

January 2013

Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Armando Zambrano Leal
Universidad Icesi, azambrano@icesi.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Zambrano Leal, A.. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 27-43. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2329>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje*

Armando Zambrano Leal

Universidad Icesi, Cali, Colombia

azambrano@icesi.edu.co



Resumen: el Centro de Investigación en Educación y Formación, liderado por el profesor Jacky Beillerot (Universidad París X), emprendió, en la década de los ochenta, un trabajo de análisis sobre el placer y el deseo de aprender de los estudiantes y de los profesores en algunas escuelas parisinas. Con esto se inauguró la teoría conocida como relaciones con el saber. Esta teoría se apoya en el psicoanálisis. Desde una perspectiva sociológica, el Centro de Investigación en Educación, Socialización y Colectividades Locales señala que, si bien es cierto que las variables sociales intervienen en el aprendizaje como fracaso o logro, también es necesario tener en cuenta que el estudiante es un sujeto cuyos deseos o placeres de aprender están fuertemente influenciados por el mundo del cual él hace parte. Esto implica que la relación con el saber, consigo mismo, con los otros y con el mundo, y permite comprender elementos invisibles presentes en el fracaso o el logro escolar. En síntesis, la relación con el saber es una teoría educativa, cuyo objeto es la comprensión psicoanalítica y sociológica del fracaso escolar.

Palabras clave: relación con el saber, fracaso escolar, estrategias, enseñanza, aprendizaje.

Recibido: 10 de enero del 2012
Aceptado: 4 de febrero del 2013

* El presente artículo es un avance de la investigación: *Diferenciación en las relaciones con el saber y el fracaso escolar en el aprendizaje de las disciplinas escolares en los grados 5° y 9°: estudio biográfico en diez instituciones escolares de Cali, una de Pradera, Florida y Candelaria*, financiada por la Dirección de investigaciones, Universidad Icesi, y la Fundación Mayagüez (2013).





*Relationship with Knowledge,
School Failure/Success and
Teaching-Learning Strategies*

Abstract: During the 80's, the Education and Training Research Centre, led by professor JackyBeillerot (University Paris X), began a study to analyze the appetite and desire for learning in students and teachers in several schools in Paris. This generated the theory known as relationship with knowledge, which is based on psychoanalysis. From a sociologic perspective, the Education, Socializing and Local Communities Research Center points out that, although social variables influence learning as a failure or an achievement, it is also necessary to take into account that the student is a subject whose desire or appetite to learn are heavily influenced by the world they live in. this means that the relationship with knowledge, themselves, others and the world allows understanding invisible elements that are present in school failure or success. In short, the relationship with knowledge is an education theory, the purpose of which is the psychoanalytic and sociologic understanding of school failure.

Keywords: Relationship with knowledge, school failure, strategies, teaching, learning.



*Relação com o saber, fracasso/
êxito escolar e estratégias de
ensino-aprendizagem*

Resumo: o Centro de Investigación en Educación y Formación (Centro de Pesquisa em Educação e Formação), liderado pelo professor Jacky Beillerot (Universidad Paris X), empreendeu, na década dos oitenta, um trabalho de análise sobre o prazer o desejo de aprender dos estudantes e dos professores em algumas escolas parisienses. Com isto se inaugurou a teoria conhecida como relações com o saber. Esta teoria se apoia na psicanálise. A partir de uma perspectiva sociológica, o Centro de Pesquisa em Educação, Socialização e Coletividades Locais assinala que, se bem que é certo que as variáveis sociais intervêm na aprendizagem como fracasso ou realização, também é necessário levar em consideração que o estudante é um sujeito cujos desejos ou prazeres de aprender estão fortemente influenciados pelo mundo do qual ele faz parte. Isto implica que a relação com um saber; consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e permite compreender elementos invisíveis presentes no fracasso ou a realização e alcance de objetivo escolar. E síntese, a relação com o saber é uma teoria educativa, cujo objeto é a compreensão psicoanalítica e sociológica do fracasso escolar.

Palavras chave: relação com o saber, fracasso escolar, estratégias, ensino, aprendizagem.



Fracaso escolar: un concepto difícilmente identificable

Charlot (1997) señala que la expresión *fracaso escolar* es una forma de verbalizar la experiencia, lo vivido y la práctica y, en alguna medida, un modo de fraccionar, interpretar y categorizar el mundo social escolar. Entre más amplia es esta categoría, así construida, más ambigua es ella. De esta manera, la noción de fracaso es utilizada para expresar tanto el hecho de que un niño(a) pierde el año como el hecho de que él no haya adquirido ciertos saberes o ciertas competencias; asimismo, alude a los estudiantes de los primeros años que no aprenden a leer en un año, como a los que pierden el bachillerato o no pasan el año (Charlot, 1997, pp. 11-12). Bajo la denominación de *fracaso escolar* se desliza una serie de fenómenos particulares y universales; deplorables niveles de inversión, bajos ingresos salariales, deficientes condiciones de estudio, escasez de recursos didácticos, débiles políticas educativas, situaciones de déficit cultural en las familias, diferencias en las posiciones escolares de los sujetos, etcétera. Todos los fenómenos que intervienen en el fracaso escolar terminan generando fuertes debates, continuos discursos y manifestaciones mediáticas.

Pero el fracaso escolar no existe en sí mismo, pues carece de objeto, lo que existe son numerosos fenómenos que permiten ser clasificados bajo esta categoría. El fracaso escolar, al carecer de objeto en sí, debe ser visto desde la perspectiva del sujeto. En este sentido, lo que hay son estudiantes en situación de fracaso. Existen alumnos que no logran proseguir la enseñanza que se les imparte, que no adquieren el saber enseñado, que no construyen ciertas competencias. El fracaso escolar no existe, lo que existe son alumnos en situación de fracaso, lo que hay son historias escolares cuyos desenlaces son fatales. Son estas historias, estos estudiantes, estas

situaciones las que hay que analizar y no un objeto misterioso o un virus resistente llamado *fracaso escolar* (Charlot, 1997, pp. 14-15).

El fracaso escolar, como objeto de estudio de la sociología de la educación, remite a dos entradas. Por un lado, la perspectiva de la diferencia con respecto a la posición escolar que ocupa el sujeto; por otro lado, la experiencia que vive el sujeto con respecto al saber y al aprendizaje. Estas dos entradas han generado los horizontes teóricos a partir de los cuales se estudia este fenómeno. La teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1969; Bowles y Gintis, 1976) insistió en las posiciones sociales de los padres para explicar las de los estudiantes en el espacio escolar. Esta teoría fijó su mirada en la diferencia de las posiciones y de los logros, y estuvo fuertemente afincada en los procesos sociales en relación con el *habitus*. El origen social incidía en los buenos o malos resultados escolares. No obstante, dicha teoría no pudo explicar por qué dos hijos con padres cuyo capital cultural es fuerte o débil tienen resultados diferentes, el uno fracasa y el otro tiene un buen logro escolar (Hernández y Tort, 2009). Otra teoría de referencia fue la del déficit cultural (hándicap sociocultural); John Ogbu (1978) distinguió tres formas de dicha teoría: la privación para señalar que el déficit cultural es lo que le falta a un niño para tener buenos logros escolares; la del conflicto cultural como la desventaja que tienen los niños cuando la cultura de su familia no concuerda con aquella que supone la del logro escolar y, finalmente, la deficiencia institucional, como la desventaja que produce la institución escolar en el tratamiento de los niños de las clases populares (programas, expectativas, profesores, especializaciones).

30



Algunos rasgos del contexto de emergencia de la teoría relación con el saber

Para comprender la emergencia de la teoría de la relación con el saber y el fracaso/éxito escolar es necesario situar el contexto de la década que transcurre después de la caída del Muro de Berlín. Dos décadas antes de finalizar el siglo anterior, la sociedad humana experimentaba fuertes cambios en los ámbitos de la economía/empleo, las tecnologías, lo social, lo ambiental y la política (Stoll, Fink y Earl, 2004, p. 31). Estos cambios se nombraron como globalización, pues traducen un conjunto de fuerzas que también afectan la vida escolar, sus principios y sus resultados. Grosso modo, el mundo laboral se transformó, la economía a escala planetaria se hizo flexible, competitiva, eficiente y de calidad. Al transformarse la economía, las fuerzas laborales

fueron afectadas, así como las fuerzas políticas. El Estado quedó reducido a una mínima expresión al ser dominado por los principios neoliberales.

Tal vez uno de los elementos que más contribuyeron con estos cambios fue la tecnología. En efecto, después de finales de la década de los ochenta, la materia prima más importante empezó a ser el conocimiento. La tecnología impactó la vida humana; los modos de vivir, educarse y trabajar de los seres humanos cambiaron radicalmente. La cibernética comenzó a desempeñar un papel fundamental, lo que afectó la relación espacio-tiempo de los sujetos. Desde mediados del siglo XVIII hasta aproximadamente la década que nos ocupa, la vida humana en sociedad estuvo marcada por el disciplinamiento de los cuerpos. La anatomía del poder situaba los cuerpos en un espacio, un tiempo, una génesis y unas tácticas combinatorias. Más exactamente, Michel Foucault (2005, p. 172) afirmaba que la “disciplina fabricaba, a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidades con cuatro características: celular, orgánica, genética y combinatoria”. Los dispositivos de encauzamiento de la conducta que describió Foucault (2005, p. 175) fueron dominados progresivamente por influjos de información; el cuerpo humano no se vigila, ahora se controla.

En el ámbito ecológico, la gran preocupación por el medio ambiente comenzó a despertar en los sujetos un inquebrantable deseo de defensa del planeta. La contaminación descubrió la tragedia humana y los efectos de la industrialización. Una economía ecológica nació y se instaló en el imaginario colectivo. Ella se tradujo, entre otras, por una industria de las energías limpias y una economía de lo biológicamente sano. Incluso, esta economía influyó el mundo político. Después de 1980, el movimiento ecologista cogió fuerza y las relaciones entre ciudadanos empezaron a estar marcadas por un nuevo discurso: ser ciudadano en un mundo de individualidades y de un absoluto egoísmo. Las competencias ciudadanas no son otra cosa que un dispositivo para visibilizar la individualidad gestada en lo más sofisticado de la razón. Si se enseñan las competencias ciudadanas, se transmite una consciencia que se opone a la soledad del viviente-máquina.

La sociedad del control, tal como la define Paul Virilio, es una sociedad abierta, iluminada en sus más recónditos espacios, flexible por sus prácticas, trastocada en cuanto a la relación espacio-tiempo, activamente centrada en el conocimiento, dominada por la información y regulada por profundos sentimientos de calidad. Este tipo de sociedad y sus prácticas, así como sus discursos, afectaron directamente el mundo escolar. En efecto,

la escuela, después de 1980, quedó sometida al poderoso discurso de la calidad, la flexibilidad, la eficacia, la eficiencia.

La enseñanza que dominó poderosamente el mundo escolar después de la segunda mitad del siglo XVIII, paulatinamente, fue cediendo su hegemonía; en su lugar brotó el aprendizaje, concepto que recogió todo el conjunto de discursos globalizadores con sus transformaciones. La pedagogización del mundo escolar dejó atrás su potente caparazón de técnicas frontales para adoptar con beneplácito el de los métodos activos. El concepto de activo, moderno en su génesis, reafirmó el lugar del aprendizaje. De esta manera, solo aprende el niño y nadie más lo puede hacer en su lugar; se podría afirmar que lo más moderno del pensamiento de Claparède y Bouvet tuvo sus mejores años una vez el Muro de Berlín se vino abajo. Para la sociedad de aprendizaje nada mejor que una escuela dedicada a organizar las actividades activas del aprendizaje, nada más espectacular que definir el tiempo de los niños en actividades programables y medibles.

Tal vez, el mejor modo de definir la escuela del presente sea aquella en la que cada uno debe dotarse de un proyecto; esto porque la vida, después de 1980, empezó a estar regida por proyectos. En la escuela, cada niño debe ser el resultado de su propio proyecto; un empresario de su propia vida. Esta condición posescolar se comienza a traducir en un *sujeto siempre en curso* (Jódar, 2007, p. 175), capaz de adaptarse a los cambios, disponible a emprender nuevos desafíos, abierto a recibir nuevas informaciones, adaptable en cualquier situación. El sujeto posmoderno es, a la vez, un gran aparato de músculos capaz de ocupar múltiples lugares y un individuo vulnerable en su condición de conocimiento. Fuerza y vulnerabilidad definen mejor esta condición posdisciplinaria; la escuela posdisciplinaria es una institución de emprendedores. Pero las transformaciones de las finalidades de la escuela no hubieran sido posibles sin la fuerte dominación de un discurso tecnócrata situado en tres grandes declaraciones: *la escuela encierra un tesoro, educación para todos y el marco de acción*.

A Jacques Delors se le reconoce haber deslizado en el escenario mundial los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a conocer. El concepto central de esta nueva ideología escolar es el aprendizaje, práctica que terminó regulando las formas de enseñar, los modos de evaluar, las maneras de organizar los contenidos y las relaciones con el saber. Estos cuatro pilares tuvieron una estrecha relación con las competencias, concepto esponja

y dinamizador de la educación global. La Declaración de Jomtiem fue clave para el marco de las políticas educativas que comenzaron a regir la organización escolar. Esta declaración es un referente clave porque, al igual que los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, centra su atención sobre los aprendizajes. Finalmente, la declaración de Dakar reafirmó el compromiso de llevar a cabo lo establecido en la anterior declaración.

La sociedad de aprendizaje es concomitante con la economía del conocimiento y de la información. A la vez, este nuevo paradigma tiene su base en la sociedad de medición cuyo nacimiento tiene lugar a mediados del siglo XX. Dos términos serán claves en la sociología educativa de los años sesenta: el logro y el fracaso escolar. Las grandes encuestas de medición desempeñaron un papel importante cuando reafirmaron las disparidades en los resultados entre instituciones, estudiantes, conocimientos. Conocer los índices de dispersión, con respecto a lo que se les enseñaba a los sujetos, fue una necesidad de la sociedad posindustrial.

En el ámbito propiamente pedagógico, es necesario señalar que la década de los ochenta fue rica en métodos, técnicas, modelos. La más notable de ella, sin discusión alguna, fue la pedagogía por *objetivos*, fuertemente inspirada en el constructivismo. Los cambios paradigmáticos de la sociedad posmoderna y global afectaron las prácticas escolares. Al ser reemplazado el paradigma de la enseñanza de conocimientos por el del aprendizaje, la escuela cambió, progresivamente en su seno. El gran proyecto de reforma de la escuela en nuestro continente adoptó como eje a las competencias. Después de 1990, año de puesta en práctica de las grandes reformas escolares,¹ nuestra escuela comenzó a ser dominada por las competencias, los logros, los lineamientos, los estándares, etcétera. La escuela colombiana, así como la economía de apertura, fue un gran receptáculo de recetas, planes, sistemas de evaluación provenientes del gran discurso internacional. Después de 1990, nuestra escuela movilizó un conjunto de prácticas que terminaron modelando la conciencia de los sujetos al situarlos en un lugar de creatividad pasiva, de docilidad encauzada, de emprendimiento continuo, del espectáculo del hacer para aprender a convivir, ser, conocer. Nuestra escuela es, si queremos, una nueva vitrina de saberes. La escuela del mercado es competente y por lo mismo flexible, eficiente, eficaz, de calidad, interdisciplinaria y para todos. En este escenario, las grandes mediciones

¹ Véase, por ejemplo, el Proyecto de Reforma de la Educación en América Latina (Preal).

sobre el rendimiento (éxito o fracaso) siguieron la línea más conservadora del dato numérico y aquello que hace parte del alma de los sujetos; lo que nos dice de su subjetividad, deseo, placer, relación con el mundo, relación con los otros y consigo mismo, es menospreciado. Saber cómo se relacionan los niños y las niñas con el saber también es un asunto de dignidad; conocer los modos de relación con el saber es importante para saber si el tipo de escuela, y lo que ella enseña, le dice algo a quienes allí se educan y a quienes enseñan. Estos grandes rasgos de cambio y transformación posdisciplinar, nos parece, determinan en el equipo ESCOL y CERF la necesidad de emprender una nueva mirada sobre el fracaso/éxito escolar. Así lo recuerda Mutuale; la teoría de la relación con el saber de corte sociológico apuntó a conocer el porqué los niños tienen éxito más que a decir por qué ellos fracasan. Mutuales señala que Bernard Charlot, Elizabeth Bautier y Jean-Yves Rochex buscaron responder a las siguientes cuestiones: ¿qué es lo que incita a un niño a trabajar [en la escuela]? ¿Qué es lo que lo impulsa a aprender, a tener éxito en la escuela? (Mutuale, 2009, p. 228). De cualquier modo, esta teoría que nació unos años después de la caída del Muro de Berlín también refleja la gran transformación de la institución escolar.

34

Relación con el saber: elementos de una teoría

El conjunto de transformaciones de la sociedad occidental después de 1980 terminó afectando a la institución escolar. El tema del logro y del fracaso escolar ocupó la atención de la sociología de la educación, la cual estaba inspirada en la teoría de la reproducción y la del déficit cultural. Pero, como la incertidumbre también toca a las ciencias humanas, un grupo de estudiosos franceses se dieron a la tarea de contestar la clásica forma de explicar el fracaso/éxito escolar. La teoría de la relación con el saber impulsada por el Laboratorio ESCOL (Paris, 8) mostró que dichas teorías, aunque fecundas, perfilaban aún más la ausencia del sujeto, correlato supremo de la sociología *posdurkeiniana*. Dubet (1994) avanzó un paso más, a partir de las dos teorías anteriores, para señalar una sociología de la subjetivación, teoría que en el fondo no se apartó del carácter exógeno de las condiciones generadoras del fracaso escolar. Frente a esta situación, el Equipo ESCOL propuso centrar la mirada sobre las condiciones antropológicas (cultura) del sujeto y sus relaciones con el saber. De esta manera, afirmaron ellos que la relación con el saber es, ante todo, relación con el aprendizaje.

La relación con el saber de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender es la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo; la relación con el saber es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo aquello que hace parte del acto de aprender y del saber. Desde una forma más “intuitiva”: la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., vinculadas, de alguna manera, al aprendizaje y al saber y, por esta vía, también es relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como más o menos capaz de aprender alguna cosa en tal o tal situación. (Dubet, 2004, pp. 93-94)

La relación con el saber está unida fuertemente al deseo y al placer (de aprender, de enseñar). Desde esta perspectiva, la teoría en referencia se nutrió de la teoría del placer y del deseo, insertas en la relación con el saber, forjada por el Laboratorio CREF, Universidad París X y cuyo creador fue el profesor Jacky Beillerot (1987). La teoría de la relación con el saber, de inspiración sociológica, define las siguientes categorías de análisis: al sujeto en relación con otros sujetos, con el saber (escolar y disciplinar), en su dinámica de deseo, hablante, que actúa y que se construye en una historia, articulado a la historia de una familia, una sociedad, el mismo espacio humano. Desde esta perspectiva, la relación con el saber se nutre de los aportes de la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología y las ciencias de la educación. La teoría perfila mejor su alcance en los trabajos de Rochex (1995) y Bautier (1998) para quienes el sentido del trabajo de los estudiantes es pieza clave en la comprensión del fracaso/éxito escolar.

Relación con el saber: un marco de investigaciones

En el marco de esta teoría se ha desplegado un conjunto de investigaciones, orientado a explicar la relación con el saber de los estudiantes, pero también de los profesores. El primer esfuerzo consistió en diferenciar la perspectiva sobre el sujeto operacionalizada en el grupo ESCOI (Universidad París 8) y en el grupo CERF (Universidad París X) (Kalali, 2007).

En segundo lugar aparecen las investigaciones y reflexiones que han tenido lugar adoptando una u otra perspectiva (sociológica o psicoanalítica). En tercer lugar, las investigaciones que abordan el fracaso escolar desde la perspectiva de la relación con el saber del docente y del estudiante. ¿Para un estudiante de los estratos populares, cuál es el sentido de ir o no a la escuela, de estudiar o no? Lo mismo, para un profesor, ¿qué

sentido tiene para una maestra o un maestro ir todos los días a la escuela a enseñar? (Charlot, 2008). Terigi (2007), apoyándose en la relación con el saber, mostró que la distancia con respecto al saber enseñado (transposición didáctica) no evita el fracaso escolar, aún si dicha distancia también es en relación con los padres del alumno. La autonomía del profesor, como relación con el saber, también instaló un problema en las sociedades cuya escuela se ha mercantilizado, pues esta promueve e incentiva el trabajo administrativo sobre el pedagógico.

Desde la perspectiva del profesor, la relación con el saber es clave para explicar el fracaso escolar, pues supone relaciones con un saber no instituido, sino un saber resignificando en la práctica pedagógica. Si bien la posición social, las deficiencias culturales, la singularidad y la historia de los individuos, los significados que los individuos le confieren a su posición, sus actividades efectivas y prácticas, la especificidad de esa actividad en un campo de saber, existiría también que la escuela actual secundaria (en el caso español) está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender (Birbili, 2005, p. 313). El tema del aburrimiento del estudiante como sentido de displacer también ocupa un lugar importante como objeto de estudio de esta teoría (Hatchuel, 2007). La enseñanza de las disciplinas, especialmente de las matemáticas, recoge el placer de aprender en adolescentes y niños. La relación con el saber de las matemáticas es relación de placer, de sentido, relación con los otros (Hatchuel, 2000). Una investigación importante de la relación con el saber y su vínculo con el fracaso escolar es la de Hernández (2011) y Hernández y Tort (2011), quienes centran su mirada sobre las diferencias en la relación con el saber de los jóvenes adolescentes en España. Esta investigación adoptó el método biográfico y se apoyó en la teoría que hemos retenido en nuestro proyecto. Los resultados son importantes para los intereses de nuestra investigación. En Brasil, el profesor Bernard Charlot impulsó una investigación sobre el placer del aprendizaje en los sectores populares y conjugó lo biográfico y lo historiográfico, centró su mirada sobre el placer y el deseo de aprender, categorías clave de su teoría; esta investigación fue financiada por la Unesco (Charlot, 2007). En nuestro medio, desconocemos si existen investigaciones en este orden. El grupo de Historias de Vida (formar) de la Universidad de Antioquia impulsa una investigación



centrada exclusivamente en las historias de vida de los maestros, pero no toma en cuenta el fracaso escolar de los estudiantes.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

El término *estrategia* se encuentra definido en el diccionario de María Moliner como el arte de dirigir las operaciones militares, en particular, la coordinación general de las estrategias de una guerra. Táctica es el arte de dirigir un asunto para lograr el objetivo deseado. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje recogen el sentido militar del término, del mismo modo como lo fue el concepto de objetivo. La enseñanza, se podría decir, que es el terreno, momento, instante en el que alguien que ha aprendido algo le transmite a otro la experiencia de ese aprender. En este sentido, la enseñanza es un campo de estrategias y tácticas dirigidas a permitir que un niño o niña aprenda lo que el maestro o la maestra sabe. Este concepto tiene como motor la experiencia. Todo aquel que enseña un saber lo único que hace es transmitirles a los otros su experiencia de aprendizaje. La experiencia de enseñar está compuesta por lo dado (vivido), lo aprendido (afectación), el tiempo (después de la acción), los signos (el predicado del proceso), el dominio (control sobre algo), la disposición (estar dispuesto a). En el engranaje de la experiencia son vitales tanto la prudencia como el tacto. Un docente que enseña su experiencia, la genuina experiencia de lo conocido, lo hace con tacto y con prudencia. Puesto que la experiencia está en el centro del saber pedagógico del profesor, es necesario detenernos en ella para diferenciar al profesor experto del novato. En primer lugar, la experiencia del profesor está dada por el dominio sobre el saber que él posee; el tiempo dedicado al estudio como a la enseñanza define el tipo de práctica, ejercita en él dominio y disposición. Saber enseñar estratégicamente es detentar la práctica en los dos últimos registros. Tal vez dos grandes características definen lo que nuestra experiencia docente nos ha mostrado. Por un lado, el profesor experto sabe lo que conoce; esto implica que él reflexiona la conformación de los saberes de su disciplina, desarrolla una práctica irreplicable, domina lo que sabe y conoce y siempre está dispuesto a volver sobre sus experiencias de conocimiento. Por otro lado, el dominio de su saber le permite, lo faculta, lo autoriza a introducir permanentemente variaciones, pues es un estratega y sabe anticipar lo que puede suceder en clase, aprende de lo inesperado de la clase. Cada signo del rostro y actitud del estudiante configura para él un saber y, más que

una resistencia, el rostro del estudiante es un medio para actuar en el justo momento, con prudencia y tacto. En el marco de estas dos características, el aprendizaje proveniente de su experiencia reflexiva lo remite, en permanencia, al recuerdo sobre sus dificultades de aprendizaje; también le dice cómo actuar frente a determinadas situaciones en el aula, la institución y la sociedad.

Mientras esto sucede en el profesor experto, en el novato la situación es menos elaborada. El profesor novato siempre busca impresionar. Cuando se inicia en la docencia, por lo general, se recurre al pedanterismo, pues esto es un mecanismo de protección frente a las inseguridades que se tengan. En los primeros años de docencia los gestos son duros, la organización de las clases muy rígidas, los tiempos y los ritmos programados, el ambiente tenso. Las primeras clases, no debemos olvidarlo, fueron difíciles porque no se poseía el maravilloso arte de la experiencia ni de la práctica. Dos características reflejan lo anterior. El profesor novato, al buscar impresionar a sus estudiantes, oscila entre dos actitudes. Por un lado, a veces es relajado, buscando siempre complacerse con el estudiante; por otro lado, a veces es rígido y busca inspirar autoridad. En esta oscilación, el profesor novato vive en la locura de su propia indecisión. Por lo general, él depende del programa, es poco creativo, no es un artista de su memoria.

Mientras el profesor experto enseña la experiencia de su aprendizaje, el novato hace de la enseñanza una experiencia de aprendizaje; el primero enseña lo aprendido y el segundo, cuando enseña, aprende. Este ejercicio de la realidad del aula escolar muestra que el aprendizaje es un signo misterioso. De esa manera, Deleuze dice:

Nunca sabemos cómo aprende alguien; pero cualquiera sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo (tiempo transmitido en Proust) y no por la asimilación de sus contenidos objetivos. Quién sabe cómo un escolar se convierte de pronto en un latinista. ¿Qué signos (si es preciso amorosos o incluso inconfesables) le han servido de aprendizaje? (Deleuze, 1995, p. 32)

Traducido en términos de enseñanza, nunca se sabe cómo de pronto un profesor novato deviene un profesor experto. Algunos cifran este misterio en el tiempo, pero no creemos que sea así, pues con el tiempo también se puede perder incluso hasta las ganas de enseñar. Hay signos que informan cómo alguien que se inicia en la docencia pone a funcionar todo un arsenal de actividades, su creatividad, el ingenio, la audacia para motivar

a quien, por alguna razón, no quiere aprender. Todo esto, pareciera, se incubaba en la relación con el saber.

En efecto, la relación con el saber del profesor es sumamente importante, toda vez que allí se abre un conjunto de actividades que dan cuenta de la manera como un profesor empieza a despertar en sí lo más bello de la enseñanza: el arte de aprender. Las estrategias de enseñanza están dominadas por los métodos. Activo, mutual, directivo, no directivo, del proyecto, por competencias. Cada método lleva en sí las tácticas que un profesor debe aplicar a la hora de enseñar. ¿Pero qué ha de enseñar el profesor? Además de los contenidos de su disciplina, él debe enseñar un modo de aprender. Estos modos de aprender sintetizan, paso a paso, el conjunto de elementos que intervienen en la relación con el saber. Por un lado, el placer de aprender está en el corazón del saber del profesor. Si un profesor no siente placer en lo que aprende, si no identifica aquello que realmente lo motiva y lo hace ser diferente de los otros, difícilmente podrá imprimirles a sus estrategias pedagógicas un modo para que los otros aprendan.

¿Cómo aprendemos a escribir? Primero, porque nos apasionamos por la escritura, porque vemos en ella el espejo de nuestros deseos, el altruismo del grito y la profundidad de la voz. Sin un reconocimiento de este maravilloso carácter de la escritura, las palabras que plasmemos, así sea en un informe, serán tan rudimentarias como nuestro espíritu. Segundo, viendo a los otros, en especial a quienes de alguna manera gozan del arte de la escritura, verlos escribir. Ver cómo una persona realiza una actividad que a nosotros nos gusta es la mejor manera de descubrir nuestro placer. Estratégicamente, quien ha sido nuestro profesor por muchos años, nunca nos dijo cómo escribir, a él lo vimos escribiendo y su postura corporal, los libros que lo rodeaban, el ambiente del estudio donde escribía fueron los signos de este aprendizaje en nosotros. Tercero, se aprende a escribir descubriendo un filón, apasionándose por un tema, recorriendo lo que se ha dicho, lo que se ha escrito sobre el tema. Este es un modo estratégico que narra, muestra, devela, que solo en la relación de placer con el saber, escribir se anida en el triunfo del saber académico. Pero el placer por sí mismo no acontece; se requiere un profundo deseo para aprender. Cuando se quiere plasmar lo que se piensa y decir lo que se reflexiona, se está en una de las condiciones de la relación con el saber. Pero el placer y el deseo no son suficientes, ni operan sin un influjo de energía, se requiere, además, saber cuál es la relación con el mundo, con los otros, con sí mismo, con la

propia disciplina. En la condición de sujetos se expone la relación con el mundo y más que una dócil ciudadanía, el sujeto es una voz siempre existiendo en la plenitud del pensamiento.

Pues bien, las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar están determinadas, en primera instancia, por los modelos escolares hegemónicos y, en segunda instancia, por las formas de relación con el saber. Por su parte, la pedagogía por objetivos expresaba un mundo militarmente dominante, incluso en las formas de organización del trabajo, la vida, la familia y lo social. Esta pedagogía fue la escisión entre un mundo clásico centrado en la palabra del preceptor y el mundo posindustrial. Los objetivos siempre definieron la naturaleza del programa escolar, las prácticas de enseñanza y las estrategias del aprendizaje. La célebre fórmula “al finalizar la actividad el estudiante estará en la capacidad de...” resumía con precisión el orden estratégico de la enseñanza.

Por su parte, la pedagogía por competencias, aquella que domina nuestro presente, escinde el mundo industrial clásico y expresa el mundo tecnológico veloz. Las competencias son, lo queramos o no, una estrategia de aprendizaje para un mundo en constante cambio, una economía cuyo centro es el conocimiento y cuya invariante es la flexibilidad. En esta pedagogía, la naturaleza de los programas se rige por los proyectos de aula, saberes prácticos para la vida, estrategias de aprendizaje en situación, proyectos de saber para aprender, estrategias de aprendizaje para aprender a convivir en un mundo ambivalente, incierto, cambiante. Entre las dos pedagogías se anida una fuerte tensión, que se podría traducir en lo siguiente: las estrategias de enseñanza-aprendizaje son independientes de la voluntad del profesor, ella es movilizadora, agenciada y encauzada por un discurso oficial legitimado en el pleno dominio de una política internacional traducida en, por lo menos, tres grandes relatos: los pilares para la educación del siglo XXI, una educación para todos y una agenda de acción de cumplimiento de los pactos cuyo vértice es la calidad.

Conclusión

La relación con el saber es una teoría, tal como se ha visto, dirigida a comprender las formas que los sujetos establecen con el mundo, el yo, los otros; también es una teoría que busca comprender el lugar del deseo y del placer de aprender. En su vertiente sociológica como psicoanalítica, esta teoría busca superar la mirada exclusivamente cuantitativa de los resultados

escolares. La reproducción, así como el déficit cultural quedan superadas como teorías hegemónicas. En cuanto a los datos de las grandes mediciones, positivos o negativos, para el conjunto del sistema dichos valores siempre serán un caparazón que oculta el verdadero sentimiento, los signos reales, las verdades narrativas de la relación que establecen los niños y las niñas con el aprendizaje. Para la sociedad de medición, los datos cuantitativos del éxito o el fracaso escolar siempre serán un valioso mecanismo de diferenciación en cuanto calidad. En verdad, las pruebas SABER, en nuestra sociedad, reafirman el rango y el estrato código característico de la sociedad de control. El detalle, tal como lo mostró Foucault en la sociedad disciplinar, queda aislado en el presente, pues el verdadero poder escolar, en la actualidad, no consiste en encauzar la conducta ni hacer de los cuerpos objetos dóciles, su verdadera finalidad es afianzar el sentimiento de la incertidumbre. No se puede olvidar el eslogan repetido una y otra vez en los discursos escolares contemporáneos: la educación es a lo largo de la vida y los saberes se deprecian tal como sucede con los productos tangibles e intangibles. El saber escolar corre la misma suerte que la vida de un seguro o la de un vehículo.

Mostrar el rendimiento escolar como una totalidad dramática ocultando las verdaderas razones que el detalle moviliza, pareciera ser el poder discursivo de la escuela para la competitividad. En las pruebas SABER nunca se verán las verdaderas expresiones del detalle ni la genialidad de una narración infantil que diga por qué y cómo estos saberes les interesan a un niño o a una niña más que otros, por qué y cómo las estrategias de aprendizaje de los profesores inmovilizan o movilizan el aprendizaje. La narración de las experiencias de aprender, el deseo y el placer de hacerlo, la relación como sujetos de un mundo ambivalente y fuertemente marcado por lo incierto queda oscurecida por el poder del dato. Además, los datos son la perfecta expresión de un mundo-vitrina donde se oculta el sentido de lo que hacen los sujetos. No es el sentido lo que le interesa a la sociedad de medición, son las disparidades en términos cuantitativos; lo que rige el discurso sobre el éxito/fracaso escolar son más los porcentajes que las narraciones de quienes en la escuela se preparan para un mundo sin referencias. Y, finalmente, la relación con el saber también permite conocer el verdadero sentido de las estrategias de aprendizaje. La relación con el saber forjado como teoría sociológica y psicoanalítica es un modo de acceder a la verdadera narración del tiempo presente. Los discursos y las prácticas de la escuela del presente siglo fueron advertidos por los dos equipos franceses (ESCOL y CERF) y en esto reside su contemporaneidad.



Referencias

- Bautier, E. y Rochex, J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris: Collin.
- Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale / Jacky Beillerot / Paris: [s.n.]*.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Birbili, M. (2005). Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 313-320.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1969). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2008). La Relación de los alumnos con el saber y la escuela. *Conferencia IV Congreso de Educación*. Montevideo: Instituto Candon.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éd. Seuil.
- 42 ■ Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México/Argentina: Siglo XXI.
- Hatchuel F. (2000). *La relación de los jóvenes con el saber: entre transmisión e implicaciones inconscientes*. Universidad Paris Oeste Nanterre La Défense. CREF -equipo "Enfoque clínico de la relación con el saber".
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La découverte.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Hernández, F. (Comp). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Reçerca.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas: educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. *Symposium: Rappor au (x) savoir (s): du concept aux usages*. Congrès International AREF.
- Moliner, M. (2005). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mutuale, A. (2009, ene.-mar.). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educere*, 13 (44).
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.

- Rochex, J.Y. (1995). *Accompagnement scolaire et rapport au savoir*. Recuperado de <http://cefisem.scola.ac-paris.fr>
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que se requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigerio, G. Diker, R. Baquero (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.