

La ‘relación con el saber’: una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción.

Soledad Vercellino

Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) – Universidad Nacional de Río Negro

svercellino@unrn.edu.ar

INTRODUCCIÓN

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. En esta presentación, conscientes de su carácter todavía provisorio e incierto, se fundamentará la pertinencia epistemológica de construcción de la noción a partir de un diálogo crítico con los tres principales promotores de la misma: Bernard Charlot, Jacky Beillerot y Yves Chevallard. Diálogo que debe ser especialmente cuidadoso y vigilado, advertidos de la procedencia disciplinar y teórica disímil de las diferentes producciones. Luego se avanzará en la dimensionalización de la noción, pensándola como herramienta para la investigación sobre el aprendizaje escolar.

DESARROLLO

Existe en la comunidad académica internacional, fuertemente en la francoparlante, numerosas iniciativas que recurren a la potencia comprensiva de esa noción para abordar algunos problemas de la apropiación de saberes (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Charlot, 1992, 2007, 2008a, 2008b, 2013, 2014, 2016; Rochex, 2006; Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998; Mosconi, 2008; Hatchuel, 2005; Blanchard-Laville 2013, Chevallard; 1996, 2002, 2013, 2015). Dichos estudios se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis y la sociología crítica en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras que

son pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción.

Las investigaciones sobre la relación con el saber se inscriben teóricamente en los desarrollos de tres grandes escuelas, provenientes, asimismo, de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas. Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica (Anderson-Levitt, 2013) comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica (Rochex, 2004). Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot. Finalmente desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l’enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (2000).

La noción de relación con el saber ha anclado productivamente en campos disciplinares diversos: las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y la didáctica. Esa diversidad disciplinar

ha derivado en focos de investigación bien diferenciados: la dinámica psíquica involucrada en el aprender, la experiencia subjetiva que lleva al éxito o fracaso escolar y los procesos institucionales - epistemológicos y didácticos- de (trans) formación de los saberes enseñados. Asimismo ha dado cuenta de disímiles referentes empíricos: lo procesos de formación en adultos, la experiencia escolar de niños y jóvenes procedentes de medios populares o la enseñanza de disciplinas específicas, como la matemática. Y ha promovido estrategias metodológicas específicas: el método clínico, los balances de saber, el análisis didáctico, etc.

No obstante estas diferencias y algunas controversias acontecidas entre referentes de estas escuelas se apuesta a la potencia del dialogo entre esas producciones. El carácter abierto, inacabado de la propia noción de 'relación con el saber' es un primer argumento a favor de ese diálogo constructivo. A lo que se suman ciertas coincidencias fundamentales entre las tres escuelas que lo habilitan, entre las que vale destacar: el estar convocadas a producir conocimiento sobre el aprendizaje y sus vicisitudes y su inscripción en un espacio intelectual común, la denominada "filosofía francesa contemporánea" (Badiou, 2005).

Chevallard (1992), Beillerot (1998) y Charlot (2008a) caracterizaran a la "relación con el saber" como una noción amplia, multirreferencial, en formación, vaga, de contornos y condición inciertos, que está todavía y siempre sobre cantera abierta. Referirán a que dicho sintagma tiene estatuto de noción, no aún de concepto . Algunos investigadores ubicarán en este inacabamiento de la noción, su ventaja y su inconveniente: se trata de una noción hablante en tanto su poder de evocación es mayor porque en apariencia no es posible dar de ella una definición simple, señala Beillerot (1998); es flexible, amplia y generosa, se puede adaptar al estudio de objetos variados, entonces permanece estrechamente relacionada con el contexto y los objetivos de la investigación en la que está sujeta, y su puesta en práctica variará de acuerdo si el investigador hace hincapié en el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales, advierten Beaucher, C. Beaucher, V. y Moreau (2013) y Kalali (2007).

Tal condición epistémica ha dado lugar a una serie de estudios o investigaciones teóricas (en el sentido que Gohier, 1998; Demo, 1999; Raïche y Noël-Gaudreault, 2008 definen este tipo de indagación), es el caso de los trabajos desarrollados por Pouliot, Bader y Therriault, (2010), Falavigna y Arcanio (2011), Kalali (2007); Gagnon (2013); Zambrano Leal (2013); Beaucher, C. Beaucher, V. y Moreau, (2013), Therriault, Bader y Ndong Angoué (2013), Moreau (2013) y Beserra Cavalcanti (2015) . En función de la lectura de esos estudios teóricos se advierte que un grupo relevante de ellos realizan un trabajo más bien descriptivo y dan cuenta del devenir de la noción en las tres Escuelas ya referenciadas: indican la red de conceptos propios de cada desarrollo, los principales representantes y grupos académicos que desarrollan investigaciones desde ese concepto (Pouliot, Bader y Therriault; 2010; Falavigna y Arcanio, 2011; y Therriault, Bader y Ndong Angoué, 2013), dando cabal idea que existen diferentes escuelas que desarrollan investigaciones en torno a dicha noción. Alguno hará especial énfasis en el contexto socio-histórico de surgimiento de la noción (Zambrano Leal, 2013), enfatizando que la misma surge como alternativa a lecturas reduccionistas del aprendizaje.

Otros investigadores han avanzado en la operacionalización del concepto desde la opción del marco teórico de alguna de las escuelas (Beaucher, C. Beaucher, V. y Moreau, 2013), intentan clarificarlo al ponerlo en discusión con otras teorías (Moreau, 2013; Gagnon, 2013) y/o encuentran los nudos problemáticos al interior de los propios desarrollos en torno a la relación con el saber. Dichos puntos críticos parecen estar ubicados en las teorías del sujeto y del saber que se sostienen en los diferentes desarrollos. La cuestión del sujeto reactualiza discusiones epistemológicas de larga data en las ciencias sociales y humanas: las controversias sobre la relación individuo y sociedad, entre "el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales" (Beaucher, C. Beaucher, V. y Moreau, 2013: 07, traducción propia); los significados subjetivos y las limitaciones o condiciones socio- institucionales (Kalali, 2007).

Finalmente, tanto Beillerot (1998) como Charlot (2008a) advierten que varias disciplinas pueden contribuir con una teoría de la relación con el saber:

la psicología, la sociología, la filosofía, las ciencias del lenguaje, la historia, la antropología y las ciencias de la educación. A esta últimas reserva como aporte

centrarse muy directamente sobre la cuestión de ‘el aprender’, en sus múltiples dimensiones – que las disciplinas más especializadas tienden a desarticular- Podrían sobre este punto jugar un rol de encrucijada interdisciplinaria donde se crucen, se interroguen y a veces fecunden cuestiones y resultados emergidos de diversas fuentes (Charlot, 2008a, p. 143)

Charlot (2008a) invita a que cada disciplina construya sus preguntas, sus objetos y sus métodos, pero que se apropie, en su propia lógica, de las preguntas y respuestas producidas por las otras.

Los tres investigadores coinciden en señalar que interrogarse por la relación con el saber es referir, de alguna manera, a los procesos de aprendizaje: Charlot homologa- con reservas- ambos conceptos (Charlot, 2008a), Beillerot (1998) indica que “la relación con el saber es una expresión que [...] intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, [...] y las múltiples dificultades con que se tropieza” (p.44) y Chevallard (2003, 2015) se preocupa por las condiciones institucionales de difusión del conocimiento y se interroga sobre ¿cuáles son las transformaciones más adecuadas a realizar en el saber a enseñar para lograr un mejor efecto de aprendizaje y cuándo esas transformaciones obturan la posibilidad de aprender?

Los tres coinciden en el supuesto de que tal proceso es consustancial al sujeto: la cría humana deviene sujeto capaz de pensar y actuar sobre sus circunstancias a partir del aprendizaje, es decir, necesita para sobrevivir realizar un proceso subjetivo y singular de apropiación y recreación de los saberes disponibles, los que son configurados y reconfigurados por diferentes procesos sociales e institucionales.

Finalmente, anima este diálogo el hecho que los autores coinciden en un mismo suelo epistémico: una lectura de sus obras permite advertir ciertas coincidencias fundamentales que se originan en que las producciones comparten el mismo encuadre cultural (Canghilhem, 1975) de la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX. Badiou (2005)

sostiene que es posible identificar en Francia, entre 1940 y el fin de siglo, un programa filosófico con cierta unidad histórica e intelectual (más allá de las diferencias conceptuales de las obras que lo integran). Ubica dentro de ese programa a varios autores, muchos de ellos referenciados de manera común por las tres perspectivas que venimos trabajando: Bachelard, Foucault, Deleuze y Lacan.

Dicho programa filosófico se caracteriza por la pregunta en torno al sujeto y su vínculo con el concepto. El sujeto “es interrogado en cuanto a su vida, su vida subjetiva, su vida animal, su vida orgánica; y es también interrogado en cuanto a su pensamiento, en cuanto a su capacidad creadora, en cuanto a su capacidad de abstracción” (Badiou, A. 2005:75). Es decir, en cuanto a su relación con el saber.

La cuestión del sujeto no deja de insistir en las teorizaciones que sobre la relación con el saber realizan Beillerot, Charlot y Chevallard y es el centro de sus batallas dialécticas. Los tres autores enfatizarán en su orientación hacia el sujeto al momento de definir sus perspectivas teóricas: tal orientación parece clara para el equipo del CREF (Beillerot, 1998) por su referencia en los estudios del psicoanálisis y su orientación clínica, pero también es explícita en Charlot (2008a, 2008b), cuando reclama y proclama una sociología del sujeto o en Chevallard (1991) y su antropología didáctica .

Asimismo coinciden, por su inscripción al momento filosófico que venimos desarrollando, en adherir a una figura del sujeto, que no es “el sujeto racional consciente directamente venido de Descartes, [que no es] el Sujeto reflexivo” (Badiou, 2005, pp.79, 80), sino es un sujeto más vasto, más oscuro. De allí que el psicoanálisis resulte una referencia obligada pues la invención freudiana también es una proposición sobre el sujeto: éste es más amplio que su conciencia, la engloba junto a fuerzas, razones, lógicas no conscientes, inconscientes:

Beillerot (1998) y Charlot (2006, 2008a, 2008b) adjudican a Lacan el origen del sintagma ‘relación con el saber’, Chevallard (2011) también refiere a su lectura de ese autor. Beillerot y el CREF dialogarán con el concepto lacaniano de deseo y volverán a Freud y algunos post freudianos como

Winicott, Klein y Bion, para explicar la dinámica de la constitución psíquica, las relaciones objetales y la actividad de pensamiento. Finalmente Charlot (2006), en su homenaje a Beillerot, dará cuenta de esa “relación de complicidad y rivalidad [...] de fascinación y de amor, [...] de hostilidad y de odio” que Badiou (2005, p.80) describe como característica de este momento del pensamiento francés:

En una de las pocas ocasiones en las que hemos evocado este debate [...] Jacky Beillerot me dijo en un tono divertido y un tanto irónico que el problema en última instancia es que yo era lacaniano. Francamente, yo lo sospechaba un poco, pero sin saber exactamente lo que significa ser "lacaniano". Hoy sé un poco (no mucho ...) tiendo a tener en cuenta que Jacky tenía razón. Excepto que no creo que sea un problema, sino más bien una pista para seguir avanzando en el tema de la relación con el saber y trabajar la cuestión antropológica y filosófica, que creo que es fundamental. Después de todo, Lacan, al parecer, es el primero en utilizar el término "relación con el saber". Lo sabemos por Jacky Beillerot (Charlot, 2006, p. 43, traducción libre)

Finalmente, su inscripción en el espacio intelectual francés de segunda mitad de siglo, los hará coincidir en su problematización del saber. Foucault será para los tres una referencia obligada, enfatizando que el saber es él mismo una práctica, “está vivo, es una creación, un proceso y un acontecimiento y no está separado de la existencia” (Badiou, 2005, p.82)..

CONCLUSIONES

Tal lo venimos explicitado más arriba, el desarrollo de las tres obras intelectuales que sirven de referencia conceptual a nuestras investigaciones en el marco de un mismo suelo epistémico resulta un aliciente para profundizar el diálogo entre ellas. Más aún, las controversias que entre ellos se han suscitados, se entienden como ocasiones para “articular, refinar, modificar, integrar [esos desarrollos], pues constituyen una vía que conduce a revelar dimensiones ocultas y supuestos implícitos” (Nudler, 2009, p.47) sobre la noción que nos ocupa.

El dialogo crítico entre los autores permite avanzar en una dimensionalización de la noción, pensándola como herramienta para la investigación sobre el aprendizaje escolar.

La relación con el saber es definida como el conjunto organizado, indisociablemente social y singular, de relaciones que un sujeto humano mantiene con todo lo que depende del aprendizaje y del saber (Charlot, 1997). Es “la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. (Charlot, 2008a, p.126). El saber es una forma de significar y actuar sobre el mundo, “no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber” (Charlot, 2008a, p. 103).

Esas relaciones son conceptualizadas por Chevallard (2003) como el sistema de todas las interacciones que un individuo puede tener con un objeto. Reúne lo que el sujeto ‘sabe’ (o cree saber) sobre el objeto, lo que puede decir de él, el uso o mal uso que haga del mismo, sus sentimientos y emociones frente al objeto, el contenido de los sueños donde le objeto aparece (Chevallard, 2003; 2015). Vale enfatizar: la relación personal con el objeto, es una relación con un saber sobre ese objeto, entendido como obra, es decir, como producción cultural.

Beillerot (1996), por su parte, plantea que la relación con el saber implica 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, 1996, 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.

Más allá de las diferencias entre estos autores, una lectura que atraviesa sus obras permite encontrar ciertas coincidencias en la conceptualización de la noción. Los tres enfatizarán en que resulta relevante:

a) dar cuenta de los saberes que son ofertados al alumno, oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta

selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan en objetos de enseñanza.

b) Reconocer una diversidad de actividades cognoscitivas comprometidas en la relación con el saber, las que varían según se trate de aprender saberes objetivados, saberes hacer, es decir, prácticos, o saberes relacionales vinculados al estar con otros en la escuela.

c) Advertir que la génesis y la dinámica de la relación con el saber queda cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en cuanto tal, en los avatares que atraviesa su hominización. Acontecimientos que se suceden en el seno de tramas intersubjetivas e intergeneracionales en la que se (re)configuran tanto la oferta de saberes como las actividades cognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkari, A., & Perrin, D. (2006). La rapport au savoir: Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants/The Relationship of Knowledge: A productive approach to rebuilding the school and training teachers. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 41(1).
- Badiou, A. (2005). "Panorama de la filosofía francesa contemporánea". En *Voces de la Filosofía francesa contemporánea*. Bs As. Colihue.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Beserra Cavalcanti, J. D. (2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese presentada en Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- Bion, W. R. (1970). Volviendo a pensar, trad. Wagner, D. Buenos Aires, Hormé.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 63-80.
- Broitman, C., & Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), 7-35.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de antropología social*, (19), 49-61.
- Charlot, B. (2003): Entrevista a Bernard Charlot. En: Revista espaço pedagógico. Vol 10, nº 2, jul/dic 2003. Universidad Passo Fundo.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Charlot, B. (2008a). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008b). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2009). A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. *Porto: Livypsic*.
- Charlot, B. (2013). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, (97), 47-63.
- Charlot, B. (2016) "Relação com o saber e as contradições de aprender na escola". En: RECEI Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, nº. 06, Outubro/2016, UERN, Mossoró, RN. Pp. 11-19.
- Charlot, B., & Reis, R. (2014). As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP, Brazil: Cortez, 63-92.

- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (p. 232). Paris: A. Colin.
- Chevallard, Y. (1986). "Esquisse d'une théorie formelle du didactique". Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. *Actes de l'École d'Été de Didactique des Mathématiques*, 83-112.
- Chevallard, Y. (2003) "Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques" en: S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Éditions Fabert, p. 81-104.
- Chevallard, Y. (2013) "La enseñanza de la matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional", discurso al recibir el Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 28/11/2013. Recuperado de: <http://edumat.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/YC-DHC-Cordoba-28-11-2013.pdf>
- Chevallard, Y. (2015) "Pour une approche anthropologique du rapport au savoir" En: *Dialogue*, 155. Paris.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Bs As.: Siglo XXI Editores.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris: La Découverte.
- International Commission of Mathematical Instruction (2009): *Citation for the 2009 ICMI Hans Freudenthal Award to Professor Yves Chevallard*. Recuperado de: <http://www.mathunion.org/icmi/activities/awards/past-recipients/the-hans-freudenthal-medal-for-2009/>
- Klein, M. (1948). Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. *Obras completas, Desarrollos en Psicoanálisis*, 235-251.
- Lacan, J. (1966). *La lógica del fantasma*. Versión Íntegra. Inédito.
- Marzolf, C. (2006). Un homme, une vie, une œuvre. *Savoirs*, (1), 11-30.
- Mendoza, M. A. G. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 83-115.
- Mendoza, M. A. G. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 83-115.
- Mosconi, N. (2006). "L'enseignant chercheur à Nanterre Paris X". *Savoirs*, 1/2006 (n° 10), p. 31-36. DOI: [10.3917/savo.010.0031](https://doi.org/10.3917/savo.010.0031)
- Mosconi, N. (2008). *Rapport au savoir: approche socio-clinique*. Documento disponible en línea: <https://potentialdys.files.wordpress.com/2016/01/ras-mosconi.pdf>
- Ouyang, Y. (2008). *Conflit culturel et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine* (Tesis Doctoral - Université de Nantes.).
- Reis, R., & da Silva, V. A. (2016). Entrevista com Bernard Charlot. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2(6).
- Rochex, J. Y. (2006). A noção de relação com o saber: convergências e. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 637-650.
- van den Heuvel, R. (2016) "Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández". Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Comahue.

Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: DeBoeck Université.

Vercellino, S. (2015). Literature Review on “Relationship to Knowledge”. Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

Wozniak, Floriane, Bosch, Marianna y Artaud, Michèle (2015) The anthropological theory of the didactic. Recuperado de: <http://www.aradm.eu/contenu/yves-chevallard-english>