



FIGURAS ETNOLINGÜÍSTICAS DE LA RELACIÓN AL SABER

Olga M. Díaz

"Une langue qui disparaît, ce ne sont pas seulement des textes qui se perdent. C'est un pan entier de nos cultures qui tombe, parce qu'avec la langue meurt une manière de comprendre la nature, de percevoir le monde, de le mettre en mots'."

(Claude Hagège)¹

RESUMEN:

Una de las nociones que, de modo más significativo, emerge actualmente en el mundo de las Ciencias de la Educación, es ciertamente la noción de "relación al saber".

Se presenta a nosotros como una noción clave si se piensa que todo un sistema educativo puede verse involucrado por el conjunto de las interrogantes que este tema de investigación nos plantea. Por lo mismo, no deja de ser una noción singularmente compleja, ya que por definición, nos impone trabajar sobre un plano pluridisciplinario.

Se tratará, entonces, de presentar primero brevemente las grandes líneas sobre las cuales reposa el análisis de la relación al saber tal como son enunciadas por Bernard Charlot, el "padre" de esta teoría, cuyos fundamentos están aún en construcción.

Convendrá luego, dentro de este marco general, considerar las partes que desde el punto de vista de la relación al lenguaje, le corresponde indagar a la lingüística, incursionando por esta vez de modo experimental a nivel de la forma que toma el conocimiento, es decir, identificando ciertas figuras del enseñar y del aprender.

ABSTRACT:

Une des notions qui, de manière particulièrement significative apparaît actuellement dans le monde des Ciencias de l'Éducation, c'est certainement cette de "Relation au savoir".

Elle devient pour nous une notion-clé, si l'on pense que c'est tout un système éducatif qui peut être concerné par les grandes questions que ce sujet de recherche nous pose. C'est, du même fait, une notion qui ne manque pas d'être complexe, puisque par définition, cela nous oblige à travailler à des niveaux pluridisciplinaires.

En premier lieu, il s'agira donc de présenter, très sommairement, les principes sur lesquels repose l'analyse de la relation au savoir tels qu'ils nous ont été formulés par Bernard Charlot, le "père" de cette théorie dont les fondements sont encore en construction.

Il conviendra ensuite, dans ce cadre général de considérer les parties qui, du point de vue de la relation au langage, correspondent au domaine de la linguistique, en partant peut-être, comme nous l'avons fait cette fois de façon expérimentale des formes que prend la connaissance, c'est-à-dire en identifiant certaines figures liées à l'enseignement autant qu'à l'apprentissage.

¹ "Con una lengua que desaparece, no sólo se pierden textos. Es una parte entera de nuestras culturas que cae, porque con la lengua muere una manera de comprender la naturaleza, de percibir el mundo, de ponerlo en palabras'." (Claude Hagège)

0. PRESENTACIÓN GENERAL

Desde 1987, el grupo ESCOL (Educación, Socialización y Colectividades Locales), junto a su director, Bernard Charlot, profesor en Ciencias de la Educación en la Universidad de París – 8, trabajan asiduamente sobre una doble problemática:

Por un lado, se busca conocer la *relación al saber* (y por lo tanto, a la escuela), por parte de los alumnos provenientes de medios sociales desfavorecidos; por otro lado, el análisis extiende su espacio hasta lo que son las actuales *políticas educativas*. Este interesante pero complejo estudio surgió en un principio, de una gran interrogante, que luego dio lugar a la determinación de los objetivos que fundamentan todo el programa indagativo: de hecho, la pregunta clave queda centrada en la noción de *fracaso escolar* y se formula en estos términos: “¿Por qué es más frecuente el fracaso escolar en las familias de niveles sociales más populares, y por qué ciertos niños provenientes de estos mismos medios sociales, logran a pesar de todo, alcanzar buenos resultados en la escuela?”

Los elementos de respuesta están en estrecha relación con el marco metodológico retenido por los investigadores: frente a la dicha situación de “fracaso escolar”, se trata en primer lugar de bien distinguir lo que puede ser visto como una verdadera *causa*, de lo que debe ser visto, en realidad, como una *correlación*. En efecto, la total confusión entre estos planos, conduce frecuentemente a un grave error, en el sentido de que se suele muy prontamente deducir que el medio de origen del alumno que fracasa es, fatalmente, responsable del fracaso escolar. De ahí que la metodología que mejor podía servirle a esta tarea indagativa pudo ser la que se propuso el equipo ESCOL, al decidir la elaboración de una *sociología del sujeto*. Se parte de una reflexión antropológica, y se explora lo que, siguiendo la terminología propuesta por el “padre” de esta teoría, Bernard Charlot, denominaremos “las figuras del aprender”.

1. DE LA NOCIÓN DE FRACASO ESCOLAR A LA NOCIÓN DE SOCIOLOGÍA DEL SUJETO

Esta orientación teórica, difiere mucho de la teoría propuesta por la sociología tradicional de la reproducción (Durkheim, 1985) muy propagada en la opinión pública, y que interpreta el *fracaso escolar* en términos de origen, de carencias y de desventajas. La sociología de la reproducción que conocemos, hace alusión a una *causa*, pero no nos procura científicamente ninguna explicación, es decir, ninguna homología de tipo estructural. En realidad, se confundió una *correlación* con una *causa*. Para Bernard Charlot, el fracaso escolar *no existe*, aunque los fenómenos designados como tal sean reales. No existe en tanto que objeto analizable, de modo que hay que crear ese objeto de investigación, cosa que no se ha hecho, por que se nos ha impuesto la idea de que la diferencia social, y hoy, se diría, sociocultural e incluso étnica, *explica* los logros y los fracasos escolares.

Pero se rompe la lógica de un capital genético o cultural de una generación a otra, cuando no se puede aplicar a casos como los de niños provenientes de las capas más populares, que logran sorprendentes resultados en sus estudios, o en forma inversa, el caso de niños de una misma familia que sorprenden por llegar a resultados tan radicalmente opuestos. Es que *diferencia de posición*, no significa *causa* debido a una reproducción. De modo menos fatalista

pero más complejo, Bernard Charlot analiza el fenómeno del fracaso escolar, en términos de relación al saber (R/S en adelante), asociándolo en primer lugar a lo que deberá ser una *sociología del sujeto*. En efecto, es la dinámica del sujeto la que permite entender su R/S, porque se construye sobre una *singularidad* del sujeto que aunque nunca escapa a la dimensión social, tiene una historia original que le es propia.

Tal como le ocurrió al profesor Charlot, encontraremos ciertas dificultades en hacer prevalecer esta teoría de la R/S –por lo demás, aún en estado embrionario–, porque, en el fondo, lo que se está poniendo aquí en juicio, no es un fundamento de tipo científico, sino *ideológico*, es decir enraizado en la manera de ver el mundo, de interpretarlo. Abandonar entonces ese punto de vista, significa interpretar de modo diferente nuestra experiencia cotidiana. Es así como, partiendo de la experiencia del alumno y su manera de ver el mundo, Bernard Charlot, hace una lectura positiva de aquello que otros suelen reducir a una “carencia”. El busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa, sin anteponer “lo que le falta” para que esa situación sea la de un alumno que logró el aprendizaje. Semejante decisión metodológica deja ver al alumno como sujeto, ciertamente en situación de ser dominado, pero no como un objeto incompleto, pasivo, reproducido. Es un sujeto que interpreta al mundo, resiste a su dominación, afirma sus deseos, manifiesta sus intereses.

En resumen a esta primera parte, conviene señalar que, en materia de educación, jamás se podrá hacer la economía del sujeto. Sin embargo, ¿cómo no interrogarse, sabiendo que la sociología se ha constituido distanciándose más bien de la teoría del sujeto? Sin lugar a dudas, todo sujeto pertenece a un *grupo social*, pero no se limita a esa dimensión, ni su identidad, ni su R/S. Éstas, en efecto, son resultados de múltiples procesos que hay que analizar en el marco general de una *sociología del sujeto*.

2. DEL PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO AL PUNTO DE VISTA LINGÜÍSTICO

Una sociología del sujeto, entra en diálogo con una psicología, que tenga como basamento, el principio que toda relación consigo pasa por una relación con el *otro*. Son varias las teorías que, en el campo de la psicología, responden a dicho principio. Es el caso, por ejemplo, de la *psicología clínica*; citemos también los aportes de algunos psicólogos, como Wallon (1942) y Vygotsky (1933), cuyas indagaciones dejan establecido que el sujeto humano es genéticamente social. De hecho, si en los seres humanos no pudieran producirse efectos de los unos a los otros, resultaría imposible pensar en una sociología del sujeto. La primera consecuencia de todo esto, es que la relación a los demás, a sí mismo y al saber, es totalmente inseparable de cualquier experiencia de tipo escolar.

Psicológicamente, vienen luego las *aspiraciones*, porque el *deseo de aprender* y la R/S están ellos también íntimamente ligados. En pocas palabras, una educación que no logra involucrar al sujeto en el proceso mismo de educación, no es una educación. Vale decir: lo esencial es no hacer desaparecer el proceso de construcción del saber, detrás del producto final. Pero, como finalmente no hay verdadera R/S sin sujeto que *desea* esta relación, surge la ineluctable pregunta de saber ¿cómo movilizar al sujeto? La respuesta es determinante para nosotros, puesto que, para que un niño se movilice, es básicamente necesario que la situación que lo interpela, presente un SENTIDO.

Tomemos aquí el punto de vista lingüístico, por ser más específicamente el nuestro, y veamos cómo Francis Jacques, en su artículo “De la signifiante” (1987), define el significado de un enunciado. Dice: “*Un énoncé est signifiant s’il a du sens, s’il dit quelque chose du monde et s’il peut être compris dans un échange entre interlocuteurs*”.

Retomemos cada instancia, tal como él mismo las analiza:

- ✦ un enunciado es significativo, sobre el plano sintáctico y lexical “si tiene sentido” considerando primeramente la posibilidad que la lengua ofrece para establecer *deferencias* entre los enunciados;
- ✦ es significativo en segundo lugar, “si dice algo del mundo”, o sea si sobre el plano semántico hay elementos de *referencia*;
- ✦ y finalmente, es significativo, “si puede ser comprendido por los interlocutores”, prevaleciendo ahí el plano pragmático de la *comunicación*.

Curiosamente, al acercarnos de la noción de *sentido* incorporada en toda R/S nos encontramos con una definición lingüística del sentido de la *frase*, o más notablemente de la significación del *enunciado*.

La diferencia entre las nociones de frase y de enunciado es aquí importante. Primero porque explica el título que lleva esta reflexión: en su acepción más amplia, un estudio etnolingüístico toma en consideración el mensaje lingüístico en relación con *todo* aquello que conforma las circunstancias de la comunicación (Pottier, 1973). Se distingue así de un estudio sociolingüístico, donde sólo concurren ciertas variables, aunque ambos estudios se refieran a una enunciación de tipo situacional.

En segundo lugar, esta diferencia entre frase y enunciado alimenta más profundamente nuestra reflexión lingüística. En efecto, lo que le da *sentido* a una frase, son las *relaciones* que se producen entre los elementos que la constituyen y las diferencias establecidas por la sintaxis del propio sistema lingüístico. De la misma manera diríamos que se produce una R/S no sólo cuando están involucrados ciertos factores, sino cuando, además, las relaciones entre esos factores, se hacen en un conjunto organizado, como ocurre en la construcción lingüística de la frase. Seguimos el paralelismo entre el *sentido de la R/S* y el sentido de la frase, cuando pensamos que, a nivel frástico, el sentido permanece *virtual*, y que la R/S también puede presentar cierto *sentido* sin por ello ser realmente *significativo* para el sujeto. La actualización que afecta al enunciado, transforma singularmente las cosas, ya que, producido en el marco de una enunciación donde todo reposa sobre *una situación particular*, el *sentido* se convierte en *significación*, que pide a la vez, *interpretación* y *valoración* del sujeto.

Siendo así, esta teoría nos invitaría a hacer la hipótesis de un sujeto que se va construyendo a través de procesos que, *como instancias enunciativas*, podrían, en parte por lo menos, ser analizados e inventariados. Sin duda, habrá que dejar aquí abierta nuestra incursión en el campo lingüístico... sin embargo, la orientación expuesta quedaría por ahora confirmada de la manera siguiente:

En primer lugar, si como lo afirma Bernard Charlot, “*el sujeto se puede definir como un conjunto organizado de relaciones*”, y si como todo lo indica, la R/S es, también por definición, “un conjunto organizado de relaciones”, entonces, lógicamente concluye el autor que *la R/S es el sujeto mismo, el sujeto es relación al saber*.

– Si intentamos resumir aún más esta primera articulación, nos encontramos con esta ecuación:

$$\boxed{S = R/S}$$

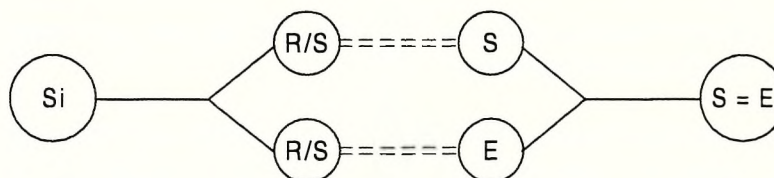
(puesto que decir “sujeto” (S) es lo mismo que decir (R/S) “relación al saber”).

– Pero hemos avanzado, desde el punto de vista de la significación, hacia una segunda articulación resumible en otra ecuación:

$$\boxed{R/S = E}$$

(es decir, que la relación de saber (R/S) y la “instancia enunciativa” (E) construyen su significación de la misma manera).

– Según nosotros, esta doble articulación conforma el máximo parangón que se pueda imaginar, al mostrar que:



(es decir que lo que permite a S ser “sujeto” es el hecho de ser una “instancia enunciativa” E).

Imposible abarcar en alguna forma el horizonte infinito que nos abre esta ecuación; por lo tanto, nos limitamos aquí a dos brevísimos comentarios:

El primero sitúa al sujeto sobre el plano general de la antropología humana, implicando que la noción de sujeto no existe sino mediante una relación al *lenguaje*, y distinguiéndolo así de un animal, como el chimpancé por ejemplo. El *lenguaje* caracteriza al hombre y, como puerta de comunicación con el mundo, con los demás y con sí mismo, representa la mejor garantía de toda continuidad en el crecimiento del ser humano, vale decir, de su relación al saber (Díaz, 2000).

El segundo comentario nos sitúa sobre el plano universal de las 5.000 lenguas que hoy se hablan sobre todo el planeta. Según Claude Hagège nuestro patrimonio lingüístico se va extinguiendo a un ritmo acelerado, con la muerte de una lengua cada 15 días (Hagège, 2000). ¡Con cuanta razón el autor del *Hombre de Palabras* nos alerta, advirtiendo que cada vez que desaparece una lengua, empobrecemos tanto nuestra inteligencia como nuestra visión del mundo! Basta entender que cuando una lengua muere, no solamente se pierden unos cuantos textos, sino que con ella se pierde parte importante de nuestra cultura ancestral. Es urgente recapacitar el hecho de que “con cada lengua que muere, muere un poco más cada día nuestra manera de percibir el mundo, de comprenderlo, de razonar, de crear, de *ponerlo en palabras*.” Lo que mejor representa a lo humano son nuestras lenguas. Es una buena razón para defenderlas, ¿no? (Hagège, 2000).

3. LAS FIGURAS DEL APRENDER

En su teoría, Bernard Charlot hace una distinción entre el “aprender” y el “saber”, señalando que la R/S viene a ser una forma específica de la relación al aprender.

En el sentido estricto, aprender puede ser “adquirir un *contenido intelectual*” (aprender la gramática o las matemáticas, por ejemplo); pero también en un sentido más general, puede ser “tener cierta habilidad o maestría frente a un *objeto o actividad*” (desarmar un motor, conducir, nadar, leer, por ejemplo). Una tercera forma del aprender puede tener que ver con la manera de *relacionarse* el sujeto (se aprende tanto a ser cortés, como a seducir o a mentir). En fin, se podrían multiplicar las figuras del aprender e incluso inventariarlas en categorías. Sin embargo, quedaría siempre sin respuesta definitiva la pregunta ¿qué es el saber?, porque no es partiendo de esta pregunta como se lograría establecer una definición general del saber. Este estudio demuestra que es menester considerar la RELACIÓN del *sujeto* al *saber*, y ver luego en particular, si hay apropiación por parte del sujeto, cosa que no ocurre, por ejemplo, en el caso de una entrega de *información*. El saber es un *producto*. Debió ser producido por el *sujeto confrontado a otros sujetos*, o sea generalmente en una relación de comunicación *interpersonal*. Digamos que, si lo que se requiere es que ese resultado sea producto de una interacción en situación fundamentalmente cognitiva, se admite al mismo tiempo que *no hay saber en sí*, sino que el *saber es una relación*.

La primera conclusión que se deduce de todo lo expuesto es una consecuencia de tipo *metodológico*: no partir del sujeto para ir al saber, ni del saber para ir al sujeto. Considerar la relación misma.

La segunda conclusión que *teóricamente* deducimos de toda la investigación, está ligada al *sentido* y al *valor* del saber. Estas dos variables dependen del grado de apropiación que le atribuye el sujeto, en un sistema de relación al mundo, a sí mismo y a los demás.

La tercera conclusión, se sitúa indudablemente en el centro de toda actividad *pedagógica*: resulta efectivamente que si, como lo hemos dicho, el saber es una “relación”, es el *proceso mismo de esa relación* el que debe ser el objeto de una educación intelectual. De lo contrario, más se aleja de este parámetro, menos se verá desarrollada la *identidad* propia del sujeto que, quedando así afectada, nunca alcanza ni una plena ni una buena realización de sus potencialidades. Por lo tanto, todo crecimiento optimal del sujeto, se logra mediante cierto tipo de educación, siendo también la educación la que debe permitir otras formas de relacionarse con el mundo, diferentes de las que cotidianamente se dan en las familias populares.

Hay que recordar finalmente, que a todos estos criterios se añaden dos más, siendo el uno el factor *tiempo* y el otro el factor *lenguaje*. Nos corresponderá ciertamente, en primer lugar a nosotros que tanto nos interesamos en las ciencias del lenguaje, mostrar de modo más pertinente y riguroso, la *importancia considerable* del factor lingüístico.

Anteriormente, mencionamos ya que la R/S es, de modo general, producto de lo *comunicable*; más profundamente, hicimos también un paralelo entre el *significado* lingüístico de un enunciado y el *sentido* que, valóricamente corresponde a una determinada R/S. En fin, de modo menos metafórico que tal vez lo creemos, llegamos a decir que frente a un *mundo estructurado como una frase*, si el sujeto *desea* desarrollar sus potencialidades como persona, deberá aprender a *leerlo*. Siendo así, no se accede a las significaciones que nuestro mundo

nos ofrece, sin entrar por la puerta del *lenguaje*, a los sistemas *simbólicos* donde se anudan las principales formas de las relaciones al saber. Confrontado en múltiples maneras al mundo, al otro y a sí mismo, el sujeto se ve en la necesidad de aprender, pero a fines de cuentas, es el concepto esencial de *deseo* el que, acompañando al sujeto en su R/S, siempre define la verdadera dinámica que le dará *sentido y valor al saber*.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA R/S

Para resumir esta teoría iniciada por el profesor Bernard Charlot y su equipo ESCOL, diríamos que analizar la R/S es analizar una relación que, además de ser simbólica, activa y temporal, es la de un sujeto singular, inscrito en un espacio social. En consecuencia, la construcción de una *sociología del sujeto* termina siendo construcción de una *sociología de la relación al saber*. No obstante, este punto de vista sociológico no pretende por sí solo construir toda la teoría de la R/S y lejos de excluir otros puntos de vista, solicita el aporte de otras ciencias involucradas en el tema central del sujeto. Entre ellas, encontramos principalmente:

- ✦ La *psicología*, muy evidentemente, por ser la ciencia por excelencia del sujeto (y dentro de ésta en particular se piensa en la psicología clínica y la psicología cognitiva).
- ✦ La *historia*, la *filosofía* y la *antropología*, por plantear y cuestionar el sentido de la condición humana, en relación a sí mismo, a los otros y al mundo.
- ✦ Las *ciencias de la educación*, ya que asumiendo ¡por vocación! una doble tarea, se centra prioritariamente sobre la problemática del “aprender”, debatiendo constantemente el “qué hacer y cómo hacer” para mejorar la trasmisión del conocimiento; aquí se intenta, además, lograr una articulación entre los resultados provenientes de un encuentro pluridisciplinario.
- ✦ En cuanto a *las ciencias del lenguaje*, ya hemos señalado la extrema importancia que tienen en la elaboración de esta teoría aún en construcción llamada R/S. Pero prestemos también atención a lo que Bernard Charlot nos dice: no se trata de confundir todo y luego llamarlo “teoría de la relación al saber”. Cada disciplina deberá construir su objeto de estudio, tomando a veces ciertos resultados emitidos por otras ciencias, pero partiendo siempre de su lógica, interrogaciones y metodología propias.

Así, con amplia visión, se ha empezado a construir una gran teoría de la R/S, propiciando un espacio ideal donde todas las fuentes indagativas puedan concurrir al servicio de una *ciencia del hombre*.

Tenemos conciencia de que este programa no solamente es extremadamente ambicioso, sino que también es extremadamente exigente, puesto que implica que los investigadores, ellos mismos, se interroguen sobre su propia relación al saber.

OBRA BIBLIOGRÁFICA DE BERNARD CHARLOT

- Bkouche, R.; Charlot, B. et Rouche, N. (1991): *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. A. Colin.
- Charlot, B. (1976): *La mystification pédagogique*. Payot. Traduit au Brésil, en Espagne, en Italie. Republié en format de poche.
- Charlot, B. (1987): *L'école en mutation*. Payot. Traduit en Grèce en 1992 avec une préface originale.
- Charlot, B. (1995): *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. E.SF.
- Charlot, B. (1997): *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos. Traduit en Grèce en 1999 et au Brésil en 2000.
- Charlot, B. (1999): *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Charlot, B. et Figeat, M. (1979): *L'école aux enchères*. Payot.
- Charlot, B. et Figeat, M. (1985): *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*. Minerve.
- Charlot, B.; Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1992): *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. A. Colin, (6ème édition en 1997).

LIBROS COLECTIVOS DIRIGIDOS POR B. CHARLOT

- Charlot, B. (1994) (coordonné par): *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. A. Colin.
- Charlot, B. (sous la direction de) (2001): *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Anthropos. Le livre est en cours de traduction au Brésil.
- Charlot, B. et Beillerot, J. (sous la direction de) (1995): *La construction des politiques d'éducation et de formation*. PUF.
- Charlot, B. et Émin, J.C. (coordonné par) (1997): *Violences à l'école: état des savoirs*. A. Colin.
- Charlot, B. et Glasman, D. (sous la direction de) (1998): *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. PUF.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, Olga M. (2000): "La représentation dans l'abstraction", *Cuadernos de la Facultad de Historia, Geografía y Letras*. UMCE, Santiago, pp. 34-35, 48-51.
- Durkheim, Emile (1985): *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, réed. PUF, 1967.
- Hagège, Claude, (2000): "Une langue disparaît tous les 15 jours", *L'Express*. Paris, p. 10-13.
- Jacques, Francis (1987): "De la signifiante", in *Revue de la métaphysique et de morale*, avril-juin.
- Vygotsky, Lev S. (1933): *Enseignement et développement mental*, B. Schneuwly et J.P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Vygotsky, Lev S. (1934): *Pensée et langage*. Paris, trad. frç. Ed. Sociales, 1985.
- Wallon, Henri (1942): *De l'acte à la pensée*. Paris, réed. Flammarion, 1970.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction*. Paris, Minuit.
- Dubet et Martuccelli (1996): *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Dubet, François (1994): *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Leontiev, Alexis (1975): *Activité, conscience, personnalité*, trad. franç. Ed. Progrès, 1984.
- Malglaive, Gérard (1990): *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.
- Pottier, Bernard (1974): "L'ethnolinguistique" in *Langages*, N° 18.
- Rochex, Jean-Yves (1995): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF.