumnos. Los dos capítulos siguientes son dedicados a la cuestión de la globalización y provienen de mi participación en el Foro Mundial de Educación, realizado en Porto Alegre, y en el Foro Social Mundial. En estos es tanto el militante que habla como el investigador.

El capítulo sobre educación y culturas es el que muestra más las ventajas de mi bi-culturalidad de francés que vive en Brasil. Hace algunos años había observado que muchos estudiantes brasileños que pedían que yo orientara sus tesis de doctorado, en la Universidad París VIII, querían hacer una investigación sobre el tema «escuela y comunidad». Para ellos se trataba de un tema evidente, tanto como era evidente que correspondía a un tema «de izquierda». Los franceses tienen una cultura universal (o al menos así pretenden) y para ellos la idea de comunidad remite, en el mejor de los casos, al cercamiento, y peor aún al fundamentalismo religioso. Pero Francia es un país de emigración y debe también enfrentar la cuestión de la diversidad cultural, pero lo hace en términos de «origen» y no de «comunidad». ¿Qué puede decir al respecto un francés, que en su cabeza ya es un poco brasileño, en un Foro Mundial de izquierda? Partí de la hipótesis de que es la cuestión de la dignidad (del ser humano, de cada cultura, del sujeto en su originalidad) el centro del debate. Para un francés, respetar la dignidad del otro es reconocer sus derechos universales; para un brasileño es reconocer el valor de su diferencia cultural. Eso no suprime las contradicciones, pero permite colocarlas de otra forma.

Se piensa siempre con las palabras de los otros, aunque se hable con uno mismo, como nos enseñaron Bakhtin y Vigotski. Generalmente de modo inconsciente e involuntario. Al contrario, en el último capítulo

de este libro eso sucede de manera consciente y voluntaria. Después del primer Foro Mundial de Educación, los organizadores me pidieron que presentase las conclusiones de ese Foro en el siguiente Foro Social Mundial. Me basé en las ponencias que me dieron, buscando escribir un texto coherente y con el cual yo concordase. Por lo tanto, se podría considerar ese texto tranquilamente como mi síntesis de las ideas del Foro o como una presentación de los principios fundamentales de aquellos que luchan por una educación posible en otro mundo posible.

Evidentemente, se producen ecos entre esos textos y hasta repeticiones. Desde cierto punto de vista esas repeticiones son un poco irritantes inclusive para el autor. Pero los textos son retomados en este libro como fueron publicados (salvo algunas correcciones formales y notas explicativas), pues si se eliminaran ciertos pasajes se perdería la lógica del texto en cuestión. Además de eso, desde otro punto de vista las repeticiones son interesantes. Ellas permiten que una idea o resultado de investigación ya mencionado sea visto desde un nuevo ángulo. Es más o menos como cuando se gira un pedazo de vidrio entre los dedos (en verdad imagino una piedra preciosa, pero sería falta de modestia escribir eso...): adquiere colores diversos conforme a la luminosidad que lo alcanza. Ciertas ideas quedan girando en la cabeza del investigador y, movilizándolas en temas diferentes, consigue explorar sus múltiples sentidos.

Varias conclusiones eran posibles. En la medida en que lo que da coherencia a este libro es un itinerario de investigador, presentado desde la introducción, decidí cerrar este libro en el momento presente de ese itinerario: las reflexiones, las hipótesis y a veces las sorpresas, de un investigador francés de ciencias de la educación que vive en Brasil.

Bernard Charlot

INTRODUCCIÓN

BERNARD CHARLOT: UNA RELACIÓN CON EL SABER*

Bernard Charlot, como investigador y escritor de la educación, tuvo una primera y significativa aparición en el escenario educacional brasileño en los años ochenta, por medio del libro *A mistificação pedagógica*, que se volvió un clásico para la sociología de la educación. Recientemente, después del año 2000, comenzó a retomarse nuevamente en Brasil a Bernard Charlot con la publicación de dos libros: *Da relação com o saber* y *Os jovens e o saber*. Esta relación de Charlot con la intelectualidad brasileña tiene todo para estrecharse y fundirse definitivamente, no solo porque sus libros continúan circulando entre nosotros, sino también porque hay grupos de investigación en Brasil articulados con el equipo ESCOL (creado por Bernard en Francia), y además Charlot es investigador del CNPq, y sobre todo porque resolvió emigrar, con «maletas y equipaje», para Brasil. Se radicó en Cuiabá,¹ donde la compañía de Veleida y el espíritu de la caipiríña brasileña hacen pasar desapercibido el calor de 40 grados de la capital del Mato Grosso.

Bernard Charlot nació en París, en 1944. Se formó en filosofía e hizo investigaciones en el campo de la epistemología de las ciencias, bajo la orientación de Georges Canguilhem. A los 25 años, inició su contacto con la educación, dando clases para docentes de enseñanza básica en la Universidad de Túnez, misión que asumió como opción alternativa al servicio militar. De vuelta en Francia trabajó 14 años en el Centro de Formación de Profesores. Su producción intelectual está profundamente marcada por esa experiencia práctica, que le permitió dialogar críti-

* Entrevista realizada por Jaime Giolo y publicada en la *Revista Espaço Pedagógico* (Facultad de Educación, Universidad de Passo Fundo, RS), v. 10, n.º 2, jul./dic., 2003.

¹ Algunos meses después de esta entrevista, Bernard Charlot se mudó de Cuiabá (MT) para Aracaju (SE) donde vive actualmente.

camente con las tesis académicas más representativas, principalmente en el campo de la sociología de la educación.

En 1987, creó el equipo de investigación ESCOL (Educación, Socialización y Colectividades Locales) junto al departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París VIII Saint-Denis. En ese centro desarrolló investigaciones que posibilitaron la obtención del esquema básico de elementos para una teoría de la relación con el saber y además se relacionó con investigadores de varios países.

En junio de 2003, Bernard Charlot dictó conferencias en la Universidad de Passo Fundo, ocasión en que fue otorgada esta entrevista.

Jaime Giolo: Su formación es en filosofía, pero su producción intelectual, por lo menos la conocida en Brasil, apunta más bien hacia el campo de la sociología ¿Cómo se dio ese tránsito?

Bernard Charlot: Es verdad, hoy en día, soy más sociólogo que filósofo, un sociólogo de la educación. Me formé en filosofía, en Francia, ocupándome especialmente en cuestiones de epistemología. Se trataba de cuestiones orientadas hacia la historia de la ciencia. No me formé ni en educación ni en sociología; me formé en filosofía y epistemología.

Mi primera investigación, hecha bajo la orientación de Georges Canguilhem (muy conocido por haber sido el orientador de intelectuales ilustres como Foucault, por ejemplo), trató sobre la noción de la experiencia en la obra de los cartesianos y anticartesianos franceses en la segunda mitad del siglo XVII. Fue un trabajo, por lo tanto, de epistemología de las ciencias. Menciono esto porque después cuando fui a trabajar en el área de la sociología de la educación, me ocupé especialmente de la noción del saber. Siempre di gran importancia a las cuestiones del saber, primordialmente porque mi primera investigación trató de epistemología.

La educación pasó a ser un tema relevante para mí, a partir de la experiencia que tuve en la Universidad de Túnez. Después de formado, en vez de hacer el servicio militar, pedí un cargo de profesor (existía esa posibilidad de permuta), motivo por el cual fui designado para trabajar en el departamento de educación de la Universidad de Túnez. Nunca había enseñado. Nunca había enseñado pedagogía. No sabía nada. Frente a mí había estudiantes que ya eran docentes en enseñanza básica y ya eran investigadores. Hice mis estudios de pedagogía junto con los estudiantes, mientras enseñaba. Compraba libros de pedagogía en la librería local y los leía rápidamente. Explicaba conceptos para los alumnos, y ellos traían casos prácticos de sus escuelas. Estábamos trabajando con un pie en la teoría y otro en la experiencia directa de los estudiantes.

Eso fue importante porque esa manera de trabajar me llevó a tomar conciencia del enorme desfase que existe entre el discurso teórico y la realidad social. Un discurso teórico trataba del hombre siguiendo a la pedagogía tradicional, otro trataba del hombre de la pedagogía nueva

(llamada nueva), pero en los dos casos, el hombre a ser formado era muy diferente del joven de Túnez que yo estaba conociendo a través de mis estudiantes. Después de regresar a Francia, donde, ante mi pedido, fui a trabajar en una escuela normal, lugar de formación de profesores para las clases iniciales de la enseñanza básica, descubrí que ese desfase existía también allí, al igual que en todos lados. Y el tema me preocupó de manera especial.

Jaime Giolo: ¿Fue de ahí que surgió el libro. A mistificação pedagógica?

Bernard Charlot: Exactamente. Ese fue el tema del libro *A mistificação pedagógica*. El subtítulo es más esclarecedor: «Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação». La mistificación es el hecho. No estoy diciendo que la pedagogía es una mistificación. A veces, se entiende así. Estoy diciendo que el discurso pedagógico me parece (me parecía, ahora ya envejecí un poco) mistificador. El discurso pedagógico es mistificador en la medida en que habla de todo, menos de una cosa: que la educación lleva a un empleo, que ella lleva a una división social del trabajo. Esa es la idea central del libro.

Jaime Giolo: Se trata, pues, de una obra marxista.

Bernard Charlot: Sí, es un libro marxista. Aún soy marxista, o mejor dicho, soy neomarxista. Esto significa que soy marxista, que tomo en cuenta la idea histórica de Marx, la idea de praxis de Marx, la idea de contradicción de Marx..., lo que no hicieron muchos de la llamada tradición marxista, especialmente en Europa del Este. Soy neomarxista también porque planteo el problema del sujeto y de la filosofía de los sistemas simbólicos que ni Marx ni el marxismo consiguieron trabajar satisfactoriamente. Somos sujetos. Somos sujetos históricos-sociales, pero somos sujetos. En ese sentido, soy neomarxista.

Jaime Giolo: Volviendo a A mistificação pedagógica...

Bernard Charlot: *A mistificação pedagógica* o el desfase entre el discurso y la realidad social me llevó a enfrentar profundamente el problema de la división social del trabajo. Estudié el asunto. Llegué a la conclusión de que hay un lazo entre la división social del trabajo y la pedagogía. Por ejemplo, cuando se estudian las estadísticas sociales, articuladas con la planificación económica que se hace, se nota que la calificación de la mano de obra es programada tanto para ser hecha como para no serlo. Una parte de la mano de obra no debe ser calificada. En Francia, en el inicio de la década del setenta, antes de la crisis (de la conciencia de la crisis), era claro que el problema estaba en la excesiva calificación de la mano de obra. Con el estudio de esas estadísticas, era posible entender mejor el sentido de las políticas públicas. Por un lado,

el discurso político diciendo: «se debe luchar contra el fracaso escolar», por otro lado el fracaso escolar estaba prácticamente siendo programado para existir. Escribí pues, «el fracaso escolar está programado». Fue el momento más duro de mi marxismo: el fracaso escolar es algo programado.

En ese contexto, entré en el campo de la sociología del trabajo, y de la historia. Escribí con Madeleine Figeat, dos libros sobre la división social del trabajo en Francia, en los cuales realizamos una mirada histórica de la formación de los obreros, desde la Revolución francesa hasta el año 1984. En 1985, un libro de 800 páginas buscaba un editor. Tuve que reducirlo a 200 páginas para encontrar una editorial que quisiese publicarlo, porque las editoriales no quieren libros tan extensos. Finalmente, fue publicado por una editorial de izquierda.

Jaime Giolo: Después de eso, o sea, después de haber reflexionado, investigado y escrito sobre la mistificación pedagógica y sobre los procesos de trabajo en Europa y, especialmente, en Francia, sus preocupaciones intelectuales cambiaron un poco de rumbo. ¿En qué sentido ocurrió eso y por qué razón?

Bernard Charlot: En ese momento, yo había llegado al fin de mi primera etapa de investigación. De a poco, empezaron a cambiar algunas cosas, y lo hicieron por cuatro razones. Subrayo que esas razones son más interesantes que el propio itinerario que recorrí.

La primera razón nació un poco después de la publicación de *A mistificação pedagógica*. Aún sin muchos elementos, escribí sobre ese punto. Esa razón se expresa a través de la pregunta que muchas veces me hice: existe una mistificación, existen procesos ideológicos, pero ¿por qué el hombre precisa ser mistificado? ¿Por qué precisa de una ideología? ¿Por qué es necesario engañar al hombre? ¿Por qué no se puede decir usted va a la escuela para tener un buen empleo o un empleo ruin? No se puede decir eso. Se deben construir mitos, ilusiones... todo eso. Pero eso significa que entramos en una dimensión específica, más allá de la dimensión economicista. Hay otra cosa, más allá de lo práctico y de lo inmediato, que se debe tener en consideración: la cuestión del sentido.

Creo que esa fue la primera vez que me propuse ese tema como objeto de investigación. Se trata de una cuestión fundamental. El hombre está en busca de significados, de sentidos. Precisa encontrar un sentido, inclusive cuando está siendo engañado por otros.

La segunda cuestión, la segunda duda, nació de la investigación histórica. Yo descubrí, en ese ámbito, cosas horribles. Descubrí que el sindicato, el obrero perteneciente a la CGT (Confederación General del Trabajo), por ejemplo, es sexista. Yo no podía imaginar que, por ejemplo, las mujeres, muchas veces, no podían entrar en el sindicato, o que podían entrar en el sindicato, pero no podían participar de los debates. Cuando

ocurría que una de ellas tenía algo que decir, ella se lo decía a un hombre que, a su vez, lo reproducía para el grupo, esto bajo el justificativo de que una mujer, sometida a la esfera de las emociones, no puede hablar adecuadamente. Encontré todo eso en el medio obrero: sexismo, a veces, racismo; a veces, fascismo; cosas horribles para un militante marxista como yo. Tenía un problema, yo había hecho otro descubrimiento, un poco difícil de aceptar como militante de izquierda: no hay un único empresario. Existen varios empresarios. El dueño de la mercería de la esquina es un empresario también, pero no es un empresario igual al dueño de Embratel (Empresa Brasileña de Telecomunicaciones SA), por ejemplo. Entre los dos, hay una diferencia significativa. El interés histórico de los diferentes sectores del empresariado no es el mismo, como no es la misma la relación que mantienen con el movimiento obrero. Descubriendo eso, yo descubrí la contradicción histórica. Descubrí que la historia está hecha de contradicciones.

Jaime Giolo: Eso debe haber influenciado su vida de investigador, ¿no?

Bernard Charlot: En ese proceso, yo descubrí una cosa muy importante para mi trabajo de investigador: la función de la investigación no era decir quien está en lo cierto y quien está equivocado. No sirve decir: el pueblo está en lo correcto. Ya sabemos que el pueblo está en lo cierto, el pueblo ya sabe qué es cierto. Es más interesante analizar lo que está sucediendo. Es mucho más interesante analizar las contradicciones, porque el pueblo, que está en lo cierto, no las conoce todas. El militante igualmente no conoce todas esas contradicciones y aun aquel que las conoce, hace un esfuerzo por ignorarlas, pues la contradicción parece entorpecer su acción. Consideré que yo sería más útil en la lucha política si analizase concretamente las contradicciones, inclusive cuando no correspondían a mis deseos políticos. Descubrí que el trabajo del investigador es analizar... analizar las contradicciones. La noción de contradicción se convirtió en una noción fundamental en mi investigación y me ayudó a salir de las frases hechas, de las consignas.

Jaime Giolo: Disculpe por haberlo forzado a una pequeña desviación de su exposición, con la última intervención que hice. Usted estaba explicando las cuatro razones que lo motivaron a la transformación de su investigación. Las dos primeras ya fueron explicitadas. ¿Cuáles fueron la tercera y la cuarta?

Bernard Charlot: El tercer elemento que fue importante para el cambio de rumbo de mis preocupaciones intelectuales fue mi propia práctica de formador de profesores. Estaba formando (o haciendo de cuenta que formaba) docentes para las escuelas. En esa época yo no era oficialmente investigador, por eso mis investigaciones tenían que ser hechas

fuera del horario de trabajo. En ese sentido, investigaba, casi solo, en la noche. Los fines de semana, como investigador escribía: «El fracaso escolar está programado»; durante el horario de trabajo, durante la semana, con mis estudiantes, en el salón de clase, decía: «debemos tratar a nuestros niños como sujetos, vamos a encontrar un método adecuado para que ellos aprendan». Nunca ninguno de mis alumnos me respondió: «no importa lo que tenemos que hacer, porque el fracaso escolar es algo programado».

Jaime Giolo: Veo que surgió una gran contradicción entre sus conclusiones de investigador y su práctica docente...

Bernard Charlot: Evidentemente había un problema. No podía continuar escribiendo: «el fracaso escolar está determinado» y, al mismo tiempo, decir a los alumnos: sus prácticas están profundizando un fracaso escolar. Tenía un problema. No obstante, encuentro que las dos cosas eran ciertas. Por un lado, hay proyectos políticos de gran alcance que deben ser bien comprendidos. La globalización, por ejemplo, es un fenómeno orientador de la política en el mundo entero. Ese nuevo mundo, ese macro-movimiento de la realidad debe ser analizado. Sin embargo, no se puede olvidar la eficacia de nuestras prácticas cotidianas. Creo que se deben hacer los dos análisis: el macro y el micro. Se llega, de esa forma al centro de las contradicciones.

En fin, el cuarto elemento que me llevó a rever el rumbo de mis investigaciones fue una reflexión que hice sobre la enseñanza de la matemática. ¿Por qué matemática? Porque ya tenía ese interés por la ciencia a través de la epistemología de las ciencias, pero también porque la matemática parece ser la materia menos política. Cuando se trata de portugués, de historia, de economía, etcétera, puedo entender, creo que puedo entender, por qué los niños de medios populares presentan un índice de fracaso escolar superior al de los niños de clase media. Se puede decir que eso se debe a una cultura de la familia, etcétera. Pero cuando se trata de matemática, el problema se presenta más complejo. Es difícil entender por qué los niños de medios populares tienen más dificultades en aprender matemática que los niños de clase media, pues en este caso, la cultura familiar no es decisiva: no se habla de matemática en la familia. Ahí, tenía que encontrar otro tipo de explicación y, evidentemente, es por eso que entré en esas investigaciones sobre la relación con el saber.

Jaime Giolo: Recapitulando, usted inició sus investigaciones en el campo de la educación abordando el problema de la mistificación pedagógica, lo que lo condujo a las discusiones en torno a las políticas educativas. El estudio de esas políticas sugería la conclusión de que el fracaso escolar de los hijos de las clases populares es programado. La continuación de

sus reflexiones introdujeron: a) el problema del sentido en las acciones humanas; b) el problema de las contradicciones en las prácticas históricas; c) la contradicción específica de su práctica como formador de profesores, en la cual la categoría de sujeto era decisiva; y por fin, d) sus reflexiones sobre la enseñanza de la matemática, cuyo aprendizaje no tiene lazos directos con el capital cultural de la familia y que, aún así, revela un índice de fracaso escolar mayor en las clases populares que en las clases medias. Esas situaciones provocaron el surgimiento en sus reflexiones del concepto de «relación con el saber». Ese concepto brinda posibilidades de comprensión de la realidad escolar superiores a las demás tentativas hechas por la sociología de la educación, especialmente, al del concepto de posición social, de la teoría de la reproducción. Sobre eso me gustaría interrogarlo, pero antes quiero saber si, con ese nuevo tema de «la relación con el saber», usted abandonó completamente las preocupaciones sobre las políticas educativas.

Bernard Charlot: No abandoné completamente la línea de investigación sobre las políticas educativas. Mi equipo se preocupa de la cuestión de la regionalización de la educación. Continué, por lo tanto, investigando las políticas educativas también a través de la cuestión de la regionalización de las políticas educativas. La cuestión de los municipios, de la descentralización, de la desconcentración son cuestiones prioritarias de las áreas educativas en Francia, un poco ligadas también con la cuestión de la globalización. Estuve, por ejemplo, trabajando en Porto Alegre, en el Foro Mundial de Educación, con esas cuestiones de la globalización.

Creo que se deben analizar las políticas por un lado y las prácticas por otro, porque no se puede entender las políticas sin tomar en consideración que las políticas solo existen después de articularse con las prácticas cotidianas. Por otro lado, las prácticas cotidianas no son absolutamente libres. Ellas dependen también de las oportunidades, de las posibilidades desempeñadas por las políticas. Lo entiendo así.

Jaime Giolo: Ahora, me gustaría que estableciese un breve paralelo entre las tesis reproductivistas y su tesis «de la relación con el saber».

Bernard Charlot: Bourdieu desarrolla su análisis del sistema educativo en términos de posiciones sociales. Ciertamente, es necesario desarrollar un análisis en términos de posiciones sociales. Es necesario, pero no es suficiente. Se debe ir más allá de un análisis en términos de posiciones sociales; se debe ir más allá de la sociología, de las llamadas sociologías de la reproducción. La sociedad es también un conjunto de actividades. Un conjunto de prácticas. No tan solo un conjunto de posiciones. Se debe analizar la sociedad en términos de actividad, de prácticas. Desde ese punto de vista, la obra de Vigotski, retomando la idea de praxis de Marx, es importante. Las actividades son socialmente definidas, pero

son actividades de un sujeto. Se debe tomar en consideración al sujeto. Eso significa que se deben canalizar esas actividades en la vertiente del sujeto. Por eso, en pedagogía, yo le doy gran importancia al concepto de movilización, el cual distingo del concepto de motivación.

Jaime Giolo: ¿En qué aspecto el concepto de movilización es más adecuado que el concepto de motivación, y cómo permite operar la crítica del reproductivismo?

Bernard Charlot: No estoy pensando en términos de motivación, en cómo voy hacer para motivar a los alumnos. Ese no es el problema. El problema para mí es qué puedo hacer para que el alumno se movilice. La movilización es un movimiento interno del alumno, es la dinámica interna del alumno que, evidentemente, se articula con el problema del deseo. En ese camino, la sociología se encuentra con el psicoanálisis, y la dinámica del deseo es analizada desde el punto de vista social y también personal, inclusive en la perspectiva del inconsciente. El sujeto de deseo es un sujeto que interpreta al mundo: interpretación de nuestra vida personal y de lo que está aconteciendo con otros. Por eso, yo doy gran importancia a la idea de sentido. Significado y sentido. Inclusive, distinguiendo la posición social objetiva y subjetiva. Creo que se deben distinguir esas dos situaciones. Justificado rápidamente, el niño tiene una posición social definida, determinada por la posición social de su respectivo padre. Se habla del padre, olvidando a la madre. Es la madre quien cuida al niño, pero la sociología habla del padre.

En verdad, la persona más importante en nuestras investigaciones, sobre el éxito escolar no es el padre ni es la madre, ni es el hermano mayor. Es la hermana mayor. La persona más importante de ese proceso, que es la hermana mayor, no tiene ningún lugar en la sociología de la educación clásica. Ella no existe. Tampoco existe la vecina. La vecina es una persona muy importante en la historia escolar. Como dice una adolescente: «No puedo repetir mi curso porque, en mi cuadra, ninguna vecina (quería decir: ninguna de las hijas de las vecinas) repitió». La hermana mayor y la vecina, aunque figuras decisivas en la movilización educacional de los sectores populares, no tienen presencia en la sociología clásica.

Volvamos al problema de la posición social. Hay, evidentemente, una posición objetiva, pero hay, también una subjetiva. Las dos son, a veces, completamente diferentes. La posición subjetiva es la que adopto en mi mente interpretando la posición objetiva. Puedo ser hijo de un inmigrante analfabeto y tener orgullo de eso, así como puedo tener vergüenza; puedo ser hijo de un inmigrante y tener como proyecto mostrar a los otros (mis semejantes) que también tenemos valor. Hay, pues, varias maneras de ser hijo de inmigrante. Lo que va a tener relevancia en la historia escolar del individuo no es directamente la posición objetiva del

padre, es sobre todo cómo el hijo interpreta esta posición. A esto llamamos: posición subjetiva social. Ella implica todo un trabajo de interpretación, de producción y de transformación de sentido.

Una sociedad no es solo espacio social; una sociedad es también tiempo. Es muy importante vivir y entender que una sociedad es también tiempo. Eso significa que no voy solo a analizar las situaciones escolares, voy a tratar de entender cómo acontecieron esas situaciones. ¿Que sucedió para que las llamadas situaciones de fracaso escolar ocurrieran? ¿Cuál fue la historia? ¿Cuáles fueron los procesos que contribuyeron para construir y estructurar esa historia escolar de fulano o de mengano como miembro de un grupo social y también como sujeto singular de esa historia? Eso me parece muy importante. Es lo que ya sugería Marx con la noción de praxis. Creo que la noción marxista de praxis es muy importante porque dice que el hombre está transformando el mundo por su trabajo y, al cambiar el mundo, él se transforma a sí mismo. Él se está formando a través de la acción de transformar el mundo. Es una noción fundamental.

Esas son, en líneas generales, los principales límites del reproductivismo y las líneas principales de la interpretación que yo propongo.

Jaime Giolo: Específicamente en términos de interpretación del llamado «fracaso escolar» ¿qué dice el equipo ESCOL?

Bernard Charlot: Para pertenecer a ese equipo hay, fundamentalmente, una única obligación: hacer lo que llamo lectura positiva de la realidad social. ¿Qué significa esto? No estoy diciendo que soy optimista, aunque lo sea. No estoy diciendo que quien no conoce nada de matemática, conoce, entretanto, muchas cosas sobre fábricas, maderas, etcétera. No estoy diciendo nada de eso. Estoy diciendo que explicar en términos de carencias no es explicar. Es esa tentativa de explicar todo en términos de carencia lo que estoy llamando: lectura negativa. Cuando se dice: «ese alumno fracasó porque no está de ese o de aquel modo, le falta eso o aquello, no es eso o aquello», se está haciendo una lectura negativa del fracaso escolar. Se debe reflexionar sobre esa manera de razonar. En primer lugar, eso significa que yo no digo nada del alumno fracasado y solo hablo de otro, del alumno exitoso. Aquel alumno que no tiene carencias es el que está en la escuela, el que se conoce. Los otros, los fracasados, no son así. Pero ¿cómo son los otros? Mi pregunta es esa. ¿Cómo son los otros? Eso, desde un punto de vista epistemológico, vale como crítica de la sociología, pero también como crítica del discurso que se puede escuchar en las salas de profesores, en las escuelas: «él no tiene», «él no es», «la familia de él no tiene», «la familia de él no es», etcétera. Todo ese discurso no tiene el menor sentido. Cuando se habla en términos de carencia, epistemológicamente no se produce ningún sentido. No se puede explicar algo a partir de lo que no existe. Es sim-

ple: una explicación en términos de carencia (de lo que falta) consiste en conferir una cualidad al no ser. Es «la falta de» que es «la causa de». Eso no significa nada. ¿Cómo una falta (un no ser) puede ser la causa de alguna cosa (un ser)? No tiene ningún sentido desde el punto de vista epistemológico.

No estoy diciendo, con eso, que las carencias son ficciones. Yo sé que los alumnos fracasados no conocen, no tienen algunos saberes que otros, los exitosos, tienen. Yo sé eso. Yo sé que ellos no construyeron algunas competencias que se pueden ver en los otros. No estoy diciendo que sepan. No estoy diciendo que tengan competencias. Estoy diciendo que para entender por qué no saben, por qué no construyeron competencias, se debe explicar lo que aconteció y no lo que faltó. Esa es la lectura positiva. Es muy difícil de hacer porque nuestro modo espontáneo de razonar sigue el modelo de la lectura negativa. Se habla de exclusión, por ejemplo. No está bien claro ese concepto de exclusión. Nadie está, simplemente, excluido, completamente excluido. Usted puede ser excluido de un lugar, pero cuando está excluido de un lugar, usted existe en otro. Yo quiero saber dónde está ese lugar y quién está allá. Si usted deja de estar en una situación, estará, necesariamente, en otra. Yo quiero conocer esa otra situación. Los que hablan en términos de exclusión, como regla, no toman en consideración dónde está y lo que está haciendo el excluido. En ese discurso, el excluido parece que dejó de existir. Su situación, su lugar, no es problema. Esa es una forma de repetir en teoría la dominación que existe en el mundo real. En Francia eso sucede. Aquí también: los sin tierra, los sin techo, los sin esto o sin aquello... Políticamente eso puede hasta ser importante, porque estamos diciendo que ciertas personas no tienen lo que tienen otras. Pero para una comprensión efectiva, se debe entender cómo vive el sin tierra, cómo vive el sin techo. Decir de una persona que ella está sin techo y decir que ella duerme en la calle no es decir lo mismo. Desde el punto de vista de la investigación, se corre el riesgo de ignorar lo que las personas están viviendo desde su lógica. Es por eso que en nuestras investigaciones insistimos sobre la relación con el saber en la comprensión de las lógicas de vida de los alumnos fracasados, las lógicas de los alumnos y de las familias populares. Mostramos que esas lógicas son diferentes de las de la institución escolar; son diferentes, inclusive, de las de los profesores. Consideramos que se debe tomar en consideración esa lógica para construir un recurso pedagógico en el cual los alumnos de las clases populares realmente mejoren en términos de apropiación del saber. Ellos no son fieras, no son animales salvajes que no pueden ser entendidos, esos jóvenes no son locos. No son locos, inclusive cuando parecen decir cosas locas. En Francia, por ejemplo, se escucha, de vez en cuando, a los jóvenes diciendo: «si los profesores reciben un salario, ¿por qué nosotros no recibimos uno también?». Parece una idea loca, pero no es tan así, porque si la escuela prepara al trabajador, si la escuela encamina para un empleo más tarde, ya se debería remunerar

a los alumnos desde el comienzo de su formación, ya que es el inicio de su carrera profesional. No es una idea loca en sí; es una idea que parece loca en la lógica de la institución escolar. Pero en la lógica de los alumnos, parece una idea coherente.

Jaime Giolo: Vamos a detenernos un poco más sobre su trabajo y el trabajo de su equipo ESCOL en torno al fracaso escolar. ¿Cómo se debe analizar la cuestión del fracaso escolar?

Bernard Charlot: Nuestras investigaciones tratan, efectivamente, de lo que se llama fracaso escolar. Se trata de un tema muy discutido, pero poco analizado. El asunto, en el discurso político, asume tantas connotaciones que, al final, nadie sabe bien de qué se habla cuando se habla de fracaso escolar.

Por eso, en nuestras investigaciones partimos de tres cuestiones fundamentales para elucidar el problema del fracaso escolar:

1. Para un niño de familia popular: ¿cuál es el sentido de ir a la escuela?
2. ¿Cuál es el sentido de estudiar y de no estudiar en la escuela?
3. ¿Cuál es el sentido de aprender-comprender querer en la escuela, querer fuera de la escuela?

Jaime Giolo: ¿Por qué partir de esas tres interrogantes que, a primera vista, parecen distantes del problema del fracaso escolar?

Bernard Charlot: ¿Por qué señalo esas interrogantes? Cuando un alumno encuentra dificultades en la escuela, ¿cuál es la pregunta que generalmente se hace?, ¿son las supuestas carencias culturales de los alumnos y de sus familias o es el estilo pedagógico del profesor? En este caso, se quiere saber si el profesor es o no tradicional y, por regla, se inicia una interminable discusión pedagógica que no lleva a ningún lugar, simplemente porque ese no es el problema.

La problemática de la cuestión pedagógica es muy simple: ¿ese alumno estudió o no estudió? Si él no estudió, es claro que no va a saber. De inmediato, viene la otra pregunta: ¿por qué va a estudiar, por qué va a tener deseo de estudiar? Le siguen otras preguntas: ¿qué sentido encuentra a ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de tener que estudiar? Y, evidentemente, después, viene otra pregunta: ¿es suficiente estudiar para ser exitoso?, ¿para ser exitoso tiene que estudiar-trabajar?

En Francia, se dice que el alumno trabaja en la escuela. En Brasil, se dice que él estudia. Descubrimos que estudiar y trabajar en la escuela no tiene el mismo sentido en la cabeza de los alumnos de los medios populares y en la cabeza de los profesores (y en el entendimiento de la institución escolar).

Esa diferencia de lógica es un punto muy importante porque conduce directamente al problema del sentido del estudio y también al problema

del placer ¿El alumno encuentra o no encuentra placer en estudiar? No estoy hablando del placer sin esfuerzo; creo que no hay educación sin esfuerzo. No hay contradicción entre placer y esfuerzo. El deportista hace esfuerzo, pero siente placer en hacerlo. La contradicción se revela cuando es preciso hacer esfuerzo sin sentido, solo para obedecer. ¿Cómo habrá placer en esa actividad?

He aquí que el problema del sentido y, por añadidura, el problema del placer que aparecen como los problemas fundamentales de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje. Lejos de agotarse en la disputa entre tradicionales y constructivistas, esos problemas apuntan a lo esencial que es saber si el alumno tiene la posibilidad de tener una actividad intelectual o no.

Jaime Giolo: Se trata, en síntesis, de una relación con el saber, como usted anuncia en su libro, publicado entre nosotros en el 2000, ¿Sería posible detallar un poco más los procedimientos y los resultados de sus investigaciones?

Bernard Charlot: Antes de desarrollar la problemática más teórica y los datos de la investigación me gustaría recordar tres textos escritos por jóvenes franceses. Son manifestaciones recogidas por una investigación realizada a finales de la década del ochenta. Pedimos que los alumnos respondieran la siguiente pregunta: «Desde que nacieron ustedes aprendieron muchas cosas en la familia, en la escuela, en la calle y en otros lugares; de ese conjunto de cosas ¿qué fue lo más importante?».

El primer texto fue escrito por un joven de 16 años que estudiaba en 8º grado:

Aprendí cosas que admiro en la ciudad como la amistad, hacer pille-rías, a divertirme, a conocer lugares, ir a la *boite*. En la escuela aprendí a escribir, a leer, a hablar, a expresarme, a pensar, a saber, a tener éxito, a tener confianza en mí y todas esas cosas me sirvieron después para mi trabajo, y para mi futuro. En casa, aprendí a caminar, a hablar y a querer a mis semejantes. Pero las cosas más importantes para mí son los estudios, aunque yo no preste mucha atención, pues mis compañeros de clase nos meten más en problemas de lo que nos salvan de ellos. Y ahora espero realmente dedicarme al estudio, para poder tener éxito en todas mis elecciones y emprendimientos, tener una profesión en el futuro.

Si entendemos lo que un adolescente de un barrio popular francés de 16 años tiene en la cabeza cuando escribe que, ahora, espera igualmente dedicarse a los estudios, como si fuese una cosa que cayese del cielo, sin ninguna responsabilidad, probablemente entenderemos algo importantísimo desde el punto de vista pedagógico y práctico.

El segundo texto es de una niña de 10 años, 4º grado, hija de inmigrantes. Ella escribe un texto en forma de carta para el profesor.

Buen día, Bruno (nombre del docente), soy yo, Bilal. Tengo muchas cosas para decirle desde que yo nací. La primera cosa que aprendí fue a hablar y a decir mamá, pero cuando tenía un año yo adoraba contar. Esa era mi pasión. Yo contaba para calmarme. Aprendí a hablar en París, en mi casa. Aprendí a hablar y a correr, y a contar con mi madre, mi padre, mi hermano y mi hermana mayor. Después, con tres años, fui al jardín con mi profesora Katy y después con Martine. Cuando llegué a 1º grado, yo no paraba de vanagloriarme, pero también contaba mucho con mi hermana Maxime, que tiene hoy 19 años. Después pasé a 2º grado, después a 3º grado y, no sé cómo, si fue un milagro o por causa de Dios, vine a parar aquí a 4º año con usted, Bruno.

Este texto es muy importante. ¿Qué está ocurriendo en el universo y en la cabeza de una niña de 10 años cuando está escribiendo eso? Finalmente, un texto de un joven de clase media.

Hago un balance de mi saber actual. Adquirí un cierto número de conocimientos durante mis 14 años de vida. Cada materia tiene su utilidad y nos deja muchas cosas. El francés nos enseña a dominar nuestra lengua tanto en la forma escrita como oralmente. Esa materia nos permite desarrollar nuestra expresión. Materias como historia y francés nos muestran una vida diferente (...)

Igualmente cuando aún somos apenas niños, es preciso estudiar el comportamiento de nuestros padres e intentar entender sus pasos y gestos, porque, más tarde, nosotros seremos padres. Si nosotros distinguimos bien los errores cometidos por nuestros padres, esto tal vez nos permita en el futuro no cometer los mismos errores.

Entre los dos primeros textos y el tercero hay varias diferencias. Ya hay diferencias en el nivel de uso de la lengua. Obviamente, el profesor va dar una buena nota al tercer texto porque fue bien escrito. Pero, en verdad, tienen otras diferencias: los dos primeros están intentando responder a la pregunta formulada por el investigador: ¿qué aprendió usted desde que nació? El tercer texto está haciendo otra cosa, este alumno está hablando como si él fuese profesor, evaluando todo, evaluando las materias, no está diciendo lo que aprendió, está evaluando las materias. En principio, está evaluando la educación que recibió de su familia: «debemos estudiar los pasos, lo gestos de nuestros padres y los errores de nuestros padres». Entre los dos primeros textos y el tercero, hay una diferencia fundamental en la relación con el saber, en la relación con el mundo, en la relación con los otros, en la relación con el lenguaje en la evaluación de sí mismo. Es ese conjunto de relaciones diferentes que estamos investigando para entender por qué los niños de

las clases populares encuentran más dificultades en la escuela que los de clase media.

Encontramos que no es un problema de carencias, sino de lógicas, que son diferentes en las familias populares y en la institución escolar. La relación con el mundo, la relación con los otros, la relación consigo mismo que permiten ser exitosos en nuestra escuela, no son las que caracterizan a los hijos de medios populares.

Jaime Giolo: La correlación estadística existente entre el éxito escolar y el origen social de los alumnos pasa, por lo tanto, por ese complejo de relaciones que el alumno establece con su medio de modo especial, la relación con el saber.

Bernad Charlot: Existe esa correlación estadística entre, por un lado, lo que se llama origen social del niño y, por otro lado, el hecho de ser exitoso o fracasado en la escuela. Eso no es algo nuevo, hace treinta años que se sabe. En varios países del mundo existe una correlación estadística entre el origen social del alumno y el hecho de ser exitoso o fracasado en la escuela. Eso significa que se debe combatir la desigualdad social frente a la escuela. Eso debe quedar bien claro. Nunca voy a negar la desigualdad social frente a la escuela. El problema viene después. ¿Cómo se construye esa desigualdad social? ¿Cómo se puede entender el fracaso de los niños de los medios populares en una escuela en que los docentes, la mayoría de ellos, desean que esos niños sean exitosos e intentan, con esfuerzo, ayudarlos? ¿Cómo entender eso? Ese es el problema. Cómo se crea, en lo cotidiano de la vida escolar, ese fracaso significativo de los jóvenes de los medios populares.

En primer lugar, se debe decir que una correlación no es causa. Voy a insistir en este punto. Nunca los sociólogos demostraron, ni dijeron, ni pensaron que la familia es la causa del fracaso escolar. Muchos docentes están pensando que esa ciencia demostró que la familia es la causa del fracaso escolar. Los sociólogos demostraron una correlación estadística, pero una correlación estadística no es una causa, es completamente diferente. Me explico: puede existir una correlación estadística entre los dos fenómenos sin que uno sea la causa del otro. Voy a dar un ejemplo: existe una correlación estadística entre la hora en que el gallo canta y la hora en que yo me afeito. Eso significa que una persona que va a marcar la hora en que el gallo canta y la hora en que yo me afeito va encontrar una correlación estadística. Pero es una correlación estadística sin causa, esos dos objetos tienen una misma causa que es la salida del sol. Eso puede significar que puede haber una correlación estadística sin causa, sin que uno de los hechos relacionados por la correlación estadística esté o sea la causa del otro.

Voy a dar otro ejemplo, ahora referente a la educación. En una isla muy pobre del sur de África existe una correlación estadística entre el

hecho de que el alumno viva en un apartamento o en una casa que tiene bañera y el hecho de aprender a leer. Ese alumno es más exitoso del que vive en una casa sin bañera. Se puede verificar. Evidentemente no se puede transformar este hecho en una causa.

Decir que la familia es la causa del fracaso escolar equivale a decir que la bañera es la causa del aprendizaje de la lectura. ¿Cuál es el fin del razonamiento? No dice que no hay ninguna relación entre la familia y el fracaso escolar, porque si una relación no existiese, tampoco habría una relación estadística. Existe una relación entre la familia y el fracaso escolar, así como existe una relación entre la bañera y el aprendizaje de la lectura. Puedo plantear hipótesis: por ejemplo, en una isla pobre, una familia que tiene bañera, probablemente tiene determinadas prácticas culturales. Probablemente en su familia el padre o la madre saben leer. De ese modo, el niño encontrará revistas, libros y personas leyendo en toda la casa, lo que le permitirá construir, desde temprano, una cierta relación con la escritura y también desear leer y escribir. El niño encontrará sentido en esa actividad y, probablemente tendrá más facilidad en la escuela. Por lo tanto, existe una relación entre la bañera y el hecho de aprender a leer y escribir. Pero esa relación no es una relación de causalidad ni una relación directa, es una relación indirecta.

El trabajo del investigador es identificar e investigar los intermedios, las mediaciones, entre la bañera y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, entre la familia y el fracaso escolar. Existe una relación que no es una relación de causalidad. No existe ningún determinismo, existe una probabilidad. Existe una mayor probabilidad de que un hijo de un obrero analfabeto sea fracasado. Pero a pesar de eso, existen hijos de obreros analfabetos que son exitosos. Existen probabilidades. Existe lo que llamamos éxitos paradójales. En Brasil, cuántas son las personas oriundas de familias de medios populares que fueron exitosas en la escuela y, hoy, enseñan en la Universidad. Son casos que no corresponden al discurso de la sociología clásica de la década del sesenta y setenta.

Jaime Giolo: O sea, el itinerario escolar de las personas no está determinado, exclusivamente, por procesos sociales (colectivos, estructurales), sino igualmente por decisiones y elecciones de los individuos. ¿Es eso lo que usted quiere decir?

Bernad Charlot: Exactamente. Es preciso considerar que la historia escolar es, al mismo tiempo, una historia social y una historia singular (individual). No hay oposición entre nuestro lado social y nuestro lado singular. Son formas ingenuas de pensar las que afirman que cuanto más social yo soy, menos sujeto individual soy. No tiene sentido. Yo soy 100% social, y soy 100% singular. Lo que es interesante es que si voy a sumar 100% social y 100% singular, el resultado no es 200%, el resultado aún sería 100%. En términos más académicos, estamos diciendo que

la relación entre lo social y lo singular no es aditiva, es multiplicativa. Yo soy 100% social, porque, si no fuese social, no sería un ser humano. No puedo ser humano sin ser social. Yo soy 100% singular porque en el mundo entero no existe ningún otro ser humano que sea igual a mí. Inclusive si tuviese un hermano gemelo, yo continuaría siendo 100% singular y 100% social. Por eso, se debe entender la historia escolar de una persona al mismo tiempo desde una perspectiva sociológica, como una historia social y desde una perspectiva psicológica, como una historia singular. Eso constituye también la especificidad de un departamento de educación que tiene que trabajar a partir de un punto de vista sociológico y de uno psicológico.

Jaime Giolo: Todas las ideas que usted desarrolló hasta aquí, especialmente la crítica que realizó al reproductivismo, sugieren que, en cierta medida, las prácticas pedagógicas son eficaces. ¿Es eso?

Bernard Charlot: Creo que nunca se debe olvidar la eficacia de las prácticas pedagógicas. Los profesores son más o menos eficaces, se debe aceptar esa idea. Algunos profesores son más eficaces con un tipo de alumno y menos con otro. Eso significa que nuestras prácticas en el aula tienen consecuencias importantes en la vida de los alumnos. También me gustaría señalar que nunca se debe olvidar la cuestión del saber. La sociología pensó (está pensando) la escuela olvidando un asunto importante: que en la escuela se aprenden cosas. Actualmente hay, en Francia, un sociólogo muy interesante que se llama François Dubet, que investiga los medios populares y la experiencia escolar del alumno. Pero, en la experiencia escolar del alumno, él nunca habla del problema del saber. La escuela es un lugar donde el profesor está intentando enseñar cosas para alumnos que están intentando aprenderlas. Quien teoriza sobre la escuela y olvida ese hecho deja lo más importante fuera del pensamiento.

Voy a dar un ejemplo: el de la violencia. Creo que nunca vamos a terminar con el problema de la violencia en la escuela si no tenemos en cuenta también el problema del saber. Imaginemos una situación: en el salón de clase, el profesor explica algo, el alumno no entiende, el profesor vuelve a explicar sin ponerse nervioso y con otras palabras. El alumno no entiende. El profesor vuelve a explicar y el alumno no entiende. Se llega así, a un momento difícil: el de saber dónde está el problema. En la mente del profesor, por principio, el problema está en el alumno, pero también hay dudas profesionales. El fracaso del alumno afecta la autoestima del profesor, su honor está siendo cuestionado. El alumno, probablemente, también piensa que es el problema, así como piensa que el profesor tiene culpa, que no explicó bien, y de ese modo se va construyendo, de a poco, una situación de tensión en el cotidiano escolar.

No se puede entender nada de la violencia dentro de la escuela si

no se entiende lo que se construye en el día a día en el salón de clase. Si surge una chispa en una situación donde hay pólvora, consecuentemente, ocurrirá una explosión. Encuentro, por lo tanto, que la violencia también tiene que ver con la cuestión del saber en la escuela.

Jaime Giolo: Aún sobre el fracaso escolar: ¿Qué revelan sus investigaciones respecto al entendimiento que los alumnos tienen con relación al éxito o fracaso escolar?

Bernard Charlot: Verificamos que la lógica de los alumnos no es la lógica del «don»; es más que nada, la lógica de estudiar lo suficiente o de no estudiar lo suficiente. En ese sentido, se pueden distinguir cuatro tipos de alumnos en cuanto a su relacionamiento con el estudiar o con el no estudiar en la escuela.

El primer grupo comprende a los alumnos que no se encuentran en los medios populares. El estudio se convirtió para ellos en algo natural. Ellos aprendieron a leer con cuatro años y medio y nunca dejaron de estudiar. Estudian siempre, inclusive en las vacaciones y los fines de semana. Son jóvenes de clase media.

El segundo grupo comprende a los jóvenes del medio popular, de muy buen desempeño en la escuela. Generalmente hijos de inmigrantes; esos alumnos demostraron una fuerte voluntad: «Yo saqué una buena nota, pero no es suficiente porque la próxima semana todavía voy a tener otra evaluación y, una vez más, debo sacar una buena nota». He aquí, una movilización fuerte, una dedicación para el estudio.

El tercer grupo comprende a los alumnos que están completamente perdidos en la escuela. Son los candidatos de lo que llamamos fuga escolar. En verdad, nunca entraron a la escuela. Estuvieron presentes físicamente, pero nunca entraron en las lógicas intelectuales, en las lógicas teóricas de la escuela. Son alumnos que nunca entendieron qué es lo que se trata en ese lugar que se llama escuela. Siempre están perdidos, completamente perdidos.

El cuarto grupo comprende a los estudiantes que piensan en cómo tener la mejor nota estudiando lo menos posible. Ellos no van a la escuela para aprender cosas. Ellos van a la escuela para tener más tarde un buen empleo y punto final. Es realismo: yo también fui a la escuela para tener un buen empleo después. Y todos nosotros vamos a la escuela para eso. El problema es que existen alumnos que no relacionan el buen empleo en el futuro con la cuestión del saber. Ellos viven en una lógica en que se debe sobrevivir en la escuela, pasar al siguiente grado y después al siguiente, etcétera... Lo más importante es el hecho de pasar al siguiente grado y no el hecho de saber, de aprender, porque en el día a día del universo escolar el saber no tiene sentido. Dicen: «Gracias a la escuela voy a tener un buen empleo, voy a mejorar mi vida, pero no me gusta, no me gusta lo que se trata en la escuela». Ellos entraron en la

lógica de la escuela, no en la lógica del saber. Ellos se dan vuelta, están siempre copiando algo, estudian en la última semana antes de la prueba. Y así se explican varias cosas.

Por ejemplo, existe un fenómeno interesante en Francia, probablemente aquí también, referente a los CDF. CDF es el alumno que estudia más, que estudia mucho para sacar una excelente nota. Los otros alumnos insultan ese CDF y hasta pelean con él. En la lógica de esos alumnos es normal hacerlo. Voy a explicar por qué. Se estudia para pasar al grado siguiente. Cuando en una clase, hay uno, dos, tres alumnos CDF, aún está bien, pero cuando hay cinco, seis, siete, ocho alumnos, las cosas se vuelven muy difíciles para los otros. Porque, por ejemplo, si la media para pasar al grado siguiente es 7, a medida que cierto número de alumnos sacan 9, 9,5 y 10, el profesor se vuelve más exigente con los demás. En esa situación, quien sacaba 7 va a tener 6 y no pasará al grado siguiente. ¿Por culpa de quién? Por culpa de los CDF que no tiene ningún interés por el colectivo escolar. Pasarían con 7 u 8, ¿por qué van a sacar 10? Van a perjudicar a todos los otros. Es el obrero que hace más de lo que el dueño está exigiendo. Algunos obreros hacen más de lo necesario, reciben un pequeño premio, y después el dueño acaba cambiando las reglas. De esa forma, todos acaban teniendo la obligación de trabajar más.

El alumno que quiere aprender, que trabaja mucho, que estudia más, perjudica a todos los otros. Esa experiencia es una experiencia popular. Son hombres de los medios populares que están funcionando así. Hay raíces culturales para ese comportamiento, y no son esas bobadas de carencias culturales; es otra cosa. Es un tipo de relacionamiento con el mundo; es un tipo de relacionamiento con los otros, es un tipo de relacionamiento consigo mismo.

Descubrimos también, y tal vez ese sea el hecho más importante que está en la mente del alumno, en la lógica del alumno de las familias populares, que quien es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor. Me explico. En el proceso educativo, ¿qué debe hacer el alumno? Tiene que ir a la escuela cada día, lo que ya es un esfuerzo. Tiene que hacer muchas tonterías y tiene que escuchar al profesor; así, está hecha su parte, cumplió su responsabilidad. Lo que va a pasar después depende del profesor. Si el profesor explica bien, el alumno sabrá; si el profesor no explica bien, el alumno no sabrá. La responsabilidad es del profesor.

En la lógica de ese alumno, la escuela, el aula, el proceso de enseñar y aprender son fundamentalmente cosas del profesor. «No entendí nada, ¿qué va a pasar? Yo voy a sacar una mala nota, lo que es una gran injusticia, una enorme injusticia. No es culpa mía, yo no sé porque el profesor no explicó bien. Quien me va a dar una mala nota es él mismo. Una injusticia enorme, insoportable: él que no explica bien, y encima me pone una mala nota, no a él, sino a mí.»

En la lógica de muchos de ellos, el profesor introduce, de una forma casi física (material), el saber en la cabeza del alumno. La cabeza del alumno es como un grabador: el profesor habla, la cabeza graba. La lógica del alumno es la lógica de la transmisión directa. Es por eso que a los alumnos de los medios populares no les gustan los métodos activos. Ellos no son constructivistas, ellos quieren la pedagogía que da la certeza de que ellos van a pasar al grado siguiente. Cuánto más boba la pedagogía menos arriesgada. Cuánto más boba es la pedagogía, el alumno corre menos riesgo de ser reprobado. Ellos quieren esa pedagogía boba. Pero cuando la pedagogía es activa a ellos no les gusta. No estoy diciendo que no se debe practicar una pedagogía activa con esos alumnos. No estoy diciendo que no se debe ser constructivista. Estoy diciendo que esa pedagogía activa va a ser construida contra esos alumnos. Ellos están esperando otra cosa.

Jaime Giolo: En este momento, cabría preguntar ¿dónde fue que los alumnos de las clases populares buscaron los elementos para construir esa cosmovisión educativa? ¿Qué respondería usted?

Bernard Charlot: Si fuésemos a preguntar a los alumnos de las clases populares qué es ser buen alumno, ellos responderían: «un buen alumno llega a la escuela en hora y levanta la mano antes de hablar en el salón de clase» y aún más. Ellos definen un buen alumno sin hablar de que aprendió muchas cosas. El alumno da una definición de alumno que no incluye el saber. No fue la familia que le enseñó eso. Fue la escuela que acabó diciendo a los alumnos que lo más importante no es aprender cosas, que lo más importante es pasar de año y obedecer las reglas de la escuela. Y es en la escuela que se aprende eso.

En una investigación hecha en un jardín de infantes, con alumnos de 5 años, verificamos una diferencia entre aquellos que dicen que están escuchando a la maestra y aquellos que dicen que están escuchando la lección. Los que tienen dificultades siempre están escuchando a la maestra, los otros escuchan la lección. Los que escuchan a la maestra, escuchan a un adulto dando órdenes; lo que escuchan la lección, escuchan a un adulto que está hablando de alguna cosa. No es, por lo tanto, la misma cosa.

En otra ocasión, pedimos a alumnos de 6 y 7 años que describieran un día, una semana en la escuela. Ellos hablaron de la escuela como si estuviesen subiendo y bajando escaleras, poniendo y sacando sacos, mientras la profesora estaba distribuyendo los cuadernos y escribiendo en el pizarrón. «Ustedes pueden hablar de una semana en la escuela» «Sí. El lunes la profesora fulana de tal enseña matemática en este salón. Después de esa hora...» La escuela se resume en una lista de horas, de materias, de profesores. Nada más. Preguntados sobre lo que aprenden, los alumnos hablan de que aprenden varias cosas muy importantes.

Asuntos, en la escuela se aprenden asuntos. Hay una enorme dificultad en identificar contenidos intelectuales en la escuela. Ese problema es muy importante. Ese problema viene de las prácticas de la escuela, no está sucediendo en las familias.

La escuela a su vez, tiene la posibilidad de mejorar la situación. Aunque, es claro que no estoy diciendo que ella puede hacer todo.

Jaime Gilo: Para finalizar, me gustaría que dijese dos palabras sobre el gran desafío de la educación mundial ante ese fenómeno llamado globalización, que, además, fue el tema de su conferencia en el Foro Mundial de Educación en Porto Alegre.

Bernard Charlot: Son dos problemas: el de la globalización y el de la modernización. Sobre la modernización, tengo miedo de que no estemos entrando en una sociedad del saber, por el contrario, tal vez estemos saliendo de la sociedad del saber cuando nos vemos como la sociedad de la información. ¿Información es saber? No es la misma cosa, la información se vuelve saber cuando trae consigo un sentido, cuando establece un sentido de relación con el mundo, de relación con los otros, de relación consigo mismo... Temo que estemos saliendo de la cuestión del saber. El otro aspecto se refiere al hecho de que el saber se está volviendo una mercancía, fenómeno de la globalización. En el mercado del «saber», esa evolución hacia una mercancía del saber va a volver aún más fuerte y más dura la desigualdad social frente a la educación. Creo que serán dos los desafíos mayores para el futuro, y ya para el presente: el saber aún tiene sentido y ya es una mercancía. Así, al mismo tiempo, el saber existe para tener, más tarde, un buen empleo y conserva su valor de uso para entender el mundo sobre el enfoque de la diversidad.

PARTE I

LA RELACIÓN CON EL SABER

LA PROBLEMÁTICA DE LA RELACIÓN CON EL SABER*

LA RELACIÓN CON EL SABER: CUESTIÓN ANTIGUA, NOCIÓN NUEVA

La *cuestión* de la relación con el saber no es nueva. Se podría afirmar que ella atraviesa la historia de la filosofía clásica, por lo menos hasta Hegel. Fue presentada por Sócrates cuando este dice «Conócete a ti mismo»; es la cuestión del debate entre Platón y los sofistas; está en el centro de la «duda metódica» de Descartes y del *cógitio* que viene después; está muy presente en la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, tanto en el desarrollo de la obra (o del Espíritu que toma formas objetivas y subjetivas en el curso de la Historia) como en análisis particulares (especialmente en la dialéctica del maestro y del esclavo).¹

La cuestión de la relación con el saber científico tampoco es nueva. Además de ser, en parte, tratada a través de lo anterior, es central en la obra epistemológica e histórica de Bachelard. Aunque él no utilice la expresión

* Texto publicado en A. Chabchoub (dir.), *Rapport aux savoirs et apprentissage des sciences*, Túnez, ATRD, 2000. Y después en S. Maury y M. Caillot (dirs.), *Rapport aux savoirs et didactiques*, París, Fabert, 2003.

1 Vale recordar que Lacan, que es uno de los «padres» de la noción de la relación con el saber, fue un gran lector de Hegel. La referencia hecha a Hegel es además transparente, cuando Lacan habla de relación con el saber. Así si el gozo del falo dominaba al maestro, «¿Cómo el maestro establecería esa relación con el saber —la relación que el esclavo mantiene con el saber— cuyo beneficiario es la inducción de más, de gozar? El maestro solo puede dominarlo si excluye ese gozo». (J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XII. L'envers de la psychanalyse*, 1969-1970, París, Seuil, 1991, p.110. Debo la ubicación de esa cita a J. Beillerot, *Le Rapport au savoir, Recueil de fiches d'emplois contextualisés de la notion de «Rapport au savoir»*, Universidad de París X, Nanterre, Departamento de Ciencias de la Educación, diciembre de 1992.)

«relación con el saber científico» es exactamente a eso que se refiere cuando escribe, en 1938, en *La formación del espíritu científico*: «El espíritu científico se debe formar contra la naturaleza (...), contra el hecho colorido y diverso. El espíritu científico se debe formar reformando-se». Los conceptos bachelardianos de «corte epistemológico» y de «obstáculo epistemológico» continúan siendo fundamentales para pensar la relación con el saber científico. Se podría, además, considerar que lo que hace la unidad del Bachelard epistemólogo y del Bachelard que desarrolla lo que llama «psicoanálisis» (de fuego, de tierra, etcétera) es la propia cuestión de la relación con el saber de un sujeto envuelto en múltiples relaciones con el mundo.

Si la cuestión de la relación con el saber no es nueva, la expresión «relación con el saber» tampoco lo es. Se puede encontrar desde los años sesenta y setenta en los textos de psicoanalistas, de sociólogos, como en los de un didacta llamado Giordan. J. Beillerot, que hizo un estudio sistemático sobre esas cuestiones, destaca el uso de la expresión especialmente en Lacan (1996), J. Clavreul (en una obra organizada por P. Aulagnier, 1967), J. Filloux (1974), P. Boumard (en el título de su tesis, 1975), M. Lesne (1977), B. Charlot (1979), A. Giordan (1977).² A esa lista sería preciso agregar aún a P. Bourdieu y J.-C. Passeron, que, en 1970, titulan «Lenguaje y relación con el lenguaje» una sección de su libro *La reproducción* en el cual emplean las expresiones «relación con el lenguaje», «relación con la cultura», «relación con el lenguaje y con el saber».³ La expresión «relación con el saber» apareció, así, por primera vez entre los psicoanalistas (en los años sesenta) y por segunda vez⁴ entre sociólogos de la educación de inspiración crítica (en los años setenta). Muy rápidamente, fue retomada por la didáctica, ya que Giordan la utilizó desde 1977-1978 para hablar de la actitud de poseedores que los educadores y los alumnos pueden tener frente al saber.⁵

2 Cf. J. Beillerot, *Savoir et Rapport au savoir*, Bibliographie (Université Paris X, dic. 1992) y *Le Rapport au savoir*, *Recueil de fiches d'emplois contextualisés*, o. cit.

3 Fue recientemente, releyendo *La reproducción*, que descubrí que Bourdieu y Passeron utilizan esas expresiones. Con una sorpresa avergonzante, en la medida que fue mi insatisfacción con relación a esa teoría de la reproducción que me llevó a trabajar acerca de una teoría de la relación con el saber... Del mismo modo J. Beillerot, en *Recueil de fiches d'emplois contextualisés*, cita a Bourdieu solamente una única vez, haciendo referencia a su libro de 1989, *La Noblesse d'État*, sin percibir que la expresión de «relación con el saber» ya está en *La reproducción*. Es interesante que ambos hayamos «olvidado» que ese libro fundamental ya utilizaba la expresión «relación con el saber»... Volveré sobre esa cuestión.

4 Supongo un doble origen: por un lado porque nada indica que la expresión haya sido importada de un área a otra, por otro lado porque ella fue forjada en problemáticas completamente distintas.

5 A. Giordan, «Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir», *Raison présente*, n.º 41, 1977 y *Quelle éducation scientifique pour quelle société?*, PUF, 1978.

Si la cuestión de la relación con el saber es antigua, si la expresión es utilizada desde los años sesenta-setenta, fue preciso esperar a los años ochenta para que la noción de relación con el saber se desarrollase como organizadora de una *problemática*, y a los años noventa para que el concepto fuera realmente trabajado en confrontación con datos. En el área didáctica, el concepto solo fue de hecho abordado en los años noventa, después de la redacción de un texto de Y. Chevallard, en 1989.⁶

Siguiendo a J. Beillerot, la noción de la relación con el saber surge de los trabajos de psicoanalistas (Lacan, luego P. Aulagnier) y de los trabajos de analistas de inspiración marxista de los sistemas de formación (B. Charlot, M. Lesne), con algunas raíces igualmente del lado de la fenomenología y de los formadores de adultos.⁷ Siguiendo a M. Develay, «dos autores más actuales contribuirían al esclarecimiento de toda comprensión de esa noción», B. Charlot, como sociólogo de la educación, y J. Beillerot a partir de los conceptos del psicoanálisis.⁸ Poco importa las cuestiones de la paternidad; en compensación es importante tener en cuenta que la noción de relación con el saber fue, relativamente, construida a partir de cuestiones que, por un lado, se plantean los psicoanalistas y, por otro, los sociólogos de la educación de inspiración crítica. Es por medio de la comprensión de los problemas que psicoanalistas y sociólogos intentan enfrentar, construyendo y desarrollando la noción de relación con el saber, y en la medida en que esos problemas interesen a los didactas, se podrá apreciar la comprensión heurística interdisciplinar del concepto de relación con saber —y, por lo tanto, comprender en qué esos conceptos renuevan las cuestiones antiguas.

6 Y. Chevallard, *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, IREM d'Aix-Marseille, 1989.

7 J. Beillerot, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Presses universitaires, 1989. En la que dice al respecto: trabajo esa cuestión en textos de 1977 y de 1978 (dedicados especialmente a las matemáticas), pero no creo haber utilizado la expresión antes de 1979, en *L'école aux enchères* (Payot, en colaboración con M. Figeat). Comencé a interesarme por las expresiones «relación con el lenguaje» y «relación con el saber» a través de un texto de N. Bissereit («Classes sociales et langages: au-delà de la problématique privilège/handicap», en *L'Homme et la Société*, n.º 37-38, 1975). Esa cuestión gana cada vez más importancia en mis trabajos, al punto de titular *Du Rapport social au savoir* mi nota de defensa de tesis de Estado con base en obras, en 1985, y de, en 1987, fundar el equipo escol, a partir de un programa de investigación sobre la relación con el saber. Entre 1979 y 1987 pasé de la cuestión de la relación social con el saber (problemática aún muy anclada en la sociología) a la de relación con el saber, sin adjetivo (problemática que permite articular diversos abordajes disciplinarios).

8 M. Develay, *Donner du sens à l'école*, esf, 1996.

LA PROBLEMÁTICA PSICOANALÍTICA: EL SABER COMO OBJETO DE DESEO

Para los psicoanalistas, la cuestión clave es aquella del saber como objeto del deseo. ¿Cómo el deseo que conduce al goce puede un día convertirse en deseo de aprender este o aquel saber, esta o aquella disciplina; esto es, deseo de otra cosa que no es el goce? Y eso por medio de una actividad intelectual que no es, o no es únicamente, goce. Lacan formula el problema de la siguiente manera: «Hay una relación primitiva del saber con el goce, y es ahí que viene a introducirse lo que surge en el momento en que aparece el objeto de aquello que hace de *significante*».⁹ Expliquemos paso a paso.

Lo que viene primero es el deseo. «El deseo es fundamental, es una aspiración primera», escribe Beillerot.¹⁰

El deseo conduce al placer, al goce, y no a un objeto determinado. Ciertamente el deseo no puede llevar al goce sino a través de un objeto y, en ese sentido, todo deseo es «deseo de»; pero es el goce el que es visto, y no el objeto que permite que él acontezca. «El deseo, en su esencia, está en sí desprovisto de objetivos y de objetos determinados.»

Así, ya que todo deseo es «deseo de», la noción de deseo de saber no presenta dificultades. Sin embargo, en ese deseo de saber, «no es el saber el que es visto como objeto de satisfacción», continua siendo del goce (el goce de sí mismo, el goce de otro, el goce de dominio de otro). «El deseo de saber no tiene ninguna relación con el saber», aclara J. Beillerot, evocando a Lacan. «El deseo de saber puede ser considerado como dado, pero el hecho de que el objeto de deseo se vuelva saber no es nada evidente. El deseo de saber debe elegir el saber, un saber, este o aquel saber, o entonces elegir otros objetos como sustitutos del saber. ¿Cómo el deseo de saber elige este o aquel objeto de saber? Las relaciones que el sujeto establece con la elección de sus objetos —relación defensiva, de júbilo, explícita, oculta, sumisa, etcétera— son cuestiones que aún continúan abiertas.»

La cuestión es comprender, por lo tanto, cómo se pasa del deseo de saber (como búsqueda de goce) a la voluntad de saber, o deseo de aprender, y, además, al deseo de aprender y saber eso o aquello. «Comprender el deseo es comprender los avatares y las mutaciones del deseo hasta los actos y las obras que salen de él.» El investigador entonces se interesará por la construcción de la personalidad psico-familiar y por su conser-

9 J. Lacan, *Le Seminaire Livre XVII*, o. cit.

10 J. Beillerot, en: J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, 1996. Las citas siguientes provienen del mismo texto.

vación (o por su no conservación) en el espacio escolar. Pero la base de esa construcción aún es el deseo, lo que el psicoanálisis llama «la relación con el objeto primitivo». A partir de ahí, J. Beillerot concluye: «Todo estudio que tome a la relación con el saber como la noción central no podrá librarse de la base psicoanalítica; no es que eso impida otros abordajes, pero es a partir de la teorización de la relación del objeto, del deseo y del deseo de saber, seguida de la inscripción social de éstos en relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) que será posible asumir el riesgo de trabajar con esa noción y desarrollarla; un desarrollo que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerla perder su sentido: solo hay sentido del deseo.»

Solo hay sentido de deseo. Efectivamente esto es lo esencial, cualquiera que sean las relaciones que se establezcan con el psicoanálisis o con otra forma de psicoanálisis, ese punto puede ser considerado uno de los fundamentos de cualquier teoría que movilice el concepto de la relación con el saber. ¿Qué es lo que en el acto de aprender, en el saber conducido por ese acto, provoca deseo, produce deseo (de goce obtenido a través de una serie de mediaciones), y le da sentido (tiene sentido para un sujeto, esto es, satisface el deseo o produce placer)? Además ¿por qué, a veces, el deseo de saber, de ese saber, no se manifiesta?, ¿por qué el sujeto no encuentra en él ningún placer, ningún sentido? Y así mismo: ¿por qué el sujeto manifiesta el deseo de no aprender, de no saber —en el sentido amplio de las palabras— o sea, distinguiendo la ausencia del deseo de saber y el deseo de no saber?¹¹ Debe quedar claro que el sujeto al cual nos referimos aquí tiene una historia y vive en un mundo humano, esto es, tiene acceso al orden de lo simbólico, al de la ley, al del lenguaje; se construye a través de procesos de identificación y de des-identificación con el otro y tiene una actividad en el mundo y sobre el mundo. Para ese sujeto, la cuestión del deseo y del placer no se confunde con el goce de lo inmediato, puntual, lúdico, de las situaciones, en un mundo sin experiencias. El sujeto se construye por la apropiación de un patrimonio humano, por la mediación de otro, y la historia del sujeto es también la de las formas de actividad y de tipos de objetos susceptibles de satisfacer el deseo, de producir placer, de dar sentido.

11 Cf. la cuestión de lo «prohibido de saber», J. P. Bigeault y D. Agostini, *Violence et savoir. L'intervention éducative et les «savoirs interdits»*, L'Harmattan, 1996. «Si de hecho el psicoanálisis nos enseñó alguna cosa, es que no basta que un saber sea un saber para que sea transmitido, ni que sea transmitido para que sea un saber.»

LA PROBLEMÁTICA SOCIOLOGICA:
DE LO SOCIAL COMO POSICIÓN A
LO SOCIAL COMO POSICIÓN, HISTORIA Y ACTIVIDAD

Desde 1970, en *La reproducción*, P. Bourdieu y J.-C. Passeron abordaron la cuestión de la relación del hombre con la cultura y con el lenguaje. Ellos escribieron: «Para establecerse de manera diferente que la relación con el lenguaje y con la cultura —esa forma infinita de diferencias infinitesimales en las maneras de hacer o de decir, que parece la expresión más perfecta de la autonomía del sistema escolar y de la tradición letrada—, resume de una cierta forma el conjunto de relaciones que une ese sistema a la estructura de las relaciones de clase; basta imaginar todas las condiciones que la instauración de otra relación con el lenguaje en el conjunto de las prácticas escolares presupone objetivamente.» (p.160). La pista está ahí; pero ella acaba en un *impasse*... Avancemos en ese razonamiento.

En primer lugar es la relación con el lenguaje, con la cultura, con el saber que establece el vínculo entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase.¹² En otras palabras: si se quiere comprender la desigualdad frente a la escuela, es preciso interesarse por esa relación.

En segundo lugar, se podría concluir que la escuela puede reducir la desigualdad social con relación al éxito escolar trabajando en el sentido de transformar la relación con el lenguaje, con la cultura y con el saber. Esa conclusión es considerada por Bourdieu y Passeron, que, en las líneas siguientes, desarrollan reflexiones sobre una «pedagogía explícita», esto es, «una enseñanza que sería orientada por la intención expresa de reducir al mínimo el mal entendido sobre el código por una explicitación continua y metódica».

Sin embargo, en tercer lugar, una transformación de las prácticas pedagógicas presupone condiciones objetivas: «solamente un sistema escolar que sirva a otro sistema de funciones externas y, correlativamente, a otro estado de las relaciones de fuerza entre las clases, podría hacer posible tal acción pedagógica». Dicho de otro modo, la idea de reducir la desigualdad social en la escuela a través de una «pedagogía explícita» choca con la necesidad de transformar las propias relaciones sociales para que se haga posible una escuela que practique una pedagogía explícita. Con eso, no se ve cómo salir del mecanismo de la reproducción en el ámbito escolar tal como la escuela está en la sociedad actual. El tema de la pedagogía explícita no es retomado en las obras posteriores de P. Bourdieu, y la pista de la relación con el saber no es, por lo tanto, seguida.

12 Ocultando ese vínculo y considerando que la escuela funciona en una lógica cultural desconectada de la dominación social. Se encuentra ahí la teoría de la autonomía relativa, que es uno de los puntos básicos del pensamiento de P. Bourdieu.

Probablemente, no es por casualidad que la cuestión de la relación con el saber es retomada por formadores y por investigadores en ciencias de la educación.¹³ Confrontados con el acto pedagógico, con la propia actividad, y no solo con sus condiciones de posibilidad, se van a interesar por «esa suma infinita de diferencias infinitesimales en las maneras de hacer o decir», que, siguiendo a Bourdieu y Passeron, define la relación con el saber.

Es de la correlación entre «origen social» y «éxito escolar»¹⁴ y de los trabajos de Bourdieu que yo mismo y el equipo ESCOL (Educação, Socialización y Colectivos Locales, principalmente Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex) partimos para reflexionar sobre la cuestión de la relación con el saber, particularmente en las «periferias». Esa correlación es innegable, constituyendo realmente una de las adquisiciones más sólidas de la sociología de la educación. Sin embargo, todo el problema reside en saber cómo se puede dar cuenta de eso. En otras palabras, ¿cómo en el ámbito escolar se produce la reproducción?

Los militantes hablan, a veces, de la reproducción como si se tratase de una fuerza subterránea que produce el fracaso en la escuela, lo que tiene que ver más con la virtud adormecedora del opio satirizado por Molière, que con el rigor del análisis. Los medios pedagógicos mencionan sobre todo «deficiencias socioculturales», pero eso lleva a interpretar la desigualdad social y las dificultades escolares en términos de faltas y a postular una causalidad de la falta.¹⁵

Bourdieu resuelve el problema de una forma mucho más sólida a través de los conceptos de *habitus* y de capital cultural (bases de la «relación con la cultura»).

El *habitus* es un conjunto de disposiciones psíquicas socialmente construidas que funciona como matriz de las representaciones y de las prácticas del individuo. Ahora, el éxito escolar supone representaciones y prácticas que corresponden al *habitus* de los dominantes, y no al de los dominados. El concepto de *habitus* resulta interesante —y va al encuentro del concepto de marcos (*frames*), propuesto por B. Bernstein.

13 En la medida que pienso haber desempeñado un papel significativo en el trabajo sociológico sobre la noción de la relación con el saber, me permito observar que antes de ser profesor de ciencias de la educación fui, durante 14 años, formador de profesores de los grados iniciales de la enseñanza básica en una Escuela Normal y en un Centro de Formación de PEGC (profesores de 5º a 8º grado), y que mi formación de base es la filosofía, y no la sociología. Me enfrento frecuentemente con prácticas pedagógicas más o menos eficaces y más o menos eficaces para este o aquel tipo de niños, esto me ayudó a concebir lo social como conjunto de actividades y no solo como sistema de posiciones.

14 Fórmula que ya es, además, una interpretación de lo que la investigación establece. Cf. B. Charlot, *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006.

15 Cf. B. Charlot, o. cit.

Los trabajos empíricos, especialmente de nuestro equipo, confirman la importancia de las formas de ordenamiento y de categorización del mundo y confirman igualmente que esas formas no son las mismas en todos los medios sociales. La teoría del *habitus*, mientras tanto, se enfrenta con dos dificultades mayores relacionadas: por un lado, se debe comprender cómo se construyen esas disposiciones psíquicas socialmente estructuradas, esto es, explicar el propio *habitus*; y por otro lado, es preciso comprender por qué a pesar de todo, ciertos niños de los medios dominados obtienen éxito en la escuela y por qué ciertos niños de familias dominantes fracasan en ella. Podemos sostener, evidentemente, la hipótesis de una variabilidad del *habitus* que refleja la complejidad de lo social, pero no se puede entonces, realizar un análisis solo en términos de categorías socioprofesionales. Se vuelve obligatorio tomar en cuenta la historia de los individuos.¹⁶ Las dos objeciones llevan a la misma conclusión: no se puede realizar solo un análisis en términos de posiciones sociales; es necesario considerar también la historia del sujeto, la historia de su construcción y de sus transformaciones.

El concepto de capital cultural y simbólico también presenta dificultades. Él retoma la metáfora de la herencia y de la reproducción, o sea, así como el niño hereda un capital económico que le permite reproducir la posición social de la familia de una generación a otra, él heredaría un capital cultural que le permitiría reproducir esa misma posición a través de la escuela y de la jerarquía de los diplomas. El problema es que esa metáfora no es, en verdad, muy pertinente: no se hereda un capital cultural de la misma forma como se hereda un capital financiero o inmobiliario. Por un lado, los padres no legan ese «capital» cultural; por el contrario, ellos tienen mucho trabajo para construir la relación con la cultura de sus hijos, como se ve con la corrección del lenguaje, con la verificación de los deberes, con las clases particulares, con los viajes, con las visitas a los museos, con la corrida infernal entre el curso de *ballet* y de tenis, por ejemplo, etcétera. Por otro lado, esos mismos niños de la clase dominante saben que no basta esperar «la herencia» cultural para triunfar en la escuela, es preciso estudiar, y estudiar mucho. En suma, no se puede contar apenas con un análisis de la sociedad en términos de posiciones sociales, es preciso analizar también las actividades que los individuos desarrollan en ella para conquistar, para mantener, para «transmitir» esas posiciones y es preciso también considerar otras perspectivas además de su posición social simplemente.

Es preciso tomar en consideración al sujeto en la singularidad de su historia y de las actividades que él realiza —sin olvidar que esa historia

16 Además de eso se introduce la hipótesis de variabilidad del *habitus*, es difícil apartarla de una eficacia de la acción pedagógica, inclusive en la escuela de la sociedad actual.

y esas actividades se desarrollan en un mundo social, estructurado por procesos de dominación, Esas son las bases sobre las cuales el equipo ESCOL construyó su problemática de investigación acerca de la relación con el saber. El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisolublemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar su relación con el saber.

Por otro lado, ese sujeto ejerce actividades en el mundo y sobre el mundo, persigue objetivos en él, realiza acciones en él. Es evidente que esas actividades están relacionadas con la posición social que el individuo ocupa, pero esa posición no alcanza para dar cuenta de él. Esa actividad es conducida por móviles que deben ser comprendidos (donde se encuentra la cuestión del deseo, pero también otras cuestiones puestas por el psicoanálisis, como la de las identificaciones y desidentificaciones).¹⁷ Esa actividad busca producir resultados, y la forma que adquiere depende también de lo que es necesario para alcanzar los objetivos previstos. En otras palabras, hay una normatividad de la actividad: entrar en un razonamiento matemático, comprender un hecho histórico, escribir poesía y aprender a nadar no es y no puede ser lo mismo. Esa normatividad de la actividad no debe ser confundida con su *normalización social* —que igualmente existe. En suma, no se va a la escuela solo para prepararse para ocupar una posición social; se va a la escuela también para aprender. Y es de esa forma que se debe estudiar la relación con el saber. El investigador, sin embargo, es llevado a considerar la especificidad de los saberes y de las actividades: pero además de la relación con el saber, las relaciones con los saberes.¹⁸

Esa problemática acarrea, evidentemente, consecuencias epistemológicas y metodológicas. La sociología de las posiciones es esencialmente

17 Desde el momento en que se coloca la cuestión del sentido y la de los móviles de la actividad y, desde el momento en que se reintroduce el sujeto, inevitablemente se enfrenta con los trabajos del psicoanálisis —y el equipo ESCOL, sobre todo J.-Y. Rochex, recorre los conceptos del psicoanálisis. Sin embargo, la importancia que atribuimos a la cuestión de la actividad (trabajada a partir de Vitkoski, Leoniev, Wallon, Canguilhem, etcétera) y a la del saber (como saber ya presente en el mundo humano, inicialmente externo al niño, y no solo como objeto electo por el deseo) se introduce una diferencia mayor entre nuestras investigaciones y las del equipo de J. Beillerot, ancladas en una perspectiva psicoanalítica.

18 Nos distinguimos en varios puntos de las investigaciones realizadas por E. Dubet, pero es en esta cuestión del saber que probablemente nuestra diferencia se revela más radical. No pensamos que sea posible construir una sociología de la escuela y de la experiencia escolar si no atribuimos un lugar importante, y sin duda central, a la confrontación del alumno con el saber.

una sociología de las diferencias de posiciones y, de manera muy lógica, recurre principalmente al instrumento estadístico que permite establecer y medir tales diferencias. Las investigaciones sobre la relación con el saber no pueden quedar solo en las diferencias (aunque estas continúen siendo interesantes en términos heurísticos). Buscan comprender cómo el sujeto categoriza, organiza su mundo, como él da sentido a su experiencia y especialmente a su experiencia escolar. A una «lectura negativa», que interpreta las situaciones y las prácticas en términos de faltas, nuestra investigación opone una «lectura positiva» que intenta identificar y conceptualizar los procesos a través de los cuales esas situaciones y prácticas se construyen. Desde el punto de vista metodológico, eso implica la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su historia y a sus actividades: «balances de saber», entrevistas profundas que presentan una dimensión clínica, análisis de trabajos escolares, análisis de las prácticas de lenguaje expresadas en esos textos, observaciones, etcétera.

LA RELACIÓN CON EL SABER: ¿UNA CUESTIÓN PARA LA DIDÁCTICA?

Realizar investigaciones sobre la relación con el saber es buscar comprender cómo el sujeto aprehende el mundo y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo: un sujeto indisolublemente humano, social y singular.

Esas investigaciones pueden estar situadas en varios niveles y tomar diversas formas. Se puede tratar de una reflexión antropológica sobre el hombre confrontado con el saber y, más ampliamente, con la necesidad de aprender. Las investigaciones sobre la relación con el saber presentan, de hecho, problemas de antropología filosófica. Lo que está en el origen, como vimos, es la naturaleza del deseo en el hombre, es el hecho de que el sujeto humano es indisolublemente social y singular, es, de una forma más general, la cuestión de la condición humana.¹⁹ Se puede, a partir de esa perspectiva antropológica, ampliar la cuestión de la relación con el saber a aquella de la «relación con el aprender». Nacido de manera inacabada (neotécnico), el hijo del hombre se vuelve humano solo al apropiarse de una parte del patrimonio que la especie humana construyó a lo largo de su historia. Ahora, ese patrimonio se presenta bajo la forma de saberes (objetos intelectuales, cuyo modo de ser es el lenguaje), pero también de instrumentos, de prácticas, de sen-

19 Sobre ese punto, cf. B. Charlot. *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006. Recordamos que esa cuestión antropológica es abordada igualmente por Lacan.

timientos, de formas de relaciones, etcétera, que igualmente deben ser aprendidas.

Las investigaciones sobre la relación con el saber pueden también estar centradas en la cuestión de la desigualdad social.²⁰ Procuran, entonces, identificar y conceptualizar los procesos por los cuales se construyen relaciones (con el saber, con el lenguaje, con la escuela, con el aprender, etcétera) que no tiene una misma frecuencia en las diferentes clases sociales, pero que son aquellas que un sujeto singular crea con el saber, con el lenguaje, etcétera, de modo que tales relaciones nunca consiguen ser deducidas solamente de la posición social del sujeto (y aún menos solo de la posición social de su padre). Las investigaciones en la relación con el saber se pueden también interesar por la cuestión de las diferencias culturales. Sin embargo, aquí es también necesario aprehender esa diferencia en la forma que adquiere en un sujeto, a través de lo que él hace de eso, y no reducirla a una confrontación entre sistemas simbólicos proyectados después de manera mecánica («interiorizada») en los sujetos. Aunque se trate de desigualdad social o de diferencias culturales, esas investigaciones se enfrentan con la cuestión antropológica una vez que se acaban cuestionando sobre la relación del sujeto humano con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Las investigaciones sobre la relación con el saber se pueden focalizar igualmente, en una perspectiva más psicológica o psicoanalítica, la construcción del propio sujeto. De hecho, de manera estricta, el sujeto no tiene una relación con el saber, él es relación con el saber. Estudiar la relación con el saber es estudiar al propio sujeto en tanto se construyó por apropiación del mundo —por lo tanto, también como sujeto aprendiz. Debe quedar claro aquí que seguimos en la perspectiva de las ciencias humanas: la perspectiva de un sujeto tomado como relaciones y procesos, y no como entidad que siempre va más allá de lo que se puede decir de ella. Tales investigaciones privilegian el punto de vista de la singularidad, pero se cruzan, de forma inevitable, con aquellas mencionadas anteriormente en la medida en que el sujeto es también humano y social.

Las investigaciones de la relación con el saber pueden, de la misma forma, definir en relación a los propios saberes (o a las actividades, formas de relacionamiento, etcétera, que el sujeto debe aprender a dominar). ¿Cómo entrar en tal disciplina, dominar tal forma de pensamiento, de actividad o de relación, comprender tal concepto, etcétera? La investigación privilegia las relaciones con los saberes (o con los «aprenderes»),

20 Esa cuestión es central en la investigaciones realizadas por escolar. De todos modos se podrían considerar otros abordajes de tipo sociológico, cuestionar especialmente los procesos de tipo institucional u organizacional que contribuyen para la construcción de las relaciones con el saber, con la cultura, con el lenguaje, etcétera.

las relaciones con saberes considerados en su especificidad epistemológica, cognitiva y didáctica. Tales investigaciones podrían ser preciosas para profundizar la cuestión de la relación con el saber. De hecho, si los principios de la especificidad de los objetos de saber y de la normatividad de las actividades que permiten a un sujeto apropiarse de ellos fueran planteados, las investigaciones no avanzarían mucho.

Por otro lado, se puede preguntar lo contrario: la perspectiva de la relación con el saber ¿en qué puede contribuir a la didáctica?

En 1989, Y. Chevallard, llamando la atención sobre el concepto de la relación con el saber, escribió:

La expresión «relación con el saber», que sirve de emblema a la nueva conceptualización considerada, es, en un determinado sentido, engañosa: no señala un incremento o una «corrección» en un mundo ya superpoblado de nociones por las cuales se describe habitualmente lo cognitivo y sus extensiones («afectivas», por ejemplo). En otras palabras, no se trata, al introducir ese concepto, de aumentar simplemente el repertorio de los conceptos envueltos hoy en día en la didáctica de las matemáticas, sino de reformular los términos primitivos de la teoría —un cierto número de términos antiguos, tales como aprender y saber (como verbo), por ejemplo, que se vuelven de esta forma términos derivados.

Vale acentuar, especialmente, que el concepto de relación con el saber no abre un nuevo sector a ser explorado, no inaugura una nueva especialidad en el campo de la didáctica, a la cual correspondería una literatura especializada. Permite reformular y reproblematicar innumerables cuestiones ya trabajadas (o, en el caso de algunas, no trabajadas, por haber sido vistas como transparentes) y suscita, además de eso, cuestiones hasta ahora inéditas, una vez que no eran formulables en la conceptualización antigua.²¹

Yo no soy especialista en didáctica y permaneceré, por lo tanto, prudente al respecto de esa cuestión. Me gustaría decir, sin embargo, que comparto ese punto de vista. El concepto de relación con el saber no es un concepto a ser incorporado a los otros conceptos forjados por la didáctica (transposición didáctica, prácticas de referencia, contrato didáctico, entre otros), pero sí un concepto que permite hacer otra mirada sobre las situaciones didácticas. En ese sentido, me gustaría someter a la reflexión de los expertos en didáctica dos proposiciones estrictamente ligadas.

En primer lugar, no hay saber sino en una relación con el saber.²² La cuestión de la relación con el saber no acrecienta a esta del saber; es

21 Y. Chevallard, o. cit.

22 Cf. *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006.

una cuestión que interpela a la propia concepción del saber. Dicho de otro modo: no se puede pensar el saber (o el «aprender») sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite alcanzarlo.

En segundo lugar, el *yo epistémico*²³ (esto es, el sujeto solo como sujeto de saber, distinto del *yo empírico*) no es dado; es construido y conquistado. Las investigaciones de ESCOL mostraron que el objeto de saber (como objeto descontextualizado, visto a la distancia, objetivado) se constituye correlativamente al sujeto epistémico. Mostraron también que la dificultad en distinguir el *yo epistémico* y el *yo empírico* está, frecuentemente, en el centro de los problemas que los jóvenes de los medios populares enfrentan en la escuela. Se puede formular la hipótesis de que esos jóvenes se enfrentan a un conflicto entre formas heterogéneas de aprender, conflicto que expresan oponiendo «aprender en la escuela» a «aprender en la vida» —por lo tanto, conflicto también entre «triunfar en la escuela» para «llevarse bien en la vida» más tarde y dominar las formas y dispositivos relacionales que permitan continuar viviendo en el presente.²⁴

En esas condiciones, considerar el *yo epistémico* como ya adquirido (como la didáctica tal vez intente, a veces, hacer...) es producir conocimientos que, evidentemente, son pertinentes desde el punto de vista didáctico, pero que presentan poco provecho en las situaciones «concretas» de aula (contextualizadas), donde la cuestión central es, precisamente, llevar al alumno a adoptar la postura del *yo epistémico*. Se podría, por cierto, reservar a la didáctica esas investigaciones en las cuales el *yo epistémico* ya aparece como construido. Mientras tanto, eso nos privaría de aquello con que la didáctica puede contribuir para una comprensión de la relación con el saber. De hecho, la constitución del *yo epistémico* no es solamente una condición de la situación didáctica, es también uno de sus efectos: es también a través del enfrentamiento con objetos de saber que el alumno consigue disociar el *yo empírico* (relacionado a la experiencia y a cuestiones como la del bien y del mal, de lo permitido y de lo prohibido) del sujeto del saber (que inscribe su actividad en un abordaje de verdad, de objetividad, de universalidad).²⁵

23 Por «yo epistémico» evidentemente entiendo una postura del *yo* (por lo tanto, una cierta relación con el mundo, con los otros y consigo mismo), y no una naturaleza del *yo*.

24 Nótese que se trata ahí de «una lectura positiva», que no da cuenta del fracaso en términos de faltas, sino en términos de contradicción entre procesos —aun que esa contradicción provoque lagunas escolares que igualmente pueden ser destacadas.

25 Cf. É. Bautier y J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, 1998; y B. Charlot, *Le Rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999.

Y sería también privar a la propia didáctica de cuestiones de las cuales parece tener necesidad de desarrollar, ya que las encontró en otras formas y con otros nombres. La «transposición didáctica» de un saber erudito en un saber escolar puede, en efecto, ser (también) interpretada como una traducción que permite al alumno constituirse en su *yo* epistémico —pero otras formas de aprender, que impliquen otras posturas del *yo*, exigen que se piensen, a veces, más en términos de «prácticas de referencia». Tal vez se puede interpretar igualmente el «contrato didáctico» como el establecimiento de las relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo que permiten tener acceso a ciertas formas de saber.²⁶

Cuestiones antropológicas, cuestiones sociológicas, cuestiones psicológicas, cuestiones didácticas y tal vez aun otras... ¿No están demás? ¿Qué tienen en común todas esas cuestiones? Al querer ser «punto de encuentro», la problemática de la relación con el saber ¿no corre el riesgo de volverse «todo terreno»? Eso es real. Para prevenirse, es preciso, adoptar, a título de seguridad, dos principios.

Primero, se trata de una problemática que presenta cuestiones y no de un concepto que da respuestas. Se comienza a oír, en ciertos establecimientos escolares, que si a determinado alumno le está yendo mal, es debido a su relación con el saber... Hay un riesgo creciente de que la noción de la relación con el saber funcione como una forma modernizada de la noción de deficiencia sociocultural. «Relación con el saber» es una interrogante. La respuesta supone que se enuncien los procesos (articulados), las operaciones, las relaciones, etcétera, que dan contenido a la expresión «relación con el saber».

Segundo, como un conjunto de cuestiones, la problemática de la relación con el saber remite a una cierta concepción del sujeto (que debe ser el horizonte de cualquier investigación sobre la relación con el saber, cualquiera que sea el camino disciplinar adoptado, aunque, evidentemente, este o aquel camino se vuelque más para esta o aquella dimensión del sujeto). El sujeto es indisolublemente humano, social y singular. El sujeto está vinculado a una historia, en la cual es, al mismo tiempo, portador de deseo y enfrentado con el «ya ahí» (el patrimonio humano del cual debe apropiarse de una parte). El sujeto interpreta el mundo, da sentido al mundo, a los otros, a sí mismo (de modo que toda relación con el saber es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo). Es el sujeto que aprende (nadie puede hacerlo en su lugar), pero él solo puede aprender por la mediación de otro (frente a frente o indirectamente) y participando de una actividad. Esa actividad

26 Nótese que los tres conceptos didácticos que acabo de citar utilizan, al menos implícitamente, la idea de que no hay saber a no ser en una relación con el saber.

y el objeto respecto sobre el cual ella dice presentan especificidades que deben ser tomadas en cuenta para comprender la relación con el saber y aún más para comprender las relaciones con los saberes.

Esto es esencial, me parece, más que una definición exacta. Si una definición es realmente imprescindible, se pueden construir varias, a partir de la red conceptual que acaba de ser presentada. Ellas se situarán entre dos polos: uno antropológico, y otro evidenciado, sobre todo, por acumulación, objetos de investigación. Retomaré, por lo tanto, para concluir, dos definiciones que propuse en 1997:²⁷

La relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender.

La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un «contenido de pensamiento», una actividad, un relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.

27 Cf. B. Charlot, *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006.

EL SUJETO Y LA RELACIÓN CON EL SABER*

Desarrollaré las investigaciones que mi equipo y yo hicimos, hace doce años, sobre la cuestión de la relación con el saber. Tales investigaciones parten de una cuestión sociológica: la desigualdad social frente a la escuela —yo mismo soy más sociólogo. Para profundizar esa cuestión, parece necesario tener en cuenta al sujeto y sobrepasar las fronteras tradicionales entre la Sociología y la Psicología.

¿POR QUÉ UN SOCIOLOGO DE LA EDUCACIÓN SE VE IMPULSADO A PLANTEAR ESTA CUESTIÓN DEL SUJETO?

¿Por qué es necesario tener en cuenta al sujeto? Porque la posición que un niño ocupa en la sociedad, o más exactamente, la posición que sus padres ocupan *no determina* directamente su éxito o fracaso escolar. Produce efectos *indirectos*, y *no determinantes*, a través de la historia del sujeto. Para comprender esto, sería necesario emprender un análisis crítico de las sociologías de la reproducción que se desarrollaron en las décadas del sesenta y setenta. Como no es adecuado hacerlo aquí, me conformaré con tres puntualizaciones:

1. Hay, con certeza, correlación estadística entre el origen social del niño y el éxito o fracaso escolar. No se puede negar esa correlación establecida por los sociólogos. Correlación, por lo mismo, no significa determinismo causal. Es suficiente anotar una prueba empírica: a pesar de esa correlación, algunos niños del medio popular tienen éxito en la escuela y algunos niños de la clase media fracasan. Por lo tanto, no basta conocer la posición social de los padres para comprender la historia escolar de los niños.

* Esta conferencia fue hecha en noviembre de 2001 en el Congreso anual sobre Educación del Estado de São Paulo, en Águas de Lindóia. Fue publicada en *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (org. Raquel Lazzari Leite Barbosa), Editora UNESP, São Paulo, 2003. Traducción de Vicente Emídio Alves.

2. Es preciso distinguir la posición social *objetiva* y la posición social *subjetiva*. La posición objetiva es aquella que el sociólogo identifica desde el exterior, clasificando a los padres en una escala de categorías sociales. La posición subjetiva es aquella que el niño tiene en su mente, en su pensamiento. El niño, de hecho, interpreta su posición social. Así, hay maneras de ser hijo de un obrero, de un inmigrante, o de ser un niño negro: se puede tener vergüenza, orgullo, decidir mostrar a los otros que se tiene el mismo valor que ellos, querer vengarse de la sociedad, etcétera. Por ser sujetos, los niños producen una interpretación de su posición social, de lo que les sucede en la escuela; en fin, ellos producen sentido del mundo. La sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es también un lugar de producción de sentido y no se puede comprender esa producción de sentido, si no es en referencia a un sujeto.
3. La sociedad es también un lugar de actividades. El niño tiene una actividad en el mundo y sobre el mundo, en la escuela y fuera de la escuela. No se puede comprender la historia escolar, si no se tiene en cuenta lo que el niño hace en la escuela. Ahora, colocar la cuestión de la actividad es, como mostraron Vigotski y Leontiev, colocar la cuestión de los motivos de esa actividad y, por lo tanto, también la cuestión del deseo y de la eficacia de esa actividad.

Por lo tanto, el niño del medio popular, al mismo tiempo, ocupa una posición social dominada y es un sujeto, un ser de deseo, que habla, que interpreta lo que le sucede, que actúa de forma más o menos eficaz, que tiene una historia personal incluida en las historias más amplias (de la familia, de la comunidad, de la sociedad, de la especie humana). Si se quiere comprender lo que ocurre en la escuela, cuáles son las relaciones del niño con el saber y el hecho de aprender, es preciso tomar en consideración su posición social y el hecho de que es un sujeto. Los sociólogos, frecuentemente, olvidan el sujeto. Los psicólogos, por su parte, olvidan generalmente que el sujeto ocupa un lugar en la sociedad. El sociólogo nos explica por qué los niños del medio popular fracasan, pero no por qué algunos tienen éxito. El psicólogo pone en evidencia, conforme su orientación, dificultades cognitivas, afectivas, de identidad, pero no nos explica por qué esas dificultades aparecen más frecuentemente en ciertas clases sociales que en otras. El investigador en educación no puede limitarse ni a la Sociología ni a la Psicología porque no puede ignorar la singularidad de cada alumno ni las diferencias sociales entre esos alumnos. Los alumnos, como todo ser humano, son individuos singulares y, como todo ser humano, son miembros de una sociedad. Todo ser humano es indisolublemente social y singular y no hay ningún sentido en preguntarse cuál es la parte social y cuál es la singular. Yo soy 100% social (si no, no sería humano) y 100% singular (porque no hay

dos seres humanos semejantes) y el total todavía es 100% y no 200%. En términos más científicos, las relaciones entre lo social y lo singular son multiplicativas, y no aditivas. Lo que es preciso comprender es la forma social de ser singular y la forma singular de ser social.

Es sobre esa base que hemos trabajado, el equipo de investigación que creé y yo. Hemos hecho un trabajo empírico, de análisis de datos y de profundización teórica, que presentaré a continuación.

ALGUNOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS: ¿QUÉ ES APRENDER? ¿APRENDER ES TRAICIONAR?

No puedo, evidentemente, presentar aquí todos los resultados de doce años de investigación. Pero señalaré rápidamente los que me parecen más interesantes.

Las tres cuestiones iniciales que están en la base de nuestras investigaciones empíricas son las siguientes: ¿qué sentido tiene para un niño, notoriamente de un medio popular, ir a la escuela, estudiar en la escuela (o no estudiar), aprender y comprender?

Para responder a esas cuestiones, no buscamos construir categorías de alumnos, sino identificar los procesos por los cuales se construye la relación con el saber y la escuela, y las lógicas que organizan esos procesos. Verificamos que esos procesos y esas lógicas no se encuentran con la misma frecuencia en las diferentes clases sociales, que esos procesos funcionan en historias singulares de tal modo que la relación con el saber del sujeto no es siempre aquella que se encuentra frecuentemente en su clase social y puede también ser muy diferente.

Analizamos la relación de los alumnos con el trabajo escolar (*trabajo*, como se dice en francés, *estudio* como se dice en portugués). Para algunos, estudiar se vuelve algo natural, y no consiguen dejar de hacerlo (los *intelectuales*). Se encuentran en la clase media y raramente en la clase popular. Existen aquellos para los cuales estudiar es una conquista permanente del saber y de la buena nota; esta voluntad es, muchas veces, el proceso dominante entre los alumnos del medio popular. Hay aquellos que estudian no para aprender, sino para pasar al grado siguiente, y así sucesivamente; para tener un diploma, un buen empleo, una vida normal o también un bello camino por delante. Estudiar para pasar, y no para aprender, es el proceso dominante en la mayoría de los alumnos del medio popular, pero no de todos. Hay aquellos que no entienden por qué están en la escuela, algunos que de hecho, nunca *entraron* en la escuela; están matriculados, presentes físicamente, pero nunca entraron en las lógicas específicas de la escuela.

Hemos buscado comprender lo que significa para un alumno *aprender*.

Para muchos de ellos, es hacer lo que el profesor pide: si fue aplicado, obediente, tendrá buenas notas y pasará al grado siguiente. Son alumnos que, cuando se les pregunta qué es un buen alumno, responden: aquel que es puntual y, en clase, levanta la mano antes de hablar. Definen, así, al buen alumno sin decir que este aprendió muchas cosas, al tiempo que, para aquellos que son realmente buenos alumnos, aprender es adquirir conocimientos, entrar en nuevos dominios del saber, comprender mejor el mundo y sentir ahí placer.

Los alumnos para los cuales aprender es hacer lo que el profesor manda son, frecuentemente, aquellos para los cuales aprender es pasar mucho tiempo con los libros y cuadernos. Para ellos, la medida del estudio es el tiempo que en él se pasa (en vez de jugar con los compañeros), y no el saber que se adquiere estudiando. Ahí hay una relación popular con el saber: el trabajo es el tiempo transcurrido con el estudio —y se espera una paga proporcional al tiempo que se pasó con él. Proviene de ahí el sentimiento de injusticia que esos alumnos experimentan, cuando pasan mucho tiempo con cuadernos y libros y sacan, a pesar de eso, una nota baja. Ocurre ahí un verdadero fraude: pasaron bastante tiempo trabajando y no fueron pagos con una buena nota.

En este caso, los alumnos juzgan que la nota es tanto más injusta porque lo que la nota evalúa es también, y, sobre todo, al profesor. El trabajo del alumno es venir a la escuela y escuchar al profesor (y, en casa, pasar el tiempo con los libros y cuadernos). El trabajo del profesor es enseñar el saber a los alumnos. Si el alumno no sabe, después que escuchó, es porque el profesor no hizo bien su trabajo, y por eso, es totalmente injusto que ese profesor dé una nota baja al alumno. ¡El profesor es el que debería recibir una nota baja! El modelo de referencia de esos alumnos, modelo implícito, es el del grabador. Un día, un alumno me dice: «Yo no tengo problema, mi cabeza es como un grabador: el profesor habla, mi cerebro registra». Otro me dice: «Ese profesor es óptimo, cuando habla sus palabras entran directamente en mi cabeza». Eso quiere decir que lo que es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor, no el alumno. Hay ahí un modelo de interpretación de la situación muy frecuente entre los alumnos fracasados del medio popular. Son alumnos que, desde los 6 años, nos dicen que es preciso escuchar al profesor, mientras que los alumnos que tienen éxito dicen, muy frecuentemente, que es preciso oír la lección, reflexionar, experimentar.

Es raro: lo alumnos que no tienen éxito dicen, cuando hablan de la escuela, que es preciso reflexionar. En la escuela, es preciso oír. Es hablando de la vida, y no de la escuela, que ellos utilizan el término *reflexionar*. Esos alumnos oponen frecuentemente *aprender en la escuela* a *aprender la vida en la vida*. Aprender en la escuela es oír y repetir. Aprender la vida, no es posible sino en la vida, es tener experiencias y reflexionar sobre ellas o, entonces, verificar por la experiencia las reglas

de la vida que los padres o los colegas nos enseñaron. Esas reglas no tratan de lo que es *verdadero, objetivo, universal*, sino del bien y del mal, de lo permitido y de lo prohibido, de lo posible y de lo imposible para mí, para nosotros. Son reglas de supervivencia, no de descubrimiento de una verdad objetiva.

Se percibe bien cómo esos procesos se entrelazan en un situación de dominados. Son los dominados que deben escuchar, hacer lo que se les manda, que son pagos por el tiempo de trabajo y para los cuales lo más importante es aprender lo que les posibilite la supervivencia. La relación con el saber y con la escuela es una relación social. No es, por eso, una consecuencia automática de la posición que el dominado ocupa. Esa relación es construida por un sujeto que interpreta su posición de dominado, intenta producir un sentido del mundo y adaptarse. Hay también sujetos dominados para los cuales la escuela y el saber posibilitan comprender lo que se vive y salir de la dominación, alumnos del medio popular que encuentran en el saber sentido y placer, que, a veces, se empeñan en la conquista voluntaria del éxito escolar y, gracias a ese éxito, de un futuro mejor. La posición social produce sus efectos sobre el deseo, sobre la actividad, sobre la historia del sujeto; ella no *determina directa y automáticamente* el éxito o fracaso escolar.

Esos procesos epistémicos que presenté se articulan con otros procesos que se enraizan en las relaciones familiares y comunitarias. Estamos particularmente interesados en los procesos que se desarrollan en las situaciones donde ocurren rupturas entre las condiciones de vida y de escolarización de las generaciones, principalmente en los casos de inmigración.

Identificamos, por ejemplo, un proceso de continuidad en la heterogeneidad (o de heterogeneidad en la continuidad). Los padres emigraron para mejorar de vida. Hayan tenido éxito o no, ellos querían que sus hijos también mejorasen de vida. Para eso, los niños debían tener éxito en la escuela. Para que tuvieran éxito en la escuela, era preciso que los padres los aceptasen como diferentes de ellos. Dicho de otro modo, para que mis hijos continúen mi historia, es preciso que yo acepte que ellos sean diferentes a mí. La continuidad exige heterogeneidad. Eso trae varios problemas: de identificación, de comunicación, de sentido de vida, los cuales muchas veces, padres e hijos no llegan a resolver ni a digerir. Así, el éxito escolar de los niños es, al mismo tiempo, fuente de orgullo y de sufrimiento tanto para los padres como para los hijos. Orgullo por el éxito. Sufrimiento porque el precio a pagar es muy alto desde el punto de vista psicológico. Ese precio es la ruptura de la comunicación entre padres e hijos y también el riesgo de desvalorización de unos por los otros. Desvalorización de los padres, que ni saben leer. Desvalorización de los hijos que se vuelven intelectuales, pero no saben hacer nada que

sea importante: los hombres no saben hacer un arreglo, y las mujeres no saben cocinar para sus maridos.

Tal problema sucede directamente con los niños que tienen éxito en la escuela, mientras sus compañeros fracasan: ¿será que ellos los están traicionando? Hay ahí una cuestión que muchas veces encontramos, principalmente, entre los jóvenes que ingresan a la enseñanza media y se encuentran en clases masivamente frecuentadas por adolescentes de clase media. Estos jóvenes intuitivamente perciben que cambiarán y van a continuar cambiando. Ellos están en lo cierto: aprender es cambiar. Pero ellos se enfrentan a un problema muy difícil: ¿cambiar es traicionar? Traicionar a los padres, a los amigos de la infancia, a la comunidad. Llegados a ese punto, hay jóvenes que *escogen* (consciente o inconscientemente) el fracaso escolar para no traicionar.

Es evidente que tales procesos son procesos sociales, pero también es evidente que esos procesos sociales no se pueden realizar a no ser por la historia de un sujeto. La relación con el saber y con la escuela es, al mismo tiempo e indisolublemente, una relación social y una relación subjetiva.

Para identificar esos procesos, para comprender cómo una relación con el saber puede ser social y personal al mismo tiempo, hicimos un trabajo importante de teorización, que amplíe con una reflexión de tipo antropológico. Esa es también una cuestión que no podré desarrollar, pero me gustaría, al menos, señalar algunos puntos.

UNA PROFUNDIZACIÓN TEÓRICA

Volvemos al punto de partida de la reflexión. Lo que produce el éxito o el fracaso escolar es el hecho de que el alumno tenga o no una actividad intelectual, una actividad eficaz que le posibilite apropiarse de los saberes y construir competencias cognitivas. Si un alumno fracasa en la escuela, no es directamente porque pertenece a una familia popular, es porque no estudia o porque no lo hizo de manera eficaz.

En el centro de la cuestión del éxito o fracaso escolar es preciso, por lo tanto colocar la cuestión de la actividad intelectual. ¿Por qué el alumno estudia o no estudia? ¿Por qué el alumno se moviliza o no intelectualmente? Preferimos hablar de movilización y no de motivación. La idea de motivación remite a una acción exterior: se busca alguna cosa que motive al alumno. La idea de movilización remite a una dinámica interna, a la idea de motor (por lo tanto, de deseo): es el alumno que se moviliza.

Para que el alumno se apropie del saber, para que construya competencias cognitivas, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para

él, que pueda producir placer, responder a un deseo. Es la primera condición para que el alumno se apropie del saber. La segunda condición es que esta movilización intelectual induzca una actividad intelectual eficaz. Vamos a reflexionar sobre esas dos condiciones.

1. Es preciso que la situación tenga sentido para el alumno. Pero, de cierta manera, toda situación tiene sentido. Cuando el alumno detesta la escuela, ella tiene un sentido para él. Es preciso, pues, que la situación tenga sentido de tal forma que lo induzca a querer ir a la escuela. Pero esto no es suficiente. Una gran parte de los alumnos ama ir a la escuela, para encontrarse con los compañeros. Es preciso, pues, que el sentido de la escuela tenga relación con la función específica de la escuela: estudiar, aprender, saber. Que el deseo de la escuela sea (también) deseo de estudiar, de aprender, de saber. Pero no podemos olvidar que el deseo de saber no induce automáticamente el deseo de aprender, de estudiar. Muchos alumnos tienen el deseo de saber, pero no tienen voluntad de aprender, de esforzarse para empeñarse en una actividad intelectual. Algunos hasta encuentran un justificativo en las palabras de los adultos: «usted sabrá tal cosa, cuando sea grande», les dicen frecuentemente. Por lo tanto, basta esperar a crecer para saber...

Para que el alumno se apropie del saber, es preciso que tenga al mismo tiempo el deseo de saber y el deseo de aprender. Deseo de saber en general (matemáticas, historia, etcétera), deseo de este o aquel contenido de saber. Deseo de aprender, esto es, deseo que yo aprenda. Es preciso que haya una movilización del propio sujeto en actividades determinadas, sobre contenidos determinados. La cuestión que se plantea es: ¿de dónde y cómo viene el deseo de saber, el deseo de tal y cual saber? ¿De dónde viene y cómo se construye el deseo de aprender, esta movilización intelectual que exige esfuerzos y sacrificios?

Esta es una de las cuestiones fundamentales que los profesores encuentran a cada instante en el cotidiano de la clase. Concretamente, en el salón de clases, es la cuestión de la clase *interesante*. Desde el punto de vista teórico, una clase interesante es aquella en la que ocurre el encuentro del deseo y del saber. He estudiado mucho esta cuestión y puedo decir que no es fácil. Cuando pregunto a los alumnos por qué una clase es interesante, ellos responden que es una clase que les gusta mucho. Y, cuando pregunto por qué les gusta mucho, responden que es porque la clase es interesante. La investigación permite salir de ese círculo, pero no es fácil...

2. La segunda cuestión fundamental que también se sitúa en el cotidiano de la clase, es la de la actividad intelectual eficaz para apropiarse de un saber. Para ser eficaz, esa actividad debe respetar ciertas normas, impuestas por la propia naturaleza de los saberes que deben apropiarse.

La poesía y la matemática, la historia y la física envuelven diferentes formas de actividad intelectual. Hay una *normativa* de la actividad: para adquirir un determinado saber, es preciso que la actividad intelectual observe ciertas normas. No se debe, como ocurre frecuentemente, confundir esta *normativa* de la actividad con la *normalización* social de los comportamientos y de los pensamientos. La normativa remite a reglas internas de la actividad, constitutivas de esa actividad. La normalización impone reglas sociales externas a la actividad misma. Atribuir siempre el mismo sentido a un símbolo matemático resulta de la normativa, y no de una insostenible normalización burguesa o de un freno en la creatividad del niño: si son atribuidos sentidos diversos a un símbolo matemático, no es posible la actividad matemática. En contraposición, llamar de *x* al desconocido de la ecuación resulta de la normalización: se podría llamar *h*, sin por eso destruir la actividad matemática. En ese caso, la normalización fue producida históricamente por la comunidad de los matemáticos que llegó a un acuerdo en cuanto a la utilización de la letra *x*. Se puede extender (y se extiende frecuentemente en las disciplinas ligadas directamente a los contextos sociales, los idiomas, principalmente) la normalización escolar y social. Es el caso, por ejemplo, del profesor que exige que la letra *x* sea escrita siempre con rojo.

Para adquirir el saber, es preciso, por lo tanto, participar de una actividad intelectual, lo que supone el deseo, y apropiarse de las normas que esa actividad implica. Es a partir de ahí que se puede presentar la cuestión sociológica de una nueva forma. El deseo de la escuela, el deseo de aprender y de saber, lo que se puede aprender en la escuela, la facilidad de entrar en las normas de las actividades escolares (en el doble sentido de normativa y de normalización) no son iguales en todas las clases sociales. Pero, si los niños de los medios populares no están condenados al fracaso, si la escuela no es impotente frente a la desigualdad social, es porque el sujeto, aunque sea dominado, no se vuelve jamás un objeto social. Resta saber lo que el sujeto hace de la posición en que nació, de aquello que la sociedad le dio.

Para entender eso, es preciso aún un paso teórico, lo que abre una perspectiva de análisis antropológico.

UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

Los análisis anteriores no deben llevar a creer que los niños del medio popular sufren de una carencia, de una deficiencia, de una desventaja en su relación con el saber. Su relación con el saber no es inferior a la de los niños de clase media o de otra —lo que vuelve más difícil su relación con la escuela. Una perspectiva antropológica, bastante sintética, debido a la falta de tiempo, permite la comprensión de esto.

La cría del hombre nace inacabada, imperfecta, contrariamente a la cría de otras especies que nace dotada de instintos que le permiten adaptarse rápidamente a su medio. En la cría de la especie humana, el hombre aún no es hombre; este debe ser construido ¿Cómo es posible? Porque esa cría nace en un mundo humano, ya construido como humano, y lleno de seres humanos (sus padres y otros seres humanos). Dicho de otra forma, el carácter humano, la humanidad no está ya en cada individuo que nace, ella es exterior a ese individuo (como Marx ya explicaba en la VI tesis sobre Feuerbach). Lo que es humano es el conjunto de lo que la especie humana produce a lo largo de su historia: prácticas, saberes, conceptos, sentimientos, obras, etcétera. La cría de la especie humana no se vuelve hombre si no se apropia, con la ayuda de otros hombres, de esa humanidad que no le es dada con el nacimiento, que es, al comienzo, exterior al individuo.

La educación es esa apropiación de lo humano por cada individuo. La educación es hominización. Pero un ser humano no se puede apropiarse de todo lo que la especie humana creó, en todos los tiempos y en todos los lugares. Solo se puede apropiarse de lo que está disponible en un lugar y en un momento determinado en la historia de la humanidad. Dicho de otra forma, la educación es indisociablemente hominización y socialización: el ser humano siempre es creado bajo una forma sociocultural determinada. En fin, el ser humano así creado es siempre un ser humano singular, absolutamente original; la educación es singularización. La educación es, por lo tanto, un triple proceso: es indisociablemente hominización, socialización y singularización. El ser humano no se crea y no es creado sino en una forma singular y socializada. Él no es un tercio hombre, un tercio social y un tercio singular; él es totalmente humano, totalmente social, totalmente singular (100%+100%+100%=100%).

Esta condición antropológica debe estar en la base de toda teoría de la relación con el saber y, a mi modo de ver, de toda teoría de la educación. Ella introduce los principios fundamentales de una teoría de la relación con el saber. Nos atenemos a los más importantes enunciados, a continuación:

- Nacer es, para el hombre, tener la obligación de aprender (y tener la oportunidad de poder hacerlo...).
- Aprender no es solo adquirir saberes, en el sentido escolar e intelectual del término, de los enunciados. Es también apropiarse de prácticas y de formas de relacionamiento y enfrentarse con la cuestión del sentido de la vida, del mundo, de sí mismo. La relación con el aprender es más amplia que la relación con el saber (en el sentido escolar del término) y de toda relación con el aprender, es también una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. En este campo del aprender, pueden existir *situaciones de concurrencia* (por ejemplo,

entre aprender en la escuela y aprender en la vida), provocadas principalmente por la posición social y cultural en la que se nace.

- El movimiento para aprender es inducido por el deseo, debido a lo inacabado del hombre. Ese deseo es deseo de saber, de poder, de ser e, indisolublemente, deseo de sí, deseo de otro (que se busca en sí mismo, en otro, en el mundo).
- Ese deseo no puede jamás ser completamente satisfecho porque, por su condición, el sujeto humano es incompleto, insatisfecho. Ser completo sería volverse un objeto. En ese sentido, la educación es interminable, jamás concluirá.
- Educar es educar-se. Pero es imposible educar-se, si no se es educado por otros hombres. La educación es, al mismo tiempo, una dinámica interna (de un ser inacabado) y una acción ejercida del exterior (porque la humanidad es exterior al hombre): Esa relación interna-externa es lo que define a la educación. Con todas las consecuencias que eso trae desde el punto de vista pedagógico.

Otros principios podrían y deberían aún ser planteados, a partir de la base antropológica, principalmente en lo que refiere a la actividad, al lenguaje y al tiempo. Pero lo esencial fue comunicado. Repitamos, para concluir: no hay saber (de aprender) sino en la relación con el saber (con el aprender). Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo. No existe saber (de aprender) si no está en juego la relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo.

RELACIÓN CON LA ESCUELA Y EL SABER EN LOS BARRIOS POPULARES*

En primer lugar, presentaré el tema de la conferencia, después expondré algunos textos escritos por los jóvenes para tener una idea de los datos sobre los cuales estamos investigando y, además, presentaré la problemática teórica y su relación con la Sociología de la reproducción, de Pierre Bourdieu. Hace trece años que estamos investigando las relaciones de los alumnos con la escuela y con el saber, por lo que centraré la conferencia sobre algunos resultados de esas investigaciones.

TRES CUESTIONES BÁSICAS

Estamos investigando tres cuestiones básicas: 1) Para un alumno, especialmente de medios populares, ¿cuál es el sentido de ir a la escuela?; 2) para él, ¿cuál es el sentido de estudiar¹ o de no estudiar en la escuela?; 3) ¿cuál es el sentido de aprender, comprender, querer en la escuela-querer fuera de ella?

¿Por qué planteé esas interrogantes? Para señalar simplemente la experiencia del alumno que no entiende, que fracasó o que está fracasando. Esta es una experiencia que los profesores del mundo entero conocen.

* Conferencia dada en la Universidad de Santa Catarina el 6 de agosto de 2002. Fue publicada en la revista *Perspectiva*, Revista del Centro de Ciencias de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (volumen 20, n.º especial «Sociología e Educação» jul./dic. de 2002, Florianópolis). El texto fue transcrito por las alumnas Gabriela C. de Andrade y Marilene de S. P. Virgílio y revisado por las profesoras Nadir Zago y Olinda Evangelista. No había subtítulos en el texto publicado en la revista, fueron introducidos por mí cuando incluí el texto en este libro.

¹ En francés, no decimos estudiar (en la escuela), decimos trabajar (en la escuela). Hay una diferencia entre el francés y el portugués. También en Francia se dice seguir la lección, seguir al profesor, mientras en Brasil se dice acompañar la lección, acompañar al profesor. Hay diferencias entre las palabras y sus sentidos: en Francia todo ocurre como si los alumnos estuviesen corriendo atrás del profesor, atrás de la lección.

En este caso, cuando un alumno tiene dificultades, ¿qué preguntas nos debemos hacer? ¿Será que debemos saber si el alumno tiene carencias sociales lo que, en Francia, llamamos *hándicaps*? ¿Será que debemos preguntar si el profesor adoptó un método de enseñanza constructivista o tradicional? ¿Cuál es la pregunta? Encuentro que existe una cuestión más inmediata y simple, más importante, para deconstruir una parte de la Sociología que fue construida.

La primera cuestión es saber si el alumno estudió o si no estudió, porque si no estudió es evidente que no aprendió y fracasó. Sigue otra cuestión: ¿por qué él estudiaría? ¿Cuál es el sentido de estar en el salón de clase haciendo o negándose a hacer lo que el profesor propone? ¿Cuál es el placer que puede sentir al hacer lo que debe ser hecho en la escuela? Las cuestiones de la actividad intelectual, del sentido, del placer, en mi opinión, son llaves de la enseñanza.

Quien pudiera resolver las cuestiones del sentido, de la actividad intelectual y del placer, va a ser un profesor exitoso. Es muy difícil resolverlas. Con todo, me parecen fundamentales, mucho más que saber si la enseñanza es constructivista o tradicional. Descubrí que, en Brasil, tradicional, no es más un concepto, es un insulto. Pero se debería reflexionar sobre el significado de lo que es tradicional. Hay una filosofía de la educación tradicional cuyos métodos son también interesantes. Yo soy más constructivista que tradicional, pero sé lo que estoy diciendo, de lo que estoy hablando al decir constructivista. Lo que importa en el método constructivista es la actividad intelectual del alumno. Quien consigue desarrollar, incentivar, la actividad intelectual del alumno hace lo más importante desde un punto de vista constructivista. Yo encontré a profesores tildados de tradicionales que daban más oportunidades para que los alumnos realizaran una actividad intelectual, que otros profesores que eran tildados de constructivistas. Lo que importa no es el rótulo, lo que importa es tener el objetivo de permitir al alumno una actividad intelectual, porque él es el que aprende, nadie puede aprender en lugar del alumno. Él debe tener una actividad intelectual.

ALGUNOS TEXTOS ESCRITOS POR ALUMNOS

Después de esta breve reflexión sobre nuestras investigaciones me gustaría comunicar algunos de sus datos. Estamos utilizando algunos métodos clásicos como la entrevista llamada semi-estructurada,² y también estudios abocados al análisis de las tareas de los alumnos para verificar de qué manera las realizaron. Ese método es muy interesante,

2 No entiendo el porqué de esa denominación, una vez que todas las entrevistas, en investigación, son semi-estructuradas.

pues permite entender cómo se está desarrollando la actividad del alumno. Utilizamos otro método, que creé hace doce años y que en francés se llama *bilan de savoir*. Eso tiene varias traducciones en portugués: la traducción literal es *balances de saber*, otra es *escritos de saber*, que también me parece interesante. No importa el título, lo que importa es el método. Lo que se les solicita a los alumnos es un texto que responda a la siguiente pregunta: Desde que nací, aprendí muchas cosas en mi familia, en la calle, en la escuela, en otros lugares. Dentro de esas cosas que aprendí, ¿cuáles son las más importantes? ¿Y ahora, qué estoy esperando? Ellos escribieron textos muy interesantes, sobre todo a partir de 3º y 4º grado. El tamaño del texto varía de una línea (por ejemplo, para preguntar «¿quién es el bobo que pregunta eso?») hasta una página. Citaré partes de textos que fueron escritos hace diez años, pero los estoy usando porque fueron de la primera generación y son importantes para plantear algunas indagaciones. Estamos haciendo investigación en los barrios populares, en el norte de París, en Saint-Denis, donde queda mi universidad.

El primer texto es de un joven de 16 años, de clase popular. Él responde:

Aprendí las cosas que admiro en la ciudad como la amistad, hacer pillerías, a divertirme, a conocer lugares, ir a la *boite*. En la escuela aprendí a escribir, a leer, a hablar, a expresarme, a pensar, a saber, a tener éxito, a tener confianza en mí; y todas esas cosas me sirvieron después para mi trabajo, y para mi futuro. En casa, aprendí a caminar, a hablar y a querer a mis semejantes. Pero las cosas más importantes para mí son los estudios, aunque yo no preste mucha atención, pues mis compañeros de clase nos ponen más en problemas de lo que nos salvan de ellos...

Tiene una frase que merece la reflexión: *Y ahora espero realmente dedicarme al estudio para poder tener éxito en todas mis elecciones y emprendimientos, para tener una profesión en el futuro*. Si entendemos lo que significa en la cabeza de un adolescente de un barrio popular, de 16 años, esa idea de que estaba esperando que algo sucediera como si fuese un milagro, vamos a entender algo muy importante desde el punto de vista teórico, pero también desde el práctico, lo que discutiremos más adelante.

Ahora voy a presentar un segundo texto, escrito por un alumno de 4º grado, hijo de inmigrante, de más o menos 9 ó 10 años. Él escribe ese texto como si fuese una carta para su profesor.

Buen día, Bruno (nombre del docente), soy yo, Bilal. Tengo muchas cosas para decirle desde que yo nací. La primera cosa que aprendí fue a hablar y decir mamá, pero cuando tenía un año, yo adoraba contar. Esa era mi pasión. Yo contaba para calmarme. Aprendí a hablar

en París, en mi casa. Aprendí a hablar y a correr, y a contar con mi madre, mi padre, mi hermano y mi hermana mayor. Después, con tres años, fui al jardín con mi profesora Katy y después con Martine. Cuando llegué a 1º grado, yo no paraba de vanagloriarme, pero también contaba mucho con mi hermana Maxime, que tiene hoy 19 años. Después pasé a 2º grado, después a 3º grado y, no se cómo, si fue un milagro o por causa de Dios, vine a parar aquí a 4º año con usted, Bruno.

Muchas veces encontramos la palabra milagro. Cuando ellos no han fracasado, se quedan sin comprender por qué los otros están fracasando y ellos no. Es como si fuese un milagro. Tiene una frase bastante extraordinaria, un análisis de política educativa muy fina, pero que no es fácil de traducir.

Tal vez yo pase a 5º grado, después a 6º, 7º, y después a 8º, después el diploma, el vestibular, la universidad y el empleo; todo eso, y voy a decir: a mí no me gusta la escuela, pero todo eso gracias a la escuela.

Es una frase que fue muy importante para mi reflexión: ¿qué está sucediendo en la mente de un alumno, hijo de inmigrante, de 9 ó 10 años, cuando dice «a mí no me gusta la escuela, pero todo eso gracias a la escuela»? Estamos en el centro de la relación con la escuela: *gracias a la escuela, pero no me gusta la escuela.*

Para comparar, voy a exponer partes de un texto con más de dos páginas escrito por un joven de clase media, de 16 años, excelente alumno que va continuar los estudios de física-matemática.³ Aquí ya se puede verificar la diferencia. Él hasta le da un título al trabajo:

Hago un balance de mi saber actual. Adquirí un cierto número de conocimientos durante mis 14 años de vida. Cada materia tiene su utilidad y nos deja muchas cosas. El francés nos enseña a dominar bien nuestra lengua tanto en la escritura como oralmente. Esa materia nos permite desarrollar nuestra expresión. Materias como historia y francés nos muestran una vida diferente (...)

Igualmente cuando aún somos apenas niños es preciso estudiar el comportamiento de nuestros padres e intentar entender sus pasos y gestos, porque, más tarde, nosotros seremos padres. Si nosotros distinguimos bien los errores cometidos por nuestros padres, esto tal vez nos permita no cometer en el futuro los mismos errores.

Entre los dos primeros textos, escritos por alumnos de escuelas populares, y el último hay varias diferencias. Una de ellas es el nivel del lenguaje, que en el último es mucho mejor. Otra es que los dos primeros

3 Los estudios de los jóvenes investigados fueron acompañados durante un período de 2 ó 3 años.

están intentando responder la pregunta: lo que ellos aprendieron; el tercero está juzgando las materias, la educación, está juzgando la educación que recibe de su familia. Está hablando como si fuese un profesor, hablando de las materias. Tiene, pues, otra relación con el saber, con el mundo, con la educación. Lo que nos interesa investigar es esa relación diferente, porque pensamos que es en esa relación diferente con la escuela, pero también con el saber, que se construyen las historias de los llamados fracasos y éxitos escolares.

LA PROBLEMÁTICA DE LAS INVESTIGACIONES

Nuestra reflexión parte de la famosa correlación estadística entre, por un lado, el origen social y, por otro lado, el éxito y el fracaso escolar. Hace 35 años que sabemos, en el mundo entero, que los niños oriundos de una familia popular tienen menos oportunidades de ser exitosos en la escuela, que los niños de familia de clase media. No es necesario insistir en eso, no es un descubrimiento. Es a partir de ahí que comienza el problema. ¿Qué significa esa correlación? Ocurre un gran error, tanto por parte de los periodistas como por parte de la opinión pública y de los propios docentes, cuando traducen esa correlación diciendo: la familia popular es la causa del fracaso escolar. La discusión no es saber si esa afirmación es verdadera o falsa, porque no tiene sentido decir eso. Puede haber una correlación estadística entre dos fenómenos sin que uno sea la causa y otro la consecuencia. Acostumbro explicar eso con dos ejemplos. Existe una correlación estadística entre la hora en que el gallo canta y la hora en que yo me afeito. Si una persona anotara la hora en que el gallo canta y la hora en que yo me afeito encontraría una correlación estadística. Evidentemente, uno de esos fenómenos no es la causa del otro; los dos tienen un tercer fenómeno como una causa común, que es el amanecer. El otro ejemplo en el área científica lo encontré, ya hace tiempo, en una revista⁴ de un organismo de estadística francés muy serio, el INSEE.⁵ El texto, sin ningún distanciamiento crítico, muestra que existe una correlación estadística entre, por un lado, la existencia del baño en la residencia de los alumnos (apartamento, casa) y, por otro lado, el hecho de que los alumnos (de 1º grado o de clase de alfabetización, que en Francia son la misma cosa) aprendan a leer. Eso significa que cuanto mayor el número de alumnos matriculados en el inicio del año lectivo cuyos padres tiene residencias con baño, mayor será el número de alumnos alfabetizados al final del año lectivo. En este

4 Se trata de una revista local del INSEE, publicada en una isla francesa que se llama Isla de la Reunión, próxima al sur de África.

5 Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos.

ejemplo, hay una correlación estadística que se puede verificar, pero, evidentemente, no es el hecho de bañarse que va a ayudar al aprendizaje de la lectura. Existe una correlación, pero no se trata de una relación de causalidad. Cada vez que se dice que la familia es responsable por el fracaso o por el éxito escolar, se comete el mismo error al decir que tener bañera en la casa ayuda en el aprendizaje de la lectura. Pero también nunca se debe olvidar que existe una desigualdad social en la escuela. Esto es un problema. Existe una desigualdad social, pero no se puede interpretar esa desigualdad social frente al saber y frente a la escuela atribuyendo la *causa* del fracaso escolar a la familia. Por ejemplo, puedo sostener la hipótesis de que una familia que tiene dinero para comprar una casa o apartamento con bañera, que tiene determinado nivel de gastos, que tiene la costumbre de comprar diarios y libros, pone al niño mucho más temprano en contacto con la escritura, lo que lo ayudará a leer más rápidamente. Así, existe una relación entre la bañera por un lado, y el hecho de que el alumno aprenda a leer por otro. Existe una relación entre el origen social y el hecho de ser exitoso o no en la escuela. Si no existiese ninguna relación, no existiría una correlación estadística, pero no es una relación de causalidad. Para entender lo que está sucediendo, se debe descubrir, investigar, construir, entender el conjunto de mediaciones entre el origen social por un lado y, el éxito o fracaso escolar por otro. Es este punto el que estamos investigando para entender cuáles son esas mediaciones y así poder entender mejor por qué existen hijos de familias populares exitosos en la escuela. Hay una relación estadística entre el origen social y el éxito o fracaso escolar, porque existe una desigualdad social frente a la escuela. Esto debe de quedar claro. No estoy hablando contra la existencia de esa relación, estoy afirmando que, después de constatar la desigualdad social, es necesario entender cómo se está construyendo y, así, poder luchar contra ella.

Existe lo que llamamos éxitos paradójales, caso, por ejemplo, de los hijos de familias populares que están en la universidad. Conforme a la Sociología de la reproducción, ellos están fuera de la norma. También hay hijos de clase media que fracasan en la escuela. Son minorías, pero existen. Y son minorías importantes. En Francia, 16% de los estudiantes universitarios son hijos de obreros, pero si existiese una justicia social, una igualdad social, ellos deberían representar un 30% ó 35%. A pesar de existir una desigualdad social frente a la escuela, no podemos ignorar que un 16% asiste a la universidad.

Eso significa que cada uno de nosotros tiene su historia singular en la escuela. El hecho de tener una historia singular no significa que no somos seres sociales. No se puede oponer de un lado la singularidad psíquica del individuo y, de otro, el hecho de que cada uno de nosotros somos humanos. Yo soy 100% social, pero también soy 100% singular, porque no existe ningún otro ser humano social igual a mí. Ya Leibniz, filósofo

del siglo xvii, decía que se podría buscar, pero nunca se encontrarían dos hojas semejantes. Todos nosotros somos 100% singular y 100% social y lo interesante es que el total no es 200%, el total aún es 100%. Para entender eso, en términos académicos, la relación entre la singularidad y el carácter social del ser humano no es una relación aditiva, es multiplicativa. Lo que tenemos que entender, particularmente nosotros los docentes, formadores, educadores, es ese enigma que se encuentra en el centro de todas las ciencias humanas. ¿Cómo un ser humano puede ser al mismo tiempo original, singular y totalmente social? ¿Cómo lo social se construyó dando formas singulares a los seres humanos, cómo el ser humano singular se construyó como ser social? Para entender esto debemos movilizar, simultáneamente, a la psicología, a la sociología, a la antropología y otras ciencias humanas. Aquí hay una base de interdisciplinarietà, y no se puede entender a la educación solo a partir de una disciplina.

Dos puntos más y después voy a presentar resultados de investigaciones. La cuestión de las prácticas de las escuelas y de los profesores es muy importante. Cuando el alumno no entiende nada, y el profesor continúa enseñando, él está construyendo el fracaso. Lo terrible es que es casi imposible tomar en consideración a cada alumno en su singularidad. Se debe, entonces, entender que el fracaso escolar se construyó también en el día a día en el salón de clases. Conuerdo cuando se dice que la responsabilidad está en la desigualdad social, en la globalización, pero no es por esa razón que tengo el derecho de dejar a mi alumno sin entender nada de lo que estoy enseñando. Tenemos que considerar que nuestras prácticas son importantes. ¿Cuántos alumnos que no entienden el contenido son necesarios para que el profesor interrumpa su clase? Si tiene 30 alumnos y 25 no entendieron nada, ¿él va a explicar de nuevo? Si 10 no entendieron nada, va a explicar nuevamente ¿o no? Y si 5 no entendieron, va a explicar de nuevo ¿o no? Y aun, si apenas 1 no entendió nada, va a explicar ¿o no? La respuesta es pedagógica, es profesional, pero también es política porque ese alumno que no entendió va a sumergirse aún más en el fracaso escolar. Esa cuestión práctica es también una cuestión política, pues lo que además se plantea es la cuestión de la realización de una escuela democrática.

Estoy completamente de acuerdo con otras cuestiones políticas que remiten a la lucha por la defensa de la escuela pública, contra el neoliberalismo, contra la globalización. Pero debemos luchar en todos los niveles para democratizar la escuela, inclusive en el día a día en la clase, sabiendo que estamos enfrentando contradicciones difíciles de ser resueltas.

La cuestión del saber es central en la escuela. No se debe olvidar que la escuela es el lugar donde hay profesores que están intentando enseñar cosas a los alumnos y donde hay alumnos que están intentando adquirir saberes. Ahí está la definición fundamental de la escuela. Estoy hablando de saber en un sentido general, que incluye imaginación,

ejercicio físico, estético y también sueños. Pero la escuela es un lugar de saber y eso es muy importante. La sociología clásica de los años sesenta y setenta se desarrolló olvidando que la escuela es un lugar del saber. Los sociólogos que hablan del saber son raros. Están los ingleses, sobre todo los que desarrollaron la psicología del currículum, pero Bourdieu casi no habla de las prácticas del saber. Dubet⁶ investigó la experiencia escolar en los barrios populares, pero no el saber. La escuela es una experiencia, y enfrentar la cuestión del saber es muy importante, inclusive para entender la violencia. El fenómeno de la violencia no se encuentra, o se encuentra poco, en una escuela en que los niños tienen el placer de estudiar y el placer de aprender. No estoy diciendo que se va a resolver todo el problema de la violencia, pero una parte importante de ella proviene de la relación con el saber.

LA RELACIÓN CON EL ESTUDIO

En primer lugar, los alumnos no están reflexionando en términos de don, están hablando en términos de trabajo. Están diciendo «fui exitoso porque trabajé más» o «no fui exitoso porque no trabajé, no estudié lo suficiente». Existen algunos que hablan de dones, por ejemplo, este joven que dice: «desgraciadamente no soy una luz, entonces voy a fracasar en mi vida». Encontramos respuestas como esas, pero son raras. Inclusive, los exitosos, que se podrían presentar como muy inteligentes y genios, responden en términos de estudio, de trabajo. Nosotros investigamos la relación con el estudio y llegamos a cuatro procesos.

El primero no se encuentra en los barrios populares. Se trata de alumnos que, en el sentido de Bourdieu, tienen el *habitus* de estudiar. Son los que comenzaron a aprender a leer con cuatro años y medio y nunca pararon de estudiar, los que estudian los fines de semana, durante las vacaciones. El estudio es algo natural. Es raro encontrar ese alumno en escuelas de barrios populares.

Un segundo proceso es la «conquista cotidiana». Estoy pensando en José, hijo de inmigrantes portugueses, que nos dice: «Saqué una buena nota, pero en la próxima semana voy a tener otra prueba, debo sacar otra vez una buena nota. Es así, siempre la misma cosa». En Francia, la conquista cotidiana se encuentra en los excelentes alumnos de barrios populares, muchas veces hijos de inmigrantes. Son alumnos con una gran voluntad, pero esta no es una explicación, porque, después de hablar de voluntad, aún se debe explicar por qué unos la tienen y otros no. Es como la pereza. La pereza no explica nada, porque cuando un alum-

no no trabaja y la profesora dice que es por causa de la pereza, no aportó nada. Se debe desconfiar de las palabras que cierran en vez de abrir el debate. ¿Qué es la pereza? Es el hecho de no trabajar. Cuando explico el hecho de no trabajar por la pereza, estoy explicando el hecho de no trabajar por el no trabajar. Por lo tanto, no expliqué nada. Voluntad también es una manera de decir las cosas, pero no es una explicación.

El tercer proceso es el más importante y volveré a él después. El cuarto proceso trata de los alumnos que, de tan ausentes de la escuela, podrían decir que nunca entraron en ella, en el sentido simbólico del término. Estuvieron físicamente presentes, se matricularon, pero en verdad, nunca entraron en las lógicas simbólicas de la escuela. Investigadores, jefes de administración, entre otros, están hablando de abandono.⁷ Pero esos alumnos no se están desligando porque nunca estuvieron ligados, no están abandonando porque nunca entraron de hecho en la escuela. Se debe prestar atención a los términos de los cuestionamientos. No son niños que están abandonando la escuela, son niños que están desistiendo de entrar en ella. No son iguales las prácticas que se desarrollan cuando se piensa que el alumno está abandonando, o cuando se piensa que el alumno nunca entró en la escuela. Un ejemplo interesante es el de una francesa, hija de inmigrantes de Argelia, de 16 años. Ella estaba intentando hacer las tareas, pero estaba ausente de la escuela. Hasta cuando intentaba, no conseguía estudiar: «es como un hábito, cuando entro en la clase a las 8, en lugar de estar contenta, estoy decepcionada. Digo, ¡ah! Ella (la profesora) aún me va a llenar la cabeza durante una hora y es todo siempre igual, ¡no cambia nada!». La expresión francesa es aún más fuerte: no es «llenar mi cabeza», es «tomar mi cabeza» (*prendre la tête*). Muchas veces encontramos adolescentes que dicen: «la escuela es siempre la misma cosa, es siempre igual, no se aprende nada, se habla siempre de lo mismo». Ellos están reclamando porque no existe una aventura intelectual. Cuando se entra en la escuela de mañana, ya se sabe todo lo que va ocurrir en ese día. ¡Es chato! ¡Es aburrido!

Voy a retomar la entrevista: «En francés, aquellas cosas de subordinadas, yo no entiendo nada, estoy confundida. En inglés es siempre igual. La gramática, la historia, Hitler y toda la clase me llena la cabeza, es siempre igual, no cambia nunca.» Nos dicen: son cosas viejas. Historia son cosas que sucedieron antes de que ellos nacieran. No estaban allá; como dicen, ninguno vivía, no se puede verificar si es verdadero o si son mentiras. Son cosas viejas. «Nos enseñan Historia, todo bien, está bien durante una, dos, tres horas. Pero, un año entero no es posible, ¡yo no consigo soportarlo!» El profesor no sabe lo que la alumna está re-

6 Sociólogo francés, autor del libro *Sociologie de l'Expérience*, París, Seuil, 1994.

7 Para esos casos, en Francia, se usa el término *décrochage* escolar.

clamando. Él puede cambiar los métodos, pero si no consigue cambiar la relación del alumno con la historia, no va a conseguir nada. No estoy diciendo que todos los métodos son iguales. Estoy diciendo que, en este caso, la diferencia entre los métodos es saber cuál de ellos va a tener sentido para esa situación.

Retomaré ahora el tercer proceso, que es el más frecuente: aproximadamente entre el 75 y el 80% de los alumnos estudia para tener un buen empleo más adelante. Es una cuestión de realismo lo que se vuelve aún más cierto si pienso en la lógica de que, para tener un buen empleo, se debe tener un diploma y, para tener un diploma, se debe pasar de un grado a otro. Se debe tener diploma para tener empleo, se debe tener empleo para tener dinero, y se debe tener dinero para tener una vida normal. En sociología, muchas veces se dice que ellos no tienen proyecto. Evidentemente tienen un proyecto, no un proyecto de clase media, pero pretenden tener una vida normal. Nuestros hijos casi tienen la certeza de que tendrán una vida normal. Y nuestro proyecto es para que suban en la escala social. Para quien nace en un barrio popular francés, en una favela en Brasil, tener una vida normal es una conquista, no es una cosa adquirida con el nacimiento. El proyecto es tener una vida normal y para eso solo ayuda la escuela. Se puede ganar dinero de otras formas, ya sea en Brasil, ya sea en Francia, con el tráfico de drogas por ejemplo, pero esto no proporciona una vida normal, y saben eso, pues tuvieron oportunidad de ver colegas muertos en la calle. Para quien nació en una familia popular, el único modo de tener una vida normal es ser exitoso en la escuela y eso las familias lo saben. Los profesores franceses dicen que las familias populares no dan importancia a la escuela. No es verdad. Le dan gran importancia a la escuela porque saben que no hay otro modo para que los hijos salgan de las dificultades de la vida. Los hijos de clase media también saben que tendrán un buen empleo con un diploma. La diferencia es que, en los barrios populares, para muchos alumnos, el único sentido de la escuela está en el hecho de proporcionar más tarde un buen empleo. Yo, por ejemplo, soy de familia popular, pero fui un buen alumno, si ni hubiese sido un buen alumno no estaría acá. Yo odiaba dos materias: ciencias naturales y química que, con todas sus clasificaciones, demandaban memorización y muchas cosas que no tienen sentido. Ahora yo sé que puede ser de otra forma. Si ustedes quisieran que los alumnos fracasen, la mejor forma es hacerlos memorizar cosas que no entienden. A pesar de eso, en química y en ciencias naturales fui buen alumno. Eran materias chatas, pero yo tenía el proyecto de tener una vida mejor que la de mis padres. Yo estaba estudiando, pero también encontré el placer, el sentido en otras materias, como historia y francés. Los hijos de clase media conocen el placer del saber, el sentido del saber por haber encontrado el

sentido en algunas materias. En otras materias, hacen lo mismo que los hijos de los medios populares. El problema de los barrios populares en Francia, también ya verificado en investigaciones en Brasil, es que hay una mayoría de alumnos estudiando solo para tener un buen empleo, sin encontrar el sentido y el placer del saber. Ese es un punto esencial. Recuerdo que leí un texto que decía: «a mí no me gusta la escuela, pero gracias a la escuela voy a tener un buen empleo, pero, en el día a día de la vida, no me gusta la escuela».

Hay un fenómeno en Francia llamado *bouffon*, el «bobo de la corte», denominación dada a los buenos alumnos de las escuelas populares que reciben insultos y hasta golpes de los otros. Existe una lógica entre los que dan golpes: en Francia, la media en la evaluación es 10 y el total es 20. Para pasar, el alumno debe sacar 10 y es inútil sacar 11, 13, 15 ó 16. Pero si en una clase hubiera dos, tres, cuatro, cinco, seis alumnos (sueño de profesor) que están estudiando para sacar una nota de 16, 17, el profesor se vuelve más exigente y quien tenía una nota 10 —y estaba pasando— corre el riesgo de tener una nota 9, y de ser reprobado. La causa son los buenos alumnos que estudian de más y que están causando daños a los otros. Es como si fuesen colaboradores del enemigo, como si fuesen traidores de clase. Son formas populares de relacionamiento con el saber. Considerar el origen social es, por lo tanto, importante, pero no como carencia, sino para entender esos procesos de relacionamiento con el saber

¿QUIÉN ES ACTIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

Hay otras cuestiones que merecen ser tratadas, pero no será posible abordarlas aquí. Presentaré apenas algunos puntos. Descubrimos que en la mente del alumno es el profesor quien es activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la actividad es del profesor y no del alumno. Y, además de todo, en francés *apprendre* significa, al mismo tiempo, lo que se dice en portugués «enseñar» y «aprender»: el profesor *apprend* (enseña) para el alumno que *apprend* (aprende). Aquí en Brasil, el profesor enseña para el alumno que aprende. En francés, no. Se puede decir que el profesor *enseigne* (enseña), pero se puede decir que el profesor *apprend* para el alumno que *apprend*. La confusión se torna aún mayor. Para los alumnos de barrios populares, es el profesor que crea el saber en la cabeza del alumno, es el profesor que tiene la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no el alumno. ¿Qué debe hacer el alumno? Les preguntamos a ellos: «¿qué es un buen alumno?» Respondieron: «aquel que llega en hora a la escuela y que levanta la mano antes de hablar en clase». No dijeron que era el que aprendía muchas cosas. O sea, pueden definir un buen alumno sin hablar del saber. ¿La familia es la causa de eso? ¡No! La causa es la escuela. ¿Qué

enseñó la escuela francesa al alumno? Enseñó que lo más importante es respetar las reglas: llegar en hora, levantar la mano. No enseñó que lo más importante es aprender cosas en la escuela. Así el alumno debe llegar en hora, quedarse quieto, no hacer mucho barullo, escuchar al profesor. Lo que va a suceder, dependerá del profesor. De acuerdo a los alumnos, la primera cualidad del profesor es explicar, sin insultar al alumno, explicar de nuevo, con otras palabras, hasta que todos entiendan. En la lógica del alumno, si el profesor explica bien y si el alumno escucha bien, el alumno va a saber. Si el alumno escuchó y no sabe, es porque el profesor no explicó bien. Por lo tanto, la culpa es del profesor. En la lógica del alumno hay una cosa extraordinaria y profundamente injusta cuando él escucha y, a pesar de eso, saca una mala nota, pues fue el profesor el que no explicó bien y fue el alumno el que sacó una nota baja. ¡Es un escándalo! Porque es el profesor el que merece la nota baja. «Yo escuché, hice lo que tenía que hacer, es él quien no explicó bien y, además de eso, me va a poner una nota baja.» ¡Es una profunda injusticia!

Es con esta lógica que ellos están razonando. Quien es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor. Estoy pensando en el alumno que dice: «Yo no tengo problema. Mi cerebro es como si fuese un grabador: lo que el profesor habla, la cabeza lo graba». Otro dice: «Ah, ese profesor es óptimo, cuando él habla las palabras entran directamente a mi cerebro». Es interesante tomar en serio las palabras y las explicaciones de ellos, porque el modelo es el de la transmisión directa del habla del profesor al cerebro del alumno. Eso significa que el alumno no funciona en una lógica de actividad.

¿Qué debemos hacer: trabajar con una pedagogía activa con un alumno que piensa que no es activo? En ese caso, hay un problema concreto a ser resuelto. El alumno de barrio popular no está esperando una pedagogía activa; él está esperando una pedagogía segura, que le posibilite pasar al próximo grado. El ideal del alumno es completar con cruces lo que es verdadero o lo que es falso. En ese procedimiento, hay una oportunidad, entre dos, de encontrar la respuesta. Esto es el ideal del alumno. Pero, evidentemente, eso es contrario a la formación. El alumno está reclamando una pedagogía sin riesgo. Y, muchas veces, el profesor está intentando también hacer una pedagogía sin riesgos. Pero una pedagogía sin riesgo es una pedagogía sin formación, por la cual no se aprende nada.

Otro resultado: descubrimos que hay un proceso que llamé relación binaria con el estudio. Para los alumnos, o se sabe o no se sabe. No existe nada entre saber y no saber. Voy a dar un ejemplo presentado por una alumna mía, es de un niño de 8 años que estaba repitiendo por segunda o tercera vez primer grado. Ella le preguntó a ese alumno: «cuando usted no sabe leer una palabra, ¿qué hace?» Después de dudar, él respondió: «cuando no sé leer una palabra, leo otra». ¡Es lógico!

Se debe siempre apostar a que hay una lógica en las respuestas de los alumnos, aunque diferente de la nuestra. La lógica es simple: si yo sé leer una palabra, puedo leer la palabra, si yo no sé, no puedo, entonces leo otra palabra. Y, así, la consecuencia es que puedo leer lo que ya sé leer. Un problema semejante fue presentado hace veinticinco siglos, por un gran filósofo, Platón. En el inicio de *El Menón*, uno de sus diálogos, Platón plantea la pregunta: ¿cómo se puede aprender algo? Si yo ya conozco, no voy a buscar aprender porque ya conozco; si no conozco, no voy a buscar, pues no conozco. Esa dificultad, el espíritu humano la vivió durante su historia filosófica, y cada uno de nosotros la encuentra, muchas veces, cuando se enfrenta con una nueva materia, una nueva dificultad. Yo encontré, en la universidad, en la graduación, esa dificultad. El estudiante no acepta comenzar un trabajo por no saber bien cómo hacerlo. El problema es que, para aprender a hacer algo, se debe comenzar, intentar, pues es de a poco que se aprende, en el mismo proceso de hacer. Hay consecuencias prácticas que derivan de ese resultado de investigación. Por ejemplo: no se debe insistir con los niños, con los alumnos que van a aprender a leer, sobre el hecho de que eso va a cambiar sus vidas. «Usted va a ver, tiene una vida antes de leer y tendrá otra después de leer». Al decir eso cavamos una fosa entre la situación actual de no saber y la situación futura de saber. Construimos un consejo binario y después es difícil cruzar esa fosa. Debemos decir: «usted ya sabe leer un poco —lo que es verdad, pues ya puede leer el nombre y algunas palabras—, usted va a aprender a leer más cosas, más rápido, va a ser un descubrimiento, un placer».

Descubrimos también que algunos jóvenes dicen que escuchan la lección y otros dicen que escuchan al profesor. En general, los primeros (los que dicen que escuchan la lección) son exitosos y los últimos son fracasados. Escuchar al profesor es escuchar a un adulto dando explicaciones sobre lo que se tiene que hacer, se trata de una relación entre dos personas. Y escuchar la lección es escuchar a un adulto que está hablando de una tercera cosa (de un saber). Es una relación con tres términos: el alumno, el profesor y un tercer término: un saber. También preguntamos: «Cuándo usted no entiende, ¿qué hace?». Los que «escuchan la lección» responden: «voy a intentar hacerlo solo, voy a reflexionar y, si no lo consigo, voy a levantar la mano y preguntar al profesor». Los que «escuchan al profesor» responden de inmediato: «yo levanto la mano para pedir ayuda al profesor».

Existe una diferencia: escuchar al profesor es vivir en un mundo en que hay un adulto que dice lo que debo hacer. Escuchar la lección es vivir en un mundo en que existe el saber. Ya en la educación inicial es importante saber si lo que estoy haciendo es lo que el profesor dice o si estoy enfrentando otra situación.

APRENDER ES CAMBIAR

Hay también procesos de familia. Voy a dar un ejemplo: hay un proceso que denomino heterogeneidad en la continuidad y de continuidad en la heterogeneidad. Hay inmigrantes que dejan su país o su región para mejorar su vida. Muchas veces no consiguen cambiar mucho y esperan que el cambio deseado ocurra con sus propios hijos, gracias a la escuela. Estoy diciendo que la escuela de los hijos es el equivalente a la inmigración de los padres. Si yo, inmigrante, quisiera que mis hijos sean exitosos en su vida (lo que muchas veces dará sentido a mi inmigración, porque yo no cambié mi vida gracias a la inmigración, pero, tal vez, gracias a ello mis hijos podrán tener una vida mejor), yo debo aceptar que ellos sean diferentes a mí para ser exitosos en la escuela. Es la heterogeneidad dentro de la continuidad. Voy a dar el ejemplo de Malika, una alumna de origen árabe que nos dice:

- Yo no hablo árabe.

Preguntamos:

- ¿Usted habla francés como sus padres?

- El problema es que mi madre no habla francés.

- ¿Cómo hace usted?

- ¡Ah, yo hablo francés, ella responde en árabe, no tenemos problema!

Ese es un buen ejemplo, porque hay una complicidad entre la madre y la hija, entre mujeres que sufren la dominación de los hombres. Para una mujer es más fácil liberarse en Francia que en un país árabe, al menos un poco, pero la madre debe aceptar que su hija sea diferente a ella. Malika explicó también que su madre prepararía una carne pero no la comería por razones religiosas, a pesar de prepararla para los hijos. Los padres están aceptando que los hijos sean diferentes de ellos, porque esa es una necesidad para que puedan ser exitosos en la escuela. Se trata de un proceso de continuidad en la heterogeneidad, que se encuentra también en las historias de migraciones sociales. La consecuencia de ese proceso está en que el éxito escolar de mis hijos es, para mí y también para ellos, una fuente de orgullo, pero también de sufrimiento. Me enorgullece que mis dos hijos hayan conseguido una buena situación social gracias a la escuela. Pero, al mismo tiempo, está el sufrimiento: siendo mis hijos tan diferentes de mí, no puedo compartir la vida de ellos porque no hay más vida en común. Son intereses diferentes. Orgullo y sufrimiento a la vez.

Me gustaría señalar un último proceso, aunque existan otros: aprender es cambiar, formar-se es cambiar. No se puede aprender sin cambiar personalmente, porque, si estoy aprendiendo cosas que tienen un sentido, voy a cambiar mi visión del mundo, mi visión de la vida. Por lo

menos un poco. Y si yo estuviera *aprendiendo* cosas que no tienen ningún sentido, no estoy aprendiendo y, por eso, voy a olvidarlas después de la prueba. Aprender es cambiar. Eso es un problema para las familias populares. Cambiar es traicionar ¿o no? Voy a destacar el ejemplo de un joven que estaba entrando en el liceo, aquí corresponde a la enseñanza media, y dice: «soy el último de todos los que entraron en la escuela conmigo. Todos desaparecieron, están fuera de la escuela. Soy el último, pero los profesores no me van a ganar». Ellos tienen que ganarle porque si no acepta cambiar va a fracasar. No se puede aprender sin cambiar. Se coloca entonces, la cuestión de saber: «¿Estoy traicionando? Estoy traicionando a mi madre que no fue alfabetizada, ¿o no? ¿Estoy traicionando a los compañeros que estaban conmigo en la educación inicial, en el primer grado y que la escuela excluyó? ¿Estoy traicionando o no a los míos?» Ese es un problema muy importante.

Existen, además, otros procesos psíquicos: encontramos jóvenes que no aceptaban que sus padres fueran diferentes de ellos. Así, Malika nos dice: «mi madre, ella no sabe leer, pero ella me enseñó muchas cosas». Malika puede ser exitosa en la escuela sin traicionar a su madre que no sabe leer. Pero Karim, hijo de inmigrante argelino, nos dice: «mi padre es un hombre culto sin cultura, porque en Argelia él es culto; en Francia, no vale nada, cuida la basura». Karim no aceptaba tener el padre que tenía. Le escribió un mensaje a su profesor de francés, diciendo: «profesor, me gustaría que usted fuese mi padre». El profesor de francés hizo una buena intervención: «usted ya tiene uno, yo no soy su padre, pero si usted quiere hablar conmigo como profesor, tener una conversación privada conmigo, de acuerdo, vamos a conversar, pero usted ya tiene un padre». Existen dificultades entre los jóvenes de los medios populares en luchar con esas dificultades psíquicas.

PARTE II

LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN

EN CUANTO HAYA PROFESORES... LOS UNIVERSALES DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA*

Hace algunos años, una de mis tuteladas, brasileña, defendió una tesis sobre la relación con el saber de los profesores de enseñanza básica de São Paulo. La tesis estaba buena, pero algo me perturbaba: los discursos y los comportamientos de esos profesores de São Paulo ¡se parecían mucho a los de los profesores franceses! Esta fue también, sin que hubiésemos conversado entre nosotros, la reacción de los otros miembros del tribunal. Planteé, entonces, la hipótesis de que hay universales de la situación de enseñanza, y esa es la idea que exploraré en este capítulo.

Por «situación de enseñanza» entiendo aquella que vemos más frecuentemente: el profesor trabaja en una institución, recibe un salario, tiene colegas, debe respetar un programa (o un currículo) y da clase para varios alumnos, que son niños o adolescentes.

Por «universales» entiendo características que están relacionadas con la propia naturaleza de la actividad y de la situación de enseñanza, cualquiera que sean, y además, las especificidades sociales, culturales, institucionales de esa situación. Se trata de comprender por qué los profesores presentan, en todas partes, un cierto aire familiar, ya sea en su relación con los alumnos o en la mirada que realizan sobre ellos, sobre sí mismos, sobre la forma como la sociedad los considera, etcétera. Estoy consciente, obviamente, de que corro el riesgo de considerar como universales características que son, de hecho, las del modelo occidental, o aun francés, de enseñanza. Este texto, por lo tanto, no pretende ser una conclusión; pero sí, plantear una cuestión, abrir un debate.

* Conferencia dada en noviembre de 2003, en Montreal, y publicada en *La profesión enseignante au temps des réformes* (orgs. Claude Lessard y Maurice Tardif), Éditions de CRP (Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá), 2005.

LOS UNIVERSALES DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA

Si hay universales, deben residir en un fenómeno en sí universal, y, ya que se trata de educación, ese fenómeno debe estar relacionado con la condición humana. Partiré, por lo tanto, primero del hecho antropológico: nacer es entrar inacabado en un mundo que ya está ahí. (Charlot, 1997). La humanidad (o la «humanitud»), esto es lo que constituye al ser humano en lo que tiene de específico, no es una naturaleza que cada individuo traería en sí en el nacimiento, es lo que es producido por la especie humana a lo largo de su historia. Como escribe Lucien Sève, al comentar la VI tesis de Marx sobre Feuerbach, «La humanidad (en el sentido de «ser hombre»), por oposición a la *animalidad* (ser animal) no es un dato por naturaleza presente en cada individuo aislado, es el *mundo social humano*, y cada individuo *natural* se vuelve *humano* humanizándose por el proceso de vida real en medio de las relaciones sociales» (Sève, 1968). La educación es el proceso por el cual el pequeño animal que es generado por hombres se vuelve él mismo humano, apropiándose de una parte del patrimonio humano. Esto quiere decir que el «hijo» del hombre es educable, que nace abierto a los «posibles» (todo lo que puede llegar a ser), que nace disponible; la educabilidad es un postulado de cualquier situación de educación. Esto quiere decir también que cada uno se educa por un movimiento interno, el que solo puede ser hecho porque encuentra un mundo humano ya ahí, que *lo educa*. Esa dialéctica de la interioridad y de la exterioridad es un universal: cualquiera que sean las sociedades y las épocas, no hay educación sino por y en esa dialéctica.

A partir de eso, es posible definir otros universales de la situación de enseñanza.

En primer lugar, nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización¹ personal, sin hacer uso de sí.² Un aprendizaje solo es posible si fue imbuido de deseo (consciente o inconsciente) y si hubo un involucramiento de aquel que aprende. En otras palabras: solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, o sea, que acepta investirse intelectualmente. El profesor no produce el saber en el alumno, él realiza alguna cosa (una clase, la aplicación de un dispositivo de aprendizaje, etcétera) para que el propio alumno haga lo que es esencial: el trabajo intelectual. Los profesores conocen bien la experiencia de

1. Prefiero el término movilización al de motivación: se moviliza del interior, mientras se encuentra motivado por el exterior. El término movilización resalta el motor interno de la actividad, la dinámica interna de la actividad, la dinámica personal.

2. Tomo esa expresión de Ives Schwartz (1988).

estar delante de un alumno que no comprende algo, aunque sea, «tan simple»; a ellos les gustaría poder «entrar» en la cabeza del alumno para hacer el trabajo en su lugar, pero es imposible. Ese sufrimiento profesional del profesor frente a una barrera infranqueable constituye una verdadera experiencia metafísica, de la alteridad radical entre dos seres que son, además, parecidos. Que nadie pueda aprender en el lugar de otro significa igualmente que a la dependencia del alumno con relación al maestro responde la contra-dependencia del maestro con relación al alumno. Es el maestro quien tiene el saber y el poder, pero es el alumno quien tiene la llave del éxito o fracaso del acto pedagógico. Tal situación tiende a desarrollar en el profesor actitudes victimarias y discursos acusatorios: el profesor se siente profesionalmente víctima de la ausencia de movilización intelectual del alumno.

La educación supone una relación con el Otro, ya que no hay educación sin algo externo de aquel que se educa. Este es otro universal de la situación de enseñanza. Aquel Otro es un conjunto de valores, de objetos intelectuales, de prácticas, etcétera; es también otro ser humano (o varios) que tiene varios estatutos. Así, el docente es, al mismo tiempo, un sujeto (con sus características personales), un representante de la institución escolar (con derechos y deberes) y un adulto encargado de transmitir el patrimonio humano a las jóvenes generaciones (lo que es una función antropológica). Esa pluralidad de estatutos produce inevitablemente una cierta ambigüedad, o también confusión. Esa confusión aparece cuando los alumnos explican que ellos «aman» una materia porque «aman» al profesor que la enseña, o cuando el propio profesor declara que los alumnos tienen necesidad de ser queridos, sobre todo los alumnos de los medios populares. En ese caso, la relación afectiva de persona a persona (relación de amor, de seducción, de odio, etcétera) oculta lo que hay de específico en la relación de enseñanza: es una relación entre dos generaciones, la que entra en la vida y la que trae un patrimonio «ya ahí». Lo que los alumnos y los propios profesores interpretan como relación afectiva es, de hecho, una relación antropológica: el joven precisa del adulto, está a la espera de la palabra de éste, de la transmisión de una experiencia humana, mientras el propio adulto se siente conmovido frente a la nueva generación, quiere cuidar de ella, precisa transmitirle una herencia humana.

El ser humano existe igualmente en la forma de los objetos, de las prácticas, de las obras, de los conceptos, de las significaciones (Vigotski), de las relaciones, de los valores construidos colectivamente por los propios seres humanos a lo largo de su historia, o sea, bajo la forma de un patrimonio, en el sentido amplio del término. Nadie se puede apropiarse de la totalidad del patrimonio humano (yo sé pocas cosas sobre la civilización china tradicional, sobre el arte africano, sobre los métodos de supervivencia de los pueblos del Ártico o sobre la vida de los campesinos).

nos franceses de hoy). El ser humano se humaniza apropiándose solo de una parte del patrimonio humano, lo que lo convierte en un ser humano de tal época, de tal sociedad y también de tal clase social. La enseñanza no transmite «el» patrimonio humano, transmite una parte de este, en forma específica. Tenemos ahí un nuevo universal de la situación de enseñanza. Por eso mismo, el profesor (él mismo o la institución que representa) es siempre cuestionable: ¿Por qué enseña más de eso que de aquello? Es su legitimidad la que siempre está en juego. «¿Para qué sirve eso?», preguntan los alumnos. «¿Para qué sirve el álgebra?» «¿Para qué sirve la historia, que enseña cosas viejas cosas que sucedieron cuando no habíamos nacido, y, además nadie había nacido, por lo tanto, no se puede saber si es verdad?» Y de un modo radical: ¿Para qué sirve la escuela (consecuentemente, también el profesor), ya que la «vida real» está allá afuera? Es en su legitimidad antropológica que el profesor está, de esa forma, siempre amenazado.

La educación es un triple proceso de humanización (volverse un ser humano), de socialización (volverse miembro de la sociedad y de tal cultura) y de singularización (se vuelve un sujeto original, que existe como único ejemplar, independientemente de su conciencia como tal). Las tres dimensiones del proceso son indisolubles: no hay ser humano que no sea social y singular, no hay miembro de una sociedad sino bajo la forma de un sujeto humano, y no hay sujeto singular que no sea humano y socializado. El profesor forma parte de ese triple proceso: es formador de seres humanos, de miembros de una sociedad, de sujetos singulares. En el plano teórico, no hay problema, pero en la práctica, no es tan simple, pues estas tres dimensiones pueden entrar en conflicto y, con eso, el profesor sufrirá constantes presiones para privilegiar una dimensión más que otra. ¿Debe, pues, aceptar en su clase una alumna que esté con el velo islámico? Sí, por respeto a las especificidades culturales. No, pues ese velo atañe a la dignidad de las mujeres, por lo tanto a la del ser humano. Pero, sí, debe aceptar, pues esa joven tiene el derecho, como sujeto, a escoger y a afirmar sus valores religiosos. En verdad, no, pues ella no puede haber escogido libremente usar el símbolo de su sumisión. Y podemos continuar así en ese juego de ping-pong entre humanización, socialización y subjetivación...

El profesor, en fin, enseña en una institución estando bajo el control y el mirar de autoridades jerárquicas y de colegas, con restricciones de espacio, de tiempo, de recursos. Estas restricciones varían según las situaciones de enseñanza, pero ahí también se encuentra un universal: la institución gerencia. Puede gerenciar de diversas formas, pero hay una constante: ella gerencia. Ahora, la lógica de la administración no es la de la educación o la de la enseñanza. Gerenciar es prever, organizar, racionalizar, categorizar, someter a criterios homogéneos. El ideal de la gerencia es el de la transparencia perfecta y el de dominio total. Aho-

ra, por su propia naturaleza, el acto de enseñanza implica otra lógica: el profesor no puede administrar racionalmente un acto cuyo resultado depende de la movilización personal del alumno, movilización cuyas fuerzas son siempre un tanto oscuras.

Esos son los universales de la situación de enseñanza. En tanto haya profesores, esos principios serán aplicados. Cada uno de ellos nos está diciendo que la enseñanza se realiza en una situación de tensión. Enseñar no es una tarea serena, no hay edad de oro del profesor (excepto por ilusión retrospectiva). Sin embargo, esos universales nos permiten comprender mejor por qué, en el mundo entero y en todas las épocas, los profesores se sienten legitimados y, al mismo tiempo, amenazados. Se sienten legitimados, pues son transmisores de humanidad, portadores de lo esencial. Se sienten, sin embargo, amenazados, desconsiderados, injustamente sospechosos, culpabilizados, pues están, por su propia situación, bajo un conjunto de imposiciones contradictorias y de tensiones que los debilitan.

Esas tensiones y contradicciones forman parte de la propia situación de enseñanza. Pero toman formas específicas conforme a las épocas y a las sociedades. ¿Qué representa eso actualmente, en una época en que la enseñanza es considerada una profesión, en sociedades en mutación?

EL PROFESOR Y EL NUEVO MODELO SOCIOESCOLAR

Es bastante arriesgado hablar del profesor en las *sociedades* actuales, en la medida en que la situación de enseñanza, de los sistemas escolares y de los propios profesores varía mucho de país en país. Entre tanto, me parece que existe un movimiento de base, en la escala de larga duración de la historia, que afecta la situación de todos los profesores, en el mundo entero: la apertura de la enseñanza a alumnos que, antes, no tenían acceso a ella. Esa apertura puede ocurrir en niveles diferentes: es una generalización de la enseñanza básica en los países más pobres (en África, por ejemplo), una generalización de la enseñanza media y una apertura de la enseñanza superior en los países más ricos (como en Francia), una combinación de todos esos fenómenos en los países llamados emergentes (en Brasil, por ejemplo). Sin embargo, en todos los casos hay un movimiento a favor de lo que las organizaciones internacionales llaman *educación para todos*. Es ese movimiento el que las distintas reformas educativas buscan acompañar y es, por lo tanto, al respecto de él que se debe pensar para comprender la profesión de educador en tiempos de reformas.

Esa apertura de la enseñanza está articulada con otros dos fenómenos. Por un lado, se instauró un vínculo cada vez más estrecho entre el nivel de escolarización del individuo y su nivel de inserción profesional:

un cargo de dirección, un cargo calificado y simplemente un cargo, cualquiera que sea, es accesible solo a quien tiene un diploma de cierto nivel (que varía de acuerdo con el nivel medio de escolarización de la población). Por otro lado, se establece, de manera insistente, la exigencia de éxito escolar de todos los alumnos, exigencia expresada por los padres y por los poderes públicos.

Cada una de esas tres evoluciones representa, en sí, un progreso de la democracia: es democrático abrir la enseñanza a todos; atribuir los empleos de acuerdo con los diplomas, y no en función de las relaciones sociofamiliares; considerar que cualquier alumno tiene el derecho al éxito escolar. El problema es que esos tres principios no son compatibles. Solo se puede abrir la enseñanza media y superior a todos, con la exigencia de éxito de todos los alumnos, si no afirmamos, al mismo tiempo, que todos tendrán cargos correspondientes a sus diplomas, lo que sería prometer a todos cargos de jefes. Se puede, evidentemente, abrir la enseñanza a todos y garantizar cargos que correspondan con los diplomas, pero contando con que no todos sean exitosos (es lo que fue llamado en Francia de elitismo republicano). Se puede mirar, igualmente, hacia el buen desempeño escolar de todos los alumnos y garantizar cargos que correspondan a los diplomas, ya que no todos entran en la enseñanza media y superior (lo que era la solución clásica). Dos a dos, tales principios son compatibles, pero no los tres simultáneamente: es preciso sacrificar uno. Ese es el problema en una sociedad jerarquizada. La contradicción desaparece, o es amenazada, en una sociedad en la que solo hay puestos de trabajo calificados, igualmente deseables (o casi), desde el punto de vista salarial, de las condiciones de trabajo y de prestigio social. Pero nuestras sociedades son jerarquizadas, y no se encuentran en vías de desjerarquización, más bien al contrario.

Las sociedades actuales están, por lo tanto, instaurando un modelo socioeconómico en sí contradictorio. Ahora, es el profesor que debe acoger esos nuevos tipos de alumnos y hacerlos triunfar. Eso en sí no es imposible, ya que, como vimos, los principios son compatibles dos a dos. El profesor no tiene la responsabilidad de garantizar un empleo correspondiente al nivel de estudios, lo que le evita ponerse directamente frente a la contradicción central del modelo socioescolar. Los alumnos, sin embargo, esperan que la escuela, por encima de cualquier otra cosa, les permita «tener un buen empleo en el futuro», como ellos dicen, de modo que el profesor se enfrenta, a pesar de todo, indirectamente con esa contradicción central; él se enfrenta con ella como agente social y como agente cultural (o pedagógico).

El profesor es «agente social», para utilizar el término de Bourdieu. Eso no es novedad, siempre fue así. Sin embargo, no hace mucho tiempo, tenía como tarea enseñar a alumnos que consideraban normal obtener, más tarde, la misma posición social que sus padres o la más

cercana posible (Charlot y Figeat, 1985). Lo que es nuevo es que esa futura posición social esté hoy en juego en el interior de la propia escuela: quien quiera tener, más tarde, una posición deseable debe ser un buen alumno. Es claro que los sociólogos mostraron que el propio éxito escolar está, estadísticamente, relacionado con la posición social de los padres. Pero se trata, en ese caso, de una relación estadística, y no de una determinación causal: la escuela no establece de forma automática las diferencias sociales; ella transforma desigualdades sociales entre niños en desigualdades escolares entre alumnos. En esa transformación, todo es posible, de modo que tanto el niño de familia favorecida como el de la familia popular ven en la escuela la posibilidad de un futuro mejor (Charlot, Bautier y Rochex, 1992).

En nuestras sociedades, la escuela y, por lo tanto, el profesor son el símbolo de la igualdad (la escuela es abierta a todos) y, al mismo tiempo, un operador de desigualdades. Esa ambivalencia se expresa a través de la noción de igualdad de oportunidades. Es un principio igualitario: todos deben tener igualmente acceso a la escuela. Pero es también un principio de desigualdad ¿de qué oportunidades se trata, de hecho, si no de aquellas de estar del lado bueno en una sociedad desigual? El principio de igualdad de oportunidades implica, al mismo tiempo, la igualdad de partida y la diferencia de llegada. La cuestión continúa siendo, por eso, saber de dónde vienen las diferencias de éxito en la llegada si había igualdad en la partida... La respuesta implícita encontrada en el fondo de todos los discursos sobre la igualdad de oportunidades es que hay desigualdades naturales entre los hombres, de modo que la diferencia de resultados entre alumnos es el efecto conjugado de la igualdad de las oportunidades y las desigualdades naturales entre niños.

¿Quién debe realizar, concretamente, esa igualdad de oportunidades? El profesor. Él carga con el principio de igualdad de todos frente a la escuela. Ese principio converge con aquel de la educabilidad de cada ser humano, abierto a todos los posibles. El profesor debe también dar cuenta de la diferencia de resultados entre alumnos, lo que se manifiesta al término de su trabajo. Él aparta, evidentemente, la idea de que su trabajo es el que produce las desigualdad de resultados: al contrario, él le da atención a todos, le brinda hasta un poco más de atención a aquellos alumnos con dificultad, especialmente a los alumnos de medios populares, de modo que, si hay diferencia, la hay de forma democrática, por compensación. Pero entonces, ¿de dónde viene el fracaso de ciertos alumnos, especialmente de los alumnos de familias de clases populares? Tres respuestas son, en este caso, posibles.

La primera respuesta es que está implícita en los discursos sobre la igualdad de oportunidades: hay alumnos más o menos dotados, y el profesor no puede hacer nada al respecto. Mientras tanto, existe ahí un punto de conflicto ideológico para el profesor, pues la idea de don

entra en contradicción con la de educabilidad de cualquier ser humano. Si la idea de don está tan presente en el medio educacional, al punto de resistir todos los análisis contrarios de los investigadores, es porque constituye una forma de teorización de la experiencia de enseñanza, forma que, además de eso, protege, en el caso del profesor, la imagen de sí mismo: intenté de todo con este alumno, pero nada funciona; no puedo hacer nada, él no está dotado.

La segunda respuesta es que ciertos alumnos sufren de «deficiencias socioculturales», de carencias, que están relacionadas con sus condiciones de vida familiares y sociales. Son víctimas del bajo nivel cultural de sus padres, de las malas condiciones de trabajo en casa, de la violencia del barrio, de las drogas, de la televisión, en fin, de todo lo que contraría los esfuerzos de los profesores. Esa respuesta permite salvar la idea de educabilidad. Mientras tanto, induce a otra forma de conflicto ideológico, pues tiende a desvalorizar a las familias populares de las cuales el profesor, históricamente, se ha vuelto muchas veces el aliado y el protector. Esas familias no son por eso responsables, son víctimas de una sociedad injusta (contando, aún, con que ellas acepten la protección del profesor, esto es que den prueba de buena voluntad con relación a la escuela; pues, en caso contrario, caen en la categoría de «malos padres»). Si las ideas de deficiencia o de carencia son tan resistentes en el medio educacional, es porque constituyen también una forma de teorización de la experiencia de enseñanza y de la protección de la imagen de sí por parte del profesor.

La tercera respuesta es que si los alumnos fracasan, es porque la escuela es capitalista, burguesa, reproductora, y el sistema fue establecido para que los alumnos de los medios populares fracasen. Es también porque la sociedad no da a la escuela y a los profesores los medios necesarios para que todos los alumnos obtengan éxito. Existe ahí otra fuente de conflicto ideológico, pues la escuela así denunciada es la misma a la que los profesores están, por otro lado vinculados. Esa explicación presenta también, mientras tanto, la ventaja de asignar un culpable, un responsable por el fracaso de los alumnos y, al mismo tiempo por las desigualdades del trabajo educativo en el día a día.

Entre esas tres respuestas, los profesores, en general, no escogen, ellos ponen en cuestión las tres al mismo tiempo, sin ninguna preocupación de coherencia teórica. Los alumnos son más o menos dotados, son víctimas de deficiencias socioculturales y, por otro lado, la sociedad tampoco da los medios a los profesores para compensar esas diferencias, quedando, en verdad, satisfecha con el fracaso de los alumnos del medio popular. En esa situación, ni los alumnos, ni las familias, ni los profesores, son *culpables*; son víctimas que tienen el mismo adversario: una sociedad injusta, desigual, que abandona su escuela y no valora suficientemente a sus profesores. Así, se constituye una ideología socio-

profesional que resiste a todos los cuestionamientos y a todos los desmentidos de las investigaciones (sobre la cuestión de los dones, sobre la noción de deficiencia sociocultural, sobre el carácter automático de la reproducción social). Resiste porque constituye una teorización de la situación vivida por los profesores, teorización «confirmada» cotidianamente por la experiencia de estos.

La fragilidad del profesor es, como vimos, un efecto de la propia situación de enseñanza, es una consecuencia de los universales que analizamos. También es universal esa posición incómoda de tener que dar cuenta de los efectos de un trabajo cuya eficacia depende del involucramiento del propio alumno, de ahí la importancia del tema de la culpabilidad en el discurso educativo, que es espontáneamente autojustificativo. Esa fragilidad y esa incomodidad se vuelven aún cada vez mayores en una sociedad en que todos tienen acceso a la escuela, en que todos deben pasar de año y en que el fracaso escolar pesa tan fuertemente en la vida futura del alumno. El profesor queda, entonces, sometido a una tensión máxima que aumenta su angustia y, al mismo tiempo, endurece su discurso autojustificativo y acusatorio.

No se trata solamente de una tensión ideológica, se trata también de una tensión profesional cotidiana, la que el profesor sufre como agente cultural.

PROCEDA COMO MEJOR ENTIENDA, PERO RESUELVA LOS PROBLEMAS

El profesor es un agente social, pero también un agente cultural. Es a través de su función cultural que ejerce su función social, explica Bourdieu; es enseñando que contribuye a la reproducción social. Es verdad, pero ese enunciado puede ser invertido: el profesor, al mismo tiempo que contribuye a la reproducción social, transmite saberes, instruye, educa, forma. No se puede socializar sin que de eso, al mismo tiempo, resulte una cierta forma de lo humano y del sujeto. El movimiento de apertura de la escuela presenta, simultáneamente, efectos sociales, culturales y pedagógicos.

La apertura de la escuela implica, inicialmente, el problema del modo de gerencia de las diferencias entre alumnos y coloca a los profesores ante un dilema: o bien aceptan una lógica de jerarquización, o bien deben enfrentar la dificultad profesional de la heterogeneidad entre alumnos. La jerarquización puede tomar diversas formas: entre redes escolares (pública y privada), entre establecimientos en el ámbito de la enseñanza pública, entre clases en el ámbito del establecimiento, entre grupos de diferentes niveles dentro de la clase. Los profesores son, generalmente, resistentes a esa jerarquización, poco compatible con la idea de que los seres humanos nacen todos dispuestos a la educación y

con aquella, simétrica a esta, de que el saber es para todos. Tal vez también porque resulta en fenómenos de jerarquización entre los propios profesores. Rechazar la jerarquización, sin embargo, es aceptar el duro desafío pedagógico de clases heterogéneas. Ahora los profesores tienen mucha dificultad en aceptar ese desafío, a tal punto que están hoy más abiertos a la idea de jerarquización. Y lo están aún más, principalmente, en la medida en que las políticas públicas de lucha contra la repetición escolar aumentan la heterogeneidad de las clases: ¿cómo enseñar en clases en que se aceptan alumnos que no tienen el nivel mínimo para acompañar la enseñanza?

En la escala histórica, sin embargo, es otro fenómeno el que merece atención: los alumnos no van más a la escuela para aprender, sino para «tener un buen empleo en el futuro». Este es el fenómeno fundamental, verificado en varios países, muy diferentes (como por ejemplo, Francia, Brasil, Inglaterra, República Checa), fenómeno que resulta directamente del nuevo modelo socioescolar analizado anteriormente (Charlot, 2001). Los alumnos van a la escuela para «pasar», y después volver a pasar, tener un diploma, y consecuentemente un empleo, y consecuentemente una «vida normal» y así mismo si es posible una «vida buena». En sí, no hay ninguna novedad ahí, y es un pensamiento realista. Yo también fui a la escuela para tener un buen trabajo en el futuro. La novedad es que un creciente número de alumnos, particularmente de los medios populares, van a la escuela solamente para tener un buen empleo en el futuro, es la idea de la escuela desvinculada de la idea de la adquisición del saber. En la escuela es preciso aprender lo que ella impone para que tengamos un diploma, este es el único sentido de aquello que se aprende. El saber no es más sentido, placer, es, apenas, una obligación impuesta por la escuela (y por el profesor) para tener derecho a una «vida normal». En otras palabras, el valor de uso del saber desapareció en el mercado de trabajo.

Junto a ese fenómeno, para muchos alumnos, está la idea de que aquel que es activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor, y no el alumno. Este debe ir regularmente a la escuela, cometer (muchas) berradas allá, oír al profesor, etcétera. Con eso, él hace su parte y lo que sucede de ahí para adelante depende del profesor. Si este explica bien (cualidad número 1 de un buen profesor, según los alumnos), el saber «entra en la cabeza» del alumno y este puede «pasar». Si el alumno no sabe, aun habiendo escuchado, el problema es del profesor, que explicó mal y, a los ojos de los alumnos, es un absurdo que él tenga una mala nota y no pase, cuando fue el profesor quien no hizo bien su trabajo. La idea de que el saber es el resultado de la actividad intelectual del propio alumno perdió su evidencia en muchas escuelas. Ahora, esa idea es un universal de la situación de enseñanza, es un principio sin el cual esa situación deja de tener sentido. Es, efectivamente, lo que sucede hoy en

un creciente número de escuelas: las situaciones de enseñanza ya no tienen el mismo sentido para el alumno y para el profesor, y para ambos se vuelve absurda.

En esa situación, el profesor se encuentra con imposiciones que han sido propuestas con el fin de ayudarlo, pero que, frecuentemente, no hacen más que aumentar su perplejidad.

En primer lugar, la imposición constructivista. En sí esa imposición tiene fundamento, ya que es el alumno quien debe aprender y no se puede aprender en su lugar. Pero eso supone que el alumno entre en una actividad intelectual; ahora, es precisamente eso lo que genera el problema. Por eso, la imposición constructivista, lejos de resolver la dificultad del profesor, aumenta su sentimiento de que se ha vuelto imposible enseñar.

En segundo lugar, la imposición de apertura de la escuela y descentralización. Esa imposición es, al mismo tiempo, poco clara, fundamentada y desestabilizadora. Es poco clara porque hay formas no solo diferentes como también, a veces, contradictorias de abrir una escuela (inclusive permaneciendo entre las paredes de la escuela, sin intervenciones externas...). Tiene fundamento si se trata de dar vida a lo que se enseña en la escuela, para salir de la oposición —muy fuerte entre los alumnos— entre «aprender en la escuela» y «aprender en la vida». Es desestabilizadora en la medida en que ciertas formas de apertura y de descentralización contribuyen a ocultar la especificidad de la escuela, lo que en ella se aprende, de la manera como en ella se aprende, y como en ella uno debe comportarse.

En tercer lugar, la imposición de individualizar la enseñanza y de colocar al alumno «en el centro». Visto que la actividad intelectual del alumno es entrar en el proceso de aprendizaje, es legítimo prestarle mayor atención, en lo que tiene de singular. No se debe olvidar, sin embargo, que esa actividad de aprendizaje permite la apropiación del «ya ahí» y que no hay educación sin algo externo de aquel que se educa. Colocar al alumno en el centro, sí, pero en el centro ¿de qué?, ¿qué hay entorno de ese centro ocupado por el alumno? La dificultad, actualmente, no es colocar al individuo en el centro, es permitir que ese individuo viva como sujeto. La sociedad actual tiende a colocar al individuo en el centro, pero también a abandonar al sujeto. Los grandes imaginarios, los grandes simbólicos que permitían al sujeto, hace algún tiempo, estructurarse (el progreso, el socialismo, el comunismo, etcétera) no tienen más expresión, y el sujeto puede escoger entre hacer de su propia vida una obra y, si es posible, exponerla en la televisión (en los programas del tipo *Gran Hermano* o en los debates sobre las preferencias sexuales de cada uno) o adherir a las formas colectivas y regresivas de fundamentalismo religioso o nacionalista. Es difícil ver cómo la individualización permite al alumno comprender que los saberes son el producto de una aventura

colectiva de la humanidad, y no simples contenidos de pruebas que se deben pasar para tener una buena vida en el futuro.

En cuarto lugar, la imposición de preparar al alumno para vivir en «una sociedad del saber», que supone el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Ese dominio es socialmente importante y esas tecnologías son instrumentos precisos para tener acceso a un patrimonio de informaciones ampliado. Pero información no es saber, esta se vuelve saber cuando contribuye al esclarecimiento del sujeto sobre el sentido del mismo, de la vida, de sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es posible que estemos hoy comenzando a entrar en una sociedad de la información y a salir de una sociedad del saber... en el ámbito pedagógico, el problema es precisamente que los alumnos tienden a considerar lo que les es enseñado como informaciones útiles para las pruebas, y no como saberes y como fuentes de sentido y de placer.

En quinto lugar, la imposición final dirigida a los profesores: ¡proceda como entienda que debe hacerlo, pero resuelva los problemas! En verdad, el tiempo de las reformas ya pasó, era un tiempo bastante confortable en que la autoridad cambiaba las reglas de juego pedagógico y solicitaba a los profesores que aplicasen las nuevas reglas. Cuando estas no funcionaban bien, era siempre posible imputar la responsabilidad a la autoridad que había implantado la reforma —aunque en verdad, los profesores hubiesen reinterpretado esa reforma para vaciarla de su esencia—. No estamos más en tiempo de reforma, pero sí en tiempos de iniciativas y de innovación. Lo que se pide hoy a los profesores es que resuelvan los problemas encontrando las soluciones (innovación) y movilizándolo los recursos necesarios (descentralización). Es en ese sentido que la enseñanza ya no es más definida ni como misión (ligada a un clero laico), ni como una función (garantida por funcionarios), sino como una profesión (ejercida por personas formadas, capaces de resolver los problemas de una manera especializada).

El problema es que enseñar no es solo transmitir, ni hacer que se aprendan saberes. Es, por medio de los saberes, humanizar, socializar, ayudar a un sujeto singular a realizarse. Es ser portador de una cierta parte del patrimonio humano. Es ser, usted mismo, un ejemplar de lo que se busca hacer acontecer: un hombre (o una mujer) que ocupa una posición social, que existe en la forma de un sujeto singular. Enseñar es completar una función antropológica. Que para eso sean necesarias competencias específicas, una cierta especialización, es verdad; pero ¿se puede considerar que se trata de una profesión? Mi tentación es, evidentemente, responder que no. A pesar de eso, dejaré la cuestión abierta, pues también al médico o al abogado que no se duda en considerar como profesionales, trabajan lo humano, lo subjetivo y lo social...

El problema es igualmente que ese profesional de la enseñanza debe

trabajar en condiciones de espacio, de tiempo y de tamaño de los grupos, que fueron concebidos para misioneros o funcionarios de la enseñanza. La lógica de la gerencia es aquí dominante: el profesor debe adaptarse a las decisiones del administrador y gestionar él mismo su clase de manera eficaz. La gerencia venció definitivamente a la enseñanza cuando esta fue organizada en referencia a la evaluación. Es el caso, especialmente, cuando las evaluaciones por múltiple opción (a veces desde los primeros grados de la enseñanza básica) llevan a los alumnos y a los propios profesores a dar prioridad a la rápida asimilación de informaciones.

El problema es, finalmente, que para ayudar a los profesores a enfrentar las nuevas situaciones de enseñanza, hoy se les ofrece una formación de tipo universitario en que predomina un cúmulo de contenidos disciplinares. Esos contenidos no son inútiles (no hay buena pedagogía sin un buen conocimiento de los contenidos enseñados), pero no se ve realmente que ellos permitan a los profesores resolver los problemas con los que se enfrentan.

¿Qué se debe hacer? Es evidente que no lo sé: si tuviera la solución ya la habría dicho y eso se sabría... Pero pienso que estamos viviendo un conjunto de cambios que transforman no solo nuestras sociedades sino también las formas de ser hombre-mujer y de ser sujeto. Cuatro fenómenos, relacionados entre sí, me parece que tienen una importancia fundamental.

Primero, las prácticas sociales incorporan hoy saberes más numerosos y cualitativamente diferentes de los saberes que ellas incorporaban anteriormente: informaciones, saberes-códigos, saberes-sistemas.³ Es en ese sentido que se puede hablar de una sociedad del saber: una sociedad en la cual no se puede vivir a voluntad a no ser que se dominen prácticas (inclusive de consumo) que incorporan nuevas formas de saberes y de relaciones con los saberes.

Segundo, eso significa también que la propia naturaleza del vínculo social está cambiando. Lo que define la pertenencia a un grupo es cada vez menos el compartir un cierto número de valores y cada vez más ciertas formas de interdependencia en las cuales los saberes desempeñan un papel fundamental. Se trata hoy de encontrar un lugar en el grupo humano, y ese lugar es encontrado en función de los saberes (certificados por diplomas y confirmados por una experiencia profesional) que pueden ser útiles al grupo. Del resto, puedo afirmar lo que quiera, vivir como quiera, practicar la sexualidad que me conviene.

Tercero, ese nuevo tipo de vínculo social acarrea una redefinición de la subjetividad. El sujeto es valorado, pero en la esfera de lo privado,

3 Sin que, mientras tanto, desaparezcan los saberes contextualizados y contruidos en una experiencia colectiva (cf. Ives Schwartz, 1988).

de lo íntimo, más como sujeto estético que como sujeto político o ético. No hay lugar para el sujeto en la esfera social (excepto, evidentemente, en el dominio del espectáculo), en esa esfera reina el «profesional» y el «compañero».

Cuarto, la interdependencia gana una dimensión mundial. Ese fenómeno de globalización, simultáneamente, multiplica las formas de mestizaje (entre culturas, sexos, franjas etarias, etcétera), disminuye así las especificidades culturales y se abre, por lo tanto, la puerta a la uniformización cultural por los productos culturales anglófonos. Esa globalización constituye una nueva etapa de dominación de los más fuertes sobre los más débiles y, al mismo tiempo, una posibilidad de construir nuevas formas de solidaridad entre los seres humanos.

Es exactamente la definición de lo humano y del sujeto la que está en juego actualmente, y no simplemente las nuevas formas de organización de las sociedades. En este cambio, la cuestión de la educación y de la cultura son elementos esenciales. Ese movimiento profundo en la escala de la historia humana se desarrolla con una escuela, con formas de enseñanza y con tipos de profesores que corresponden a otra época. Se sigue en un cúmulo de contradicciones que están cada vez más vivas. La historia muestra que, en una situación de ese tipo, rupturas más o menos brutales acaban ocurriendo y que otro modelo sustituye al viejo. Lo que será ese modelo, lo que será mañana la enseñanza, lo que será el profesor y mismo si aún habrá profesores, nadie lo sabe y, en el fondo, nadie se arriesga a profetizar al respeto.

Referencias

- Charlot, B. *Du Rapport au savoir: Éléments pour une théorie*, París, Anthropos, 1997. (Publicado en lengua portuguesa: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Artmed, Porto Alegre, 2000 y en lengua española: *La relación con el saber: elementos para una teoría*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2006).
- Charlot, B. (dir.) *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, París, Anthropos, 2001. (Publicado en lengua portuguesa por Artmed: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*, Porto Alegre, 2001).
- Charlot, B. y Figeat, M. *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, París, Minerva, 1985.
- Charlot, B.; Bautier, É. y Rochex, J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, Armand Colin, 1992.
- Schwartz, Y. *Expérience et connaissance de travail*, París, Messidor, Éditions sociales, 1998.
- Sève, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*, París, Éditions sociales, 1968.

ENSEÑAR, FORMAR: LÓGICA DE LOS DISCURSOS ESTABLECIDOS Y LÓGICA DE LAS PRÁCTICAS*

«Enseñar» y «formar» son dos términos ya antiguos, puesto que aparecieron en francés, a fines del siglo XI y en la mitad del siglo XII. Enseñar deriva de «insignire» (o «insignare»); señalar; formar deriva de «formare»: dar forma. Pero, paralelamente, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y aun hoy, el término «formación» remite a la «formación profesional». El término formación no se impuso con esa restricción sin dificultad, ya que subsistía el término «aprendizaje» que era empleado desde el tiempo de las corporaciones al que se le agregaban las expresiones «enseñanza profesional» y «educación profesional». Son esos anclajes de la palabra «formación» en el universo de la profesión los que nos ofrecen un primer punto de referencia.

DIRIGIR LOS OJOS DEL ALMA HACIA EL SABER, DOTAR AL INDIVIDUO DE COMPETENCIAS

Se enseña un saber. Se enseña a un individuo.

La idea de enseñanza implica un saber a transmitir, cualquiera que sean las modalidades de transmisión, que pueden ser magistrales o pasar por procesos de «construcción», de «apropiación». Hace referencia, al menos implícitamente, a un modelo de tres términos: el saber a ser adquirido, que es el objetivo, el punto de referencia del proceso, su razón de ser; el alumno o, si se prefiere el aprendiz; el maestro, cuya función

* Este texto retoma una intervención hecha en el seminario de formación de «Animadores» del IUFM, organizado en junio de 1990 por Jacky Beillerot y Gérard Malglaive. Fue publicado originalmente en la revista *Recherche et Formation* n.º 8 en octubre de 1990, por el INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en París. El texto fue traducido al portugués por Nelson Barros de Costa (DLV-UFC) y Fátima Vasconcelos da Costa (FACED-UFC) y publicado en la revista *Educação em debate* n.º 41, FACED, Edições UFC, 2001.

es servir de mediador entre el alumno y el saber, «señalar», como indica la etimología, dirigir los ojos del alma al saber, como decía Platón. La lógica de la enseñanza es aquella del saber a su enseñador, del saber constituido en sistema y discurso que tiene una coherencia propia (un «logos» decían los griegos). La coherencia del discurso, es, entonces, interna; lo que da pertinencia a un concepto es el conjunto de las relaciones que él mantiene con otros conceptos en un espacio teórico, relaciones constitutivas de ese concepto.

La idea de formación implica la de individuo que se debe dotar de ciertas competencias. El contenido y la naturaleza misma de esas competencias puede variar según el tipo de formación y el momento histórico; en 1950, las empresas definían la formación profesional por las capacidades específicas determinadas a partir del análisis de la función en el trabajo; en 1990, destacan la transferencia, la adaptación, la flexibilidad de la mente y de las conductas. Pero, sea cual sea la manera por las cuales esas competencias son determinadas, serán siempre definidas en referencia a situaciones y a prácticas. Formar a alguien es volverlo capaz de ejecutar prácticas pertinentes a una situación dada, definida de manera estricta (función en el trabajo) o amplia (en referencia a un sector de trabajo encargado de un proceso de producción). ¿Prácticas pertinentes con relación a qué? A un fin que se debe alcanzar. El individuo formado es aquel que, a través de sus prácticas, es capaz de movilizar los medios y las competencias necesarias (a las suyas, pero también eventualmente a las de otros) para alcanzar un fin determinado en una situación dada. La práctica es direccionada: lo que le da pertinencia es la relación entre medio y fin. La práctica es contextualizada: debe poder controlar la variación: no solo aquella previsible, normalizada, sino la minivariación, como desvío de la norma, como imprevisto, como expresión de la inestabilidad inherente e irreductible de cualquier situación.

La lógica de la formación es aquella de las prácticas por definición contextualizadas y organizadas para alcanzar un fin. En cuanto a la lógica de la enseñanza es la de los discursos constituidos en su coherencia interna. El formador es el hombre (o mujer) de las mediaciones; el profesor,¹ el de los conceptos. El formador es el hombre de las variaciones; el profesor, el de los saberes constituidos como referencias estables. El formador es el hombre de las trayectorias; el profesor es el de las adquisiciones acumuladas en un patrimonio cultural. Por sus características parmenidianas, el profesor participa de alguna manera de lo sagrado,

1 En francés tanto alumno como profesor reciben diferentes designaciones conforme al grado de enseñanza. Pero como en portugués *profesor* designa todo y cualquier docente, utilizaremos solo ese término a lo largo del texto, especificando cuando el texto haga referencia a esas diferenciaciones.

mientras el formador, por su naturaleza heraclitiana pertenece al mundo de lo profano, aquel de las necesidades y del tiempo que pasa.

Mientras tanto, por útil que sea esa primera referencia, es necesario evitar cristalizar la diferencia entre enseñanza y formación. En efecto, esos términos no se refieren a esencias eternas, sino a actividades sociales, de tal manera que sus definiciones no son estables, sus límites no son precisos, sus dominios se pueden superponer parcialmente. Además, sería preciso introducir otros términos en el debate: «educación», «instrucción», «cultura» o igualmente el de «institución», que dio origen a la palabra francesa «*instituteur*» (profesor de los primeros años). El conjunto de esas actividades traduce el hecho de que el hombre no es una realidad dada, es algo que se construye: o sea el que se humaniza a través de sus interacciones con otros hombres. Sin embargo, cada una de esas actividades en un momento y lugar determinados, solo pueden definirse precisamente en sus relaciones con los otros. Precisamos, entonces, matizar y complejizar las definiciones de las cuales partimos.

LA ENSEÑANZA COMO FORMACIÓN: PRÁCTICA DEL SABER Y CULTURA DEL INDIVIDUO

La enseñanza es transmisión de un saber, pero esa transmisión puede tomar una vía directa, la vía magistral, o también puede operarse por la vía indirecta, la de la construcción del saber por el alumno. Las pedagogías nuevas insisten sobre el papel activo del alumno como condición de acceso al saber, el papel del profesor es menos el de comunicar su saber que el de acompañar la actividad del alumno, el de proponerle una situación potencialmente rica, el de ayudarlo a superar los obstáculos, y de crear otros para que él prosiga. El modelo subyacente es aquí, en fin, aquel del aprendizaje, pero en el sentido que ese término toma en el mundo del artesano de aquel que comunica un mensaje. En otras palabras, hay una *práctica* del saber y la enseñanza debe formar para esa práctica, no solo contentarse con exponer contenidos. Profundizando ese análisis, además, se puede aplicar de la misma manera a la enseñanza magistral: cuando «dicta un curso», el educador practica el saber frente a los alumnos y supone que estos siguiendo el paso a paso, aprenden a pensar. Es en este sentido que, toda enseñanza digna de ese nombre se pretende también formación.

Con todo, si el desfasaje entre enseñanza y formación se encuentra atenuado, no es por eso anulado. La práctica que aquí está en cuestión es en efecto una práctica del saber. Ella funciona siguiendo las normas específicas del mundo del saber: construcción de un universo y de un discurso en el cual la norma es la coherencia interna. La práctica del saber se organiza para alcanzar un fin, pero, diferente de una práctica

profesional, la finalidad aquí no es la de producir efectos obrando sobre el mundo, y sí la de producir un mundo específico, cuya ley es la coherencia. Además de eso, aunque esa práctica sea contextualizada, su objetivo es decontextualizar el saber: es contextualizada una vez que, como toda práctica, tiene la marca de la situación en la que se desarrolla; pero tiende precisamente a liberarse de ese anclaje en una determinada situación para construir un saber que sea verdadero independientemente de la situación concreta. No se debe confundir, y reducir una o la otra, una enseñanza «activa» que pretende formar para la prácticas del saber es una formación profesional que pretende dotar al individuo de las capacidades que le permitan dominar una situación compleja y en ella inscribir los efectos pretendidos. Evidentemente la formación para las prácticas del saber se reviste de un interés especial cuando la formación profesional en cuestión es la de los profesores, los cuales deberán producir efectos de saber en sus alumnos.

Se hace necesario, igualmente, matizar la diferencia entre enseñanza y formación cuando se toma en cuenta el carácter intencional de la educación que atraviesa en general a la enseñanza, principalmente en sus primeros niveles. La transmisión de saberes, de hecho, no tiene únicamente, y algunas veces ni aun esencialmente, como objetivo dotar al alumno de un conocimiento de los contenidos transmitidos. A través de la difusión del saber, el profesor viene según las épocas y los lugares, a «movilizar al pueblo», a formar la razón, a formar al ciudadano, a desarrollar al individuo, a dar sentido al mundo, etcétera. O sea, «cultivar» al individuo, a darle forma, una forma apropiada al lugar, al tiempo, algunas veces al sexo y al origen social. Se transmite, entonces, el saber para formar al individuo.

Mientras tanto, una vez más, la diferencia entre enseñanza y formación, en el sentido que toma el segundo término dentro de un proyecto de formación profesional, no se encuentra anulada. Cultivar al individuo, cualquiera que sea el contenido específico que se atribuya a la idea de cultura, es prepararlo para adoptar ciertos comportamientos dentro de ciertas situaciones y dotarlo de prácticas correspondientes, así como de la capacidad de ajustar esas prácticas conforme al contexto. Pero hablaremos de cultura, en este caso, más que de formación, en la medida en que la situación de referencia es muy amplia (aquello que define al hombre, al ciudadano, al ser que vive bajo las leyes de la razón); referencia tan amplia que cultivar un individuo es inculcarle el sentido de la existencia más que dotarlo de competencias específicas. Si la enseñanza, una vez que cultiva al individuo, es formadora, lo es en el sentido amplio del término, diferente de aquel que implicó el uso moderno de la palabra «formación».

Consideramos ahora la diferencia entre enseñanza y formación, colocándonos esta vez desde el punto de vista de la formación. Debemos de nuevo matizar esa diferencia a partir de dos puntos de vista.

EL SABER EN LA FORMACIÓN, LA FORMACIÓN COMO CULTURA

En primer lugar, la «formación» en el sentido estricto del término, aquel que inicialmente nos sirvió de referencia, se distingue de la enseñanza, pero implica adquisición de saberes. El individuo formado debe ser capaz de movilizar todos los recursos que le permitirán alcanzar un fin determinado, en una situación dada, incluidos ahí los saberes necesarios. Estamos ahora, tal vez, en el corazón del problema de las relaciones entre enseñanza y formación: la lógica de la formación, lógica de las prácticas, es diferente de la lógica de la enseñanza, lógica de los saberes organizados en sistemas y discursos coherentes, aunque la formación implica saberes. Nos enfrentamos aquí con un problema que opera en el interior de todo emprendimiento de formación profesional y en el cual subsiste una tensión permanente. Formar es preparar para el ejercicio de prácticas direccionadas y contextualizadas, en las cuales el saber solo adquiere sentido en referencia al objetivo perseguido. Pero formar es también transmitir saberes que, si son transmitidos como simples instrumentos de una práctica, corren el riesgo no solamente de descharacterizarse sino también de dificultar la adaptación de la práctica al contexto, y, si son transmitidos en un estatuto de saberes construidos en un discurso coherente, corren el riesgo de «deslizarse» sobre las prácticas y de no tener ningún valor instrumental.

El problema clave está ahí y sobrepasa profundamente el de la formación profesional, ya que es el problema de la tensión entre una lógica de las prácticas y una lógica de los discursos constituidos que se expresa en términos sobredeterminados por la ideología y filosóficamente poco pertinentes, en los debates entre «lo abstracto» y «lo concreto». Un saber puede adquirir sentido siguiendo dos tipos de lógica, no la de lo concreto y la de lo abstracto, lo que no quiere decir nada, pues, por naturaleza, un saber es «abstracto», pero sí siguiendo la lógica de las prácticas y del discurso construido. Esas dos lógicas son radicalmente heterogéneas. No pueden integrarse en un modelo unificado del tipo «deberes fundamentales 'aplicados' a la práctica» —modelo que volvería a negar la especificidad de lo práctico— o del tipo de «deberes fundamentales 'emanados' de la práctica» —modelo que volvería a negar la especificidad de los sistemas de saberes.

Sin embargo, si esas dos lógicas son irreductibles, no están condenadas a «deslizarse» una sobre la otra sin que el profesor o formador, o formador de profesores o de formadores puedan jamás relacionarlas. Dos formas de mediación entre esas dos lógicas pueden servir de punto de referencia: la práctica del saber y el saber de la práctica.

Si el saber se presenta bajo la forma de sistemas presentables en discursos establecidos, es que ha sido necesario, por lo menos, un proceso de constitución de ese sistema y de ese discurso: el saber-discurso

es el efecto de una práctica de saber, práctica científica sobre la cual Gaston Bachelard escribió páginas apasionantes; otras veces práctica pedagógica, práctica que, en los dos casos, procede de aproximaciones sucesivas, rectificaciones, precisiones, etcétera. Se trata exactamente de una práctica: el concepto no tiene ahí estatuto de objeto a ser contemplado o expuesto en un discurso, pero sí tiene estatuto de instrumento para resolver problemas, construir otros conceptos, producir efectos de saber. Sin embargo, se trata de una práctica cuya finalidad última es construir un mundo coherente de saberes. Esa práctica es una práctica específica. Funciona en lo homogéneo, el saber adquirido permite construir nuevos saberes, mientras que una práctica profesional funciona en lo heterogéneo; el saber movilizado permite producir bienes o servicio, o sea, efectos que no son efectos de saber. Práctica, pero, práctica específica, la práctica del saber es una forma de mediación entre la lógica de las prácticas y aquella de los discursos eruditos. Mediación y no integración de las dos lógicas: entre esa práctica y la teoría que, como indica la etimología, es «observación, contemplación» subsiste una diferencia de naturaleza. La práctica del saber es una práctica y no un saber.

El saber de la práctica, o sea, los conocimientos sobre la práctica producidos por la investigación, constituyen una segunda forma de mediación entre las dos lógicas. La práctica, como efecto, puede ser el objeto de un saber que funciona siguiendo sus propias normas para establecer coherencia. Pero, así como la práctica del saber es una práctica de tipo particular, el saber de la práctica es también un saber específico. Ese saber, como efecto, trata de prácticas direccionadas, secuenciales, contextualizadas y por lo tanto sometidas a variaciones que no pueden reducirse a distinciones conceptuales: es un saber de realización de objetivos, de contextualización. No hay ahí necesariamente contradicción, sino que hay una dificultad que explica, sin duda, por qué se producen tan pocas investigaciones sobre las prácticas. Saber pero saber específico, el saber de la práctica puede funcionar como mediación entre la lógica de las prácticas y aquella del saber constituido en el discurso. Pero esta vez mediación no significa integración: el saber de la práctica es un saber, y no una práctica. Puede dotar al profesional de una competencia suplementaria para alcanzar sus fines, pero no podría ser considerado, en ningún caso, como una teoría fundamental que el profesional solo tendría que aplicar. La diferencia entre la lógica de las prácticas y aquella de los sistemas de saberes es irreductible, y eso es válido también para los saberes sistematizados que tienen como objeto la práctica. Es bueno recordar esto en un momento en que, algunas veces, se confunde la necesidad de desarrollar la investigación sobre las prácticas de enseñanza y la ambición de constituir una didáctica «científica», que diría, bajo la forma de teoría, la verdad sobre la práctica.

Es imprescindible, cuando se reflexiona sobre la formación de los

profesores, distinguir bien esos cuatro niveles de análisis: el saber como discurso establecido en su coherencia interna, la práctica como actividad direccionada y contextualizada, la práctica del saber y el saber de la práctica. Formar profesores es entonces trabajar los saberes y las prácticas en los diversos niveles y situar, a partir de los saberes y de las prácticas, los puntos en que pueden articularse lógicas que son y serán heterogéneas y que, además, esta consideración es fundamental, porque la pretensión de integrar el saber y la práctica en un discurso o en una práctica totalizante es fuente de dogmatismo y de totalitarismo.

Recordar que la formación implica también la transmisión de saberes nos llevó a matizar la diferencia entre enseñanza y formación. Se hace necesario, ahora, que relativicemos esa diferencia a partir de un segundo punto de vista.

La enseñanza, como ya analizamos, no es simple transmisión de un saber, aunque igualmente es portadora de una intención cultural. Del mismo modo, la formación no es simple aprendizaje de prácticas, es también acceso a una cultura específica. Esa dimensión cultural era totalmente explícita en el universo artesanal, que concebía al aprendizaje de un joven por un *métier* como una obra de educación global. Proudhon escribió. «La instrucción es inseparable del aprendizaje; la educación científica, de la educación profesional»; «separar, como se hace hoy, la enseñanza del aprendizaje y, lo que es más real, útil, serio, cotidiano de la profesión, es reproducir, bajo una u otra forma, la separación de los poderes y la distinción de clases, los dos instrumentos más fuertes de la tiranía gubernamental y de lo subalternización de los trabajadores». ² Para el artesano, la mano es la síntesis de la teoría y de la práctica, y la educación manual es el soporte de una educación integral. En el momento en que el universo artesanal se desmorona, la unidad entre la concepción y la ejecución se deshace, así como aquella entre el gesto y la cultura profesional. Poco a poco, el término «aprendizaje» fue sustituido por el término «formación», portador él mismo de dos sentidos opuestos.

En un sentido estricto, la formación se define con relación a la eficacia de una tarea. Pero la formación igualmente puede ser comprendida en un sentido más amplio si se extiende la idea de formación profesional a la de la cultura profesional. ³ La cultura no es solamente un conjunto de saberes, de prácticas y de comportamientos, adquiere una forma de individualidad: el artesano, el «obrero de la industria», el médico de la

2 Cf. Charlot B. y Figeat. M. *Historie de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris Minerva, 1985.

3 Cf. Charlot B. «Culture du pauvre ou humanités modernes? Le concept de culture technique à travers deux siècles de formation des ouvriers et des techniciens» en *Culture technique et formation*, «Actes du Colloque de L'AECSE» Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991.

zona rural, el profesor de los grados iniciales de la Tercera República,⁴ etcétera. La cultura es también una relación de sentido con el mundo: es culto aquel para quien el mundo no es solamente un lugar en el que actuar, sino un universo de sentido. La cultura, en fin, es el proceso por el cual un individuo se cultiva, volviéndose portador y generador de sentido. Así como la enseñanza tiene la ambición de ser cultura, en la acepción dinámica del término, la formación puede tener la ambición de ser cultura. Enseñanza y formación convergen, así, «por lo alto» en la idea de cultura; una en su lógica de saber constituido, otra en su lógica de prácticas organizadas para alcanzar un fin.

Lo que entonces está en juego en la formación no es solamente una relación de eficiencia respecto a una tarea, es una identidad profesional que se puede volver el centro de gravedad de la persona y estructurar su relación con el mundo, engendrar ciertas maneras de «leer» las cosas, las personas y los acontecimientos. Se comprende que hay aquí un punto central para preguntarse sobre la formación profesional de los profesores.

FORMAR EDUCADORES EN FRANCIA EN EL SIGLO XX

La enseñanza y la formación, ya dijimos, son actividades sociales que se desarrollan en lugares y momentos determinados. Sería preciso, por lo tanto, completar el análisis a través de un estudio histórico. ¿Qué es lo que designamos, en una sociedad dada, en un momento determinado de su historia, como enseñanza? ¿Formar? ¿Cultivar? ¿Cómo esas actividades se articulan en el espacio social? ¿Cómo ellas se articulan en la Francia de hoy? ¿Qué consecuencias extraer para la formación de los profesores? Por lo que me consta, tal estudio histórico de recorte del campo de la educación-formación aún está por hacerse. No se trata, evidentemente, de hacerlo aquí. Me gustaría, no obstante, esbozar cuáles podrían ser sus grandes líneas para la Francia del siglo xx.⁵

A comienzo de siglo, la situación es simple en lo relativo a las clases populares: ellas reciben una enseñanza en la escuela primaria, casi no reciben una formación sistemática, ni en la escuela, ni tampoco en la empresa. Se estima en menos de un 10% el porcentaje de obreros franceses que reciben una formación además de la adquirida en el trabajo, por el ejercicio de la profesión. Además de eso, la escolaridad de la gran mayoría de los niños de medios populares difícilmente tiene influencia en su inserción y en su vida profesional.

Desde entonces, la función del profesor de los niveles iniciales de la

enseñanza básica es clara: no se le demanda que forme jóvenes, en el sentido profesional del término, sino que le asegure el aprendizaje básico (el famoso «leer, escribir, contar», aún tan vivo en el imaginario colectivo) y, a través de su enseñanza, que «moralice al pueblo: conforme a la versión elemental del siglo xix que forme al ciudadano, en la razón, en la moral, en la patria, siguiendo el mismo objetivo que la reformulación republicana. El profesor es el mediador entre las clases dirigentes de la sociedad y las clases populares. A través de su enseñanza, cultiva, da forma a los campesinos, a los obreros y al empleado del sector de servicios de la sociedad moderna. A partir de entonces, la misma formación del profesor asocia la profundidad de los saberes que debe enseñar y la adquisición de un conjunto de prácticas profesionales bien definidas y estables, y el acceso a valores, a prácticas sociales y a comportamientos que le permitirán desempeñar su papel de mediador social. La función social del profesor es suficientemente clara y coherente para que su formación profesional pueda ser definida y realizada con toda coherencia.

El profesor de 5º a 8º grado de la enseñanza media, no tiene siquiera necesidad de una formación profesional. Su papel, en efecto, es, en todo caso el de «formar» al hombre. La idea mística de que podría tener como objetivo preparar al joven para una inserción profesional, lo indigna. En 1952, aún se podía oír en un discurso de entrega de premios: «yo solía decir: la cultura no debe servir para nada de lo inmediatamente visible. Tiene una misión más elevada que la de proveer técnicos: debe formar hombres»⁶ últimos ecos de un mundo que luego desapareció.

En realidad, a través del dominio de ciertas formas de lenguaje y del tipo de cultura que difunde, el profesor prepara a los jóvenes que frecuentan la enseñanza media para ocupar en la sociedad el lugar que los espera. Pero para hacer eso, él mismo no tiene necesidad de recibir una formación profesional específica. No solo enseña a un público pre-seleccionado, suficientemente homogéneo, listo para tener acceso al saber que transmite, todavía sus propias prácticas profesionales, centradas sobre el discurso, preparan muy bien a los jóvenes para prácticas profesionales, las cuales, también tienen el discurso como base. Existe una gran homogeneidad entre las prácticas por las cuales el profesor es formado y seleccionado, las prácticas que realiza en la clase, las prácticas que espera de sus alumnos y las futuras prácticas profesionales de estos: el mundo de la enseñanza media está totalmente estructurado por la lógica del discurso establecido.

Ese mundo va a desestabilizarse en los años sesenta, arrastrando en su movimiento los grados iniciales de la enseñanza básica. En 1959, con

4 En el imaginario francés, ese profesor es el modelo del «maestro de la escuela», educador del pueblo, desde el inicio de la época republicana.

5 Cf. Charlot, B. *L'École en matation*, París, Payot, 1987.

6 Cf. Isambert-Jamati, V. *Crisis de la société, crisis de l'enseignement*, París, PUF, 1970.

la decisión de prolongar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y de escolarizar a todos los jóvenes en una enseñanza básica de nueve años, y, en 1963, con la creación de los colegios en que son implementadas todos los grados finales de la enseñanza fundamental (5º a 8º), el universo escolar cambia de forma. A partir de entonces, su misión es preparar al joven para que se inserte en el cuadro de la división social del trabajo que sirve de punto de referencia al planteamiento de los flujos escolares. Un joven de un colegio del suburbio norte de París explica muy bien, a su manera, cuál es hoy la función central de la escuela: «cuando yo entré a la escuela, en los primeros años no sabía por qué estaba allá, yo pensaba que estaba estudiando para instruirme, para aprender a leer. Pero, a partir de los 9 años yo comprendí que estaba estudiando para tener un buen futuro».⁷ La escuela a partir de entonces, está dirigida hacia la inserción profesional.

Desde entonces, el saber mismo solo puede adquirir sentido en referencia a esa inserción futura, inserción distante, problemática, cuyos lazos con lo que se aprende en la escuela permanecen, por lo menos a los ojos de los alumnos oscuros. La cuestión crucial ahora es: ¿para qué sirve aprender esto? La incitación a aprender se ve mediante la imposición de utilidad. En otras palabras, para el alumno y, la mayoría de las veces, para los poderes, el saber es, a partir de ese momento, pensado en una lógica pragmática. No pasa de ser un elemento de una práctica escolar, lo que los sociólogos teorizan a través del concepto de «estrategia»: conjunto de acciones coordinadas que solo tiene pertinencia en referencia a un fin.

Ahora bien, la relación con el saber, en lo que atañe a los docentes, no cambió fundamentalmente. Para ellos, más aún para los profesores de la enseñanza media que para los de la enseñanza básica, el saber obtiene su legitimidad de su estatuto de sistema coherente, *enunciable* en un discurso establecido para aquellos alumnos que buscan cada vez más una utilidad para el saber, se propone como disciplina de referencia, un sistema de saber aún más cerrado, codificado, y formalizado que antes: las matemáticas sustituyen a las humanidades como disciplina reina, una lengua enseñada como forma sin contenido reemplazó a una lengua muerta.⁸ Las dos lógicas ni siquiera se enfrentan: permanecen extrañas, se deslizan una sobre otra, no ofrecen puntos de articulación ni al alumno, ni al educador.

Ya en 1972, la Ponencia de la Comisión del Estatuto sobre la función de los profesores en la enseñanza media, habló de «crisis de la relación pedagógica», «del modo como esto se venía dando desde hacía unos 15

7 Cf. Cahrlot, B. Bautier, É y Rochex, J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

8 Bien entendido, no son las matemáticas en sí que son vistas aquí, sino la manera por la cual ellas son enseñadas.

años, la profesión se volvió impracticable».⁹ La situación además, no es específica de Francia: Peter Woods, en Gran Bretaña, habló también de un «problema de supervivencia».¹⁰

Las presiones sobre las capacidades de adaptación de los profesores aumentaron, están aumentando y visiblemente continuarán aumentando (...). Los profesores no pueden cambiar ni de profesión ni de orden social, por lo tanto deben adaptarse. Deben acomodarse a la situación. Allá donde los problemas son numerosos e intensos, la adaptación prevalecerá sobre la enseñanza (...). Los profesores se adaptan desarrollando y utilizando estrategias de supervivencia.

Primero, sobrevivir, después enseñar: este será, de ahora en adelante, el orden de las prioridades para los profesores. Su famosa «resistencia al cambio» es, tal vez, ante todo, la expresión del sentimiento de precariedad y de amenaza, que experimentan cuando se vive haciendo equilibrio sobre un abismo. Todo cambio, es, ante todo, desestabilizador, desorganizador de estrategias de supervivencia elaboradas a duras penas.

La dificultad para enseñar es un efecto de la evolución general de las sociedades industriales modernas, no pudiendo, entonces, ser reducida a la desvinculación entre la relación de los jóvenes y de los profesores con el saber. Pero esa desvinculación, que se traduce en un distanciamiento creciente entre las dos lógicas que mencionamos a lo largo del texto, explica, en el campo del saber —es decir, donde la escuela encuentra al principio su razón de ser—, el cambio de la escuela moderna. Esto hace hoy, particularmente difícil el ejercicio del «*métier*» del profesor. El profesor antes debía dominar las prácticas profesionales que le permitirían transmitir saber a los jóvenes; pero los jóvenes no cuestionaban el valor particular de ese saber en sí mismo. Hoy el profesor debe dominar las prácticas profesionales que le permitan transmitir, en su coherencia específica, saberes a jóvenes que solo confieren alguna legitimidad al saber si es «útil». La tensión entre la lógica de las prácticas y la lógica del saber constituido en discurso afectó no solo a los profesores sino también a los alumnos. A partir de ahí, se vuelve más difícil de administrar, y las prácticas profesionales para las que los profesores deben formarse son más complejas... y más precarias.

Formar profesores es dotarlos de competencias que les permitirán administrar esa tensión, construir las mediaciones entre prácticas y deberes a través de la práctica de los saberes y del saber de las prácticas. Para formar educadores es preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gestionar la misma tensión.

9 Ponencia de la Comisión de estudio sobre la función educadora en el segundo grado, *La documentación francesa*, 1972.

10 Woods, P. *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

LA ESCUELA EN LA PERIFERIA: APERTURA SOCIAL Y CERCO* SIMBÓLICO**

Comenzaré destacando algunas paradojas, contradicciones, demandas contradictorias que actualmente son dirigidas a la escuela de forma general y, particularmente, a las escuelas periféricas. Estas producen un efecto de lupa sobre el sistema escolar, y lo que ocurre allí está también en debate en el conjunto del sistema escolar.

LA ESCUELA RECIBE DEMANDAS CONTRADICTORIAS

Me gustaría llamar la atención sobre un primer aspecto: cada vez más se solicita a la escuela que abra sus puertas hacia el medio; al mismo tiempo, en un número considerable de establecimientos, se preguntan cómo protegerse de las agresiones. Es interesante, cuando se vive y trabaja en una periferia de la zona norte de París, ver colocar alambres de púa alrededor de ciertas escuelas que, a pesar de todo, continúan sosteniendo el discurso de apertura. Ahí hay una gran paradoja: al final, ¿se deben abrir o proteger nuestras escuelas? Actualmente pienso que decimos las dos cosas al mismo tiempo.

Una segunda paradoja que me parece interesante resaltar es que se pide, cada vez más, a la escuela que tome en cuenta la diferencia especialmente, la diferencia entre los niños, y por otro lado se pide con insistencia la integración de los jóvenes a la nación. Entonces, ¿qué se debe hacer?, ¿tomar en cuenta las diferencias o intentar acercar lo que es común en esos jóvenes? Se trata de otra paradoja y eventualmente de

* N. de E.: en el original francés *clôture*: cerco, valla, clausura (convento).

** Este texto fue publicado por la revista *Administration et Éducation*, nº 61, marzo de 1994, París. Los subtítulos y las notas de pie –que informan sobre el contexto francés– fueron introducidos por mí para la publicación de este libro. El texto publicado en la revista retoma una conferencia destinada a un público de supervisores y administradores de la Educación nacional francesa, lo que explica la insistencia del autor en distinguir lo que es del orden de la prescripción y lo que es del orden de la investigación.

una contradicción, frente a la cual los actores sociales se deben posicionar concretamente en el día a día.

Un tercer punto que me llama la atención es que se solicita a la escuela, principalmente a partir de 1985, que garantice los aprendizajes y reafirme ciertos valores fundamentales —*back to basics*, como dicen los ingleses—, pero, al mismo tiempo, se le pide que se dé una formación profesional para todos los jóvenes. Esto es totalmente nuevo y no se resalta lo suficiente. Fue en 1989, en la Ley de Orientación,¹ que apareció por primera vez la obligación de dar una formación profesional a los jóvenes, entre las finalidades oficiales de la escuela. Pero ¿qué se debe hacer: priorizar los aprendizajes básicos, retomar los valores fundamentales, o atender la cuestión de la calificación y la formación profesional?

Nos piden —y el «nos» remite a los actores que son ustedes, ya que ustedes trabajan en el sistema de coordinación o en la periferia del sistema escolar— y también a los otros actores, docentes, que atiendan las demandas contradictorias. Existe ahí un sistema de contradicciones que coloca a los actores en lo que se llama en teoría de la comunicación de *double bind* (doble enlace), esto es, una doble orden paradójal. Ahora se sabe, experimentalmente, que al someter a un cachorro a una doble orden paradójal, se le provoca neurosis. Cuando a usted se lo coloca frente a dos órdenes, ambas legítimas —pues es eso lo que se vuelve interesante— y contrarias, usted desarrolla una neurosis, o al menos, graves dificultades en su relación con el medio.

Evidentemente en tal situación se puede tomar una decisión, conscientemente, a favor de esta o aquella contradicción. Se supone que cuando se escoge una, la otra alternativa de la contradicción continúa funcionando, al menos implícitamente. Se puede de todas formas intentar administrar la contradicción, administrarla para sacar algo positivo. Mi papel aquí no será decirles a ustedes qué es preciso decidir, administrar o cómo administrar, pero sí, como universitario e investigador, intentar producir alguna inteligibilidad sobre esa situación, comprender cómo se llegó a una situación marcada por una profunda contradicción. Debe quedar claro que cuando digo «contradicción», no se trata de un juzgamiento moral, sino de una descripción. Para mí, el concepto de contradicción no es axiológico, sino analítico: yo constato, analizo. Yo no dije que es malo vivir en la contradicción; digo tan solo que nuestras escuelas, especialmente las de las periferias, son confrontadas con contradicciones cada vez mayores.

Estas contradicciones serán analizadas inicialmente en el tiempo, pues es en la Historia que las contradicciones se acumulan. Volveré, de ese modo, a lo que es nuestro imaginario y nuestra gran referencia, la

1 En 1989, fue votada una «Ley de Orientación» de la educación escolar francesa que se aproxima a la LDV brasileña, sin presentar la misma amplitud.

escuela de la Tercera República;² después buscaré comprender lo que se puede transformar, siempre desde el punto de vista de la apertura y del cercamiento, en los años sesenta-setenta; y luego en los años ochenta y noventa. Finalmente, buscaré ver cuáles son los efectos de esas transformaciones, y cómo pueden aparecer con fuerza, especialmente en los establecimientos de la periferia.

LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL CERCAMIENTO DE LA ESCUELA

Partiré de la escuela republicana. La escuela republicana descansó en el cercamiento, esto está claro. Nuestro pasado, nuestra referencia francesa, nuestro imaginario es el de un fuerte cerco simbólico, al menos por dos razones: ese fuerte cerco simbólico es fundamentado filosóficamente ya antes de la escuela de la República, desde por lo menos, el siglo xvii, y anclado en una cultura pedagógica que nos legaron aquellos que construyeron el establecimiento de la enseñanza media moderna, se suele mencionar a los jesuitas y a la universidad con algunos grandes universitarios como Rollen. Se puede remontar por lo menos al siglo xvii y, en ciertos lugares, al siglo xvi, para encontrar la afirmación de que solo hay educación verdadera si existe un cerco simbólico.

Esa idea es construida a través de una cierta representación de la infancia, por la que claramente se explica que el niño es perseguido por el mal. «El niño —dice un texto—: es como una fortaleza en torno a la cual el diablo está rondando». El niño, desde el pecado original, es perseguido por el mal. Además, recuerden a San Agustín que dudó en contar los años de su infancia en su tiempo; a Montaigne, que dice haber perdido dos o tres niños... Encontramos, en fin, innumerables autores —Synders estudió mucho eso hace aproximadamente veinte años— que nos dicen, claramente que el niño es perseguido por el mal y que ese mal potencial se volverá un mal real por la influencia de la sociedad que ejerce una influencia corruptora.

En consecuencia nos explican que para educar al niño es preciso protegerlo, es preciso sacarlo de ese medio social en que solo hay sueños de estilo y apariencias, de satisfacción, etcétera. Ese medio ejerce influencia sobre un niño que por naturaleza está marcado por el pecado original pero también por la redención —es por eso que puede haber una educación— y corre el riesgo de ceder a la tentación.

La idea de cerco simbólico es, por lo tanto, fundadora de nuestra educación. Se encuentra enfáticamente en los dos grandes maestros de

2 La Tercera República (1870-1940) inspirada en las ideas de la Revolución francesa (1789) crea la escuela pública gratuita, obligatoria y laica y construye la ideología de la escuela republicana «a la francesa».

las escuelas normales³ del inicio de siglo xx, Alain y Durkheim. Alain dice, por ejemplo, que no se debe colocar en las paredes ninguna fotografía, nada que pueda desviar la atención del niño de aquello que debe ser su único objetivo: el saber. Esa idea de cerco simbólico fue muy difundida en las escuelas normales, en los inicios del siglo xx por Alain, y, bajo una forma sociológica, por Durkheim, de modo que la identidad de los profesores franceses de enseñanza básica esta aún fuertemente impregnada por ella.

Se notará, a lo largo del texto, que la nueva filosofía de la educación mantiene, de cierta forma, la misma idea de cercamiento, aun cuando la haga funcionar en otro marco teórico. En el célebre libro de Rousseau, Emilio está, por lo menos, separado del mundo y estrictamente protegido por su preceptor, quien de alguna forma debe garantizar que Emilio se desarrolle según la naturaleza, esperando hasta los 12 años para poderse desarrollar de acuerdo con la razón. La nueva filosofía de la educación retomó, por lo tanto, esa idea de cerco simbólico oponiendo la naturaleza a la sociedad. Delante de «sociedad» se pueden colocar una serie de adjetivos, inclusive moderna, capitalista, burocrática, etcétera. Se ven formas muy modernas de la nueva educación que afirman, en una perspectiva que sería la de Dewey, por ejemplo, que debe haber continuidad entre la sociedad y lo aprendido bajo la perspectiva del pragmatismo, pero, al mismo tiempo, se dice que es preciso también proteger la espontaneidad del niño contra una sociedad que tiene efectos de corrupción.

Existe, pues, ahí una gran tradición filosófica en nuestra cultura pedagógica que es la del cerco simbólico. Esa tradición opone lo universal, denominado humanidad —«las humanidades», de extrema importancia en la tradición francesa— o de naturaleza, al tiempo que sabemos desde Platón, que es la dimensión de la degradación del ser, la dimensión de la catástrofe. Esa filosofía opone la eternidad, la universalidad y la antigüedad a nuestro tiempo, tiempo que solo puede traer la esencia de las cosas, esencia de lo humano, la actualidad, lo que es del orden del deseo, de la pasión, y que no se puede educar.

LOS FUNDAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS DEL CERCAMIENTO DE LA ESCUELA REPUBLICANA

Es sobre esa fuerte tradición de cerco simbólico, planteado filosóficamente, que se va a desarrollar una tradición de cerco simbólico planteado sociopolíticamente, el cercamiento que la escuela republicana del final del siglo xix establece, y los dos fundamentos van a reforzarse uno

3 Las «escuelas normales» formaron, durante más de un siglo y hasta la década de 1980, los profesores de grados iniciales de la enseñanza básica francesa.

a otro. ¿Por qué la República establece la escuela como voluntariamente cerrada, ya que es voluntariamente por proyecto, y no por engaño, que la escuela fue cerrada?

Primero, por una razón de hecho: muchas de esas escuelas se desarrollan en un medio social que no les es muy favorable. Es en el medio del campo con las influencias monárquicas de la Iglesia —del oscurantismo para la República— y, lejos de apoyarse en las familias, será preciso, por el contrario, apoyarse en ese bastión que representa la escuela republicana para actuar con relación a las familias.

De tiempo en tiempo, me pregunto si no se continúa haciendo eso en las zonas de contexto crítico, llamadas zonas de educación prioritaria (ZEP) en Francia. De hecho, se encuentran en esos lugares ecos de los discursos profesados hace un siglo, sobre las familias, sobre las clases populares y sobre una especie de vocación misionera de la escuela con relación a su medio. Al mismo tiempo me pregunto si las veces que la escuela se abre al medio no se parece un poco a la fortaleza que se abre para ir al ataque, para conquistar al medio, y eso no es precisamente abrirse.

En la Tercera República, en que la hostilidad se denomina influencia monárquica, oscurantismo clerical o igualmente socialismo o sindicalismo revolucionario en la ciudad, la escuela debe nuevamente proteger al niño de un medio que no sirve de apoyo para la escuela.

La segunda razón de ese cercamiento republicano es una razón de filosofía política: en Francia, el soberano fue definido, desde 1789, desde la perspectiva de Rousseau, y la definición fue retomada por la Tercera República. El soberano fue definido por el interés general. En Rousseau, es preciso recordar siempre, que el interés general no es la suma de los intereses particulares; el interés general es diferente de la suma de los intereses particulares. Desde entonces, para fundar la República en educación no se puede tomar en cuenta los intereses particulares, inclusive bajo un compromiso. Para fundar la República en educación es necesario situarse fuera de lo particular, volver las cosas a lo particular y fundarse en lo universal, en lo universal de la razón, de la moral natural, de los derechos humanos. La diferencia no tiene legitimidad en el espacio público republicano, ya sea político o escolar.

Es claro que los profesores de preescolares sabían que los niños eran diferentes, que no eran tontos. Tenían, claro está, el derecho de ser bretón católico e hijo de un gran hacendado, pero en su casa, no en la escuela. El espacio público no soporta la diferencia. Es la posición republicana de la Tercera República que es perfectamente clara; la diferencia se admite en el espacio privado, la escuela funciona por el universalismo y lo ofrece al pueblo y al regionalismo a cambio de la particularidad cultural, contra la dignidad del acceso a lo universal. Así es, pienso, el compromiso político republicano de base. Librándose en el espacio

público de aquello que, en sí, es particular, se tiene el derecho de tener acceso a lo universal, y eso es lo que sostiene profundamente la filosofía de la República.

Será interesante notar que la filosofía colonial es exactamente la misma. Además, no por casualidad. Por lo que recuerdo, el apodo de Jules Ferry no es «el escolar», sino «el tonquines»; en la época él fue conocido tanto por su acción colonial como por su obra escolar.⁴ A ese respecto, es interesante estudiar la diferencia entre la filosofía colonial francesa y la filosofía colonial inglesa. Esta última respeta mucho más las diferencias culturales y desarrolla escuelas fundadas en culturas indígenas donde Francia no respeta, o respeta muy poco, las culturas indígenas pretendiendo desarrollar a «nuestros ancestros los galos».⁵ «Nuestros ancestros, los galos», esa frase es cómica pero presenta también algo de admirable, pues lleva la universalidad a todo el mundo. Esa universalidad va, algunas décadas después, a explotar en la figura de la República bajo la forma de reivindicación de una independencia en nombre de los Derechos Humanos, por parte de aquellos que habían sido formados por la escuela francesa, con sus valores, para servir de sub-oficiales en las diferentes tareas civiles de la acción colonial.

Es interesante ver cómo ese universalismo va a producir sumisión, conformismo, pero, al mismo tiempo, revuelta. Yo recuerdo vivamente, lo que Mona Ozouf escribió sobre eso: la escuela del pueblo de la Tercera República era evidentemente aquella de las cientos de millares de muertos dóciles de la Primera Guerra, pero también la de aquellos que se rehusaron a continuar la guerra en 1917, los rebeldes, aquellos que, entre 1900 y 1914, se rehusaron a reprimir cierto número de manifestaciones populares.

Tenemos ahí un funcionamiento bastante complejo, desde el punto de vista sociopolítico, de la escuela de la Tercera República, que no respeta en nada las diferencias y, al mismo tiempo, ofrece a la juventud un acceso a lo universal. Ahora eso solo es posible a través de un establecimiento fuerte del cerco simbólico. Y eso se da intensamente en Francia

4 Jules Ferry (1832-1893), Ministro de la Instrucción Pública, es el símbolo de la escuela de la Tercera República para los franceses, aprobando las principales leyes de ese período, sin embargo, como Jefe de Gobierno, promovió también una política de conquistas coloniales, especialmente en Tonquín, región del actual Vietnam.

5 Durante mucho tiempo, a partir de la Tercera República, se enseñó a los jóvenes franceses que sus ancestros eran los galos (tribu vencida por Julio César después de una valiente resistencia), al tiempo, de que en verdad Francia fue formada por la fusión de pueblos de diversos orígenes. Se enseñó también a los jóvenes árabes, negros y asiáticos de los países colonizados que sus ancestros eran los galos (rubios...). Con el pasar del tiempo «nuestros ancestros los galos» se volvió motivo de gracia para los franceses.

—lo que no sucede, por ejemplo, en los países anglófonos— por un lado, porque se trata de la República heredera de 1789, pero también por otro lado, porque la República se apoya en una tradición cultural y filosófica que remonta al siglo XVII o aun al siglo XVI.

CERCO SIMBÓLICO Y DESIGUALDADES SOCIALES

Ese fuerte cerco simbólico encubre discontinuidades sociales fuertes. Estamos hablando de las cuestiones actuales y, entonces, para pensar en la situación actual, no se puede pensar como un único concepto: cercamiento o apertura. Si se procede de esa manera, se cae de inmediato en una trampa. Es preciso distinguir lo que es del orden de lo simbólico y lo que es del orden de lo social, porque muy bien se puede tener cerco simbólico y apertura social, pero también se puede tener pérdida de cerco simbólico y limitación o discontinuidad social.

Pienso que, si queremos producir alguna comprensión sobre las exigencias contradictorias con las cuales la actual escuela francesa se enfrenta, precisamos aplicar la idea de apertura y de cercamiento en el plano social y, al mismo tiempo, en el plano simbólico. Ahora, en la Tercera República se asocian a ese fuerte cerco simbólico tres grandes disociaciones, que me conformo con nombrar a continuación.

Primero, una disociación entre dos tipos de enseñanza que dejó algunas marcas aún hoy en nuestros debates públicos. Por un lado, la escuela del pueblo («primaria»), que contempla solo los grados iniciales (1º a 5º). Por otro lado, una escuela llamada «secundaria», que contempla lo que llamamos hoy en Brasil de grados finales de la enseñanza básica y de enseñanza media. Es la escuela de las clases medias. Además, esa escuela proporciona también los años iniciales (1º a 5º) a sus alumnos. Detrás del discurso sobre la escuela de la nación, se perciben dos escuelas y esa disociación encubre una diferencia social.

Segundo, una gran disociación entre instrucción y trabajo. La escuela de la Tercera República no pudo ser objeto de un consenso social, pues desarrollaba valores que podían ser objeto de un consenso social en tanto fuesen solamente valores. Por ejemplo, el valor trabajo: en tanto se habla del valor trabajo entre campesinos, obreros y burguesía, se puede colaborar con la misma escuela; sin embargo, si se habla de trabajo real, tal como aquel de las oficinas, la colaboración social ya no es posible, no hay más consenso social.

No fue por error, o por inadvertencia histórica, que la escuela de la Tercera República no dio su espacio al mundo de la producción, fue también en ese caso por vocación. La escuela de la Tercera República cambió las cosas al mundo del trabajo por las mismas razones fundamentales que cambió las cosas a las familias. Se presentó como universal y pudo presentarse así, una vez que fue sostenida por un com-

promiso social que tiene un nombre simbólico: Jaurès. De hecho, fue Jaurès el que estableció el vínculo entre la escuela laica y el mundo socialista.⁶ Ese vínculo no fue fácil, ya que, en los años treinta, un panfleto del Partido Comunista francés se tituló aún «¡Abajo la laica!»... Ese compromiso no era evidente; solo es posible porque la escuela no está directamente articulada con el mundo del trabajo.

Yo había destacado esas dos disociaciones en *L'école en mutation*.⁷ Claude y Françoise Lelièvre destacaron una tercera, y pienso que ellos tenían razón: es la disociación entre hombres y mujeres. Hay ahí una disociación social. La escuela de la Tercera República es portadora de la universalidad, pero la universalización solo es un derecho para la mitad de la población: para los hombres. Las mujeres se benefician de ello solo indirectamente, como madres y esposas; se tiende a olvidar esto, pero es un dato importante.

Se encuentran, entonces, tres grandes discontinuidades sociales —entre dos tipos de escuela, entre instrucción y trabajo, entre hombres y mujeres— asociadas a un fuerte cerco simbólico. Entre esas discontinuidades sociales y ese cerco simbólico existen evidentemente relaciones que le permiten al cerco simbólico legitimar y, a su vez, enmascarar esas discontinuidades.

Ello permite, de hecho, desarrollar valores en la enseñanza básica, por ejemplo. Francine Muel-Dreyfus, en ese libro un poco antiguo, pero notable, que se llama *Le Métier d'éducateur*,⁸ mostró que el profesor de los años iniciales de la enseñanza básica de la Tercera República es precisamente el hombre medio, ya que pertenece a las capas superiores de las clases populares o a las capas de la burguesía en situación descendiente que recupera a sus hijos con funciones en la enseñanza. Y ese hombre (o esa mujer) de las capas medias reintroduce en el pueblo, bajo forma cultural, valores que son socialmente los del pueblo. Por ejemplo, el valor del trabajo —extremadamente fuerte en la ideología de la escuela republicana— que es un valor social, es reintroducido bajo una forma cultural en la escuela del pueblo, tanto en la escuela del campo como en la de la ciudad. De la misma forma, a nivel de la enseñanza media, se desarrolla una moral del dominio de sí, del control de sí, del sacrificio, que también da un valor cultural que refiere a la burguesía.

Ustedes notarán, además, que esas formas culturales que están presentes en la escuela del pueblo y en las de las clases medias están relacionadas. Además de las discontinuidades sociales que intentaré anotar, funcionan formas de consenso ideológico que producen homogenei-

dad en la nación. Hay ahí, por lo tanto, un conjunto complejo en el cual insistiré un poco, porque el modelo es tan puro en la Tercera República que nos va a ayudar a comprender lo que pasa cuando se deshace.

Si fuese a hacer una síntesis de ese mundo, diría tranquilamente que él es bachelardiano.⁹ ¿Por qué es bachelardiano? Porque el cerco simbólico tiene sentido intelectualmente; solo hay aprendizaje y construcción de un saber si hubo formas de rupturas con la experiencia primera. Es por eso que evoco a Bachelard.

El cerco simbólico tiene sentido escolarmente. No desarrollo ese razonamiento, pero podría reflexionar sobre la parte fuerte del cerco simbólico que integra las prácticas escolares. Por ejemplo, la valoración de la escritura, la escritura como tal produce cercamiento; la valoración de la regla y del esquema, que se ve mucho en esa escuela de la Tercera República, produce como tal un efecto de limitar un cambio del mundo, por lo tanto, de cerco simbólico.

Este cerco simbólico tiene sentido intelectualmente, escolarmente pero también socialmente, cuando se habla al pequeño campesino o al pequeño obrero de la dignidad del trabajador. Al mismo tiempo, es terriblemente mistificador cuando se ve lo que pasa en la realidad social, pero tiene sentido, eso produce inteligibilidad sobre lo que él vive. La dignidad del trabajador dice algo al pequeño campesino, al pequeño obrero. Por más mistificadora que sea esa ideología, da sentido a aquellos que viven en la sociedad francesa.

Ese es un punto que me parece de extrema importancia para avanzar en el debate de hoy en día. El cerco simbólico actual, aquel que intentamos mantener o restablecer ¿produce o no sentido social?

Es por eso que insisto sobre esa necesidad de hacer un análisis, simultáneamente, en términos sociales y simbólicos. En efecto, si el cerco simbólico republicano fue tan eficaz, inclusive como instrumento de integración, es porque funcionaba en una configuración bastante compleja. Con disociaciones sociales, homogenización social, prácticas profesionales de los profesores que tienen sentido en aquel cuadro, así mismo con producción de sentido cultural, y todo en una sociedad extremadamente desigual, ya que la desigualdad aparece en las tres disociaciones que destaqué.

Hoy ese modelo se deshace, la escuela de Jules Ferry murió —somos algunos los que ya hemos dicho eso—, ella murió en los años sesenta. Nuestra escuela tiende por lo tanto a no ser más bachelardiana. En contra de la voluntad, con remordimientos, con retornos, con debates...

6 Jean Jaurès (1859-1914), defensor de la escuela laica, anticolonialista y pacifista, también fue un gran líder del movimiento socialista.

7 Charlot B. *L'école en mutation*, Payot, París, 1987.

8 Muel-Dreyfus, F. *Le Métier d'éducateur*, París, Minuit, 1983.

9 Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo, epistemólogo e historiador de las ciencias, defiende la idea de una «ruptura epistemológica» entre el sentido común de lo cotidiano y los saberes científicos.

DE LA LÓGICA POLÍTICO-CULTURAL A LA LÓGICA ECONÓMICA: LA ESCUELA SE ABRE Y ENTRA EN «CRISIS»

Me parece importante reflexionar ahora sobre lo que puede suceder: ¿por qué y cómo ese modelo se deshizo y permite que hoy se produzcan un cierto número de efectos, sobre los cuales me referí en el inicio, probando sus contradicciones? Para analizar lo que ocurrió, sería necesario rehacer toda la historia de la escuela contemporánea desde los años sesenta. Evidentemente, no haré eso aquí, apuntaré algunos fenómenos que me parecen pertinentes.

En los años sesenta-setenta, el sistema escolar —solo hay sistema escolar a partir de los años sesenta-setenta, antes hay segmentos escolares desvinculados— funcionaba en una lógica económica. Estábamos en una época de crecimiento económico, con una necesidad de aumentar el nivel de formación del conjunto de la población, necesidad de altos funcionarios, de técnicos, en consecuencia de apertura de los grados finales de la enseñanza fundamental a todos. Sobre esa cuestión, recuerdo la reforma de Berthoin de 1959, la única verdadera reforma de la educación en la Francia contemporánea, teniendo todas las otras resultados en consecuencia y en contradicción con esa reforma.¹⁰

Esa reforma de Berthoin abrió los grados finales de la enseñanza básica a todos y sobre todo funcionó como una forma de adaptación de los grados, de las secciones y de los niveles de salida del sistema escolar a la llamada necesidad económica, esto es, la división técnica y social del trabajo en la sociedad francesa. Concretamente, eso ocurre de forma muy simple y muy transparente: cada cinco años, hay una comisión Educación-Formación y hasta el final del 7º básico, los números prevén los porcentajes en términos de nivel de salida del sistema escolar. En función de esas previsiones, se abre o se cierra este o aquel tipo de grado y de secciones.

Me parece importante señalar que en los años sesenta-setenta se articula el nivel de salida de la escuela y el nivel de entrada en la vida profesional y social. Es un fenómeno fundamental del cual aún estamos evaluando las consecuencias. Estamos en esa lógica: a partir de los años sesenta, el nivel de inserción profesional y social —y tal vez cada vez más la posibilidad de una inserción profesional y social— depende del nivel de salida de la escuela. Entramos en una lógica económica, mientras que el modelo de Jules Ferry era una lógica político-cultural, lo que cambia todo.

10 Esa reforma prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y abre el *collège* (cuatro años de estudio, que constituyen los grados finales de la enseñanza básica) para todos. La reforma crea, sin embargo, un *collège* con carreras diferentes (enseñanza larga, corta o práctica), que realmente escolariza a los alumnos de diferentes orígenes sociales. La reforma Haby de 1975, sobre la que hablaremos más adelante, suprimirá esas carreras e instituirá el «*collège unique*».

Primero, eso quiere decir que existe ahí una forma de apertura de la escuela. No se para de hablar de la apertura de la escuela, pero ella comenzó en los años sesenta. Se puede perfectamente pensar en cosas diferentes bajo la expresión «apertura de la escuela», en consecuencia, yo no estoy diciendo que ella está totalmente abierta, pero digo que con la articulación de lo escolar y de lo económico, se comprueba a partir de los años sesenta, una forma de apertura de la escuela. Y es exactamente de ahí que surgirán sus miserias. Es a partir del momento en que se abre la escuela, de esa forma que se produce lo que llamaremos «la crisis de la escuela» que, en mi opinión, no es una crisis.

Sucede lo siguiente: cuando se abre una escuela, queda sometida a contradicciones, a tensiones, a inestabilidad, que se vuelven estructurales. La inestabilidad relacionada a las evoluciones técnicas y económicas; la fuerte tensión de relacionar la importancia de la escuela para la socialización de la juventud. Se tiene, por lo tanto, un espacio donde circula cada vez menos sentido, pero que es cada vez más importante para la socialización de los jóvenes. Existe ahí una tensión estructural permanente de nuestro sistema escolar, es una contradicción colosal entre una voluntad de democratización y una voluntad de elitización.

Esa fuerte contradicción entre democratización y elitización atraviesa actualmente nuestra enseñanza. A partir del momento en que se dispone esa enseñanza para todos, la selección ya no se hace fuera de la escuela, se hace dentro de ella, por medio de las distribuciones en los diferentes grados, secciones, opciones u otros.¹¹ A partir del momento en que usted abre una nueva puerta, la contradicción social habla respecto a ella. La zona de fricción de los años sesenta es el *collège* (fin de la enseñanza básica) que acaba de ser democratizado; la zona de fricción actual tiende a ser el *lycée* (enseñanza media) y particularmente el primer grado, que es según el punto de vista, la parte débil o la parte fuerte¹² —la parte débil, porque sufre las contradicciones más fuertes; la parte fuerte, porque resiste. La zona de fricción es actualmente la enseñanza media y está alcanzando la graduación en las universidades. La zona de fricción del sistema escolar es aquella que acaba de ser democratizada.

11 El *collège* está compuesto por cuatro años de estudio: del 6º al 3º grado (los franceses cuentan los grados escolares de forma descendiente). Corresponde a los grados finales de la enseñanza básica brasileña.

12 Después del llamado «tercero» del *collège* (que es, en verdad, el 4º grado, pues los franceses cuentan de forma decreciente a partir de 6º, que es el 1º grado del *collège*) viene el llamado «segundo» del *lycée* (que es el 1º grado de una enseñanza de tres años que corresponde a la enseñanza media brasileña). Contando históricamente con una selección en el pasaje del *collège* para el *lycée*, esta se atenúa al final de los años ochenta con el proyecto de llevar el 80% de cada generación a la finalización de la enseñanza media (por lo tanto, al *baccalauréat*, que es el examen nacional realizado al final del *lycée*).

Ese sistema que se abre a un nuevo público, que se articula sobre lo económico y la inserción profesional, va a ser atravesado estructuralmente por contradicciones, tensiones, e inestabilidades. Se diría: «La escuela está en crisis», si así les gusta. Pero, en mi opinión, eso no es pertinente. Mejor sería emplear el término «crisis» para las situaciones en las cuales las contradicciones se tornan inadministrables, insostenibles.

¿Ustedes saben lo que se hace cuando la contradicción es inadministrable? Se desplaza. ¿Ustedes saben cómo se desplaza? A través de una reforma. Diría tranquilamente, que las reformas, en un sistema escolar moderno —y no estoy siendo crítico, solo un poco irónico—, tienen tal vez como función fundamental resolver problemas que se vuelven explosivos donde justamente hay contradicciones que se tornan inadministrables. Sin embargo, el sistema es atravesado estructuralmente por contradicciones, justamente cuando se busca resolver un problema de una manera tal que acaba surgiendo otro. De la misma forma, aquellos que ven ese funcionamiento dicen: «son reformas que crean problemas». Eso no es mentira: las reformas crean problemas donde no había, pero resuelven otros allá donde había problemas que eran insoportables.

Las reformas tal vez tengan como función principal desplazar los problemas. No critico eso, puede ser útil desplazar un problema. La verdadera cuestión tal vez sea saber en cuál dirección desplazarla. Hablo de administrar las contradicciones para adelante. Creo que, actualmente, administrar un sistema escolar, ya sea en el centro o cada vez más en la periferia, es administrar un sistema de contradicciones que, en caso de que se procuren resolver, se cae en situaciones imposibles. La verdadera cuestión tal vez sea saber lo que se puede hacer con el sistema de contradicción, qué se debe administrar y cómo se puede administrar para adelante. Si ustedes me preguntan lo que es ese «para adelante», los remito a la política y a la democracia; no es el investigador el que puede decir lo que es «para adelante».

En los años sesenta, se entra, por lo tanto, en esa lógica. Al mismo tiempo, es preciso comprender qué es la apertura de la escuela que profundizó en eso que se llama crisis, en un sistema de contradicciones estructurales, con tensiones, contradicciones, inestabilidad. Y, de hecho, si me acompañaron hasta aquí, es al menos paradójal pensar que, sin otra forma de análisis, la crisis de la escuela será resuelta por la apertura de la escuela.

Tal vez haya necesidad de otras formas de aperturas diferentes a las que acabamos de analizar, pero precisamos decir cuáles. No estoy ni en contra, ni a favor, estoy solo analizando que, por el momento, «apertura de la escuela» funciona como un eslogan. Es posible que eso resuelva algunos problemas, tal vez también cree otros; pero, de cualquier manera, sería preciso decir qué tipo de apertura de la escuela —pues, podemos pensar en, por lo menos, diez formas— es capaz de resolver qué pro-

blemas y cómo. Si no, nos quedamos solo en la dimensión discursiva, estamos en contra o a favor. O de todos modos quedamos en la especialización mediática: en contra o a favor a la apertura de la escuela, se organiza un debate con fulano de tal. Que sea apertura o cerramiento, el problema no es ese; el problema es saber de qué se está hablando, qué tipo de apertura es posible de producir qué efectos, para resolver qué problemas. En ese caso, entonces, estaremos hablando de un trabajo que puede ser aquel de los investigadores.

LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA EXISTENCIA Y EL DEBILITAMIENTO DE LOS VALORES COLECTIVOS

El primer fenómeno es, por lo tanto, esa forma de articulación y de apertura que indiqué. El segundo fenómeno es lo que denomino «la individualización» de la existencia y la crisis de sentido en los años sesenta-setenta.

La entrada en una lógica económica desestructura también el modelo cultural de la Tercera República. Notemos, en primer lugar, que la cuestión de la diversidad es puesta de forma radicalmente diferente en una lógica económica y en una lógica político-cultural. Cuando la lógica dominante era la lógica político-cultural, aquella de la universalidad, no había legitimidad en el espacio público para la diversidad. Mientras tanto, cuando la lógica dominante se vuelve la de lo económico y de la inserción, la diversidad no solamente es legítima sino que se vuelve necesaria, porque económicamente, hay necesidad de complementariedad entre los individuos, y solo hay complementariedad si hubo diversidad.

En ese sentido, es muy interesante ver cómo pedagogías interculturales pueden entrar en la escuela en los años setenta, simplemente porque lo cultural no es más el fundamento del sistema escolar. Se puede lidiar con lo intercultural porque lo cultural no es más tan importante, una vez que la lógica dominante es aquella de la inserción. Y si la lógica dominante es la de la inserción, se puede esperar que la pedagogía intercultural permita reducir el fracaso escolar e insertar a un cierto número de jóvenes en los que encontramos dificultades.

No se está más en una lógica político-cultural de lo universal, sino en una lógica de lo económico que va cada vez más a valorizar la idea de diversidad. Aún más en la medida que, por otro lado, se produce lo que llamo «una individualización de la existencia», que no se debe confundir con «individualismo». Estoy cada vez más perplejo frente a la idea de que nuestra sociedad sería cada vez más individualista. No digo que sea mentira, pero me lo cuestiono cada vez más. Por otro lado, lo que me parece cierto es que el individuo es tratado gradualmente como valor. Se deben distinguir estas dos situaciones: una sociedad que sería cada vez más individualista y una sociedad que estaría tratando al individuo cada vez más como valor, ya que no se trata de la misma cosa.

Presentaré un ejemplo: «*Touche pas à mon potel!*»¹³ (no toque a mi amigo) no es efectivamente individualista y, sin embargo, trata del individuo como valor. Todos los mensajes que usted recibe regularmente y de varias organizaciones caritativas no piden dinero contra el hambre en el mundo o contra el cáncer; usted recibe un papel con la foto de un niño, a veces hasta con su nombre, son sistemas de apadrinamiento individual. Estamos, en ese caso, en las lógicas políticas modernas; esto es, no la del individualismo, no es la de los jóvenes que, por ejemplo, abandonarían la cuestión de la solidaridad. Los jóvenes se movilizan con las cuestiones de solidaridad, pero lo hacen si no precisan desfilar con un cartel del tipo «Abajo el racismo» o «Contra el hambre en el mundo», y pueden ver en cambio el sentido que tiene para un individuo.

Creo que entramos en una sociedad en la que el individuo es puesto como valor y en la que solo se mostrará solidario a partir del momento en que se vea a sí mismo. Eso da vuelta la cabeza a las personas de mi generación, para las que no hay sentido sino es colectivo.

Al mismo tiempo usted ve cómo cierto número de valores fuertes y colectivos que sostenía nuestra República y nuestra escuela se encuentran debilitados. El cerco simbólico, que mantenía todo eso, se va debilitando volviéndose aún más frágil y débil en la medida en que el sistema de valores, en algunos sentido secular, que sostenía la Tercera República comienza a precipitarse en los años sesenta. Es el sistema de valores de todas las sociedades de austeridad que comienza a precipitarse, en las sociedades que colocan al crecimiento y el desarrollo como bienes supremos, en definitiva, en las sociedades que tienen como objetivo un movimiento, pues crecimiento y desarrollo son movimientos, no son cosas que puedan ser definidas de manera precisa, ya que siempre habrá otros después de esos. En consecuencia, en una sociedad que coloca al crecimiento, al desarrollo, a la satisfacción del deseo como bienes supremos, veremos desaparecer valores seculares. Señalaré tres ideas sin desarrollarlas.

Primero, se pasa de una valoración de la gratuidad a una valoración de la eficacia. La cultura llamada gratuita era valorada. El letrado que cita poetas griegos y latinos, como Mitterrand, es sustituido por el *énarque*, que cita números estadísticos en la televisión, como Giscard d'Estaing, para dar apenas una pincelada de la Historia.¹⁴ Se pasa de la

13 Eslogan de la asociación S.O.S Racisme, muy popular en los años ochenta y noventa, especialmente junto a los jóvenes.

14 La Tercera República contaba con un cuerpo político constituido frecuentemente por profesores y abogados. Actualmente, el Poder Ejecutivo queda muchas veces en las manos de antiguos alumnos de la ENA (Escuela Nacional de Administración), llamados de *énarques*, cuya formación está centrada en economía. Se encuentran tanto en los gobiernos de izquierda como en los de derecha (cf. los nombres citados más adelante). El Presidente Mitterrand es el símbolo de los políticos formados por una cultura clásica; el Presidente Giscard d'Estaing es un *énarque*.

república de los profesores a aquella de los *énarques*. Tienen nombres muy diferentes —Giscard d'Estaing, Chirac, Rocard, Chevènement—, pertenecen a espacios políticos diferentes, pero tienen en común el hecho de ser hombres que garantizan su eficacia.

Segundo cambio: se pasa de la estabilidad como valor a la movilidad como valor. Antes, al final de 15 años, usted tenía una medalla; ahora, después de cinco años de permanencia, usted es un viejo... Valoración de la movilidad: ¡es muy importante con relación a las lógicas y a las éticas seculares!

O aun, se pasa de una ética del dominio del deseo —ustedes saben, todos esos discursos filosóficos sobre las pasiones— a una ética de la satisfacción rápida del deseo y también a una cultura del deseo. Se pasa de una cultura del ahorro a una cultura del crédito y de la publicidad que cambia completamente nuestra relación con el deseo.

Estoy siempre analizando, les dije que no era contrario a la satisfacción inmediata del deseo o ese tipo de cosa, estoy solo analizando, no juzgo. Intento comprender lo que ocurre y veo que hay perturbaciones muy fuertes en el campo del sentido colectivo que debilitan el modelo de la Tercera República, especialmente el cerco simbólico.

El cerco simbólico se debilitó porque sus valores de referencia se debilitaron. Lo que se dijo sobre el trabajo en la escuela de enseñanza básica en la Tercera República, ¿nos atrevemos a decirlo hoy? ¿Y qué provoca eso en la sociedad actual, con el problema del desempleo, del crédito, de la publicidad y de la satisfacción inmediata del deseo como valor?

Por otro lado, las ideas de desarrollo y de modernidad, o aun la legitimación de la diferencia, van a incitar cada vez más a pensar en la institución y en la educación como continuidad de la vida actual y del medio ambiente del niño. Tenemos ahí un mundo que se transforma y en que se debilita aún más el cerco simbólico en la medida que, cada vez más, se refuerza la idea de «destapar» a los niños, de que la espontaneidad es una cosa buena, de que lo que es joven, nuevo, moderno, bronceado y dinámico es bueno. Hay realmente rupturas muy bruscas en nuestro campo cultural que llevan al modelo que reposaba sobre la idea del cerco simbólico a perder mucho su credibilidad.

Insisto, no se trata ni de un lamentable desvío político-ideológico, ni de una contaminación, contagio, conspiración o lo que quiera que sea. Lo que vemos es simplemente el efecto, en los campos cultural, ideológico y escolar, de un cierto número de transformaciones fundamentales de nuestra sociedad que presenta, por otro lado, efectos que algunos —y yo especialmente— consideran totalmente positivos.

El «descuido de la Historia» es que Mitterrand sucedió a Giscard d'Estaing, mientras la lógica de la historia habría dado preferencia a que el letrado antecediase al *énarque*.

Esa transformación igualmente produce, vale destacar también, democratización, bienestar, efectos de desarrollo del saber. Es sobre las mismas bases sociales que se produce una explosión del saber científico y al mismo tiempo un debilitamiento del cerco simbólico. Pienso que es importante comprender bien que es sobre la base de esas transformaciones fundamentales de los años sesenta que se va a producir una explosión de la cantidad de saber disponible y, simultáneamente, un debilitamiento del cerco simbólico. Eso permite salir de un pseudo debate, completamente artificial, entre «contra» el saber o «a favor» del saber. La cuestión no es esa, estamos todos a favor del saber.

Hoy la cuestión debe ser necesariamente planteada de otra manera, pues es con ese tipo de contradicción que nos enfrentamos.

LA «MODERNIZACIÓN» DE LA ESCUELA: RETROCESO DEL CERCO SIMBÓLICO Y EL ELITISMO SOCIAL

En los años ochenta-noventa, se asistió a una acentuación de la transformación de los años sesenta-setenta bajo el efecto de lo que se llama «la crisis», esto es, de un cambio geo-económico internacional que va a acentuar lo que ocurrió en los años sesenta-setenta e introducir algunas dimensiones nuevas.

Se trata fundamentalmente de una crisis de productividad. Vamos a ver crecer, por lo tanto, las exigencias de la eficacia, de calidad, con algo bastante extraordinario: la obligatoriedad de resultados en los profesores y más ampliamente en los actores del sistema educacional. No somos más funcionarios que deben respetar y aplicar reglas; somos agentes del servicio público que deben obtener resultados. Cambio cultural fundamental. Esto quiere decir que entramos en los años ochenta, no en una lógica económica, como se dice algunas veces, sino en una lógica de gestión. La eficacia no es más suficiente, es preciso igual tener eficiencia, o sea, la eficacia, con un máximo de economía de medios.

Estamos, ahora, en esas lógicas. A la escuela se le atribuye una obligación de resultados, así como, una obligación de calificación de los jóvenes. Ahora, atribuir la obligación al sistema escolar de calificar y dar formación profesional a los jóvenes es, evidentemente, acentuar el efecto de continuidad entre la escuela y su medio. Existe una fuerte presión ahí. Por ejemplo, el fracaso escolar no es más un escándalo social y político para nuestras conciencias, es un desperdicio económico. En ese caso también, soy un poco irónico, porque es posible que se luche con más eficacia contra el fracaso escolar / desperdicio económico de que contra el fracaso escolar / escándalo sociopolítico... Parece, de hecho, una inversión no rentable: en la fabricación de nuestros niños, hay fracasos que una política de calidad debería poder eliminar. ¡Esa es

la lógica de eficacia del momento! Y continuó describiendo sin juzgar; personalmente, no soy contrario a la eficacia.

La segunda inflexión importante de los años ochenta-noventa es una legitimación escolar de la diversidad y de la heterogeneidad. Para la identidad educativa, esa transformación fue, por lo menos, tan fuerte como la anterior. Los años ochenta fueron los años en que se habló de pedagogía diferenciada, olvidando que la gran conquista histórica fue, por el contrario, el método simultáneo. Comenzó por la pedagogía diferenciada y se conquistó, como base técnica de desarrollo de la escuela, el método simultáneo de enseñanza destinado a una clase entera. Aun en ese caso, no estoy criticando, sino describiendo.

Lo que me interesa es saber por qué, actualmente, cuando se dice «diferenciada», todo el mundo lo encuentra más simpático. No se sabe necesariamente cómo se va a proceder, pero la idea de «diferenciada» es más simpática. Eso es nuevo. Esa fuerte legitimación de la diversidad y de la heterogeneidad es nueva en nuestro sistema. Quien pronunció las palabras más fuertes, más claras y fue muy valiente en 1983-1984 fue Jean-Marc Favret. En la consulta-reflexión nacional sobre las escuelas de las cuales Jean-Marc Favret, que era *Directeur des Écoles*¹⁵ en la época, escribió una ponencia, donde él explica muy bien que en todas las escuelas aparece la solicitud de niños normales para las clases normales y de dispositivos especializados para los demás niños. Siguiendo a Jean-Marc Favret, «de todas las partes surgen esa idea de niños normales para clases normales; ahora, es preciso considerar que lo que es normal es la diversidad, la heterogeneidad. La heterogeneidad es la condición normal de una clase y la escuela democrática es aquella que produce los medios para administrar esa heterogeneidad».

Cuando se piensa que, desde por lo menos un siglo, en la conciencia educativa, el progreso de la democratización significaba progreso para la unificación y que, aún en 1975-1977, se hablaba de colegio único como un paso adelante, se ve lo que puede ser, también en ese caso, una gran transformación identitaria para los profesores.

En los años ochenta-noventa ocurre una tercera transformación: se pasa a otro modelo de articulación entre la escuela y los establecimientos, en la perspectiva de aquello que se aplica, más allá del ámbito de la escuela, en el conjunto de las organizaciones francesas, a saber la gestión de los actos en la periferia, y no más en el centro.

Se considera —es la modernización del sistema educacional y generalmente de los recursos humanos en la sociedad francesa— que una organización, un sistema, una institución se regula, sí, en el centro, pero que los actos son determinados en la periferia, porque es en la pe-

15 Director de los grados iniciales de la enseñanza básica en la Educación Nacional.

riferia que se puede tomar en cuenta la diversidad, que se puede intentar ser eficaz y eficiente, y no por circulares que van de la sede de la empresa o del Ministerio de Educación.

Esa gestión en la periferia invita a una movilización general. La idea de centros descentralizados está directamente relacionada con esa lógica; es porque debe haber movilización en la periferia que debemos tener descentralización. En otras palabras, pensamos ahora en términos de resolver problemas movilizandolos recursos —lo que debe ser hecho localmente, aunque haya una movilización nacional— y no en principio en términos de razón y de valores.

El conjunto de esas ideas viene a converger en una noción clave, la noción de proyecto. El proyecto es lo que permite considerar la diversidad, lo que permite administrar en la periferia a través de un acuerdo con el Estado, lo que permite ver si somos eficaces o no, evaluando los resultados de las acciones que nosotros mismos realizamos.

Aunque pueda parecer bastante extraordinario, a pesar de ser perfectamente lógico, agregaría que es normal que, en una gestión en la periferia, el Estado realice por primera vez una evaluación nacional de los alumnos. En cuanto el Estado intentó, él mismo, dirigir las acciones escolares por medio de las circulares, dejó de evaluar porque estaba decidiendo la acción. El Estado delega la acción a la periferia de forma paradójica, porque esa acción nunca fue tan importante para él como hoy. Económicamente, la formación nunca fue tan esencial para el Estado como lo es hoy, pero es eso lo que lo obliga a delegarla a la periferia. El Estado no gestiona más, pero necesita de una evaluación nacional para tener el control. No hay contradicción entre la evaluación nacional y los movimientos de territorialización, hay, al contrario, una lógica profunda.

Desde los años sesenta a los años noventa, el sistema escolar se adaptó de esa forma y tomó en cuenta lo que me parece que es la cultura moderna, que es la cultura de lo heterogéneo, de lo conflictivo, de lo inestable, que es una cultura mestiza con mestizajes culturales; por «culturales» me refiero a pertenencias étnicas diferentes, y también a la mezcla entre Boris Vian y Molière.¹⁶

La cultura moderna, tal como se ve en las periferias —y es por eso que las periferias me interesan especialmente— es una cultura de lo heterogéneo, de lo inestable, del mestizaje. Esa cultura es generadora de una angustia enorme. De hecho, aplicar una regla no es muy angustiante, sobre todo cuando se saben tomar las debidas providencias; tener,

16 Molière (1622-1673) fue un gran actor y autor clásico, cuyas obras teatrales —sobre todo las comedias— son muy estudiadas en la escuela. Los profesores que quisieron «rejuvenecer» los programas introdujeron autores contemporáneos, especialmente Boris Vian (1920-1959), autor de romanzas, canciones, etcétera, marcados por una cierta impertinencia que agrada a los jóvenes.

sin embargo, una obligación de resultado en una situación inestable, fluente, con heterogeneidad, exige un esfuerzo cotidiano. Es la cultura moderna, es la aventura del mundo moderno. Estoy simplemente diciendo que ustedes, administradores de la Educación Nacional, son aventureros del mundo moderno, lo que probablemente sea un poco sorprendente para alguno, pero creo que es, al menos en parte, verdadero. Cuando se pasa del estatuto de profesor al estatuto de Director de establecimiento, por ejemplo, se tiene el deber de inventar en lo cotidiano, a veces de modo urgente, algunas respuestas; entonces uno se embarca en una forma de aventura que es totalmente excitante —pues creo que a ustedes les gusta eso— y a su vez, extremadamente angustiante, lo que constituye una de las características de la cultura moderna.

¿Cuáles son los efectos de todo eso?

Primero es preciso recordar que el sistema escolar francés, comparado con otros, es de buena calidad. La escuela se mantiene inclusive en los barrios muy difíciles y también donde otros servicios públicos retroceden. La adaptación a lo cotidiano de la escuela francesa se reveló eficaz. Supo, creo, impregnarse de esos modos de funcionamiento modernos y actuar muy rápidamente. No sé si muchas empresas con el tamaño de la Educación Nacional hubieran conseguido cambiar tan rápidamente como ella lo hizo entre los años sesenta, setenta y ochenta. En ese sentido, no se puede decir de ninguna manera que la escuela sea resistente al cambio; es mucho más sutil que eso y en cierta forma peor: no hay resistencia al cambio, hay recuperación del cambio en las lógicas de la supervivencia de los actores del sistema.

Con todo, nuestro sistema se mantiene, a pesar de las comparaciones internacionales que destacan hasta qué punto permaneció elitista y a hasta qué punto existe distancia entre la parte más elitista de nuestro sistema escolar y el 10, 12, 15% de los alumnos que fracasan en Francia, como en todas las sociedades industriales modernas. Hay una distancia colosal.

En otras palabras, entramos en un sistema escolar en que la discontinuidad social es fuerte y el cerco simbólico se debilita considerablemente. Hoy la idea de saber, de valor, de ley, no es más evidente en el sistema escolar para muchos alumnos. En ciertos establecimientos de la periferia, el comentario de los alumnos respecto de las reuniones de clase es: «Los profesores nos juzgan. ¿Con qué derecho?» Un cierto número de evidencias primarias no son ya adquiridas en el sistema.

Estamos, pues, en un sistema en que hay una gran discontinuidad social y cada vez menos cerco simbólico, lo que a mi modo de ver, es lo opuesto a lo que sería deseable. Pienso que —y aquí dejo de lado el estatuto de investigador— deberíamos trabajar para un sistema en el que hubiese mucho menos discontinuidad social, y en el que pudiésemos reconstruir un cerco simbólico que tuviese sentido.

EL DEBILITAMIENTO DEL CERCO SIMBÓLICO
EN UNA SOCIEDAD DESIGUAL:
UNA NUEVA RELACIÓN CON EL SABER DE LOS ALUMNOS,
CON NUEVAS DIFICULTADES PARA LOS PROFESORES

Expondré algunas palabras respecto a nuestras investigaciones en las periferias. Para los jóvenes y para la gran mayoría de los padres, la escuela es muy importante, porque permite avanzar el máximo posible y, por lo tanto, conseguir un buen empleo. Ellos nos dicen: «es preciso ir a la escuela para pasar; pasar para tener un buen empleo y una vida normal». Pero atención, «pasar» con la mejor relación calidad-precio. En un colegio, la mejor relación calidad-precio es «pasar» los últimos 15 días antes de la reunión de clase con una media de 10,00001...¹⁷ Eso para los expertos, aquellos que «pasan». Después, usted tiene los tonos, aquellos que llegan a 18: ¡contando 8 puntos perdidos! Y 8 puntos perdidos son muchas horas de juventud perdidas. Para los jóvenes, es muy claro: es preciso escoger entre vivir su juventud o ser un excelente alumno.

Se está exagerando un poco, en una lógica puramente institucional, y esa lógica está lejos de restringirse a nuestros niños; ella se está difundiendo. En 1993, hicimos un seminario en la Universidad de Bruselas. Estaba frente a profesores que tenían como alumnos a hijos de funcionarios internacionales y que nos decían: «Los hijos de los funcionarios internacionales no son tan diferentes de sus niños de la periferias de la región norte de París...».

En la lógica de esos jóvenes es preciso avanzar lo máximo posible para tener un buen empleo. Eso no quiere decir que sea preciso avanzar en la escuela porque se tendrá mucho *saber* y por lo tanto un buen empleo. El razonamiento implícito no es eso, sino: «Es preciso sobrevivir el máximo de tiempo posible, es preciso pasar, pasar, pasar avanzando lo máximo posible, y, si avancé mucho y en mucho tiempo, me concederán, por algún tipo de derecho, un buen empleo», sin hacer ninguna referencia al saber propiamente dicho.

Estamos, en ese caso, en una relación con la escuela, con el saber y con el empleo, que es imaginario, mágico o realista, como más les guste. Es imaginario porque la actividad intelectual no tiene sentido como tal; la idea de saber no tiene sentido como tal, y la actividad profesional es poco conocida, ella solo tiene sentido por su estatus, por su nivel. No estamos más en una lógica de la actividad escolar ni de la actividad profesional, estamos en una lógica de nivel, de supervivencia.

17 En el sistema de enseñanza francés, las notas van del 0 al 20, por lo tanto la media que permite «pasar» es 10.

En esas condiciones, no es sorprendente que aquellos que son llevados por una voluntad intensa —mejorar de vida gracias a la escuela, posición de los jóvenes inmigrantes, como también aquella de los jóvenes de barrios populares de mi generación— sobrevivan, a pesar de todo, en el sistema. Sin embargo, aquellos que no tienen una voluntad firme van a comenzar a delirar y a tener conversaciones con sus amigos, van a mentir y a meterse en líos —en sus palabras— y entonces a hundirse. Vean en qué fuente de tensión moderna puede transformarse el hecho de quedar varias horas por día, varios días por semanas e innumerables semanas por año en una situación en que lo que se hace no tiene sentido como actividad, pero es absolutamente esencial para tener una vida normal en el futuro. Esa tensión será aún más fuerte cuando se sepa que, frente al desempleo actual, no se puede carecer de diploma y que con un diploma tampoco se tiene ninguna garantía de tener un empleo bien pago.

¿Qué hacen los jóvenes en la escuela? Hacen su trabajo de alumno. Preguntémosle qué es un buen alumno: ¡es un alumno que llega puntualmente! Es un alumno que «pasa». Es a su vez, a veces, la definición de los profesores, que dicen a un alumno que no trabaja: «Cuidado, si usted no trabaja más de lo que viene haciendo, no pasará», confirmando así que se trabaja para pasar y no para aprender (estas son cosas interesantes). No se dice: «Usted sabe, aprendemos muchas cosas interesantes que usted dejó escapar»; pero se dice: «Cuidado, si usted no trabaja más, no pasará». Se confirma claramente que se va a la escuela para pasar de año.

Y es justamente ahí que la máquina es infernal, es que cuando se atribuye a ellos esas propuestas, eso los lleva a trabajar. Por lo tanto, a corto plazo, se es eficaz; pero a corto plazo, conocemos solamente eso, pues no nos dicen nada más, solo dicen respecto de sus colegas... A corto plazo, es relativamente eficaz; pero a largo plazo, es mortífero, pues son instalados en un relación con el saber en que el saber como tal no tiene sentido. Así, al fin, un buen alumno es alguien que llega puntualmente.

Además cuando se le pide describir un día o una semana de escuela, desde el CP o el CM, es impresionante.¹⁸ Se tiene la impresión de que todos los días los alumnos suben y descienden escaleras, se ponen y se sacan sacos, mientras que la profesora escribe la materia en el pizarrón —sobre la cual ninguno sabe— y distribuye los cuadernos. Eso es lo

18 La escuela primaria francesa, a la que se entra con 6 años (además de haber pasado 3 ó 4 años en el jardín), comprende el *Cours Préparatoire* (CP, donde se hace la alfabetización), dos años de *Cours Élémentaire* (CE) y dos años de *Cours Moyen* (CM). Esa escuela corresponde aproximadamente a los grados iniciales de la enseñanza básica brasileña. Se entra enseguida para el *collège*, de 6º a 3º, después para el *lycée* (Segundo, Primero, Terminal).

que los alumnos nos dicen. Sin embargo, las referencias sobre las cosas que se aprenden son muy raras, y aún es peor al final de la enseñanza básica que en el inicio.

De la misma forma, vemos en el discurso de los alumnos que había una diferencia bastante fuerte entre los que escuchaban a la profesora y los que escuchaban la materia. Los que dicen que escuchan a la profesora —están oyendo a alguien hablar— y los que dicen que escuchan la materia —escuchan alguna cosa de lo que dice la profesora. Además cuando se les pregunta a los que dicen escuchar a la profesora: ¿Qué hacen ustedes cuando no entienden?, ellos responden: «Levanto la mano y le pregunto a la profesora, inmediatamente, antes incluso de que haya terminado de hablar». En su lógica, eso es normal. Mientras que los que escuchan la materia, cuando no entienden, piensan un poco más, y si aún no entienden, levantan la mano y preguntan a la profesora.

Tenemos un buen ejemplo relatado por una de mis alumnas de la licenciatura. Ella conversa, en una sección de recuperación, con un joven maliano que estaba repitiendo el CP y que todavía presentaba problemas de lectura. Le preguntó «¿Cuando usted no sabe leer una palabra, que hace?», y él dio esta respuesta extraordinaria: «Leo otra». Ella entonces preguntó: «¿Eso no te incomoda?», —«Sí, pero ¿qué quiere que haga?». Estamos ahí frente a una cuestión clave, la cuestión del todo o nada: yo sé o no sé. Si no sé leer una palabra, leo otra.

El gran desafío de nuestra época es que debemos construir con esos alumnos la relación con el saber que dé sentido al saber, a aquello que se hace en la escuela; pero eso debe ser construido en el propio acto de enseñanza. Vean la dificultad: no se puede construir la relación con el saber y después enseñar, sería contradictorio. Debemos construir una relación con el saber que no sucede en los jóvenes que recibimos, en el mismo acto de enseñanza. ¡Es increíblemente difícil!

En mi opinión esa es la cuestión central de los establecimientos de enseñanza. La cuestión de la violencia en las escuelas de la periferia comienza ahí; jella está extremadamente reducida a la cuestión relacional! No estoy diciendo que esta no sea una cuestión importante, debemos hablar sobre el desprecio, la desmotivación, el miedo... pero también sobre el saber.

Nuestro equipo llegó a pensar, a partir de eso, que la cuestión fundamental tal vez fuese el hecho de que, para esos alumnos, no «soy yo» el que aprendo, sino «alguien que me enseña». No soy yo que tengo una actividad intelectual que me permite apropiarme de los saberes. Los tres cuartos de alumnos de las periferias no conocen esa idea esencial que aprender es apropiarse de los contenidos de saber por una actividad intelectual. En ese caso, no es un «yo» que aprende, es «alguien» que me enseña, un profesor. Y si no sé, en último caso no es grave, pero si no paso —considerando que llegué puntualmente y que pasé todas las

noches 40 minutos con los ojos en los libros— significa que alguien no hizo bien su trabajo, y esa persona no fui yo. Inútil es buscar quién dejó de hacer parte... Vean cómo es exactamente en la relación con el saber que se produce eventualmente la violencia institucional, así se produzca con miedo, con desprecio, y con la desmotivación recíproca.

Para nosotros, la cuestión fundamental es exactamente esta del saber, pero es preciso tratarla con seriedad, a no ser que se quiera continuar enmascarando un elitismo profundo y un rechazo de democratización de la educación por medio de la cuestión del saber. Pero si tomamos en serio la cuestión del saber, es preciso considerar la cuestión de la relación con el saber. Si afirmamos que todos los jóvenes deben poder acceder a saberes y a sentidos, que la escuela republicana moderna, que la escuela democrática, es aquella donde todos los jóvenes deben tener acceso a saberes y a sentidos, será preciso que trabajemos esa cuestión de la relación con el saber.

No estoy oponiendo la pedagogía al saber; mi discurso es radicalmente diferente. Estoy diciendo que debemos llevar en serio la ambición democrática de la escuela y la idea de que ella es, por encima de todo, hecha para permitir que los jóvenes adquieran saberes y competencias cognitivas e intelectuales que no podrán adquirir en otro lugar y que la escuela existe también para desarrollar sentido en su vida, pero de una forma que solo puede acontecer dentro de ella. Eso es para todos; y si decimos todos, significa decir que se deberá tratar la cuestión del saber.

Tratar la cuestión del saber será, ciertamente, mantener y reconstruir cerco simbólico, porque no hay escuela sin él. Cuando no hay cerco simbólico, no hay diferencia entre la escuela y la cantina, entre la escuela, la comunidad y familia. Si no hay diferencia entre la escuela, la comunidad y la familia, no hay razón para que la violencia externa no entre también en la escuela. La existencia de un límite simbólico es indispensable para que la escuela exista como un lugar específico al que vale la pena ir porque se tendrá la posibilidad de encontrar cosas específicas en ella. Los jóvenes deben comprender que la violencia física para en la puerta de la escuela y que, del lado de adentro, comienza no la ausencia de violencia, ya que la violencia simbólica, aquella ejercida a través del habla continúa, porque si decimos que no hay más violencia es mentira.

En Bruselas, escuché una frase muy interesante dicha por un alumno: «La escuela me enseñó a insultar educadamente». Claro, la escuela enseña a insultar de manera educada en vez de pegar y eso también es el efecto del cerco simbólico. Es preciso reconstruir ese cerco simbólico, pero para eso solo se tiene credibilidad si mantenemos la ambición republicana moderna, esto es, democrática, que es la del acceso al saber y al sentido para todos.

Eso consiste en tratar también la cuestión de la desigualdad social en la escuela trabajando la relación de los jóvenes con el saber, la relación de los jóvenes de medios populares con el saber, la relación de los jóvenes inmigrantes con el saber. Si no hacemos también eso, la afirmación al respecto de la primacía del saber nos hace caer en una mistificación, en que se prioriza el saber para continuar protegiendo los privilegios de un cierto número de niños. Además algunos tendrán derecho a cursos de cocina o quién sabe de qué, mientras nuestros hijos tendrán acceso al saber universal. La cuestión de la relación con el saber debe ser tratada por lo tanto, al mismo tiempo que la del saber, al contrario de lo que frecuentemente ocurre hoy.

Creo que podemos finalizar aquí. Propongo simplemente que distingamos bien lo que es del orden de lo analítico y de nuestras investigaciones de lo que es del orden de elecciones personales, éticas, filosóficas. Todas las frases en que figura «es preciso» o «se debe» no son frases científicas sino frases en que incorporé mis propios objetivos que estoy dispuesto a defender como ciudadano. Lo restante es del orden de la investigación.

PARTE III

LA ESCUELA EN LA ÉPOCA DE LA GLOBALIZACIÓN

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: ¿CÓMO ABORDAN ESA CUESTIÓN LOS SOCIÓLOGOS FRANCESES?*

La cuestión de la violencia en la escuela es abordada insistentemente hoy en Francia, tanto sea por los padres, como por los propios establecimientos escolares, en particular en los barrios «problemáticos», situados en general en los suburbios. En función de eso, la violencia se convirtió en un objeto de investigación para los sociólogos cuya dificultad principal es, sin duda, saber cómo hablar con rigor de esta noción de «violencia» que comprende cosas muy diferentes.

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: «UN FENÓMENO NUEVO»

Los profesores y la opinión pública se refieren a la violencia como un fenómeno nuevo que habría surgido en los años ochenta y se habría desarrollado en los años noventa. En verdad, históricamente la cuestión de la violencia en la escuela no es tan nueva. En el siglo XIX hubo, en ciertas escuelas de enseñanza media, algunas explosiones violentas sancionadas con prisión. De la misma forma, las relaciones entre alumnos de los establecimientos de enseñanza profesional¹ de los años cincuenta o sesenta eran con frecuencia bastantes groseras. Sin embargo, aunque la violencia en la escuela no es un fenómeno totalmente nuevo, asume formas que, estas sí, son nuevas.

Primero, surgieron formas de violencia, mucho más graves: homicidios, estupro, agresiones con armas. Es cierto que son hechos que continúan siendo muy raros, pero da la impresión de que no hay límite alguno, que de aquí en adelante, todo puede ocurrir en la escuela, lo que contribuyó a producir lo que se podría llamar una angustia social frente a la violencia en la escuela. Además de eso, los ataques a los profesores o los

* Texto publicado por la revista *Sociologías*, Porto Alegre, v. 4, n.º 8, jul/dic. 2002.

¹ Existe en Francia una enseñanza media profesional en que son escolarizados los alumnos fracasados en la enseñanza anterior.

insultos que les son dirigidos ya no son raros: ahí también hay un límite que parece haber sido transpuesto, lo que hace crecer la angustia social.

Segundo, los jóvenes involucrados en los casos de violencia son cada vez más jóvenes. A veces los alumnos de 8 a 13 años se muestran violentos hasta frente a los adultos: maestros de escuelas maternas dicen que también se enfrentan con fenómenos nuevos de violencia en niños de 4 años. En este caso, se ve afectada la representación de la infancia como inocencia, lo que lleva a los adultos a preguntarse sobre cuál será el comportamiento de esos niños cuando lleguen a la adolescencia. También hay ahí una fuente de angustia social con relación a la violencia escolar.

Tercero, se asiste, desde hace algunos años, a un aumento del número «de intromisiones externas» en la escuela: se trata, a veces, de la entrada en los establecimientos escolares, de bandas de jóvenes que vienen a ajustar cuentas, en la escuela o hasta en los salones de clase, de disputas nacidas en el barrio; se trata con mayor frecuencia todavía, de un padre, una madre, un hermano o un amigo que viene a vengar brutalmente una «injusticia» sufrida por un alumno de parte de un profesor u otro profesional de la escuela. Hay aquí otra fuente de angustia social: la escuela no se presenta más como un lugar protegido y hasta sagrado, sino como un espacio abierto a agresiones venidas de afuera.

Cuarto, profesores y funcionarios del sector administrativo de la escuela, principalmente en los barrios problemáticos, son a veces, objeto de actos constantes, que no son violentos en sí, pero cuya acumulación produce un estado de sobresalto, de amenaza permanente: aun cuando la escuela, en determinado momento, parece (relativamente) calma, el personal sabe que esa «calma» puede quebrarse en cualquier momento. El símbolo de ese sobresalto es el disparo frecuente y varias veces al día de las alarmas de incendio.

La angustia social ocasionada por esos fenómenos aumenta en la medida que incidentes violentos, hasta muy graves, ocurren en establecimientos escolares que parecían escapar a ellos (colegios de ciudades del interior, por ejemplo). Aun adoptándose (hace más de 10 años) «planes» y «medidas» que acabarían, o por lo menos disminuirían, el problema de la violencia en la escuela, parece que él solo aumenta y que se está convirtiendo en un problema estructural; ya no accidental. Como si no bastase, esa violencia después de instalada en las escuelas de barrios «problemáticos» parece extenderse a otros establecimientos.

Tal situación de angustia social lleva a discursos socio-mediáticos que tienen la tendencia a amalgamar fenómenos de naturaleza muy diferente. También los sociólogos y los investigadores en ciencias de la educación se ven obligados a elaborar, en sus trabajos, distinciones conceptuales que permitan introducir cierto orden en la categorización de los fenómenos considerados como «violencia en la escuela». Pero esta tarea no es fácil.

DISTINCIONES CONCEPTUALES NECESARIAS... Y DIFÍCILES

1. Es preciso, inicialmente, distinguir la violencia en la escuela, la violencia a la escuela y la violencia de la escuela.¹²³

La violencia en la escuela es aquella que se produce dentro del espacio escolar, sin estar ligada a la naturaleza y a las actitudes de la institución escolar: cuando una banda entra en la escuela para ajustar cuentas de las disputas del barrio, la escuela sólo es el lugar en que ocurre una violencia que podría haber sucedido en cualquier otro local. Se puede preguntar por qué hoy la escuela no está más protegida de violencias que antes eran detenidas en sus puertas.

La violencia a la escuela está ligada a la naturaleza y a las actividades de la institución escolar: cuando los alumnos provocan incendios, les pegan a los profesores o los insultan, participan de actos de violencia que se dirigen directamente a la institución y a aquellos que la representan. Esa violencia contra la escuela debe ser analizada junto con la violencia de la escuela: una violencia institucional simbólica, que los jóvenes soportan a través de la manera como la institución y sus agentes los tratan (formas de distribución de las clases, de distribución de notas, de orientación; palabras desdeñosas de los alumnos; actos considerados por los alumnos como injustos o racistas, etcétera).

Esta distinción es necesaria: si la escuela es profundamente (pero no totalmente) impotente frente a la violencia en la escuela, ella dispone (aún) de márgenes de acción frente a la violencia a la escuela y de la escuela.

2. Igualmente parece útil una cierta distancia con relación a la representación dominante del problema: a la de jóvenes violentos que agreden a los adultos de la escuela. Si los jóvenes son los principales autores (pero no los únicos) de las violencias escolares, son también las principales víctimas de esa violencia. El problema de la violencia en la escuela es aún, y hasta en términos estadísticos, el de los alumnos víctimas de violencias. Esta cuestión se vuelve más difícil por el hecho de que los alumnos autores y los alumnos víctimas se asemejan, desde el punto de vista estadístico con bastante frecuencia. Son jóvenes frágiles de uno u otro punto de vista, o de varios puntos de vista: muchachos (a pesar de que la violencia de las muchachas está aumentando), algunos con dificultades familiares, sociales y escolares. No olvidemos también las violencias sociales, cuyas víctimas más frecuentes son los jóvenes: desempleo, accidentes automovilísticos, drogas, agresiones sexuales, etcétera.

3. Sería aun pertinente establecer una distinción entre la cuestión de la violencia, la agresión y la agresividad.² La agresividad es una disposición biopsíquica de reacción: la frustración (muchas veces inevitable pues no podemos vivir solo bajo el principio del placer) lleva a la angustia y a la agresividad. La agresión es un acto que implica brutalidad física o verbal (agredir es aproximarse, abordar a alguien, atacarlo). La violencia remite a una característica de este acto, enfatiza el uso de la fuerza, del poder, de la dominación. De cierto modo, toda agresión es violencia en la medida en que usa la fuerza. Pero parece pertinente distinguir la agresión que utiliza la fuerza apenas de manera instrumental, incluso la que se limita a una simple amenaza (como la extorsión para apoderarse, por ejemplo, del calzado, de gorros o de cualquier otra pertenencia personal: si la víctima no resiste, no es herida), de la agresión violenta en la cual la fuerza es utilizada, más allá de lo que es «exigido» por lo que se pretende, como una especie de placer en causar el mal, en destruir, en humillar.

Es una ilusión creer que se puede hacer desaparecer la agresividad y como consecuencia la agresión y el conflicto. Además ¿sería eso deseable, teniendo en cuenta que la agresividad sublimada es la fuente de conductas socialmente valorizadas (en el deporte, en el arte, en las diferentes formas de competencia) y que el conflicto es también un motor de la Historia, como pensaba Hegel? La cuestión es saber cuáles son las formas de «expresión» legítimas o aceptables de la agresividad y del conflicto. Es la violencia como voluntad de destruir, de desprestigiar, de atormentar, que causa problema —y que causa más problemas aun en una institución que, como la escuela, se inscribe en el orden del lenguaje y del juego simbólico, y no de la fuerza física. Concretamente eso significa que el problema no es hacer desaparecer de la escuela la agresividad y el conflicto, sino regularlos por la palabra y no por la violencia, quedando entendido que la violencia será más probable en la medida que la palabra se torne imposible. De suerte que luego queda bien claro que la cuestión de la violencia en la escuela no debe ser enunciada solo con relación a los alumnos: lo que está en juego es también la capacidad de la escuela y de sus agentes de soportar y generar situaciones conflictivas, sin someter a los alumnos por el peso de la violencia institucional y simbólica.

4. Los investigadores franceses han desarrollado mucho, en estos últimos años, una distinción particularmente útil desde el punto de vista teórico y práctico: la distinción entre la violencia, la transgresión, y la incivilidad. Ellos piensan que el término violencia debe ser reservado al

2 Véase Jacques Pain, *Écoles, violence ou pédagogie?* Matrice, 1992.

ataque de la ley con uso de la fuerza o a la amenaza de usarla: lecciones, extorsiones, tráfico de drogas en la escuela, insultos graves. La transgresión es el comportamiento contrario a la regulación interna del establecimiento (pero no ilegal desde el punto de vista de la ley): ausentismo, incumplimiento de trabajos escolares, falta de respeto, etcétera. En fin, la incivilidad no contradice ni la ley, ni el reglamento interno del establecimiento, sino las reglas de buena convivencia: desórdenes, empujones, groserías, palabras ofensivas, generalmente ataque cotidiano al derecho de cada uno (profesor, funcionarios, alumnos) a ser respetado.

Tal distinción es particularmente útil no solo porque permite no mezclar todo en una única categoría sino también porque designa diferentes lugares y formas de tratamiento de los fenómenos. Así, un tráfico de drogas no depende del consejo de disciplina del establecimiento, sino de la policía y de la Justicia; inversamente, un insulto al profesor debe ser tratado por las instancias del establecimiento y no justifica que se llame a la policía. En tanto la incivilidad depende fundamentalmente de una intervención educativa.

Todavía esa descripción es frágil y tal vez esté superada, en parte, para describir lo que ocurre en algunos establecimientos escolares: por un lado, violencias, transgresiones e incivildades están, a veces íntimamente mezcladas en los comportamientos cotidianos; por otro lado, la acumulación de incivildades (pequeñas groserías, bromas de mal gusto, rechazo al trabajo, indiferencia ostensiva con la enseñanza, etcétera) crea, a veces, un clima en que profesores y alumnos se sienten profundamente alcanzados en su identidad personal y profesional: un ataque a la dignidad que merece el nombre de violencia.

Algunos investigadores considerando que no tienen como tales ninguna legitimidad para establecer la norma (que presenta siempre un carácter ético), por lo tanto, para decir lo que es violencia y lo que no es procedieron a enfoques de victimización: se pregunta a los alumnos si ya fueron víctimas de alguna violencia en la escuela y de qué tipo de violencia. Es el propio alumno, y no el investigador, el que dice lo que debe de ser considerado como violencia. Esos enfoques dan resultados particularmente interesantes. Así, C. Carra y F. Sicot realizaron, en 1994-1995, un enfoque de victimización junto a 2.855 alumnos de una región no alcanzada especialmente por el fenómeno de la violencia escolar: 70% de los alumnos se declaraban víctimas de por lo menos un acto de violencia.³ ¿De qué se trataba?

• 47,8% de los alumnos se declaraban víctimas de falta de respeto (de parte de otros alumnos o de profesores);

3 Véase Cécile Carra y François Sicot, «Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation», en Bernard Charlot y Jean Claude Émin (org.) *Violences à l'école: état des savoirs*, Armand Colin, 1997.

- 27,7% víctimas de casos de efectos personales damnificados;
- 23,7% de hurtos;
- 15,8% de chantaje;
- 15,65% de golpes;
- 9,7% de racismo;
- 4,35% de extorsión;
- 2,85% de agresión o acoso sexual.

No son los golpes, o la extorsión, ni aun los hurtos (esto son, los fenómenos más mediatizados) los que con mayor frecuencia son invocados sino los ataques a la persona o a sus bienes en la vida cotidiana (inclusivo el racismo, que las instituciones escolares y sus agentes dejan pasar en silencio cuando se habla de la violencia en la escuela, etcétera).

Esos resultados de la investigación inducen a la clasificación de la «violencia en la escuela» además de lo que es tratado en los medios y al interés también por las múltiples fuentes de tensiones —sociales, institucionales, relacionales, pedagógicas—, que hoy agitan la escuela y sobre cuya base se producen, a veces, incidentes «violentos» en un sentido más estricto del término. Es lo que haré ahora, pero quería destacar antes una dificultad con lo que se debate la investigación cuando opera a partir de enfoques de victimización. Esos enfoques ponen en evidencia una *continuidad* de la violencia: en un polo, la palabra ofensiva, el empujón, la lapicera robada; por el otro, los golpes y hasta el homicidio o la violación. Con toda la neutralidad científica, el investigador apenas puede comprobar esa *continuidad* y rehusarse a definir límites o fronteras. Pero eso trae dificultades. Por un lado, induce a un efecto ideológico: a la idea de que se pasaría insensiblemente de la pequeña incivilidad (el empujón) al crimen más grave (el homicidio o el robo); la neutralidad científica tiende, así, a deducciones ideológicas... Por otro lado, el sociólogo se encuentra enfrentado con actores de la vida social (jueces, médicos, o simplemente directores de escuelas) que tienen necesidad de normas, y no pueden aceptar la idea de una *continuidad* de la violencia. Es difícil hablar de la violencia sin fijar normas. Me parece imposible hablar de ella rigurosamente, fijando normas...

BAJO LA VIOLENCIA: LA TENSION COTIDIANA

Cuando se analizan escuelas donde la violencia es grande, se encuentra una situación fuerte de tensión; inversamente cuando se analizan escuelas en que la violencia disminuyó, se encuentra un equipo de dirección y de profesores que sabe reducir el nivel de tensión. La cuestión fundamental es esta: los incidentes violentos se producen bajo un fondo de tensión social y escolar fuerte; en tal situación una simple chispa que

ocurra (un conflicto, a veces menor) provoca la explosión (el acto violento). Es preciso, por lo tanto, dedicarse a las fuentes de tensión.

Algunas de esas fuentes están directamente ligadas al estado de la sociedad y del barrio. Cuando el mismo barrio es presa de la violencia, es mayor la probabilidad de que la escuela sea también alcanzada. Todavía es apenas una probabilidad, y es necesario desconfiar de un razonamiento automático: así se encuentran escuelas donde hay poca violencia, en los barrios que son violentos. Del mismo modo es preciso desconfiar de un razonamiento automático sobre la cuestión del desempleo. Ciertamente este es una fuente importante de tensión social y, por consiguiente, de violencia. Pero los datos empíricos muestran que el desempleo produce efectos complejos y, a veces, contradictorios: él es fuente de desmovilización escolar (los alumnos dicen que no vale la pena aprender pues, de cualquier manera con su diploma, ellos no encontrarán trabajo), pero también, y frecuentemente, para algunos alumnos es fuente de movilización escolar (los jóvenes dicen que, por consiguiente, es preciso más y mejores diplomas).⁴

De hecho, las cuestiones-clave parecen ser las del nuevo modo de articulación entre la escuela y la sociedad y la del sentido de la escuela inducido por ese modo. Poco a poco, a partir de los años sesenta, la escuela comenzó a volverse el medio más seguro de tener, más tarde, «una buena profesión» o aun, simplemente, un trabajo. Hoy la posibilidad de encontrar trabajo y principalmente, la de encontrar un «buen empleo» (interesante, bien pago, bien situado en la jerarquía social) depende del nivel de éxito en la escuela. En consecuencia, ese éxito es un punto de pasaje obligatorio para tener una vida «normal» y aun más para beneficiarse de un ascenso social. En otras palabras, es su vida futura la que los jóvenes se juegan en la escuela. Hay ahí una fuente de tensión en el universo escolar. Esta tensión es aún más fuerte porque la representación de la escuela como vía de inserción profesional y social apagó la idea de la escuela como lugar de sentido y de placer. De suerte que el distanciamiento es cada vez mayor entre la importancia de la escuela (que permite ascender a una vida deseable o al menos normal) y el vacío de la escuela en el día a día (donde el joven, sobre todo en los medios populares, aprende cosas que no tienen sentido para él).

Esta distancia aparece claramente en las entrevistas empíricas bajo la forma de desnivel entre la lógica escolar de los profesores, generalmente de las clases medias, y la lógica de los alumnos de los medios populares. Ya no es evidente para esos alumnos que se debe ir a la escuela para aprender: lo crucial para ellos es «pasar» de año y tener un di-

4 Véase Bernard Charlot, *Le Rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999.

ploma, y aprender es nada más que una obligación (lamentable...) para conseguir eso. Tampoco es evidente que el alumno debe tener la obligación de ir a la escuela todos los días (al final de cuentas cuando no está allá no incomoda a nadie...) y de participar de las actividades (si él no perturba al profesor, no hace nada al reprobar, aunque él no estudie...). Ya no es evidente que la orientación decidida por los profesores tenga una legitimación (aunque el alumno sea, muy malo en matemática y que haya escogido una orientación que exija competencias en esa materia: pensando bien, él tiene el derecho de «tentar su suerte», y no cabe a los profesores decidir qué profesión tendrá más tarde...). De la misma forma, el alumno que se esforzó y recibió una nota baja (porque su trabajo no es bueno, a pesar de su esfuerzo) juzga ser víctima de una injusticia. Se podrían multiplicar los ejemplos que revelan que muchos alumnos del medio popular no entran en la lógica de la institución escolar, lo que es fuente de revuelta con relación a los métodos de la institución y más aún, de una tensión que lleva a incidentes violentos.

No es solo la lógica de la institución la que es oscura a los ojos de los alumnos, es la del propio saber y, por consiguiente, la del acto de enseñanza-aprendizaje: así, los datos empíricos muestran que, para muchos alumnos, es el profesor el que es activo en ese acto y no el alumno. Este debe, piensa él, ir a la escuela, no hacer muchas tonterías y «escuchar» al profesor. Si él hace eso, está bien, y lo que sigue no depende de él, pero el profesor que explica más o menos bien (explicar bien, es volver a explicar sin irritarse, siendo, a los ojos de los alumnos, la primera cualidad de un buen profesor): si el profesor explica bien el alumno sabrá, si no, no sabrá; como dice un alumno, indio, yendo al fondo de esta lógica: la nota, en verdad, le da la nota al profesor. Dicho de otro modo, si el alumno no sabe, el error es del profesor y de la escuela. Hay ahí en la misma relación con la escuela y con el saber, una fuente muy importante de tensión social en lo cotidiano.

Por lo tanto, se debe prestar mucha atención a la cuestión de la relación con el saber cuando se trabaja (como investigador o como profesor) sobre la cuestión de la violencia en la escuela. Ciertamente esa es una cuestión que está vinculada al estado de la sociedad; a las formas de dominación, a la desigualdad y a las prácticas de la institución (organización del establecimiento, reglas de la vida colectiva, relaciones interpersonales, etcétera). Pero también es una cuestión que está ligada a las prácticas de enseñanza cotidiana que, en último caso, constituyen el corazón del motor escolar: es raro encontrar alumnos violentos entre los que encuentran sentido y placer en la escuela....

Tal conclusión hace recaer una pesada responsabilidad sobre los profesores, pero esta les atribuye también una dignidad profesional que los trabajos sociológicos, estableciendo una relación directa entre lo social y la escolar, tienden a sacarles.

EDUCACIÓN Y CULTURAS*

Primero me gustaría destacar la situación paradójica en la que nos encontramos en este momento: estamos participando de un Foro Mundial contra la globalización. Para resolver esa paradoja, es preciso comprender que hoy no hay solo dos opciones —en contra o a favor de la globalización—, sino tres:

- Defender el mundo actual, o reciente, aquel en el cual cada uno se organiza a sí mismo, defiende sus intereses, sin preocuparse demasiado de lo que ocurre allá afuera.
- Aceptar la globalización neoliberal, que no es mundialización como frecuentemente se dice. De alguna manera es lo opuesto de la mundialización. Lo que se presenta actualmente no es un espacio-mundo; es un conjunto de redes recorridas por flujos (de capitales, de información, de poblaciones). Los lugares que no encuentran una función en esas redes articuladas son abandonados a su propia suerte —el símbolo actual de ese abandono lo constituye el continente africano. La globalización no mundializa; construye redes de fuerza y abandona las partes del mundo que no son útiles a esas redes.
- Movilizarse para construir un mundo solidario, una «mundialización-solidaridad».

Esa última opción es la mía y creo que también es la que da sentido a este Foro. Soy hostil a la globalización neoliberal por razones que aclararé más adelante, pero diré, mientras tanto, que no quiero defender el mundo actual, el de las desigualdades, el de las opresiones, el de las dominaciones. Es preciso prestar atención para que los discursos contra la globalización no sirvan para proteger a aquellos que quieren mantener sus privilegios, a aquellos que están tranquilos en un pequeño espacio en que son dominantes. La situación actual no es satisfactoria y

* Este texto es una conferencia realizada en portugués en el primer Foro Mundial de Educación de Porto Alegre, en octubre de 2001. Fue publicado en francés, inglés, italiano, griego, español y portugués.

precisamos intentar cambiarla. Además, queramos o no, el mundo está más «abierto» que antiguamente, y no volverá a ser como antes. La elección no es entre mundializar o no, es entre la globalización neoliberal actual y la mundialización-solidaridad.

En mi intervención buscaré analizar cómo aparece, actualmente, el problema de las relaciones entre educación y culturas. Intentaré comprender cómo se podría colocar ese tema en un proyecto de mundialización-solidaridad y además buscaré explicar por qué la globalización neoliberal no solo no respeta las diferencias culturales sino que niega, de manera más radical, la dimensión cultural del ser humano.

Estoy definiendo cultura, como un conjunto de prácticas, de representaciones, de comportamientos, referente a un grupo humano estructurado de acuerdo con ciertas lógicas de sentido y que presenta cierta estabilidad.

EL DERECHO A SUS RAÍCES

Comencemos por la situación actual: aquella en que la escuela desconoce o se rehúsa a tomar en consideración las especificidades culturales de los alumnos. Observamos que esa situación es anterior a la globalización, que ésta no puede ser culpada de todo lo que no funciona en nuestra sociedad, y en nuestras escuelas. Culturalmente, la escuela es el mundo del hombre blanco, del sexo masculino (aunque aquellos que enseñan, en su mayoría, sean mujeres...), de la clase media.

El problema de no considerar las especificidades culturales de los alumnos que pertenecen a los grupos socialmente dominados, aparece casi en todas partes. Ocurre en Francia, donde existen reivindicaciones por el reconocimiento de lenguas y de culturas regionales y, principalmente, en las islas que son departamentos o territorios franceses (Antillas, donde hay una reivindicación criolla, la Nueva Macedonia, donde se buscan organizar escuelas *kanakes*). El problema aparece también aquí en Brasil, donde se desarrolla un fuerte movimiento por el reconocimiento de las raíces africanas e indígenas de la cultura brasileña. Podríamos mencionar otros países como Argelia, Bélgica, y los países africanos. En diversos lugares se plantean también la cuestión de las mujeres y de sus contribuciones específicas en la historia de la humanidad.

Frente a esta situación, en todo el mundo, la izquierda, o al menos una parte de la izquierda —ya que hay una izquierda nacionalista que se rehúsa a reconocer las especificidades culturales— afirma el derecho de cada uno a ser educado en su cultura. Se trata de una afirmación de principios, la del derecho de cada uno a la diversidad cultural y a una identidad enraizada en sus orígenes. Además hay una exigencia de eficacia: una educación que no tome en cuenta las raíces del niño puede acarrear el fracaso escolar. Ese principio y esa exigencia se traduce,

especialmente en Brasil, en las tentativas de crear vínculos entre la escuela y la comunidad en que el niño vive.

Después de haber destacado la legitimidad de la consideración por parte de la escuela de las especificidades culturales, me gustaría señalar también las dificultades de principios que tal consideración implica.

¿DE CUÁL CULTURA «DE ORIGEN» ESTAMOS HABLANDO?

En primer lugar, es muy difícil definir las culturas de las cuales se evocan las especificidades: ¿qué es la cultura árabe-musulmana para un hijo de inmigrante argelino nacido en la periferia de París? O ¿qué es la cultura afro, la cultura «negra», como algunos militantes brasileños exigen que se llame, para un joven brasileño de las favelas de Recife o de Salvador? Esos jóvenes ven televisión, escuchan música en lengua inglesa, comen *hot dog* (aunque en Brasil se lo llame «*cachorro-quente*») y sueñan con tener un auto alemán... La cultura de ese joven negro brasileño no es la misma que la de sus ancestros africanos, como tampoco la cultura del joven blanco de Porto Alegre es la misma que la de Portugal, de Italia, de Alemania o de Polonia de los siglos XVIII y XIX. Es preciso tener cuidado para no imponer al joven, en nombre de la diversidad cultural y de su origen, una cultura de la que esté más apartado aún que de la cultura dominante; para no imponerle una cultura «muerta» —muerta porque no tiene sentido para lo que él vive actualmente.

Si la cultura de los ancestros no existe más como sistema de interpretación del mundo coherente y suficiente, dejó marcas en la vida cotidiana. Algunas de esas marcas son fuertes, como la lengua que expresa una cierta concepción del mundo. Otras marcas son más fragmentarias: prácticas sociales o religiosas específicas, preferencias alimenticias, músicas y danzas, producciones artísticas. Es importante que la escuela considere esas herencias culturales, las trabaje, las esclarezca; es importante para el joven cuyos ancestros pertenecían a esa cultura, ya que para construirse un joven precisa reconocer su descendencia, tener raíces, orígenes, y precisa que esas raíces sean reconocidas de manera positiva, validadas socialmente. Es eso lo que importa y no vivir como vivían los ancestros. También es importante que los jóvenes conozcan y reconozcan otras culturas además de aquella de la cual forman parte. Goethe decía: «Quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua». Esa idea puede ser extendida a la cultura: quien nunca se enfrenta con otra cultura, reconociéndola como legítima, no sabe que su cultura es una cultura; vive su cultura de modo evidente, como un modo de vida natural, el único posible, sin la distancia que le permite tomar conciencia de que se trata de una cultura. En otras palabras, la cultura de los otros no es solamente para los otros sino también para nosotros. Solo el reconocimiento de la diferencia de

otra cultura valida nuestra diferencia cultural. Y en ese doble reconocimiento del otro y de nosotros mismos aparece el hecho de que tenemos en común algo fundamental: somos todos frutos de la cultura, por más diversa que sea, y no frutos de la naturaleza: somos todos seres humanos, con la dignidad y el derecho al respeto que eso implica.

De ese razonamiento resulta una cuestión muy concreta: respetar las diferencias culturales ¿es organizar escuelas culturalmente diferentes, o es acoger la diversidad cultural en una escuela para todos? Por mi parte prefiero la segunda opción. La primera es aquella del pasado y es muchas veces en referencia al pasado que se busca definir las especificidades culturales. Puedo comprender que pueblos o poblaciones que fueron históricamente explotados, masacrados, negados en su dignidad y en su valor cultural, adopten esa opción, exigiendo que ellos y sus ancestros sean culturalmente rehabilitados. Pero la mundialización-solidaridad implica una escuela que haga funcionar al mismo tiempo los dos principios, de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios del derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza. Por encima de todo, es la diferencia cultural que África del Sur imponía a los negros en el régimen del *apartheid*; y los que a ellos se les negaba no era la diferencia sino la semejanza, la identidad fundamental, entre negros y blancos como seres humanos. Es lo mismo que ocurre con los descendientes de argelinos en Francia, o con los descendientes de esclavos en Brasil: no es que su diferencia no sea reconocida, es que no se reconoce simultáneamente su diferencia y su similitud. La diferencia solo es un derecho si fue afirmada sobre la similitud, en la universalidad del ser humano.

LA CULTURA DE LA COMUNIDAD

Me gustaría analizar ahora otra reivindicación distinta de la anterior: la que dice respecto al principio de la diferencia cultural no en referencia a su origen sino a la comunidad de vida. Es una reivindicación que se escucha con frecuencia en Brasil: en su vida cotidiana fuera de la escuela, los jóvenes tienen prácticas, representaciones, valores que la escuela desconoce o no reconoce. En consecuencia, la cultura que la escuela les impone no tiene sentido para ellos, y a su vez a esos jóvenes no les va bien en la escuela y son privados de ese distanciamiento con relación a lo que viven, lo que podría transformar en cultura reflexiva aquello que continúa siendo una vida cotidiana sin distanciamiento.

Esa argumentación es válida. La cultura es una construcción de sentido que permite tomar conciencia de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. Si la escuela propone a los jóvenes sistemas de sentido que no tienen ninguna relación con lo que viven, esos sistemas constituyen para los jóvenes discursos vacíos, que repetirán el día

de la prueba olvidándolos enseguida, y que no les darán la posibilidad de reconstruirse.

Tal escuela relacionada a la comunidad se enfrenta con una fuerte objeción: lo que el joven vive en una comunidad dominada es a su vez los efectos de la dominación y la cultura de la supervivencia, a veces de resistencia, que la comunidad desarrolla. Es preciso prestar atención al vincular educación y comunidad, para no adaptar demasiado al joven a una situación de opresión, de supervivencia. Si lo que se quiere es que el joven desarrolle una cultura de resistencia, de lucha, de cambio, es preciso que la escuela le permita comprender que la vida es otra del lado de afuera, en otras clases sociales y en otros lugares, que fue diferente y que podría ser diferente mañana. Ahora ¿quién más si no la escuela puede abrir a los jóvenes las ventanas del espacio y del tiempo?, ¿quién les hará descubrir que otro mundo es posible? La escuela debe tomar en cuenta la cultura de la comunidad pero debe también ampliar el mundo del niño más allá de la comunidad. Evidentemente eso puede llevar al niño a salir de la comunidad en vez de luchar por ella, pero es preciso aceptar el riesgo: el derecho a la diferencia es un derecho y no una obligación; y el sujeto tiene también el derecho de afirmarse como diferente del grupo en el cual nació.

En otras palabras, la cultura expresa y explicita lo que se vive en su comunidad, pero va siempre más allá de la simple interiorización de las normas de esa comunidad. La cultura, al menos en el mundo de hoy, presenta una dimensión de universalidad y de singularidad y no puede ser reducida a su dimensión comunitaria.

LA EDUCACIÓN COMO HUMANIZACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y SINGULARIZACIÓN

Me gustaría insistir en la idea de educación como humanización, socialización y singularización que permite fundamentar el principio de una mundialización-solidaridad. Haré eso a partir de la cuestión de la educación. ¿Qué es educación? Es el proceso por el cual un «hijo» de la especie humana, inacabado, desprovisto de instintos y de capacidades que le permitirían sobrevivir solo, se apropia gracias a la mediación de los adultos de un patrimonio humano de saberes, de prácticas, de formas subjetivas, de obras. Esa apropiación le permite volverse, al mismo tiempo y en el mismo movimiento, un ser humano, miembro de una sociedad y de una comunidad y un sujeto singular, absolutamente original. La educación es un triple proceso de humanización, de socialización y de singularización. Ese triple proceso solo es posible por la apropiación de un patrimonio humano. Eso quiere decir que la educación es cultura, y eso son tres significados que no pueden ser disociados:

- * Es cultura porque es humanización. Es un ingreso en la cultura, eso es en el universo de los signos, de los símbolos, de la construcción de sentido.
- * En segundo lugar, porque es socialización. Nadie se puede apropiarse del patrimonio humano en su integridad, de todo lo que la especie humana produjo a lo largo de la historia. Entrar en la cultura solo es posible entrando en una cultura, aquella de un determinado grupo social, en un determinado momento histórico.
- * En tercer lugar, porque es el movimiento por el cual *yo me* cultivo. Entrar en la cultura, en una cultura, me permite construir mi cultura. Vigotski y Leontiev dirían: apropiarse de las significaciones sociales como sentidos personales.

Esa es la fórmula que permite fundamentar, desde nuestro punto de vista, una mundialización-solidaridad: la educación es, indisolublemente, ingreso en la cultura, en una cultura y en mi cultura. La mundialización-solidaridad implica el respeto a las diferencias culturales: se entra en la cultura solo entrando en una cultura, diferente de otras culturas. O aun: constituyo mi cultura en base a las relaciones con el mundo, con los otros y conmigo mismo, que estructuran mi medio de vida. Pero la mundialización-solidaridad implica además, para que el respeto a las diferencias culturales no sea un obstáculo, que la cultura de mi grupo sea cuestionada también con relación a la universalidad del hombre y a la singularidad del sujeto. Ese principio no es abstracto, él tiene consecuencias bastantes concretas. Por ejemplo, se puede invocar cuanto se quiera la diversidad cultural, pero eso nunca me hará aceptar que los hombres escondan a las mujeres detrás de paredes o de velos. Por el contrario, se puede invocar el universalismo cuanto se quiera, pero eso nunca me hará rechazar el derecho de una mujer de usar una tela sobre su cabeza si ella así lo desea para afirmar su identidad étnica o religiosa. Repito: si ella así lo desea, si fue ella quien decidió y si ella tuvo elección.

La mundialización-solidaridad implica que yo reconozca al otro en su diferencia cultural, en su identidad conmigo mismo y en su singularidad de sujeto. Ahora, no es —y está lejos de ser— a lo que nos ha llevado las evoluciones de la educación en el mundo capitalista desde hace cuarenta años y mucho menos aún la actual globalización neoliberal.

Hablo de capitalismo, y no simplemente de globalización, pues para comprender lo que ocurre actualmente es preciso regresar a los inicios de los años sesenta. Fue en ese momento que la cuestión de la educación dejó de ser prioritariamente una cuestión política y cultural para convertirse en, además de todo, una cuestión socioeconómica. Esa transformación fue muy clara en Francia, donde la cuestión educativa fue históricamente muy politizada. La escuela francesa construida en el

siglo XIX tenía como función garantizar las bases de la unidad nacional y, al mismo tiempo, reproducir una sociedad desigual y fuertemente jerarquizada. Se trataba entonces, como se decía alrededor de 1850, de «moralizar al pueblo por la educación». Tal proyecto era fundamentalmente político y cultural. A partir de los años sesenta, ese Estado educador cedió lugar a un Estado desarrollista: el Estado organizaba e impulsaba el desarrollo económico del país y utilizaba el sistema escolar para servir a ese desarrollo. Esa política existía también en otros países, principalmente en Japón. En el mundo entero, a partir de entonces, se piensa en la escuela bajo una lógica de desarrollo económico, lo que genera —y desde ese punto de vista el efecto es positivo—, el proyecto de una educación básica para el conjunto de los jóvenes.

Ese predominio de la lógica económica produce igualmente un efecto profundamente negativo: poco a poco, la idea se impone como una evidencia, tanto para los jóvenes y para sus padres, se va a la escuela para más tarde tener un buen empleo, para ascender en la escala social. Trabajé mucho esas cuestiones como investigador, y las investigaciones, confirmadas en otros países además de Francia, muestran que muchos jóvenes actualmente no van a la escuela a aprender, sino para pasar al grado siguiente, para obtener un diploma y para tener un empleo que les dé dinero. La escuela como espacio de saber y de cultura de a poco, va dando lugar a la escuela como medio de inserción profesional y de acceso al dinero. Pienso, por ejemplo, en ese joven que me explicaba que la poesía es para aquellos que quieren ser poetas en el futuro, o aquel otro, para quien estudiar Historia debía ser solamente para los futuros profesores de Historia.

En cierta forma, no es correcto decir que el capitalismo contemporáneo y la globalización imponen una cultura dominante —a no ser que se considere que el mundo organizado en torno al dinero es también una forma de cultura. No imponen una cultura dominante; nos hacen salir de la problemática de la cultura comprendida como sistema de sentido. ¡Eso es lo principal! Ciertamente, las lógicas capitalistas contemporáneas ignoran las diferencias culturales, pero no es porque no se interesen por las diferencias, es porque no piensan en términos de cultura. La lógica dominante, aquella que la globalización impone, es la lógica del mercado y del dinero. Hoy todo se transforma en producto, en mercancía, en un «libre» mercado, inclusive el deporte, el arte, la educación y la cultura. El dinero se está convirtiendo en el equivalente universal no solo del trabajo (como ya había mostrado Marx) sino también del saber y de toda producción simbólica. El nuevo universalismo es aquel del dinero, criterio y medida de cualquier producto de la actividad humana. El dinero se está convirtiendo en la única cara del hombre —de un hombre alineado, habría dicho el joven Marx, esto es, que se volvió extraño a sí mismo.

Esa lógica capitalista se fortalece con la globalización neoliberal. No estamos entrando en la sociedad del saber, como se dice frecuentemente, sino en la sociedad de la información. La información y el saber no son la misma cosa: la información es el enunciado de un hecho —hecho que yo podría eventualmente explorar para ganar dinero; el saber comienza cuando el conocimiento de ese hecho produce sentido sobre el mundo, sobre la vida, sobre los otros, sobre mí mismo. Disponemos potencialmente cada vez de más informaciones, pero esas informaciones producen cada vez menos sentido, saber y cultura.

La escuela está directa y profundamente alcanzada por esas transformaciones, sobre todo porque, poco a poco, se organiza un mercado competitivo de la educación con multiplicación de escuelas privadas y competencia entre las escuelas públicas. Con la globalización, la lógica económica se transforma en lógica de gestión: los criterios de rentabilidad de la empresa privada son impuestos a los servicios públicos, inclusive a la escuela.

Sin embargo, la escuela es alcanzada aún más profundamente por el hecho de que el saber cede lugar a la información, el trabajo sobre el sentido cede lugar a la búsqueda de diplomas, los universos simbólicos solo tienen valor social reconocido en la medida que formen productos para el mercado. Ahora bien, es a través de esos universos simbólicos que el hombre se humaniza, se vuelve miembro de una comunidad y se construye como sujeto. Cuando esos universos no son más que productos para un mercado, la escuela tiende a no ser más que una tienda donde se adquiere esos productos y entra en competencia con otras tiendas.

Desde el punto de vista de la problemática de la cultura, el desafío de una mundialización-solidaridad es, por lo tanto, doble: en cuanto a la situación actual debe acoger la diversidad cultural sin cerrarse en culturas cerradas en sí mismas; en cuanto a la globalización y al universalismo abstracto y alienante del dinero, debe desarrollar un universalismo de la cultura como condición humana, universalismo que integre la diferencia cultural. Y si preguntaran qué es lo que eso quiere decir concretamente, en el día a día en la escuela, la respuesta es fácil: no enseñar informaciones sino saberes, enseñar para que los jóvenes comprendan mejor el sentido del mundo, de la vida humana, de las relaciones con los otros, y consigo mismo. Es respetando ese derecho al sentido que la educación contribuirá a la construcción de una mundialización-solidaridad.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA PARA UN MUNDO SOLIDARIO-UNA EDUCACIÓN SOLIDARIA PARA UN MUNDO DEMOCRÁTICO*

Este texto tiene por objetivo presentar los análisis, las conclusiones y las principales propuestas resultantes del Foro Mundial de Educación (FME), realizado en Porto Alegre, del 24 al 27 de octubre de 2001. Ese FME adoptó explícitamente la dinámica del primer Foro Social Mundial (FSM), de Río de Janeiro de 2001, y la perspectiva del segundo FSM. Reunió cerca de 15.000 personas, provenientes de 60 países: profesores y educadores, universitarios, investigadores, directores y dirigentes de escuelas o de instituciones educativas, también estudiantes, representantes sindicales o de movimientos sociales comprometidos en la lucha por una sociedad y un mundo más democrático, más solidario y más justo.

Los temas de las conferencias y de los debates permiten percibir las orientaciones del FME. Cuatro conferencias plenarias fueron dedicadas a los siguientes temas: «la educación como derecho», «educación, trabajo y tecnología», «educación y culturas», «educación, transformación y utopías». Cuatro debates «especiales» trataron sobre la educación en relación con los organismos internacionales, la sociedad de la información, la educación popular, los movimientos de resistencia y las alternativas a las políticas neoliberales. Fueron organizados igualmente doce debates temáticos, además de 772 ponencias que exponían políticas, expe-

* En el segundo Foro Social Mundial (FSM, 2002) Bernard Charlot fue encargado de presentar (en portugués) las conclusiones del primer Foro Mundial de Educación. Para eso, tuvo acceso a una gran parte de las ponencias del FME (gracias a la ayuda de Maria-Beatriz Luce, de la Facultad de Educación de la UFRGS). El texto constituye, por lo tanto, una síntesis de las ideas del primer FME, organizadas e interpretadas por Bernard Charlot. El texto original fue ligeramente modificado en un punto (que se refiere al trabajo y a la formación profesional) para incluir los debates que siguieron a la presentación del texto al FSM. Ese texto fue publicado en francés (Francia y Canadá), en inglés, en alemán, en portugués y aparece por primera vez en español.

riencias e investigaciones realizadas y 29 foros, encuentros y coloquios «paralelos». Jamás un encuentro de tal magnitud había sido organizado antes, encuentro marcado por la diversidad de los participantes y de los temas abordados y, a su vez, por la convergencia de las esperanzas y de las luchas.

Es evidentemente imposible reunir la totalidad de las ideas intercambiadas en esos cuatro días. Aquí serán presentados apenas los análisis de la situación actual de la educación en un mundo víctima de la globalización neoliberal y los principios fundamentales afirmados por el FME, principios de los cuales resultan algunas propuestas.

LA EDUCACIÓN VÍCTIMA DE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

El principio básico afirmado por el FME es lo que concluye la Carta redactada durante el Foro: «la educación pública para todos como derecho social inalienable, educación garantizada y financiada por el Estado, jamás reducida a la condición de mercancía y de servicio, en la perspectiva de una sociedad solidaria, democrática, igualitaria y justa». Ese principio se opone a la lógica instaurada por la globalización neoliberal y específicamente por el Fondo Monetario Internacional, por la Organización Mundial de Comercio y, sobre todo por el Banco Mundial, cuya visión se volvió predominante en las políticas internacionales sobre la educación a lo largo de los años ochenta. Esa visión puede ser resumida en los siguientes puntos:

- La educación debe ser pensada y organizada, prioritariamente bajo una lógica económica y como preparación para el mercado de trabajo. Es la acumulación de un capital humano, pensada en términos de costo-beneficio, dependiendo como cualquier otro capital y cualquier otra mercancía, del mercado.
- En consecuencia, las inversiones educativas y los currículos escolares deben ser pensados en términos de adecuación a las demandas del mercado. Por un lado, es preciso preparar trabajadores «empleables», «flexibles», «adaptables» y «competitivos», lo que se traduce en una presión de los sectores económicos sobre los currículos escolares; por otro lado es preciso desarrollar una educación básica para todos —concebida en aproximadamente cuatro años— y, al mismo tiempo, organizar la enseñanza media y superior de acuerdo con las exigencias del mercado y bajo la forma de un mercado educativo sin regulación. Este esfuerzo para someter a la educación a los patrones del mercado capitalista aparece en todos los niveles, inclusive en la enseñanza superior y a nivel de investigación cada vez más se depende de los intereses y de los recursos del gran capital.

Esta visión de educación, impuesta por ciertos organismos interna-

cionales tiene como efecto concreto colocar a un número creciente de países frente a un dilema: deben escoger entre pagar la deuda externa —resultante de intereses exorbitantes— o proporcionar una educación a todos.

Tal visión trae varias consecuencias tales como:

- Estando oculta la dimensión fundamentalmente cultural y humana de la educación, el derecho a la identidad cultural y a la diferencia cultural, ya mal respetado antes de la globalización, no existe de manera alguna. La dimensión universalista, referente a lo que es común a todo hombre más allá de cualquier diferencia cultural, tampoco se tiene en consideración. La cuestión de la diferencia cultural y del universalismo, del derecho a ser diferente culturalmente y al mismo tiempo semejante, igual, en términos de dignidad y reconocimiento no está en debate: de la educación se quiere saber solo respecto de sus aspectos económicos y profesionales. En esa lógica de desvalorización de la cultura, por lo tanto de los universos simbólicos (lógica que se constata también en el sector de arte y de la comunicación), son las propias referencias que permiten al sujeto construirse las que quedan amenazadas. ¿Cómo espantarse a partir de ahí con las explosiones de violencia y, de forma más general, de la violencia difusa y omnipresente en las sociedades contemporáneas? De ese modo, la reducción de la educación al estatuto de mercancía resultante del neoliberalismo amenaza al hombre en su universalismo humano, en su diferencia cultural y en su construcción como sujeto.
- El papel del Estado en materia de educación es cuestionado y de hecho retrocede. Cuanto más adelante va el ataque del neoliberalismo a todas formas de reglamentación, por lo tanto, a todos los espacios públicos y a la propia cultura del servicio público, más cuestionado es su papel. La intervención del Estado solo es considerada aún como legítima a fin de administrar y limitar los desajustes sociales, y de ese modo limitar los riesgos de estallido social, relacionados a esas políticas educativas neoliberales: se espera que él cree políticas puntuales y compensatorias junto a algunas poblaciones —que pueden constituir además a la mayoría de la población de un país... La educación es entonces concebida como ayuda social y no más como derecho humano y proyecto de dimensión universal y ciudadana.
- En esta situación se asiste a un incremento de la enseñanza privada en todos los niveles y especialmente en el universitario. Se asiste también a la introducción de la lógica del mercado en las mismas instituciones públicas, cada vez más competitivas, no solo con las instituciones privadas sino también entre sí. En el nivel universitario, se busca imponer la idea de que las universidades, inclusive las públicas, se deben autofinanciar. Algunas veces y de forma cada vez

más marcada, no es solo la lógica del mercado que invade a las escuelas, son las propias empresas —los bancos, las grandes multinacionales— que se introducen cínicamente en la escuela para vender allí o valorizar sus productos y servicios.

Los índices de escolaridad básica aumentan, pero las desigualdades sociales referentes al acceso al saber se agravan. Eso porque se pide a la escuela pública que incluya poblaciones cuya exclusión o marginación es provocada por la lógica neoliberal; se agrava además porque la escuela pública debe enfrentar esa contradicción sin tener inversiones suficientes, ya sea en términos financieros, en términos de formación de profesores o de investigación, y de innovaciones pedagógicas; se agrava porque los jóvenes son cada vez más escolarizados en instituciones diferentes, dependiendo del estatus socioeconómico de sus padres. Se constata el establecimiento de redes educacionales cada vez más diferenciadas y jerarquizadas. En esas redes, la escuela pública debe acoger a las poblaciones más frágiles, en las condiciones más difíciles. Con eso se percibe que a la escolarización básica —que además no es realizada en varios países— perseguida por mucho tiempo, sigue un fracaso en masa de los alumnos, con analfabetismo, abandonos, repeticiones, etcétera. Es preciso considerar que la escuela pública resiste y en muchos casos lucha, innova y se renueva a sí misma.

Las primeras víctimas de esa situación son las poblaciones más frágiles: pobres; hijos de inmigrantes; comunidades indígenas; jóvenes que pertenecen a minorías étnicas; religiosas o culturales dominadas; familias que por una razón u otra están marginadas. Pero los profesores son igualmente víctimas no solo porque sus condiciones de trabajo empeoran sino también porque en muchos lugares su propia identidad está debilitada. Eso sucede especialmente cuando se intenta redefinirlos como técnicos de la educación, olvidado que si es bueno que aumente su calificación esta solo es eficaz cuando está acompañada por una cobertura ética.

Paralelamente, se asiste a tentativas para crear un mercado educativo a partir de las nuevas tecnologías de información y de comunicación. Ese mercado, que funciona conforme a leyes de rentabilidad, que escapa a cualquier forma de reglamentación y que tampoco es accesible a todos, anuncia una nueva forma de exclusión: «la exclusión digital». Esas nuevas tecnologías sirven como sustitutos del Estado, desarrollando la ilusión de que la solución para los problemas está en el equipamiento general de computadores y el establecimiento de una educación a distancia, y no en la mejora de la escuela pública. En verdad, por más útil que pueda ser la tecnología ella no podría resolver sola los problemas. Es muy difícil que el hecho de contar con computadores en la enseñanza básica y el acceso a la Web

hayan motivado prácticas innovadoras que permitiesen resolver los problemas suscitados de la exclusión social y escolar.

El pensamiento neoliberal privilegia valores algunos de los cuales siempre fueron, y continúan siendo, valores de los educadores progresistas: la libertad y la autonomía, y sobre todo la descentralización. Estas palabras, sin embargo, no tienen el mismo sentido para el pensamiento neoliberal que para el pensamiento progresista. De ese modo es preciso tener cuidado con lo tramposo de las palabras e intentar redefinir tales valores con relación al proyecto progresista de sociedad, del mundo y de las luchas sociales.

PRINCIPIOS BÁSICOS Y PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD Y EN UN MUNDO MÁS SOLIDARIO, DEMOCRÁTICO, IGUALITARIO Y JUSTO

Dos principios que están relacionados deben guiar la reflexión y las propuestas.

En primer lugar, la educación es un derecho, no es una mercancía. Es un derecho universal, vinculado a la propia condición humana y es como derecho que debe ser defendida. No es principalmente un instrumento de desarrollo económico y social, aunque pueda ser considerada secundariamente como tal; tampoco es preparación para el mercado de trabajo tal como el mercado es, aunque pueda ser también proceso de calificación profesional, pensando en su relación con las luchas para transformar las relaciones de producción y las relaciones sociales. Esto no quiere decir que sea preciso oponer la educación del hombre al trabajo y al desarrollo económico y social. El trabajo es una característica fundamental del hombre y de las sociedades humanas y se lo debe tener en cuenta en la educación; pero el trabajo y la formación profesional deben participar de una educación más amplia, y no sacrificar ésta, como hoy se ve en la sociedad capitalista en la lógica neoliberal de la globalización.

La educación es, fundamentalmente, el triple proceso por el cual de manera indisociable el «hijo» del hombre se vuelve humano, miembro de una sociedad y de una cultura en un lugar y un momento dado, un sujeto con su historia personal. Es el movimiento de humanización, de socialización, de subjetivación; es cultura como entrada en universos simbólicos, como acceso a una cultura específica, como movimiento de construcción de sí mismo; es derecho al sentido, a las raíces, a un futuro; es derecho a lo universal, a la diferencia cultural, a la originalidad personal. Todos esos derechos deben ser considerados.

Sin embargo, no es preciso esconder que a veces entran en contradicción. Ciertas formas de diversidad cultural pueden contradecir derechos humanos fundamentales, especialmente en el tratamiento infligido a las

mujeres o a los niños. Se debe afirmar claramente que defender el pluralismo no es admitir el relativismo: el derecho a la diversidad cultural no debe permitir que se impida el derecho a las mujeres de acceder a la vida pública, ni que a los niños se les imponga un trabajo precoz no educativo, ni tampoco debe permitir mutilar niños (por ejemplo prácticas de ablación del clítoris). La legitimidad del derecho a la diversidad viene de la dignidad de todos los seres humanos y no puede ser evocada contra esa dignidad y contra la igualdad. Al contrario, la dimensión universalista de un proyecto educativo progresista no debe servir para enmascarar formas culturales dominantes, presentadas abusivamente como universales. De ese modo, si cada uno tiene el derecho de pertenecer a un grupo se trata de un derecho y no de una obligación; ningún sujeto debe ser obligado a permanecer en la cultura o en la religión de sus ancestros. La conciliación entre esos tres derechos —a lo universal, a la diversidad cultural y a la historia personal— no siempre es fácil, inclusive en el ámbito de la educación. Mientras tanto eso se vuelve más fácil cuando la educación está relacionada a movimientos de lucha progresistas por más solidaridad, igualdad y justicia.

En segundo lugar, la globalización en su forma actual, neoliberal, no es la única posible. El hecho de luchar contra esa globalización no implica cerrarse en sí, en su grupo, sociedad o país. Muy por el contrario: las luchas progresistas siempre fueron luchas por más solidaridad dentro de un país y entre países. A las redes de dinero y de poder que están globalizando al mundo es preciso oponer luchas para la construcción de un mundo abierto, más solidario: otra forma de globalización o, como dijimos anteriormente, de mundialización.

La educación es un instrumento y un terreno importante para esas luchas en la medida que, por definición, presenta una dimensión universalista: cualquiera que sean las diferencias entre culturas, son todas culturas construidas por seres humanos. Como un derecho universal y en la medida en que el proyecto progresista apunta a un mundo solidario, la educación es un instrumento importante de lucha por la paz, contra todas las formas de violencia, de discriminación, de explotación y de degradación del ser humano.

El hecho de ser la educación un derecho universal implica que la educación pública también deba ser considerada como tal. De hecho, por un lado la educación pública, y más específicamente la escuela pública, es el único medio para los pobres y los más débiles de tener acceso a la educación; de modo que el derecho a la educación implica el derecho a la escuela pública. Por otro lado, la educación pública sustenta, o debería hacerlo y buscarlo, un proyecto de educación como bien común, de educación abierta a todos, de educación como derecho universal.

Esa definición de educación pública como derecho universal acarrea algunas consecuencias tales como:

- La educación básica debe ser obligatoria, condición necesaria para que sea universal.
- La escuela pública debe ser gratuita en todos los niveles —inclusive el terciario— y debe primar por la calidad, para que no sean confundidos el acceso a la escuela con el acceso al saber. Debe recibir los financiamientos que necesita, y los profesores deben recibir la formación académica y profesional indispensable para una enseñanza de calidad.
- La escuela pública debe ser accesible a todos, sin distinción de sexo o grupo (étnico, religioso, cultural, etcétera). La igualdad de tratamiento para todos debe ser garantizada dentro de la escuela. Es preciso destacarlo sabiendo que aún hoy, en muchos países, la igualdad entre hombres y mujeres mediante la educación no es respetada y debemos luchar para que lo sea. Si medidas particulares son tomadas a favor de los alumnos provenientes de las capas más humildes de la población o más frágiles socialmente, deben aumentar las medidas destinadas a todos y no sustituirlas. La educación pública, en la escuela pública o en otros establecimientos públicos, debe ser accesible a personas de todas las edades: primera infancia, infancia, adolescencia, edad adulta y tercera edad.
- La escuela pública debe ser defendida como un derecho. Cualquier violación de ese derecho debe ser denunciado públicamente como infracción a los derechos humanos. Es preciso denunciar públicamente a través de una amplia difusión, inclusive internacional, las exigencias impuestas por el FMI en sus planes de reajuste que reducen los créditos destinados a la escuela pública, con el apoyo de países dominados, y especialmente de un país hegemónico, que profieren fácilmente discursos sobre los derechos humanos a esos países dominados, a los cuales les están imponiendo, mientras tanto, la violación al derecho universal a la educación. Las reformas educativas deben proceder de una soberanía nacional a la que no se puede renunciar y del efecto de las innovaciones de los profesores y no de una adaptación al mercado globalizado.
- El hecho de que la escuela sea un derecho le trae obligaciones. Lo que es un derecho no es simplemente el acceso a la escuela pública sino el acceso al saber y a la educación.

Así, un currículo común básico debe ser definido para todos, lo que constituye una obligación para la escuela y para el Estado. En nuestra sociedad, deben ser respetados los principios básicos de una educación democrática tales como:

- Una educación dirigida al respeto de los derechos humanos y de la dignidad de uno mismo y de los otros: contra la violencia, la opresión, las drogas, etcétera; una educación por lo tanto dirigida a los valores universales como: libertad, igualdad, solidaridad, paz y saber.

- Una educación que reconozca las diferencias culturales y que las respete y las tome en cuenta, mientras que no estén en contradicción con el derecho a la dignidad ni con los derechos del sujeto.
- Una educación que respete los derechos de los niños —definidos en las cartas internacionales— especialmente su derecho de expresión.
- Una educación que se inscriba en la perspectiva del desarrollo sostenible y solidario, por lo tanto una educación dirigida al medio ambiente, al conocimiento y al respeto del patrimonio; ese patrimonio es constituido por la cultura construida a lo largo de los siglos por las comunidades llamadas «indígenas» o «autóctonas», inclusive la cultura no-escrita.
- Una educación que garantice la alfabetización de todos, inclusive de los adultos analfabetos.
- Una educación dirigida al pensamiento crítico y racional, que proteja contra toda forma de fundamentalismo, de conservadurismo, de populismo demagógico.
- Una educación que tome en cuenta las evoluciones científicas y tecnológicas y por lo tanto una educación que juntamente con el acceso a los libros (que continúan siendo insustituibles), asegure el acceso a la informática y a redes teletemáticas (Internet), sin caer en las ilusiones ya mencionadas de confundir el acceso a la información y el acceso al saber.
- Una educación que considere todas las dimensiones del ser humano, inclusive el cuerpo —educación para la salud, educación sexual, especialmente en la perspectiva de lucha contra el sida—, que considere también la sensibilidad y la imaginación —educación artística.
- Una educación para la ciudadanía y para la paz, que desarrolle la conciencia de los derechos y deberes del ciudadano, que construya sentimientos de grupo, que muestre al niño su cultura, pero también otras culturas, que eduque para la tolerancia y para la resolución de los problemas y de los conflictos a través de la palabra, del debate y no por la violencia; que permita superar el abandono, la destrucción de las relaciones y la violencia difusa provocadas por una urbanización sin referencias y sin acompañamiento educativo; la enseñanza de lenguas extranjeras debe contribuir a esa educación por la paz (en el FME, algunas personas insistieron sobre la enseñanza del esperanto como instrumento de la educación para el encuentro con el otro y para la paz).

Tal educación supone repensar y transformar muchas de las prácticas pedagógicas actuales. No se trata solo de defender la escuela pública sino también de transformarla, a veces profundamente, para que no sea más un lugar de fracaso para los niños que pertenecen a las capas sociales, a las comunidades y a las culturas más frágiles. El derecho a la

educación no es simplemente el derecho a ir a la escuela, sino el derecho a la apropiación efectiva de saberes, de los saberes que tienen sentido —y no de simples informaciones dadas por el profesor o en Internet—, de saberes que esclarezcan el mundo —y no de simples competencias rentables a corto plazo—; el derecho a la actividad intelectual, a la expresión, a la imaginación y al arte, al dominio de su cuerpo, a la comprensión de su medio natural y social; el derecho a las referencias que permiten construir sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. Es preciso reconocer que las actuales prácticas pedagógicas están lejos de garantizar siempre el respeto a esos derechos y de generar una transformación de la escuela pública profunda, una transformación que demuestre su capacidad de transmitir un patrimonio, de responder a los desafíos del presente y del futuro, y su capacidad de renovarse a sí misma.

Esas transformaciones deben ser acompañadas por una formación de los profesores, esta también profundamente transformada, y por la investigación. Esta implica el respeto de los principios democráticos de organización: organización democrática y participativa del currículo y de la administración de los establecimientos —con participación de los alumnos, de los padres, de los representantes de la comunidad—; con reuniones regulares de profesores y desarrollo de prácticas pedagógicas en equipo e interdisciplinarias.

Otros principios y proposiciones más específicos para este o aquel nivel de enseñanza o público fueron formulados en el FME, como:

- La importancia de las políticas de educación que atienden a la pequeña infancia (guarderías, jardines de infantes), las que ya se sabe contribuyen enormemente a la reducción de las desigualdades en la escuela.
- Principio de inclusión-integración de los alumnos portadores de deficiencias (sordos, ciegos, etcétera) que deben ser incluidos en la red común de enseñanza; mientras tanto, se debe insistir en el hecho de que eso implica una formación de los profesores dirigida hacia esa integración, si no esta puede acarrear nuevos efectos de discriminación.
- Derecho a la educación de los jóvenes (y adultos) en situación de exclusión social o de conflicto con la ley: presos, jóvenes recluidos, jóvenes de la calle y fundamentalmente jóvenes y adultos que viven en situación de vulnerabilidad o de marginación social: lo que implica la construcción de abordajes y de pedagogías que tomen en cuenta las especificidades de esas poblaciones, pero en una perspectiva universalista, y no discriminatoria, como la de la «compensación» y la de la ayuda social.
- En la enseñanza superior, la necesidad de mantener estrictamente ligados la enseñanza, la investigación y las actividades profesionales

(o de extensión). Ese principio debe ser también aplicado a las universidades privadas, cuya autorización debe ser negada —inclusive en materia de formación de profesores— si no se dedican a la investigación. Se trata de una protección del propio principio universitario, así como de los estudiantes y los profesores. Por otro lado, la descentralización y la autonomía universitaria no deben ser coartadas para el abandono de las universidades públicas por el Estado, para que se desvinculen de un proyecto nacional, para obligarlas a financiarse solas, pero deben ser formas de respeto a la función crítica de la universidad y de la investigación así como de su independencia en relación a las potencias económicas.

- La certificación profesional no debe ser abandonada a las presiones del mercado, y debe ser garantida por el Estado (como sistemas de reconocimiento recíproco de esa certificación entre los Estados).

LA EDUCACIÓN Y LAS LUCHAS SOCIALES

El derecho a la educación, a la educación pública, a la escuela pública, con todas las consecuencias que eso acarrea, no será instaurado por los poderes actualmente dominantes; por el contrario, la globalización neoliberal actual impone principios totalmente contrarios a ese derecho. Tal derecho solo puede ser conquistado por medio de luchas, esas luchas solo pueden obtener resultados si fuesen parte de un movimiento mayor de luchas por una sociedad y por un mundo solidario, igualitario, justo, libre de procesos de dominación y de exclusión. Las luchas por la educación se deben unir a las grandes corrientes de la lucha social (representadas en el Foro Social Mundial), y estas se deben volcar aún más hacia la cuestión de la educación. Además de las luchas fundamentales de los profesores y de los estudiantes (y sobre todo de sus sindicatos), es el conjunto del movimiento social en lucha que contribuirá, así, a una verdadera democratización de la enseñanza y de la educación.

No es una casualidad que históricamente haya una relación entre el ascenso de las luchas populares y el crecimiento de la escuela pública e inversamente un retroceso del movimiento popular y un crecimiento de la escuela privada y de la comercialización de la educación. Las luchas populares son necesarias para imponer el derecho universal a la educación y a la escuela pública. La educación popular a su vez es instrumento básico y fundamental para la organización de las luchas de los sectores populares contra la exclusión y por la construcción de alternativas al modelo liberal globalizador. Esa relación también tiene un valor pedagógico: por un lado, en la lucha se educa y se aprende; por otro, la memoria de los movimientos populares y de sus luchas integran el patrimonio que, por medio de la educación, debe ser transmitido de generación en generación.

Es fundamental señalar que los excluidos —pobres, minorías, comunidades indígenas, etcétera— no deben ser solamente beneficiarios de la educación; deben participar activamente por medio del debate público y de la confrontación de opiniones y de intereses, en la formulación, en la ejecución y en el control de las políticas educativas. Estas no son tareas solo de los coordinadores, pues así se corre el riesgo de someter a la educación a intereses particulares, ni solo de los profesores, corriendo el riesgo de corporativismo, ni solo de las comunidades, ya que estas podrían cerrarse en la comunidad perjudicando al propio joven; ellas dependen del debate público contradictorio, participativo, democrático.

El Foro Mundial de Educación y el Foro Social Mundial contribuyeron y aún contribuyen con ese debate. Lo que comenzamos a construir, de ese modo, es una red mundial de luchas y de propuestas sobre la cuestión de la educación. Una red para resistir la globalización neoliberal y defender a la escuela pública; una red para afirmar y transformar la escuela pública, por las sociedades y por un mundo más solidario. Es esa red que debemos desarrollar ahora.

UNA MIRADA FRANCESA SOBRE LA ESCUELA EN BRASIL

Muchas veces investigadores brasileños importaron conceptos franceses para reflexionar sobre la educación, incluso, recientemente, el concepto de relación con el saber que desarrollé en Francia. Pero esa vez, el autor francés siguió a sus conceptos y se instaló en Brasil... El hecho de vivir en este país no me convierte en un especialista en la cuestión de la educación brasileña, pero evidentemente por ser investigador estoy naturalmente tentado a identificar diferencias entre la educación de mi país de origen y mi país de adopción, a sorprenderme a veces, a proponer hipótesis, etcétera. Presentaré a continuación algunas de esas hipótesis «franco-brasileñas».

En Francia, la escuela fue construida por el Estado, comenzando con la realeza y profundizándose en la República. La escuela, de responsabilidad del Estado, es pues, una cuestión política. Evidentemente que también hay en Francia una enseñanza privada que escolariza el 13% de los alumnos de los primeros grados y el 20% de los últimos grados de la enseñanza básica y de la enseñanza media, y si consideramos las idas y venidas entre la enseñanza pública y privada, son el 38% de los jóvenes que hacen al menos un año de estudio en la enseñanza privada. Esta es diferente de la enseñanza privada brasileña. Por un lado, la diferencia social entre los alumnos de los sectores público y privado, aunque exista, es mucho menor que en Brasil. Por otro lado, las escuelas privadas francesas son en su mayoría católicas y casi siempre están «asociadas» al Estado, que paga el salario de los profesores y a cambio tiene el derecho de inspeccionarlas para verificar si ellas respetan los programas nacionales. Además de eso, la enseñanza pública depende del Ministerio de Educación Nacional. Actualmente se asiste a un movimiento de desconcentración, de descentralización y de territorialización de las políticas educacionales francesas, pero el Estado garantiza la parte fundamental del financiamiento y del control de las escuelas (enseñanza básica y media) y de las universidades. Todos los profesos-

res del sector público cualquiera sea el nivel de enseñanza, son funcionarios del Estado francés (es como si todos los profesores brasileños fuesen funcionarios federales). Ellos trabajan bajo un régimen llamado en Brasil de «dedicación exclusiva» y su salario es muy razonable: una pareja de profesores con dos hijos puede comprar su apartamento con un crédito de 25 años, cambiar de auto (nuevo) cada 5 años y salir de vacaciones por un mes todos los años.

Cuando un francés se instala en Brasil, le es difícil comprender quién controla la escuela. Algunas dependen de los municipios, otras del Estado, otras de la Unión. Por otro lado, las escuelas privadas son empresas comerciales además de pedagógicas. En cuanto a los profesores, ellos pueden trabajar una parte del día en una escuela pública y otra parte en una escuela privada —lo que sería impensable en Francia— y su salario varía según los municipios y los Estados; al tiempo que en Francia es el mismo en todo el territorio nacional, variando solo en función del tiempo de carrera y, de forma mínima, de la evaluación del trabajo que hacen. Todo esto es sorprendente para un francés.

Este igualmente se sorprende con la diferencia en la forma de lidiar con los padres. En Francia, ellos no entran en la escuela, esperan a sus niños en la puerta y de forma general no hay mucho contacto entre la escuela y el barrio (no se habla de «comunidad», palabra considerada tabú). El contacto entre la escuela y los padres está muy institucionalizado y ocurre siempre por iniciativa de la escuela. La escuela puede organizar una reunión con los padres —para explicarles lo que hace, no para preguntar su opinión...—, un profesor puede convocar a los padres —casi siempre para quejarse del alumno—, hay Consejos de escuela, pero son representantes electos de los padres (frecuentemente asociaciones de padres de alumnos) que participan de ellos y no todos los padres que quieran. La facilidad con la que los padres brasileños pueden entrar en la escuela, circular dentro de ella, encontrar a los profesores y a la directora, concuerda con la idea de que la escuela debe establecer relaciones fuertes con la comunidad a la que pertenece, esta idea espanta a un francés. Mientras tanto, la diferencia entre Brasil y Francia es menor cuando se distingue el caso de las escuelas privadas y las escuelas públicas. En Brasil, es sobre todo en las escuelas privadas que los niños circulan de esa forma en el recinto escolar; en Francia las escuelas privadas son más abiertas a los padres que las escuelas públicas. Tanto en Brasil como en Francia los profesores de las escuelas públicas se quejan muchas veces de la ausencia de los padres en las reuniones que organizan.

Un francés se sorprende también con las diferencias en cuanto a la organización del tiempo, principalmente porque en Francia los alumnos permanecen en la escuela el día entero (generalmente 3 horas de mañana y 3 horas de tarde) y no según un sistema matutino y vespertino

(mucho menos «nocturno», las escuelas francesas no funcionan en la noche). En compensación, los alumnos franceses tienen más vacaciones que los alumnos brasileños: globalmente ellos tienen 7 semanas de clase, después 7 semanas de vacaciones, etcétera. (Además de los 2 meses de «grandes vacaciones» en julio y agosto). Pero esa no es la única diferencia: existe también una diferencia en cuanto a la rigidez de los horarios. En Francia, los alumnos deben permanecer en la escuela durante el período de clase y salir cuando ese tiempo termina. La escuela no tolera demasiado que un alumno llegue tarde y menos aún que sus padres estén atrasados (aunque sea 10 minutos) para buscarlos a la hora de la salida. Esto es una causa de conflictos frecuentes con los padres inmigrantes que vienen de los países del «sur», acostumbrados a un tiempo más flexible. En Brasil, a su vez, los alumnos esperan a sus padres circulando por la escuela, lo que le parece normal a todo el mundo.

Igualmente sorprendentes son, inclusive para un militante francés, las huelgas de profesores, especialmente de la enseñanza superior. En Brasil, ellas pueden durar semanas, o hasta meses; mientras que en Francia se hacen huelgas de un día, destinadas a advertir y a imponer una negociación (y los días de huelga no son pagos). Si el Ministerio se rehúsa a iniciar una negociación, se organiza una nueva huelga de uno o dos días y así sucesivamente hasta que se llegue a un acuerdo. Es solamente en el caso de un gran movimiento social o de un grave conflicto en el establecimiento que los profesores se ven envueltos en una huelga larga.

Hay en mi opinión un fundamento común a todas esas diferencias: históricamente, la construcción de la escuela y el papel del Estado en esa construcción no fueron los mismos en Francia y en Brasil. Es eso lo que es importante que se comprenda, más que saber «quién tiene razón» o «qué es mejor».

Francia pasó por tres grandes períodos de extensión escolar: de 1830 a 1905,¹ construyó su escuela «primaria» (5 años de estudio, grados iniciales de la enseñanza básica) y concluyó la alfabetización de los franceses; de 1955-1975, prolongó el tiempo de la escuela en todos los sentidos: abrió para todos la enseñanza del *collège* (4 años de estudio que corresponden a los grados finales de la enseñanza básica) y generalizó la educación preescolar (de hecho, todos los niños franceses van a la escuela desde los 3 años y algunos aún desde antes); de 1985 a 2000, consiguió que aproximadamente dos tercios de los jóvenes² finalizaran la enseñanza media y pasaran al *lycée* (3 años de estudios) general,

1 Esos datos son, evidentemente, aproximados.

2 El objetivo establecido en 1985 era llevar de 75 a 80% de los adolescentes a concluir la enseñanza media, pero esa tasa no fue alcanzada.

tecnológico o profesional (habiendo una gran parte del resto de los jóvenes que recibe una formación profesional de 2 años). Paralelamente la enseñanza universitaria se desarrolló, de 1960 a 2000, en universidades públicas.³ Tres cuartos de siglo para los grados iniciales de la enseñanza básica, 20 años para los grados finales, 15 años para la enseñanza media y 40 años para las universidades, o sea 170 años —1830 a 2000— pasaron para la construcción de un sistema escolar de calidad (siguiendo las evaluaciones internacionales) y gratuito.

Y en Brasil ¿qué ocurrió? El proyecto de una alfabetización de masa y de una escuela de enseñanza básica para todos apareció mucho más tarde que en Francia, lo que explica la persistencia de la esclavitud hasta 1888 —no se alfabetizaba a esclavos— y la instalación tardía de la República, en 1889. Es en las décadas del veinte y del treinta que nació y se desarrolló, con Fernando de Azevedo y con el Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva (1932), un movimiento por una escuela pública de enseñanza básica para todos. Actualmente, Brasil escolariza a casi la totalidad de los jóvenes entre 7 y 14 años, (más del 95%). Mientras tanto es preciso concluir ese proceso de enseñanza básica: una proporción considerable (casi la mitad) de los alumnos inscriptos en la escuela no dominan los aprendizajes básicos. Además la tasa de analfabetismo de la población con más de 15 años era aún de 11,8% en 2002.

Al mismo tiempo en que se debe concluir la construcción de la escuela básica (equivalente a la *école primaire* y al *collège* francés), Brasil debe construir una enseñanza media (equivalente al *lycée* francés). Los brasileños con más de 15 años tienen, como media, menos de 7 años de estudio (6,7 en el caso de las mujeres y 6,4 en el de los hombres). La enseñanza ciertamente se desarrolló en los años 1990, sin embargo, en 2002, los tres años de la enseñanza media acogían 8,7 millones de alumnos, al tiempo que los cuatro primeros años de la enseñanza básica escolarizaban 19,4 millones de niños y adolescentes; muchos alumnos que entran en la enseñanza básica no llegan hasta la enseñanza media. Además muchos de los que consiguen ingresar frecuentan un curso nocturno (54,9% en 1999) con todas las dificultades que ese tipo de enseñanza presenta en términos de abandono y de calidad. En otras palabras la construcción de una enseñanza media completa está lejos de concretarse en Brasil. El problema aún es más grave en la medida que el desarrollo insuficiente de la enseñanza media frena el desarrollo de la enseñanza superior.

Para resumir brevemente la comparación entre Francia y Brasil sobre esa cuestión podríamos decir que, mientras Francia —como Inglaterra,

Alemania, etcétera— dispuso de tiempo para construir los diferentes niveles de su sistema escolar, Brasil tuvo que realizar todo al mismo tiempo: generalizar la enseñanza fundamental y terminar de alfabetizar a toda la población, construir una enseñanza media sólida y que reciba la mayor parte de cada generación, desarrollar sus universidades especialmente a nivel de estudios de doctorados.

Por lo tanto para comprender las diferencias entre Francia y Brasil es preciso también tomar en cuenta las características políticas, sociales y económicas de los períodos en los que los dos países desarrollaron o desarrollan los diferentes niveles de su sistema escolar.

En Francia la enseñanza básica fue construida por lo que se podría llamar «Estado educador». Su objetivo era más político-cultural que económico. Era preciso enseñar las virtudes del orden, del trabajo y de la moderación a los hijos de los campesinos y de los obreros que sufrían la influencia monárquica o socialista. En compensación, ellos eran reconocidos como ciudadanos, con derechos universales y con protección de la República. Eso explica por qué la escuela francesa es cerrada a los padres: su proyecto histórico no es el de colaborar con los padres en la educación de sus hijos, sino educar a los padres a través de los hijos. De la misma forma, se explica el hecho de la institucionalización de la escuela francesa: es una institución de la República, con sus propias reglas, su tiempo, su espacio protegido, al tiempo que, históricamente, la escuela privada es considerada como enemiga de la República. Así también se explica por qué los profesores son protegidos, inclusive contra los padres, y gozan de un estatus de funcionarios públicos. Esos profesores son aliados del Estado republicano en su empresa de moralización del pueblo y aceptan esa alianza en la medida que garantiza también, la instrucción para todos. Naturalmente, en tal alianza huelgas duras no existen; en caso de conflicto, la negociación es impuesta por las dos partes. Ese modelo histórico retrocedió principalmente a partir del movimiento de descentralización realizado en los años ochenta; pero dejó marcas profundas en el imaginario francés: la relación de los franceses con la escuela aún es una relación con una institución del Estado.

La enseñanza media nació elitista: en el inicio del siglo xx solo 5% de los jóvenes obtenían del *baccalauréat*, diploma de finalización de la enseñanza media, mientras que el porcentaje actual es superior al 60%; pero se abrió en los años sesenta, época en que el Estado toma la forma de «Estado desarrollista». Su principal objetivo era el desarrollo económico y la apertura de la enseñanza media que debe servir para eso. Desde ese momento no se fue más a la escuela para convertirse en un buen ciudadano, sino para tener un buen empleo. Con la «crisis» de los años setenta, el «Estado desarrollista» cambió de forma, en los años ochenta y noventa, a un «Estado regulador»: él descentralizó las responsabilidades, manteniendo su papel central de regulador. A partir de ahí el siste-

3 Hay muy pocos establecimientos de enseñanza superior privados en Francia, solo algunas *Grandes Écoles* profesionales y elitistas.

ma escolar comenzó a perder su uniformidad y se inició la competencia entre los establecimientos, inclusive en la enseñanza pública, surgiendo tendencias gerenciales y neoliberales. Entonces se podía pasar de una escuela pública a una privada y viceversa, sin tener el sentimiento de traicionar su filiación ideológica: se elegía la escuela como se elegía al médico o al peluquero, según un criterio de eficacia y de conveniencia personal.

La situación brasileña me parece bastante más compleja que la situación francesa,⁴ sobre todo porque existen dos tipos de escuelas en Brasil: por un lado, una escuela pública considerada, frecuentemente, como la escuela para pobres y, por otro, una escuela privada que funciona bajo la lógica socioeconómica y administrativa que caracteriza al «Estado regulador».

El proyecto que subyace al Movimiento de Pioneros de la Escuela Nueva de los años veinte y treinta es de la misma naturaleza que aquel desarrollado por el Estado educador francés. En Brasil se pasó en seguida por dos períodos de dictadura que volvieron imposible tanto una escuela del pueblo a la francesa —que insiste en los Derechos Humanos— como una escuela que respete las diferencias: de un lado, la dictadura populista de Getulio Vargas (1937-1945) y de otro la dictadura militar (1964-1984), que desarrolló la enseñanza básica bajo la perspectiva del Estado desarrollista de ese período histórico. Así se comenzó a construir una escuela pública de enseñanza básica que garantiza la instrucción de base, pero no constituía una institución de la República. La dictadura militar terminó, en 1984, en el momento en que se estaba entrando en la globalización y en el Estado regulador. Las autoridades brasileñas adherían a la descentralización, ya que la misma aparecía como una defensa de la libertad frente al poder federal. Poder Federal que venía funcionando de forma dictatorial durante veinte años. La Unión Federal asumió explícitamente un papel de regulación de la enseñanza: coordinación, articulación entre los diferentes niveles, función normativa, redistributiva y supletoria, dicho de modo explícito en el artículo 8 de la LDB de 1996. Ahora, en el mundo entero, ese proceso de descentralización acompañado por el Estado regulador favoreció la competencia dentro de la escuela pública y, al mismo tiempo, favoreció el desarrollo de la escuela privada. Brasil no escapó a la regla: las escuelas privadas se multiplicaron y constituyeron al lado de las escuelas públicas un sector escolar de competencia de tipo neoliberal. Ese proceso trajo consigo una degradación de la escuela pública, que resistió cada vez menos

4 Digo «me parece» porque no soy un especialista en Historia de la Educación de Brasil. Vale recordar que aquí presento las reflexiones de un investigador francés frente a lo que él percibe y sabe al respecto de la escuela en Brasil.

en la medida que no estaba enraizada en una ideología de la igualdad y de la universalidad. Más que escuela del pueblo ella funcionó como escuela para el pueblo, escuela para los más pobres. No es una institución del Estado sino un servicio ofrecido por éste, como puede ser el correo. Como servicio ella es más abierta a los usuarios que la escuela francesa, vivida como una institución. Por otro lado, los profesores se parecen más a prestadores de servicios que a funcionarios públicos: su salario varía según el mercado de trabajo de la educación, ellos pueden ofrecer sus servicios en la red pública y simultáneamente en la red privada, pueden tener huelgas duras y largas como todos los otros tipos de trabajadores.

Mi hipótesis, por lo tanto, es que el proyecto de la escuela del pueblo, creado por los Pioneros de la Escuela Nueva en los años veinte-treinta bajo una perspectiva que era la del «Estado educador», fracasó debido a las dictaduras por las que Brasil pasó y finalizó, en la época del «Estado regulador», en un servicio escolar público para los pobres, mientras en esa época se desarrollaba un sector escolar competitivo de tipo neoliberal. Pero eso apenas es una hipótesis construida desde una mirada francesa y ofrecida a la crítica de aquellos que conocen mejor la historia de la escuela brasileña...

Además de eso, esa hipótesis debe enriquecerse con dos matices.

En primer lugar, una escuela básica no puede funcionar con una lógica puramente económica y competitiva, no puede olvidar completamente la cuestión de los valores políticos-culturales, aun en una sociedad neoliberal. El mismo Banco Mundial, símbolo de las políticas escolares neoliberales, aconseja una escolaridad básica —de 4 a 5 años— bajo la responsabilidad del Estado. De hecho, la enseñanza básica debe garantizar la alfabetización básica y la transmisión de los valores que permiten evitar un estado permanente de guerra civil. La producción, los cambios y, de una forma general, los «negocios» suponen un mínimo de paz social y de consenso. Por lo tanto, a nivel de la enseñanza básica no se puede oponer de forma radical una escuela pública «educadora» a una escuela privada «neoliberal». La escuela privada debe garantizar una educación en valores y aunque estos sean elitistas deben suponer la aceptación del otro.

En segundo lugar, la noción de Estado educador remite a realidades históricas diferentes en Francia y en Brasil. Un Estado centralizado, con una ideología universalista que excluye de la esfera pública las diferentes culturas —«comunidades»—, como el francés, no podría construirse en Brasil, país vasto, culturalmente diverso y cuya economía contó por mucho tiempo con la esclavitud (negación absoluta de la idea universal de los Derechos Humanos). Me parece que hoy en Brasil el trabajo de la educación garantizado fundamentalmente por la escuela tiene por base tres fundamentos coherentes entre sí:

1. El respeto al otro (cualquiera sean sus diferencias) transmitido por el discurso sobre la ciudadanía. Ese discurso se parece más al discurso anglo-americano —respeto y tolerancia con el vecino— que al discurso francés —que remite a la integración común nacional.⁵ Él se refiere más al vínculo social que al vínculo político.
2. La religión. Más allá de todo lo que distingue, separa y a veces opone a los brasileños, ellos tienen en común la fe en Dios, por lo menos la gran mayoría. Es verdad que la relación con Dios toma formas distintas, pero la religión en Brasil es fuente de tolerancia, mientras que en otros países las diferencias religiosas son fuente de odio. En Francia las referencias religiosas son excluidas de la enseñanza pública como fuentes de segregación y de oscurantismo.
3. La idea de democracia. Brasil históricamente pasó por la colonización, por la esclavitud y por la dictadura. Cuando salió de la dictadura militar, en 1984, la idea de democracia fue afirmada con insistencia y retomada en todos los planos y currículos educativos. La «gestión democrática de la enseñanza pública» está escrito en la Constitución brasileña.

Ciudadanía comprendida como respeto al otro y tolerancia, Dios y democracia: estos son los valores educativos fundamentales que a mi modo de ver son transmitidos en Brasil por la escuela pública, y al mismo tiempo por la escuela privada. Ellos son producto de la historia del Brasil, así como la universalidad y la laicidad de la escuela francesa son producto de la historia de Francia.

Esas diferencias históricas y políticas tienen, evidentemente, efectos pedagógicos. Citaré aquí solamente dos con los que me sorprendí como francés, pero que comprendí mejor después de esa reflexión histórica.

El primero se refiere a lo que dicen, con insistencia, muchos profesores brasileños sobre la necesidad de amar a los alumnos y de hecho en los cuadernos de los alumnos se ven anotaciones —hechas con sellos, lo que significa que el profesor las utiliza con frecuencia— del tipo «te amo bandido»... Tal vez sea lo que más me haya sorprendido en la escuela brasileña. Hablando con los profesores y sobre todo con las profesoras percibí que pasaba más o menos por un monstruo, o por lo menos como un insensible, cuando criticaba tal postura. Después de desarrollar el análisis histórico que mencioné anteriormente, comprendo mejor esa diferencia. La escuela francesa es una institución pública, y no un lugar de amor. Eso no quiere decir que el profesor francés no se interese por sus alumnos o que no haya afectividad en la relación entre el profesor y

5 El actual discurso francés sobre la ciudadanía tiende a perder su connotación política y a reducirse también a un discurso sobre el vínculo social.

el alumno; eso quiere decir que en la perspectiva francesa de la escuela como institución, el amor no puede ubicarse como fundamento del acto de enseñanza. La escuela, en este caso, es considerada como un lugar donde el alumno tiene el derecho de recibir una buena enseñanza incluso de un profesor que no le agrada y que tampoco a él le agrada el alumno. El saber es un derecho, no un regalo. Si la cuestión del amor es tan importante a los ojos de los profesores brasileños, es quizás porque ellos no ven la escuela como una institución pública sino como refugio de los niños del pueblo, cuya vida es difícil. En otras palabras: el profesor francés ve delante suyo a un alumno, el profesor brasileño ve a un niño o a un adolescente.

La segunda cuestión pedagógica se refiere a las formas de evaluación dominantes en la escuela brasileña:⁶ preguntas cortas que requieren respuestas cortas y, con frecuencia evaluaciones del tipo «verdadero o falso» o cuestionarios de múltiple opción. Tengo la impresión de que los alumnos brasileños escriben poco, o de todas formas mucho menos que los alumnos franceses a quienes se les pide, desde las clases iniciales, redactar textos. Eso también puede comprenderse desde un punto de vista histórico. La escuela francesa otorga una importancia fundamental al lenguaje, por diversas razones: la lengua francesa fue uno de los instrumentos de la construcción de la identidad nacional —contra las lenguas locales— y de la influencia de Francia en el mundo y se mantiene como un instrumento importante de diferenciación social. Además de eso, escribir un texto supone una actividad intelectual y un trabajo sobre sí mismo que corresponde al proyecto de la burguesía de «moralizar al pueblo por la educación» y al mismo tiempo al proyecto del movimiento socialista de incitar al reconocimiento de la dignidad del pueblo. La evaluación practicada en Brasil viene a verificar si los saberes «más importantes» fueron adquiridos, a través de un instrumento práctico y rápido, que da menos trabajo a los profesores que la evaluación al estilo francés. Se trata de un modo de evaluación originario de los Estados Unidos e introducido inicialmente en Brasil para los vestibulares de medicina, lo que era pertinente: es preciso, en ese caso, clasificar rápidamente candidatos en base al criterio de sus conocimientos y no de los que ellos hacen con esos conocimientos. Mientras Francia evalúa la apropiación personal de los saberes, bajo una óptica de la formación, Brasil evalúa la memorización de esos saberes, bajo una óptica del desempeño. Se puede felicitar a Francia por buscar una formación en profundidad... y criticarla por utilizar un modo de evaluación que favorece a los niños de clase media, educadas en su familia para un determinado

6 Se trata de aquellas que observé y no puedo obviamente generalizar. Pero el hecho de que están presentes en los manuales escolares me lleva a pensar que son generales.

tipo de lenguaje. Se puede felicitar a Brasil de estar ya en la sociedad de la información... y criticarlo por confundir saber con información.

Aquí llegan al final estas reflexiones «franco-brasileñas». Otros temas podrían haber sido abordados y tal vez, por haber sido decretado por Francia el 2005 como «Año de Brasil», se cree la oportunidad para eso.⁷ Sin embargo, en esta conclusión pretendí solo tratar sobre los temas que articulan un interés teórico y una experiencia personal, lo que tal vez sea la definición de franco-brasileño..

⁷ Cada año un país es escogido por Francia para que su cultura sea mostrada a los franceses.