

JUAN PABLO BOHOSLAVSKY (coordinador)

Lo esencial es visible a los ojos

Infancias dibujando la economía



Son niños/as... ¿qué pueden saber de economía?!

Reflexiones sobre la relación con el saber

Soledad Vercellino

“Un día lo domesticaremos en humanos y podremos dibujarlo...
Porque así lo hicimos con nosotros y con Dios.
El niño mismo ayudará a su domesticación: es esforzado y coopera.
Coopera sin saber que esa ayuda que le pedimos es para su autosacrificio... continuará pro-
gresando hasta que poco a poco
–por la bondad necesaria con que nos salvamos–
pasará del tiempo actual al tiempo cotidiano, de la meditación
a la expresión, de la existencia a la vida.
Haciendo el gran sacrificio de no ser loco...”

CLARICE LISPECTOR, “NIÑO DIBUJADO CON PLUMA” (2005)

Este capítulo reflexiona sobre las producciones gráficas relevadas desde los aportes que realizan nuestras investigaciones y la teoría sobre la relación con el saber (Charlot, 2008, 2021; Vercellino, 2021). La noción de relación con el saber la venimos asumiendo como central en nuestras investigaciones, susceptible de organizar los interrogantes y búsquedas en torno a la problemática del aprender.

Entendemos que las infancias establecen un conjunto de relaciones, indisolublemente sociales y singulares, con ese mundo que es la organización material de la vida, pero que también implica una relación consigo mismo y con los otros (Charlot, 2008). Esas relaciones reúnen lo que las niñas y niños “saben” (o creen saber) sobre eso denominada “economía”, lo que pueden decir sobre él, sus sentimientos y emociones frente a ese objeto, incluso “el contenido de los sueños donde le objeto aparece” (Chevallard, 2015). Implica, asimismo, un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot *et al.*, 1998, p.112). Ese proceso de producción de saber, es entendido como proceso creador de saber, de producción de pensamiento, de significados reconstruidos de los significados disponibles, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo (Vercellino, 2020, 2021).

El fragmento utilizado como epígrafe expresa la encrucijada del advenir sujeto. Por el aprendizaje nos humanizamos. Nacer es estar sometido a la obligación de aprender. El inacabamiento de la cría humana fue pensado por los científicos como premadurez: todo sucede como si el/la niño/a naciera cuando su desarrollo no estuviera terminado y debiera acabarse fuera el útero. Pero esta premadurez tiene como contractara el hecho de que la cría humana sobrevive porque nace en un mundo humano, preexistente (Charlot, 2008).

Ese aprendizaje humanizador tiene un rasgo distintivo que es lo que más cuenta de él, nos advierte Savater (1997), lo propio de lo humano no es tanto el mero aprender sino el aprender de otros humanos, ser enseñado por ellos. Para decirlo de una vez: el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. De las cosas podemos aprender efectos o modos de funcionamiento, pero del comercio intersubjetivo con otros humanos aprendemos significados y todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movediza de los mismos.

Es por ello que las infancias saben sobre cómo se organiza la reproducción material de la vida social¹⁷. Es más, no pueden dejar de saberlo porque, como advierte Lispector (2005), su existencia se juega en ello.

Las expresiones gráficas relevadas nos muestran que las infancias saben sobre la producción y circulación de riquezas, sobre qué tipo de actores económicos intervienen en esas relaciones, algunos anónimos, como el banco, el chacarero, el empresario, el peón, el comerciante, el consumidor, el ciudadano, el municipio, la feria, el kiosco, la farmacia, la verdulería, la veterinaria [E361-#02, E85-#9], otros que son marcas registradas para quienes somos contemporáneos de estos niños y niñas: La Anónima [E70-#17; E105-#8], Mercado Libre, Banco Patagonia, Mercado Pago [E143-#6, E143-#3, E105-#09], o el gobernante de turno. Saben del vínculo entre economía y seguridad y economía y necropolítica [E85-#8, E167-#05] aún sin haber leído, estimamos, ni a Foucault ni a Mbembe. Saben también sobre inflación y poder adquisitivo de los hogares. Y de dolarización de la economía. También saben que tipo de relaciones sociales (laborales, de consumo, de producción, etc.), pero también de género y generacionales, que son propias de las formas económicas actuales [E85-#07; E105-#02; E70-#22].

17 Ver capítulo de Cantamutto.



E-105-#02

Más aún, saben sobre la producción de subjetividad en tiempos de capitalismo tardío, dado que se expresan sobre cómo la economía regula el goce y el deseo pues ha impuesto al consumo de ciertos objetos ya no como intercambio sino como modo de autosatisfacción [E70-#13; E70-#06; E70-#05; E265-#20; E265-#18].

Claramente no se trata de saberes de igual estofa. La noción de “saber” es de uso frecuente, a veces trivial y polisémica. La historia de la filosofía occidental es la historia de una larga interrogación sobre el saber. Hoy, qué, cómo, por qué producimos saber, es un tema que interroga y sobre el que se expide también la historia, la etnología, la psicología, la sociología, la lingüística, las neurociencias.

Por nuestras indagaciones sabemos que los saberes y la relación que mantenemos con ellos son siempre polimorfos. No sólo porque son producidos en un contexto histórico, cultural, social particular, con particulares mediaciones de otros significativos. Sino porque las infancias están enfrentadas a la necesidad de aprender y encuentran un mundo que ya está allí conformado por saberes bien distintos: algunos objetivados, conceptualizados, textualizados (refieren, entre otras, a nociones como la de “costos” [E85-#6], “precios justos” [E136-#14]; “dolarización”; “deuda” [E361-#15]; “distribución” [E70-#22]); pero hay otros saberes que se expresan como actividades a dominar (qué y cómo producir, qué tipos de intercambios económicos son posibles –comprar, vender, pedir, dar, robar– cómo ahorrar o gastar, etc.) o que refieren a dispositivos relaciones (cómo ser austero, cómo ser generoso o dadivoso [E70-#20], cómo colaborar [E90-#03], cómo vincularse con los otros actores económicos, en tanto consumidor), etc. Frente a estos objetos, a estas actividades, a estos dispositivos y formas de vinculación con los otros y consigo mismos, niños y niñas realizan un trabajo cognitivo y subjetivo diferente, su aprendizaje pasa por distintos procesos.



E-136-#14

Así, aprender puede implicar pasar a poseer ciertos contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, que pueden aparecer en libros. Las ciencias económicas y los contenidos escolares de ciencias sociales ofrecen el corpus para tal nominación – denominación. En esta modalidad de actividad el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y el saber aparece como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto (la noción, la idea, la explicación). La actividad o proceso epistémico de objetivación denominación, en tanto racionalización, constituye, “en un mismo movimiento, un saber–objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008, p.112).

Ahora bien, aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente: en el caso de nuestras infancias el manejo del dinero parece ser una actividad económica privilegiada. Si bien las actividades que identificamos en las producciones gráficas (producir, intercambiar –comprar, vender, pedir, dar, robar–, ahorrar o gastar) son actividades que incluyen acciones reflexivas o que implican conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. En este proceso epistémico antes que un yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico, imbricado en la situación, que “es cuerpo, percepciones, sistema de actos en un mundo correlato de sus actos (como posibilidad de actuar, como valor de ciertas acciones, como efectos de los actos)” (Charlot, 2008, p.113).

Finalmente es posible identificar saberes –o aprendizajes– vinculados a la economía que suponen dominar ciertos dispositivos relacionales, apropiarse de una forma intersubjetiva: ser generoso, dadivoso o egoísta; asegurarse cierto control de su desarrollo personal: ser austero o despilfarrar y construir de forma reflexiva una imagen de sí, como niño/a pobre o rico/a, como necesitado/a o con abundancia. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008, p.116). Aquí tampoco el producto del aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación.

Tanto cuando el saber implica dominar una actividad como una forma de relación con el otro y consigo mismo, es posible desarrollar, a través de la toma de distancia reflexiva, metacognitiva, un conjunto de enunciados o que explican la actividad, sus materiales, recursos y las condiciones de su desarrollo o que designan el tipo de relación que estoy entablando con los otros (de generosidad o egoísmo) y consigo mismo (de austeridad o desenfreno frente al consumo, para tomar un ejemplo). Esos enunciados se vuelven saberes normativos, en el primer caso técnicos o tecnológicos (cómo hacer), en el segundo, de contenido más ético-político (sobre cómo conducirse con los demás y consigo mismo). Sin embargo, por un lado, el aprendizaje de esos enunciados no implica aprender a dominar

la actividad o la relación y, por el otro, cuanto más están las actividades sometidas a las variaciones de la situación e inscriptas en el cuerpo, más dificultoso se vuelve el esfuerzo de enunciación y normativización de las mismas (Vercellino, 2021)

Los lugares en los cuales los/as niños/as aprenden (la casa, la calle, la escuela, el barrio, la iglesia, los medios de comunicación) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual actividad cognoscitiva. En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres/madres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). En los últimos tiempos, los agentes educadores clásicos (familia y escuela) disputan su lugar con nuevos agentes productores de sentidos, que ofrecen saberes objetivados, formas de actividad y de relacionarse en relación a la producción y reproducción material de la vida, tal es el caso de los medios de comunicación, las redes sociales y otros modos de interacción mediados por las tecnologías. (Vercellino, 2020)

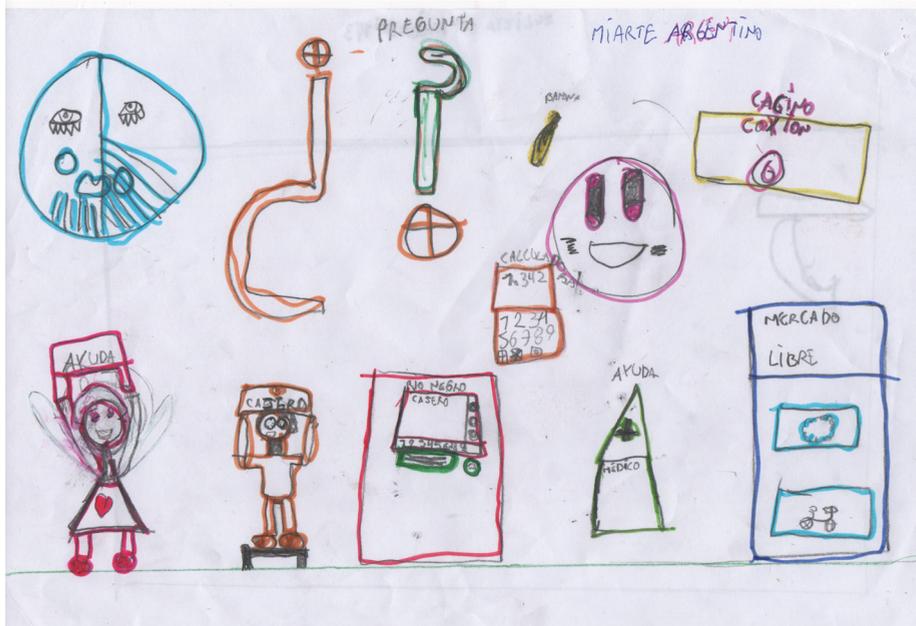
Excede a este texto tal análisis, pero entendemos que es un análisis urgente, pues los saberes sobre la economía que expresan las infancias dan cuenta de profundos conflictos sociales y expresan relaciones de dominación, no exentas de dolor individual y colectivo.

Frente a una concepción del saber entendido como producto, como conjunto de conocimientos inventariados, acumulados, externos al sujeto, nos interesa enfatizar en los procesos de apropiación y reconstrucción de saberes del que los humanos somos capaces. Estamos condenados a la búsqueda de significados, ninguna persona puede eludir el esfuerzo de pensar, de construir sentidos, aun cuando el medio le ofrezca migajas y mezclas de significado. Esto no es otra cosa que el trabajo del pensamiento, es el trabajo del vínculo entre lo conocido y lo desconocido. Aquí apostamos por el saber que se produce a partir de la reflexión. En el sentido etimológico del término, re-flexión como volver a doblar. Esto es: abrir un espacio en donde el saber se puede volver objeto de pensamiento. Abrir un lugar que permita hacer visible aquello que denominamos saber y que nos constituye en lo más íntimo.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Charlot, B. (2021). “Les Fondements Anthropologiques d’une Théorie du Rapport au Savoir”. *Revista Internacional Educon*, 2(1). Traducción de S. Vercellino. Disponible en: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727/1374>.
- Chevallard, Y. (2015). “Pour une approche anthropologique du rapport au savoir”. *Dialogue*, 155.
- Lispector, C. (2005). *Niño dibujado con pluma*. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- Savater, F. (1997). “El aprendizaje humano”. En: *El valor de educar*. Barcelona: Ed. Ariel. Disponible en: <http://www.seslp.gob.mx/descargas/HUMANIDAD.pdf>
- Vercellino, S. (2020). “Usos da noção de rapport au savoir na pesquisa educacional e psicopedagógica”. *Educação (UFMS)*, 45, e107/ 1-26. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644448156>
- Vercellino, S. (2021). “Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de ‘Relación con el Saber’”. *Revista Internacional Educon*, 2(1), e21021007. <https://doi.org/10.47764/e21021007>



E-143-#6



E-90-#3