

Los Fundamentos Antropológicos de una teoría de la relación con el saber¹

The Anthropological Foundations of a Theory of the Relationship to Knowledge

Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber

BERNARD CHARLOT

Universidad Paris 8, Francia

Universidad Federal de Sergipe, Brasil

RESUMEN: En 1997, en Francia, fue publicado el libro *Du Rapport au savoir: éléments pour une théorie*. La teoría en sí no llegó más tarde, por faltar los fundamentos antropológicos. El libro *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*, publicado en 2020, propuso tales fundamentos. Este artículo tiene como objetivo articular la teoría de la relación con el saber y las contribuciones antropológicas del libro reciente. La primera parte proporciona una síntesis teórica de los principios fundamentales de la teoría de la relación con el saber. Siempre, esta relación es, al mismo tiempo, singular y social, es una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo y presenta una dimensión epistémica, otra identitaria y otra social, de modo que la educación es indisolublemente humanización, socialización y singularización. La segunda parte del artículo expone los fundamentos antropológicos de estos principios, apoyándose en la paleoantropología y defendiendo la idea de que la humanidad no es una esencia presente en cada individuo, sino el producto de las actividades de las generaciones anteriores del Homo Sapiens y de las especies humanas que lo precedieron y su sedimentación en un mundo. La educación es el proceso mediante el cual la cría del hombre, hominizado, se humaniza a sí mismo apropiándose de la humanidad que el mundo le ofrece.

RELACIÓN CON EL SABER. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS. EDUCACIÓN.

ABSTRACT: In 1997, in France, the book *Relationship to Knowledge. Elements for a theory* was published. The theory itself did not come later, for lacking anthropological foundations. The book *Education or Barbarism, published in 2020, proposed such foundations. This article aims to articulate the theory of the relationship to knowledge and the anthropological contributions of the recent book. The first part offers a theoretical synthesis of the fundamental principles of the theory of the relationship with knowledge. Always, this relation is, at the same time, singular and social, it is relation to the world, to others and to oneself and it presents an epistemic and social dimension and a dimension of identity - so that education is, inseparably, humanization, socialization and singularization. The second part of the article exposes the anthropological foundations of these principles, based on paleoanthropology, and defends the idea that humanity is not an essence present in each individual, but the product of the activities of previous generations of Sapiens and human species that preceded and its sedimentation in a world. Education is the process by which the hominized little man becomes humanized by appropriating the humanity offered to him by the world.*

RELATION TO KNOWLEDGE. ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS. EDUCATION.

¹ Traducción: Dra. Soledad Vercellino (Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Argentina). La traducción ha sido revisada por el autor del artículo.

RESUMO: Em 1997, na França, foi publicado o livro *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria. A própria teoria não veio depois, por faltar fundamentos antropológicos. O livro Educação ou Barbárie, publicado em 2020, propôs tais fundamentos. Este artigo tem como objetivo articular a teoria da relação com o saber e as contribuições antropológicas do livro recente. A primeira parte oferece uma síntese teórica dos princípios fundamentais da teoria da relação com o saber. Sempre, essa relação é, ao mesmo tempo, singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social - de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização. A segunda parte do artigo expõe os fundamentos antropológicos desses princípios, apoiando-se na paleoantropologia e defendendo a ideia de que a humanidade não é uma essência presente em cada indivíduo, mas o produto das atividades das gerações anteriores de *Sapiens* e das espécies humanas que o precederam e sua sedimentação em um mundo. A educação é o processo pelo qual a cria do homem, hominizada, se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo lhe oferece.*

RELAÇÃO COM O SABER. FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS. EDUCAÇÃO.

Introducción

En 1997 fue publicado un libro que se convertiría en referencia para una corriente de investigación en las ciencias de la educación y sería traducido en varios países: *Du Rapport au savoir: éléments pour une théorie* (Charlot, 1997)². Autor de ese libro, no era la primera vez que abordaba la cuestión de la relación con el saber³, trabajada desde 1979 y que, en 1992, fue el centro de un libro colectivo que presentaba una problemática y una investigación de campo (Charlot, Bautier y Rochex, 1992). Como indicaba el subtítulo del libro, su objetivo era presentar *Elementos para una teoría*. Por ello, cabía esperar una continuación: la propia teoría, con sus *fundamentos*, no solo *elementos*. Esta secuencia no llegó y el libro de 1997 siguió siendo la principal referencia para investigaciones sobre la relación con el saber que presentan preocupaciones sociológicas⁴.

A esto le siguió una importante producción de investigación, con maestrías, doctorados, artículos, libros, en Francia, Bélgica, Suiza y aún más en Brasil, Canadá, Argentina (Broitman y Charlot, 2014; Cavalcanti, 2015; Charlot, 1999, 2005, 2013; Terriault, Baillet, Carnus y Vincent, 2018; Vercellino, 2019; Vincent y Carnus, 2015). Estos trabajos mostraron el valor heurístico de la noción de relación con el saber para arrojar luz sobre situaciones, prácticas e historias singulares de encuentro con el saber, identificadas empíricamente. Ellos también confirmaron una de las ideas que se encuentra en la base de la teoría de la relación con el saber: para entender lo que sucede en estas situaciones, en estas historias, en estas actividades de aprendizaje, es necesario estudiar el significado que aquel que aprende les da. Para ello, es preciso adoptar una posición epistemológica básica, llamada de lectura positiva en el libro de 1997: no intentar, o al menos no intentar sólo, o incluso ante todo, para aprehender *lo que le falta* al que fracasa, lo que él debe ser para tener éxito y lo que no lo es, como lo hacen las teorías que citan una deficiencia, una carencia o incluso un habitus desfavorable, sino entender lo que sucede en una historia o una situación, cómo ella se construye, despliega, lo que ella es y no lo que le falta ser.

El sentido es la cuestión central y primera para entender el acceso al saber y cualquier forma de aprender: hoy podemos considerar que este principio está firmemente establecido por las investigaciones realizadas desde hace unos treinta años. Desde este punto de vista, *la relación con el saber* es, ante todo, una

² Idem 1.

³ Este artículo es un intento de comprender y explicar la coherencia entre varios momentos de mi historia intelectual y de mi producción. Por lo tanto, es inevitable que a veces sea escrito en términos de *yo*. Sin embargo, cuando se debatan los temas mismos, se utilizará la escritura impersonal de la tradición académica.

⁴ En la misma época, Jacky Beillerot y su equipo estaban trabajando en la cuestión de la relación con el saber desde un punto de vista psicoanalítico (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1996). Más tarde, Yves Chevallard adoptará el concepto en sus trabajos didácticos (Chevallard, 1989).

mirada, una forma de plantear la cuestión, quizás incluso “un nuevo paradigma” (Chabchoub, 2000, p. 7).

Este abordaje ha guiado y estructurado a las investigaciones sobre la relación con el saber, propias y de muchos otros. Sin embargo, si bien el valor heurístico de esa mirada y esa posición epistemológica fue explorada y establecida, la teoría ha progresado poco, tampoco avanzaron aquellos que, con Beillerot, abordaron la relación con el saber con base en el psicoanálisis (Beillerot et al., 1989; Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1996) o Chevallard, quien trató de importar la noción a la didáctica (Chevallard, 1989). Uno de los problemas es que *rapport au savoir* es una expresión que tiene un sentido común, intuitivo, fuera de cualquier construcción teórica, y más aún las expresiones *relação com o saber*, en portugués y *relación con el saber*, en español, idiomas que no distinguen entre *rapport* y *relation*, como sí el francés, y usan la conjunción *con* (o *com* en portugués), como si el saber existiera antes de la relación que con él se instala⁵. En estas condiciones, todos pueden hablar de la relación con el saber, colando comentarios de sentido común sobre los datos empíricos, y anexando al discurso algunos enunciados teóricos del libro de 1997, movilizados como signos de pertenencia académica más que como claves para comprender mejor los datos.

La situación actual es, por tanto, la de una teoría muy acogedora, con un alto poder heurístico, apoyada por innumerables datos empíricos, pero que se encuentra poco construida más allá de algunos enunciados clave, constantemente corre el riesgo de caer en interpretaciones de sentido común. Para remediar esta fragilidad es necesario establecer los enunciados clave de la teoría sobre bases que les permitan fundamentarse y colocarse en un sistema. En 1997 se estableció el principio: estas bases deben ser antropológicas, en el sentido filosófico del término. El capítulo IV del libro se titula *El hijo del hombre, obligado a aprender a ser: una perspectiva antropológica* y afirma que “la condición primaria del individuo debe ser el fundamento último de cualquier teoría de la educación” (Charlot, 1997, p. 57)⁶. En los años siguientes muchas veces me he referido a menudo al triple proceso antropológico de “humanización (convertirse en hombre), singularización (convertirse en una forma singular de hombre), socialización (convertirse en miembro de una comunidad, cuyos valores son compartidos y donde se ocupa un lugar)” (ídem, p. 60). Durante muchos años, no fui más allá de esta fórmula de un triple proceso, suficiente para lo que entonces era mi prioridad: la cuestión del sentido que los estudiantes de los círculos populares atribuyen a la escuela y a lo que es enseñado y, por extensión, el sentido que un ser humano da a las muchas cosas que debe aprender en su vida. Sin embargo, a partir de 2016, comencé a trabajar en otro problema, que volvió a plantear la pregunta antropológica como tema central: el retorno a la sociedad contemporánea de formas antiguas de barbarie y la aparición de nuevas formas. El libro que nació de esta investigación, *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine* (Charlot, 2020), nos permite avanzar hoy, en este artículo, sobre la cuestión suspendida desde hace más de veinte años, la de los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber.

⁵ La palabra *relación* en español o *relação*, en portugués, traduce dos palabras de sentidos y, sobretodo, de usos diferentes en francés: *rapport* y *relation*. Así, la expresión *rapport au savoir* es traducida por una palabra portuguesa o española parecida con *relation*, lo que es fuente de dificultades conceptuales. Para un análisis detallado de los sentidos que en francés tienen los términos *rapport* y *relation* ver Beillerot et al, 1998 p. 53. NDT.

⁶ Las citas se traducen del texto francés de este artículo, manteniéndose la paginación indicada en la versión francesa - incluso cuando hay una traducción del libro en portugués.

1 La teoría de la relación con el saber. Cuestiones y principios estructurales

Ya sea desde la perspectiva de Bachelard o de Kuhn, el punto de partida del trabajo científico es el problema. Bachelard sostiene que “para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta” (Bachelard, 1993, p. 14). Kuhn explica que “los paradigmas adquieren su papel privilegiado porque tienen más éxito que sus competidores en la resolución de algunos problemas que el grupo de los especialistas empezaron a considerar agudos” (Kuhn, 1983, p. 46). Por tanto, debemos empezar por definir el área de relevancia problemática de una teoría de la relación con el saber. Si queremos saber cómo mejorar la memorización del curso o cómo la lectura de grafemas puede producir fonemas, es para el lado de las neurociencias que deberíamos mirar y no del lado de una teoría de la relación con el saber. Pero si queremos saber por qué el alumno escucha (o no) el curso y por qué lee el libro en lugar de ir a jugar al fútbol con los amigos, las neurociencias son poco útiles y es por la relación con el saber que nos tenemos que interesar.

1.1 Desigualdad social e historia singular

Mi problema inicial fue el de las desigualdades sociales frente a la escuela. Este es un fenómeno antiguo, conocido y durante mucho tiempo considerado normal, pero, a partir de los años 60/70 del siglo XX, el problema se trata en términos nuevos. De hecho, la educación secundaria se abre a adolescentes cuyos padres nunca habían entrado en ese nivel y ... muchos fallan. Cuando la puerta de la escuela estaba cerrada para los jóvenes de los medios populares, la desigualdad social en relación con la escuela era un fenómeno obvio y observable y la escuela misma no tenía que asumir esa responsabilidad. Pero cuando estos jóvenes entraron y reprobaron la escuela, no solo esa escuela que era celebrada como liberadora y emancipadora vino a ser acusada de ser reproductora y capitalista, sino que, además, este fracaso, que está estadísticamente relacionado con el origen social, debió ser explicado.

La teoría dominante en las décadas de 1970 y 1980, la más sólida y mejor desarrollada para dar cuenta de los efectos culturales de las desigualdades sociales, es la de Bourdieu - asociado con Passeron cuando se trata de educación (Bourdieu y Passeron, 1970). Proponen y destacan dos conceptos: *habitus* y *capital cultural*. *Habitus* es un conjunto de disposiciones psíquicas socialmente condicionadas que estructuran representaciones y prácticas de los agentes sociales que somos. Aunque no es fijo e inmutable, este *habitus* se construye, en su mayor parte, durante la infancia, en la familia y en el entorno social de la vida. Resulta que el éxito escolar requiere disposiciones psíquicas que, de hecho, corresponden al *habitus* de las familias socialmente privilegiadas. Por lo tanto, no es de extrañar que los estudiantes de estas familias tengan éxito en la escuela y que otros, no dotados de este *habitus*, fracasen. Además, así como estas familias transmiten capital económico a sus hijos, en forma de dinero, acciones, bienes raíces, ellas les transmiten, a través de libros, viajes, visitas a museos, etc., un capital cultural que les será muy valioso en la escuela.

Por interesante que sea, esta teoría es problemática, tanto en términos de datos como de conceptos.

Primero, si, como muestran las estadísticas, la probabilidad de éxito o fracaso en la escuela varía según la clase social, el hecho es que, a pesar de todo, algunos estudiantes de los medios populares tienen éxito en la escuela. Estos éxitos paradójicos son estadísticamente una minoría, pero no son excepcionales; cada año, algunos hijos de trabajadores o padres analfabetos se convierten en maestros, médicos, ingenieros y una minoría de niños de familias adineradas fracasan en la escuela. Por tanto, la teoría debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los casos más frecuentes y los denominados casos paradójicos. Para ello, debe pensar en términos tanto de la posición social de los padres cuanto de la historia singular de los hijos, lo que puede producir casos atípicos. Esta es una primera ruptura problemática: el análisis en términos de *posición social* no es suficiente, la cuestión de la *historia singular* debe introducirse en la teoría: los dos términos, *historia* y *singularidad*, son importantes.

En segundo lugar, el análisis crítico del concepto de habitus conduce a la misma conclusión. Este concepto tiene el mérito de introducir en el debate la cuestión del agente individual: la pertenencia social no produce sus efectos directamente, sino por la internalización de lo social por parte del individuo, en forma de habitus. Pero el concepto de habitus tropieza con una dificultad fundamental. O el habitus es solo una forma individual de lo social, así internalizado e incorporado, para usar los términos de Bourdieu y, en este caso, es sólo un “psiquismo de posición” (Charlot, 1997, p. 38) y no se entiende por qué y cómo, a veces, ese habitus produce efectos atípicos: éxitos o fracasos paradójicos. O, como parece pensar Bourdieu, el habitus tiene una cierta flexibilidad, lo que permite que historias singulares de individuos con mismo origen social puedan producir resultados diferentes. Pero si el habitus es flexible, la misma noción tiende a disolverse y perder su relevancia sociológica: ya no es, como en su definición, una estructura cuya estabilidad permite explicar un conjunto de representaciones y prácticas, se convierte en un conjunto de disposiciones psíquicas que llevan, por supuesto, la marca de situaciones sociales experimentadas, pero que sólo pueden, ellas mismas, ser entendidas por referencia a una historia singular.

En tercer lugar, el concepto de capital cultural, de hecho, reposa en un conjunto de metáforas: los niños *heredan* varios tipos de *capital* (económico, cultural, simbólico) que permiten la *reproducción* de la posición social de la familia de generación en generación. Así como la noción de internalización tiene el mérito de plantear la cuestión de los efectos psíquicos de la posición social, la analogía del capital cultural ha de subrayar las formas culturales de transmisión familiar. Pero, ¿cómo se produce la transmisión cuando ella es cultural? El gusto por la *nouvelle cuisine*, el arte abstracto o el teatro no se hereda de la misma forma que se hereda la cuenta bancaria y el coche de papá o la casa de mamá. Es necesaria una actividad, por parte de los padres y por parte de los hijos: viajar, ir al museo, al teatro, llevar a sus hijos a bailar, judo, clases de piano, corregir sus errores gramaticales e incluso, simplemente, ayudar con sus tareas escolares a diario. Transmitir o recibir ese *capital cultural* es en realidad mucho *trabajo*. Así, una segunda ruptura problemática es producida en la teorización: además de la *posición* social de quien aprende, debe ser introducida en la teoría la cuestión de su *actividad*.

Estas dos rupturas problemáticas conducen al rechazo de la teoría sociológica de la reproducción, sin por eso negar los efectos de la desigualdad social.

Los casos atípicos de éxito o fracaso prueban que no hay determinismo social: conocer el origen del alumno no permite prever su destino escolar. Pero existe un gran riesgo, entonces, de volver a una explicación naturalizante o individualizante, por el don o por un mérito misterioso del cual no se analiza las condiciones de aparición. Lo social, incluso en casos atípicos, no deja de producir efectos: diferentes niveles de investimento y selección excesiva (los estudiantes de los círculos populares deberían hacer más para obtener los mismos beneficios educativos que los de las familias favorecidas), formas de experiencia escolar, rentabilidad social diferente a los diplomas obtenidos, etc. Pero lo social tiene sus efectos en las historias singulares. Que el historial escolar sea atípico o que corresponda a la probabilidad estadística más alta, es siempre una historia única y social. Es esta doble lectura la que propone la teoría de la relación con el saber; no un análisis en términos de sociabilidad y luego en términos de singularidad, de manera aditiva, sino un enfoque multiplicativo para comprender la construcción singular de un sujeto a partir de lo que la sociedad le ofrece y le impone. Lo que abre una pregunta antropológica: ¿qué es esta extraña especie, el Sapiens, que existe en formas al mismo tiempo socialmente diferentes y eminentemente singulares?

Estas formas se construyen a lo largo de la educación, que es un proceso triple, indisociable, de humanización, socialización y singularización.

Si nos mantenemos dentro del ámbito de la descripción, podemos, al igual que la teoría de la reproducción, considerar a la educación como herencia de formas culturales transmitidas por las generaciones anteriores. Pero aún falta comprender el proceso mediante el cual se produce esta transmisión. Si fuera suficiente con presentar bienes culturales a los estudiantes, en los cursos, todos los jóvenes serían herederos siempre que tuvieran acceso a esos cursos. Pero, de hecho, la transmisión de las conquistas de las generaciones anteriores requiere una actividad específica para los jóvenes: aprender.

Solo aprende quién se moviliza en una actividad, incluso en la vida cotidiana, y, cuando se trata de un aprendizaje voluntario y consciente, en una actividad intelectual - en la escuela, por supuesto, pero también en un proceso de prueba y error o de imitación. Nuevamente, la pregunta es antropológica: el ser humano no es un espectador del mundo, él es, colectivamente, individualmente y siempre en una historia, un actor en ese mundo.

Vale la pena aclarar este punto, para evitar frecuentes deslices ideológicos. Lo que se recuerda aquí, simplemente, es que nadie puede aprender en lugar del otro. Por supuesto, el estudiante solo puede aprender si el profesor le ofrece algo, de una forma u otra (curso, material, situación, proyecto, etc.), pero, en definitiva, quien aprende es el alumno y solo puede hacerlo si estudia. El saber adquirido es un producto directo de la actividad de este alumno y solo indirecto de la actividad del profesor⁷. Ciertamente, el aprendizaje solo puede ser posible y eficaz cuando se cumplen determinadas condiciones materiales, institucionales y pedagógicas. Pero el proceso solo comienza cuando se moviliza intelectualmente la persona que, así, se convierte en aprendiz.

La consecuencia lógica de este principio fundamental es que, si el estudiante de una familia popular fracasa en la escuela, no es, directamente, porque pertenece a un ambiente popular, es porque no aprendió y no aprendió porque no estudió, o no lo hizo de manera eficaz. Pero no debemos caer en una interpretación individualizante en términos de esfuerzo y mérito ligados al carácter innato de una persona. En efecto, surge de inmediato la pregunta: ¿por qué algunos estudiantes estudian y otros no? ¿Por qué los jóvenes del medio popular rechazan la escuela y sus contenidos, o al menos se resisten a ellos mucho más a menudo que los niños y adolescentes de familias favorecidas? ¿Porque se trata de la forma escolar de una cultura burguesa cómo se explican las teorías de la reproducción? Pero en ese caso, ¿por qué ciertos niños de medios populares son buenos estudiantes, a veces incluso muy brillantes?

Bourdieu y Passeron tenían la respuesta, ya muy clara en su primer libro, *Les Héritiers* (1966): lo que está en juego es la relación con la escuela, con la cultura, con el saber, con la lengua. Al final de *La Reproduction* (1970), consideran la posibilidad de una pedagogía racional cuyo objetivo sea transformar esas relaciones, pero rechazan la hipótesis, con el siguiente argumento: ¿por qué las clases dominantes cambiarían una situación que beneficia a sus hijos? De hecho, trabajar en el tema de la relación con la escuela y el saber expondría al sociólogo a graves transgresiones disciplinarias. Por supuesto, él puede, al principio, hablar sobre la relación *social* con el saber, como lo hice en mis primeros textos. Pero el análisis de los datos lo obligará rápidamente a enfrentar la cuestión de la singularidad, por lo tanto, la cuestión del sujeto, que es tabú para la sociología, al menos en sus formas clásicas⁸.

Solo aprenden quién se moviliza intelectualmente. Pero, ¿por qué movilizarse y esforzarse por estudiar, lo que es tan cansador? ¿Para obtener una buena nota y pasar al próximo año? ¿Para complacer a los padres, ganar regalos y posiblemente evitar ser abofeteado? ¿Para estar orgulloso de sí mismo, para mostrarse lo mejor? ¿Por qué la profesora es simpática? ¿Para aprender cosas útiles? ¿Para tener un buen trabajo después? ¿Para entender el mundo, la vida y las personas? La respuesta puede ser muy diferente, pero la situación siempre debe tener sentido. Esta cuestión estuvo en el centro de mi propia investigación: ¿qué sentido tiene para un estudiante, particularmente para un estudiante del medio popular, aprender o rehusarse a aprender, en la escuela o en otro lugar? Lo que condujo, inevitablemente, a una pregunta más

⁷ Desafortunadamente, el idioma francés es muy ambiguo en este punto porque permite decir que el profesor *apprend* (aprende) cosas al estudiante. En vez de decir *enseñar al estudiante*, en francés se puede decir, *aprender al estudiante*. Dicho uso no es posible en portugués o español, que se reservan el verbo *aprender* para el estudiante y usa *enseñar* para nombrar la actividad del maestro.

⁸ Sin duda, no es casualidad que el problema de la relación con el saber haya sido construido por investigadores de las ciencias de la educación conscientes de la desigualdad social, pero de formación filosófica (yo) o histórica (Beillerot) e interesados en la antropología o el psicoanálisis. Cuando Lahire, un sociólogo disciplinado, encuentra la diferencia singular, no puede cruzar el Rubicón sociológico y solo pluraliza el habitus (Lahire, 1998). Kuhn señaló que las rupturas de paradigma a menudo son producidas por investigadores "muy jóvenes o bastante nuevos en la especialidad cuyo paradigma cambiaron" (Kuhn, 1983, p. 131).

amplia, de cuño antropológico: ¿por qué la cría del hombre está "obligado a aprender para ser"? (Charlot, 1997, p. 57).

El abordaje en términos de movilización abre la cuestión del sentido, pero también del deseo. Se trata, si, de movilizar-*se*, lo que remite a un movimiento interno, al deseo que impulsa la movilización - mientras en una problemática de motivación, se cuestiona qué se debe hacer para que el otro se adhiera al proyecto de quienes buscan motivarlo. El equipo de Beillerot tiene razón: hay que hablar del deseo cuando se plantea la cuestión de la relación con el saber (Beillerot et al., 1989, Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1996). Sin embargo, trabajamos el tema del deseo de manera diferente: ellos lo tratan en una perspectiva psicoanalítica, por lo tanto, privilegiando la cuestión del inconsciente, mientras que mi abordaje, incluso sobre la cuestión del deseo, es socio-antropológico e interesado en la función del otro, por las relaciones con los otros en la construcción de la identidad del sujeto⁹ y por el placer de aprender.

1.2 *El saber, una figura del aprender, entre otros*

Tras explicar las rupturas que el tema de la singularidad y la actividad produce en la problemática, cabe destacar otra característica fundamental de la teoría de la relación con el saber: ella pone en consideración al saber, en su especificidad, mientras que es el gran ausente de la sociología de la desigualdad social frente a la escuela.

Hasta la década de 1970, latín, griego y literatura clásica eran las disciplinas más valoradas en la enseñanza secundaria. Después, este predominio se debilita, a favor de las matemáticas y la física. Pero, rápidamente, la sociología muestra que los estudiantes más exitosos en matemáticas tienen el mismo perfil social que los más exitosos en latín. En otras palabras, los nuevos equilibrios curriculares han tenido poco efecto sobre la desigualdad social en relación a la escuela. Pero la explicación por la transmisión de capital cultural dentro de las familias, creíble cuando se trata de las humanidades clásicas, no es muy convincente en el caso de las matemáticas: si las familias burguesas pueden hablar de literatura, historia, arte e incluso, eventualmente hacer una cita en latín, rara vez tocan las matemáticas. La explicación debe, por tanto, ser de otro orden. Al estudiar la llamada reforma de las matemáticas modernas, comencé a interesarme, ya en la década de 1970, por los "contenidos no matemáticos en la enseñanza de las matemáticas" (en Bkouche, Charlot y Rouche, 1991, pág. 129), es decir, de hecho, por la relación con las matemáticas.

Esta relación es muy especial, como confirma en nuestra investigación el hecho de que los estudiantes, muy a menudo evocan espontáneamente el caso de las matemáticas para comentar sus dificultades o su éxito en la escuela. Las matemáticas tienen la reputación de estar reservadas para las mentes más abstractas y por tanto no ser accesibles para cualquier persona. ¿Será que soy capaz de subir tan alto en el cielo de las ideas? ¿Quién soy yo, a los ojos de los demás y los míos, que soy bueno en matemáticas o que, por el contrario, no entiendo nada? ¿Quién soy yo, que soy sensible a la poesía y el arte, o soy bueno para el rap, el hip hop y el fútbol? Estas relaciones sociales e identitarias, construidas en un espacio social y en una historia singular, obviamente tienen efectos sobre el grado de movilización de los estudiantes en una disciplina determinada. Pero la relación con las matemáticas también es epistémica: hacer matemáticas es entrar en un cierto tipo de actividad y, por tanto, en una determinada relación con el mundo, diferente a las que la poesía o el fútbol supongan y construyan.

Para aprender algo, se debe entrar en el tipo de actividad, por tanto, de relación con el saber, que, precisamente, permite que alguien lo aprenda; en consecuencia, "no hay saber sin una relación con el saber" (Charlot, 1997, p. 68). Por el contrario, "cualquier relación con el saber tiene una dimensión

⁹ Sobre este punto, demasiado complejo para explicarlo aquí, ver mi análisis crítico en *Du Rapport au savoir* (1997, pág. 52-55). El problema es menos el de una diferencia entre sociología y psicoanálisis, siendo los dos enfoques legítimos, que el de una diferencia interna al psicoanálisis, siendo mis enfoques más lacanianos que los del Equipo de Beillerot.

epistémica” (idem, p. 84): es una relación social e identitaria, una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo, pero también es siempre una relación con un cierto tipo de saber y actividad intelectual¹⁰. Cuando, así, se introduce en el debate la especificidad de lo que se aprende y las formas de aprenderlo, surge una dificultad: lo que se llama *saber*, en realidad, se refiere a actividades extremadamente diferentes y a los efectos de estas actividades que, en realidad, no son en absoluto comparables. Saber elegir un buen vino, conocer el teorema de Pitágoras, saber nadar, saber seducir, etc.: ¿qué tienen en común todos estos *saberes*? Un punto: en todos los casos, hay que *aprender*. Generalmente, se intenta sortear la dificultad con epítetos o complementos: habría saberes teóricos, prácticos, empíricos, saber hacer e incluso este horror epistemológico e ideológico que llaman saber ser. Está claro que en la cúspide de la pirámide está el Saber, sin adjetivo ni complemento. Esta nueva forma de clasificación de las especies produce un interminable discurso escolástico sobre las formas de saber, a costo del absurdo. Así, la resistencia de los materiales deberá ser considerada como saber teórico cuando el maestro lo enseña, pero se convertirá en saber práctico cuando el ingeniero lo use para construir un puente – en cuanto son dos relaciones diferentes con el mismo saber.

Para salir de esta dificultad es necesario volver al punto de partida: aprender. Existen figuras diferentes, e incluso heterogéneas, del aprender. Son diferentes por el tipo de actividad que desarrollan y la naturaleza del resultado de esa actividad. Aprender a nadar es entrar en una forma de relación con el medio ambiente y el resultado de este aprendizaje está inscrito en el cuerpo. Aprender a seducir es adquirir ciertas formas intersubjetivas y subjetivas de relación. Aprender matemáticas, historia o filosofía es operar un proceso de distanciamiento de la vida cotidiana y de apropiación de objetos de saber cuyo modo de ser es el lenguaje (Charlot, 1997). Estas figuras del aprender son heterogéneas, pero no estancas, pueden combinarse en configuraciones más o menos complementarias o, por el contrario, entrar en competencia. Aprender a leer es una actividad compleja, pero también lo es vender drogas, y lo que es preciso aprender para triunfar en la escuela es diferente de lo que se necesita para ser promovido en la jerarquía del tráfico de drogas, y los jóvenes a veces tienen que elegir sus prioridades o sacrificar una actividad u otra.

Entonces, ¿es relevante hablar del saber, en singular, y de la relación con el saber, en singular? La cuestión más general es la del aprender, como hecho antropológico: el hombre debe aprender para humanizarse y esta humanización es, al mismo tiempo, e inseparablemente, una socialización y una singularización-subjetivización. Este es el hecho fundamental, que requiere una explicación antropológica. Pero aprender es entrar en actividades que pueden ser muy diferentes desde un punto de vista epistémico. Entre ellas, hay una que exige la apropiación de enunciados lingüísticos, transmitidos por el entorno como reglas morales, principios de vida o tradiciones, o enseñados por una institución especializada, la escuela. Es para ese tipo de enunciado que me reservo el nombre de *saber*. Esta es una elección de vocabulario y no pretendo, de forma alguna, decir qué es el saber en sí mismo, ni entrar en discusiones escolásticas sobre la diferencia entre saber y conocimiento. Pero mantengo, y esto me parece fundamental, que hay una heterogeneidad de formas del aprender y que estas formas pueden entrar en competencia social e identitaria. El objeto de saber, distanciado de la experiencia cotidiana inmediata, propuesto por la escuela, y legítimamente propuesto, muchas veces está poco conectado, y a veces incluso es contradictorio con lo que es valioso para los jóvenes de origen popular. Consecuentemente, la cuestión general de la relación con el aprender acrecienta la cuestión más específica de la relación con el saber, es decir, con el tipo de aprendizajes que ofrece la escuela, y aquella, aún más específica, de las relaciones con una determinada disciplina escolar o forma de aprendizaje. Un paso más y nos preguntaremos sobre la relación con tal o cual concepto estudiado en la escuela y que encuentra ecos profundos fuera de la escuela; así, por ejemplo, las relaciones¹¹ con los relámpagos (Chabchoub, 2000), con los volcanes (Chartrain y Caillot, 1999), con la prehistoria (Vincent, 2017).

¹⁰ Chevallard agrega una observación interesante: cuando se aprende un saber en una institución, es necesario, para triunfar en ella, entrar en la relación que esta institución mantiene con el saber (Chevallard, 1989)

¹¹ ¿Deberíamos hablar de *la* relación, en singular, o de *las* relaciones, en plural? Parece pertinente interrogar en singular (¿Cuál es la relación de los estudiantes con el saber?) y esperar una respuesta en plural (las relaciones con

Sería más riguroso, desde un punto de vista conceptual, hablar de una teoría, o un paradigma, de la *relación con el aprender* y reservar la *relación con el saber* (y *relaciones con los saberes*) a casos particulares. Tomé conciencia de ello en 1997, pero decidí seguir utilizando la *relación con el saber*, que ya había entrado en el vocabulario de las humanidades y eso me evitó usar una expresión inusual: el aprender¹².

El campo problemático investigado por esta teoría es amplio, pero está definido por algunos principios fundamentales, al menos para aquellos que abrazan la versión socio-antropológica de la teoría y no están satisfechos con un uso de sentido común de la expresión *relación con el saber*.

Algunos de estos principios se refieren entre sí y son, de hecho, formulaciones variables, según lo que se está debatiendo, desde un mismo tríptico: la educación es siempre, al mismo tiempo, humanización, socialización y singularización; aprender es un hecho antropológico específico, que se construye en una historia inseparablemente social y singular; la relación con el saber es relación con el mundo, con otros y contigo mismo.

Otro principio insiste en el hecho de que aprender es siempre entrar en una actividad epistémica específica: la relación con el saber es siempre con un tipo definido de aprender. Pero este principio se articula con los precedentes, ya que esta actividad epistémica supone un cierto tipo de relación con el mundo y define una identidad del que aprende. Por tanto: la relación con el saber es siempre, al mismo tiempo, epistémica, identitaria y social.

Estos son los principios que deben ser fundamentados antropológicamente.

2 Aprender a ser humano: los fundamentos antropológicos de la teoría.

El ser humano dedica una cuarta parte o un tercio de su vida para aprender en contextos formales y su relación con el saber tiene características específicas, que podemos analizar. ¿Por qué¹³? Eso es lo que debemos intentar entender.

2.1. *El hombre no es una idea, es una aventura*

El hombre¹⁴ debe ser entendido sobre la base de datos científicos y no a partir de ideas religiosas o metafísicas a priori. No consideraremos, por lo tanto, las respuestas que refieren a una misteriosa naturaleza humana, ya sean las de pedagogías tradicionales, para las que la educación debe corregir una naturaleza humana corrupta o frágil, o las de las llamadas nuevas pedagogías, que, por el contrario, aseveran que ella debe escoger a la naturaleza como guía (Charlot, 2020). Descartaremos también las respuestas que atribuyen a un atributo propio del Hombre lo que en verdad debe ser explicado: el hombre es un animal racional, político, pedagógico. Así, por ejemplo, racional es, al mismo tiempo, una observación (el hombre piensa), una causa (piensa porque es racional) y una consecuencia (piensa, por lo tanto, es racional): la explicación queda atrapada en un círculo. Además, este tipo de respuesta reposa en

el saber de los estudiantes varían). Pero la elección de una u otra forma gramatical también depende del predominio, hipotético o verificado, de un tipo de relación con el saber: aunque sabemos que las relaciones con el saber (y con los saberes) varían según los individuos, es relevante analizar las diferencias entre la relación con el saber (dominante) de los estudiantes de la clase media y de los medios populares.

¹² Pero, de hecho, cuando se dice *el aprender*, no haces nada más extraño, gramaticalmente, que cuando dices *el saber*: se da carácter de sustantivo a lo que originalmente era un verbo.

¹³ La cuestión es vasta porque, en última instancia, se trata de cuestionar lo que es un Hombre. Nos interesa aquí lo que permite fundamentar antropológicamente una teoría de la relación con el saber. Esta sección se basa en los datos y análisis presentados detalladamente en *Éducation ou Barbarie* (Charlot, 2020). Nota del traductor a la versión portuguesa: el libro fue traducido al portugués: *Educação ou Barbárie?* (Cortez, 2020).

¹⁴ Por 'hombre' se debe entender, obviamente y de acuerdo con la tradición filosófica y gramatical, *ser humano*, cualquiera sea su género.

una dualidad insuperable: por un lado, el hombre es un animal, entre otros animales y, por otro lado, por definirlo como racional, o político, o pedagógico, se niega inmediatamente que es un animal como cualquier otro.

Esta es una dificultad fundamental. Tradicionalmente, el pensamiento occidental opera un golpe teórico al aceptar a priori una naturaleza específica del hombre, caída del cielo, muchas veces en el sentido propio de expresión. Pero cuando se rechaza lo que Schaeffer llamó “excepción humana” (Schaeffer, 2007), no se puede, a pesar de todo, negar características humanas innegables. El hombre es una especie biológica, pero no es una especie como las otras. ¿Cómo dar cuenta de esas especificidades? El mismo Schaeffer, después de haber rastreado con brillantez todas las pretensiones a la excepción ontológica, social o cultural, afirma una especificidad del ser humano: éste desarrolló una cultura acumulativa y autocatalítica (es decir: la cultura misma genera cultura). ¿Pero cómo es posible? ¿Cómo puede una especie biológica tener tal especificidad, aparentemente no biológica y hasta antibiológica?

La antropología filosófica alemana ya había tropezado con esta dificultad y llegó a la conclusión de que el hombre es una “criatura lacunar”, según una expresión de Herder tomada por Gehlen (Charlot, 2020). Es lo que dice también el mito de Prometeo: durante la distribución de cualidades naturales a varias especies animales, la bolsa estaba vacía cuando el turno del hombre. Tales respuestas definen al ser humano por lo que le falta para ser un animal como los otros. Pero ¿cómo entender lo que es, sin evocar, como hace Eccles, “un milagro para siempre más allá de las posibilidades explicativas de la ciencia” (Eccles, 1994, p. 315)¹⁵? ¿Cómo comprender, en particular, lo que aquí nos preocupa: la larga educación del ser humano y su relación específica con el saber?

El punto de vista científico, el de la paleoantropología, tiene que superar la misma dificultad. Los paleoantropólogos gastan mucha energía y ciencia para negar las pretensiones de afirmar lo propio del hombre, pero, en conclusión, subrayan sus especificidades (Charlot, 2020). No, no es el único que usa herramientas, pero es el único que las utiliza para crear otras herramientas. No, no es el único bípedo, pero sólo él puede quedarse quieto o correr rápidamente y durante mucho tiempo sobre sus dos patas traseras. No, él no es el único que utiliza signos para comunicarse con otros miembros de su especie, pero su lenguaje presenta características inigualables. Siempre se llega a la misma conclusión: el hombre es una especie biológica con características muy especiales.

La enorme ventaja de la paleoantropología es tratar de entender, mediante métodos científicos, cómo tal especie advino. Esta especie es, y sigue siendo, biológica: puede ser destruida o diezmado, en poco tiempo, por un virus. Pero ella inventa una ingeniería genética y vacunas contra el virus. ¿Cómo la evolución puede haber producido esta extraña especie que somos, *Sapiens*?¹⁶ Si queremos comprender la relación de esta especie con el mundo, consigo mismo y con el saber, es en esta cuestión que debemos centrarnos y no en la búsqueda de una misteriosa esencia atemporal del hombre. *Sapiens* es el resultado de una evolución, de una historia y es esa historia que nos permite entender lo que él es y cómo él funciona.

El punto de partida es obviamente el Big Bang, el nacimiento del universo y del tiempo, hace poco menos de 14 billones de años, luego el planeta Tierra se forma hace 4.5 billones de años y la vida aparece hace 3.8 billones de años. Pero la historia en particular del género humano comienza hace muy poco tiempo, alrededor de 7 millones de años, cuando divergen gradualmente, a partir de un ancestro común, lo que vendrá a ser chimpancé y lo que será el género *Homo*. Aprendimos en la escuela lo que sucedió a continuación: el australopiteco, el *Homo habilis*, *Homo erectus*, Neandertal y *Sapiens*. Pero debe entenderse que esto no es de una sucesión lineal, una especie dando a luz a otra y desapareciendo, sino de una evolución arbustiva, de acuerdo con el término ampliamente utilizado por los investigadores: a lo largo de la evolución, hasta recientemente, viven en nuestro planeta, al mismo tiempo, varias especies humanas

¹⁵ John Eccles, en otro momento, fue un gran científico que recibió el Premio Nobel de Medicina en 1964 por su trabajo sobre el impulso nervioso.

¹⁶ Aunque la palabra *Sapiens* es de origen latino, consideramos que se ha incorporado al español, y, por tanto, ya no necesita cursiva.

o subespecies. El propio Sapiens coexistió por decenas de miles de años con su primo más cercano, Neandertal. Ellos se encontraron en Medio Oriente hace 70.000 años BP¹⁷, luego en Europa, entre 45.000 y 30.000 años atrás. Es probable que ellos no vivieran en los mismos espacios, sobre todo porque eran pequeños grupos de entre 50 y 100 personas, pero había intercambios culturales y sexuales entre ellos: el genoma de gran parte de la población humana actual tiene entre el 1% y 4% genes de Neandertal- y en la Melanesia se identificaron poblaciones con 6% de genes Denisova, una especie humana que divergió de Neandertal. Fue hace sólo 28.000 años BP que los últimos neandertales desaparecieron, en el sur de la actual España, y que el Sapiens se tornó el único humano en la Tierra.

Somos los efectos no previstos, no intencionales, no planeados de esa larga historia. Una historia a lo largo de la cual varias especies humanas aparecieron y coexistieron por decenas o cientos de miles de años y luego se extinguieron mientras que otros florecieron. Una historia que no es la de una adaptación gradual e incluso menos de un progreso lineal, sino una evolución que combina múltiples procesos y catástrofes planetarios, cambios climáticos, mutaciones genéticas y derivas, migraciones de las poblaciones, extinciones y apariciones de especies, etc. (Charlot, 2020). El hombre no es una Idea, es una Aventura- una aventura única, que no volverá a suceder. En este sentido, hay más bien una *excepción humana*, pero ella es construida durante la evolución. No es un dato primero y original, una naturaleza humana, una esencia humana, efecto de una ruptura ontológica entre naturaleza y cultura, entre el hombre y las demás especies vivas. De hecho, ¿cómo podría ser, ya que “nuestro pasado no es el reflejo de una humanidad, sino, sí, de varias” (Hublin, en Coppens y Picq, 2001, p. 415)? Fue la propia evolución la que produjo a los Sapiens.

Esta evolución opera a través de una continuidad biológica y saltos cualitativos: largos períodos de lentas transformaciones dan lugar a saltos que parecen relativamente repentinos. Se podría pensar que fueron tales saltos cualitativos los que produjeron *Homo ergaster* (la forma africana originaria de *Homo robustus*), que algunos consideran el comienzo del género *Homo*, hace alrededor de 1.8 o 2 millones de años, así como el ancestro común del Neanderthal y del Sapiens, hace unos 500.000 años, y un Sapiens moderno que se parece mucho a nosotros, hace 40 000/30 000 años. Hablar de saltos cualitativos no es reintroducir de otra manera una misteriosa ruptura ontológica en el curso de la evolución, sino aceptar una dialéctica entre cantidad y calidad bien establecida por Hegel. La combinación de mutaciones genéticas, aleatorias, puede producir transformaciones cualitativas importantes. La evolución que dio lugar a Sapiens puede modelarse mediante un "doble mosaico" (Hombert y Lenclud, 2014, p. 19). Ciertas transformaciones genéticas, al principio aleatorias, se combinan poco a poco, de manera lógica pero no necesaria, en un mosaico biológico, mientras que, al mismo tiempo, de forma coordinada o no, se producen cambios culturales que dibujan otro mosaico; cuándo esos dos mosaicos, biológico y cultural, convergen, se unen¹⁸, a veces ocurre un salto cualitativo, una nueva forma del ser humano, con nuevas relaciones con el mundo (Charlot, 2020).

Esa historia no obedece a un plan preestablecido, es una aventura que se inventa al mismo tiempo que acontece, pero su análisis a posteriori muestra que la especie humana emergió y prosperó tornándose cada vez más independiente de las condiciones primarias, *naturales*¹⁹, en que vivió el antepasado que compartimos con los chimpancés. En el transcurso de las especies que le dieron forma, *Homo* dejó el bosque, la sabana, África, donde nació, y construyó espacios radicalmente nuevos, inclusive polares o

¹⁷ Before Present, siendo este presente definido, por convención entre los investigadores, como el año 1950.

¹⁸ Por ejemplo, la invención del fuego (la posibilidad de producir fuego voluntariamente), un evento cultural, volvió posible cocinar alimentos, lo que alivió mucho el trabajo del intestino, y la energía así liberada habría quedado disponible para el crecimiento del volumen cerebral, ya evidente antes de esta invención. Otro ejemplo: el ser humano nace antes del término (para que naciera con el mismo nivel de desarrollo que el pequeño chimpancé, el embarazo de su madre debería ser de 18 a 21 meses, no de 9 meses) y esta neotenia (biológica) tiene el efecto (cultural) de que una parte significativa del tiempo de desarrollo de su cerebro ocurre en interacciones humanas.

¹⁹ *Naturaleza*, *natural* son palabras aparentemente claras, pero en realidad, ambiguas, misteriosas y cargadas de ideología, que es mejor evitar usar cuando sea posible.

urbanos. Usó herramientas, pero no para obtener una ventaja inmediata, como saben hacer otros primates y algunas aves, sino para forjar otras herramientas. El inventó lo que los investigadores llaman a la señal desacoplada de su referencia, es decir, información fuera de la presencia de la cosa evocada, fuente del símbolo. En el Neolítico, con la agricultura y la ganadería, se convirtió en productor de sus condiciones de vida y hoy es capaz de manipular su genética y, tal vez, de explotar su propio planeta. Aquí es donde está lo propio del hombre, una excepción humana, no por esencia, sino por aventura: el hombre no fue producido fuera del curso de la evolución, pero en este curso creó nuevos mundos, geográficos, técnicos, simbólicos, imaginarios, virtuales, etc. Puede discutirse extensamente, como hace la paleoantropología, para mostrar que el bipedalismo, la herramienta e incluso el lenguaje, la conciencia y la moralidad no son propias del hombre, una cosa es cierta: ninguna otra especie ha creado el equivalente del mundo humano.

Lo que dice lo que es el hombre, no por esencia, sino por construcción evolutiva e histórica en progreso, es, por un lado, su genoma y, por otro, el mundo humano. Su genoma es obviamente específico, por definición: una especie solo es identificable como tal si tiene un genoma específico. La otra figura de la especificidad humana es el mundo humano, sedimentación de las actividades de generaciones anteriores, “síntesis objetiva de la especie” (Charlot, 2020, p.288)²⁰.

Todos los principios fundamentales de una teoría de la relación con el saber pueden ser esclarecidos a partir de esta definición de la doble especificidad del hombre, esto es, de la condición humana.

2.2 Humanización, socialización y singularización

Un genoma abierto, plástico, epigenético, como dicen los investigadores, y un mundo construido por la especie a ser apropiado por el niño nacido en ella: estos son los resultados de la evolución a partir de la cual proviene el Sapiens. Lo que articula este genoma y este mundo es la educación. Como se sabe de los casos de *niños salvajes*, un recién nacido, si no es educado en un entorno humano, no hablará, ni será bípedo: además del genoma, lo propio del hombre no es una característica de la cual cada individuo estaría dotado por el simple hecho de haber nacido en la especie humana, es lo que el género *Homo* y la especie Sapiens produjeron en el transcurso de su historia, que se sedimentó en un mundo humano y que cada cría del hombre puede apropiarse, al menos parcialmente, a través de la educación, a lo largo de su historia singular.

Algunas especies están casi completamente programadas por su composición genética, incluyendo cuando exhiben comportamientos complejos y elaboradas formas de comunicación. Es el caso de las abejas y hormigas, por ejemplo. Otras, especialmente entre los mamíferos, necesitan del aprendizaje para adaptarse a su ambiente. Cuanto más *evolucionada* es la especie, lo que en realidad significa cuánto más tarde ella aparece en el curso de la evolución, más largo es el tiempo relativo de su infancia, durante el que depende de los adultos para sobrevivir y aprender lo que no ha sido completamente programado genéticamente. La característica específica del genoma humano es que éste no constituye una programación de los comportamientos útiles y necesarios para vivir en el mundo humano. Por supuesto, el hombre sigue siendo un animal sujeto a las condiciones básicas para la manutención y la reproducción de la vida, pero estas mismas condiciones son objeto de un investimento cultural: el ser humano debe comer, pero a veces entra en huelga de hambre, debe beber, pero no siempre bebe agua y, si ella quiere, hoy la mujer no tiene más la obligación de tener relaciones sexuales para tener un hijo. Sapiens ya no vive en el entorno biológico original donde *Homo* apareció, pero vive en un mundo construido por la especie a través de múltiples mediaciones sociales, técnicas y simbólicas. Para entrar en este mundo humano y

²⁰ Esta definición de la especificidad humana como mundo se puede comparar con la tesis VI de Marx sobre Feuerbach: “La esencia del hombre no es una abstracción inherente al individuo aislado. En realidad, es el conjunto de relaciones sociales”. Es en esta VI tesis en la que se basa Sève para sostener que hay una antropología en Marx (Sève, 2008).

habitarlo, el hijo del hombre debe tomar posesión de el mismo. Su genoma le permite hacerlo, ya que el hombre está programado para aprender²¹. Pero resta hacerlo, aprender, educarse.

La cría humana nace *hominizada*, por el genoma, pero es a través de la educación que se *humaniza*. En efecto, la humanidad no es una naturaleza presente en ella desde su nacimiento, pero, si, lo que las especies *Homo* han producido con el tiempo y es apropiándose de ese mundo que la cría genéticamente hominizada se humaniza. Debido a la condición humana, el mundo siempre debe ser conquistado, ser inventado, y por lo tanto la humanidad misma no se da de una vez por todas, debe ser construida, en un proceso que nunca termina y que, por definición, no puede terminar.

Mi humanidad es la de un mundo del que me apropio por la educación: la educación es un proceso de humanización. Esta apropiación requiere, imperativamente, dos condiciones. Primero, un ser hominizado: un chimpancé recién nacido, adoptado por una pareja y criado de la misma manera que su bebé humano, no se humaniza. La segunda condición es la mediación de otros humanos; privado de esa mediación, el *niño salvaje* tampoco se humaniza. El hombre no es el único animal social, ni incluso el único cultural, pero es el único que entra en un mundo que incluye tantas mediaciones construidas históricamente por quienes lo precedieron, incluidas las mediaciones por símbolos. Por eso, el otro, como individuo, como función social o como institución, es para él una condición radical de supervivencia y acceso a la forma socio-histórica de la especie. El mundo al que llega el recién nacido se presenta en formas locales, sociohistóricamente construidas en ese lugar y en ese tiempo, a través de múltiples mediaciones, culturales, técnicas, simbólicas. Como especie, el hombre es universal, pero ese universal siempre existe en formas sociales y culturales particulares. La humanización requiere la apropiación de estas formas y mediaciones locales, por lo tanto, su transmisión por los adultos, de una manera o de otra, incluida la construcción de estos marcos sociales de percepción e interpretación que Bourdieu, en continuación de Santo Tomás de Aquino, denominó *habitus*. Estas formas locales, no se deben olvidar, son portadores de desigualdades, a veces profundas, que marcan el proceso de humanización y socialización.

Humanización y socialización, la educación es también singularización-subjetivación. El acceso a una posición humana compartida con otras personas y a una conciencia reflexiva, es decir, la humanización, es el efecto de una historia. Y el tiempo inevitablemente genera diferencias, singulariza, ya se trate de un planeta, de una civilización, de una cultura, de una sociedad o de un ser humano. En el ser humano, esta singularización es mucho más que una individuación, es una construcción de sí como sujeto. Serían necesarias muchas páginas y mucha competencia psicoanalítica para explicarlo y, por tanto, nos quedaremos sólo con el fundamento: el hombre se construye como sujeto en una forma de relación con el otro que no se observa en otras especies. Tendríamos que evocar aquí a Wallon y su idea de que cada uno lleva en sí mismo el fantasma del otro, Rimbaud y su famoso "Yo es un otro", que a Lacan le gusta citar, el estadio del espejo de Wallon y Lacan, ese momento en que me percibo como otro, en mi totalidad y en mi unidad, pero también Vigotski y Bakhtin y la idea de que el pensamiento es una forma de hablar consigo mismo desarrollada inicialmente en comunicación con otros (Charlot, 1997). Soy el efecto de que otros pensaron, inventaron, experimentaron antes que yo, pero también de todas las experiencias que tuve durante mi historia, incluidas las micro-experiencias de la vida cotidiana, y mi historia es diferente a todas las demás, aunque tenga un gemelo, porque nadie puede ocupar el mismo espacio-tiempo que yo y, por lo tanto, experimentar exactamente lo mismo. Soy libre no por escapar de toda determinación, una idea que no tendría sentido, sino cuando puedo ser yo mismo, en la forma en que me construí, social y singular, a través de miríadas de mini-determinaciones de las que soy el único por haber vivido, incluso en mi entorno social.

²¹ Es importante recordar que esta es solo una forma de hablar. Nadie *programó* al hombre y la evolución no *hace* nada. El genoma es el resultado de múltiples procesos, inclusive aleatorios, sintetizados bajo el nombre de *evolución*, que resultaron en el Sapiens, sin que nadie lo quisiera ni lo planificara. Pero los procesos físicos, químicos, biológicos e incluso culturales se rigen por determinadas lógicas que, a posteriori, a veces parecen deseadas y programadas.

Humanizarse, socializarse, construirse como sujeto singular: se trata, en verdad, de un movimiento único, entendido desde tres puntos de vista diferentes. Se puede expresar la misma idea de otra manera: en el ser humano, la relación con el mundo es también, e inextricablemente, una relación con los otros y consigo mismo.

2.3 Relación con el mundo, relación con los demás y relación con uno mismo

Dado que el mundo no es para el hombre un hábitat que pueda ocupar a partir de sus únicas disposiciones genéticas, eventualmente complementadas por algunos aprendizajes instrumentales y sociales bastante simples, la relación del hombre con el mundo no es tan inmediata como la de otros animales. Claro, es siempre un poco abusivo hablar de *animales*, en general, como si la araña, el caballo y el chimpancé constituyesen una única categoría de la que se podía distinguir al hombre. Además, nuestros animales domésticos, perro, gato, caballo, loro y algunos otros, están un tanto humanizados, debido a su convivencia con nosotros. Además, algunas situaciones fuera de la vida cotidiana nos permiten experimentar una relación con el mundo, una especie de equivalente humano de la relación dominante en los animales: por ejemplo, el amor a primera vista, el choque estético o la sensación de *déjà vu* que de repente nos invade en un lugar determinado. Pero, aun así, queda la especificidad radical del hombre: entrar en un mundo construido por generaciones anteriores, apropiándose de múltiples mediaciones. Nuestra relación ordinaria con el mundo pasa por la relación con los otros, fundamental para dominar las mediaciones técnicas y simbólicas que la vida en el mundo humano requiere y para construirnos, en el día a día. Para el hombre, la relación con el mundo es siempre, también, una relación con los demás y consigo mismo.

Dado que, por su propia condición humana, el mundo no le es dado de inmediato, el hombre debe enfrentar la difícil cuestión del sentido. Para él, la vida, el mundo, los otros y él mismo son un problema, pues su sentido no está predefinido genéticamente. “El hombre no puede estar en la evidencia propia de los seres extrahumanos; debe *actuar*, *llevar* su vida, ‘dominarla’, ‘explicarse con ella’” (Patočka, 1999, p. 157 - énfasis del autor). Participar del movimiento del mundo, intentar *ser alguien*, según la expresión reveladora que a menudo usan los jóvenes, aprender: ¿de qué sirve? La cuestión del sentido es el horizonte permanente de las relaciones con el mundo, con los otros y con uno mismo, incluso al aprender.

Humanización, socialización, singularización: así, se define la educación por lo que ella produce. Relación con el mundo, con los otros y con uno mismo: así, se enfatizan los referentes implícitos de cualquier forma de educación. Queda por precisar en qué consiste ella, cuáles son sus operaciones y sus actividades.

2.4 La educación como regulación dialéctica entre deseo y norma

Entrar en un mundo humano requiere una forma específica de regulación del deseo. El hombre no es el único ser vivo que debe aprender a convivir con otros miembros de su especie. Los jóvenes de muchas especies están sujetos a la regulación colectiva de sus impulsos instintivos; el pequeño gorila que desafía al macho dominante rápidamente aprende cuánto cuesta. Impuestas por el grupo, estas regulaciones son sociales e incluso culturales, cuando su forma no es similar en todos los grupos de la especie. Pero en el *Sapiens* y quizás en ciertas especies humanas anteriores, esta regulación tiene dos características fundamentales.

En primer lugar, ella es muy compleja, porque el hombre no solo tiene necesidades e impulsos, él tiene deseos. El hombre no está dado, definido, completo: su genoma abre posibilidades que todavía precisan ser realizadas y su mundo está en constante movimiento. Debe construir su humanidad, pero siempre podría ser más y diferente de lo que es y, por lo tanto, esta búsqueda de sí mismo nunca se completa y no puede terminar. Solo coincide consigo mismo y con su mundo en momentos de equilibrio

inestable, lo que él llama felicidad, o en momentos de intensidad o éxtasis, destellos de tiempo que traspasan la vida cotidiana. Debido a su situación antropológica, el ser humano, por tanto, se experimenta a sí mismo como incompleto, inacabado, siempre le falta algo, lo que desea (Lacan, 1966)²². Aparentemente, el objeto del deseo está definido, es otro ser humano, dinero, poder, etc., pero ese deseo nunca será plenamente satisfecho, siempre quien desea quiere más: más pasión, más dinero, más poder, más victorias para su equipo de fútbol, etc. De hecho, el verdadero objeto de su deseo está fuera de su alcance: disfrutar, en fin, de la humanidad de forma plena, completa, bien cerrada sobre sí mismo. Es un deseo de sí mismo, un deseo por el otro en el sentido subjetivo (desear al otro) y objetivo (querer que el otro me desee), un deseo de fusionarse con el otro y consigo mismo, para acabar con la tensión, la incertidumbre y la angustia que ellas generan. Paradójicamente, si realmente pudiera conseguir lo que desea, por completo y para siempre, habría cerrado el mundo y aniquilado como ser humano deseante; habría salido de la condición humana.

Como el objeto de deseo no es, de hecho, nomizable, Lacan lo designa como *objeto a* (Lacan, 1966). Siempre en busca de ese *objeto a* que resolvería definitivamente su malestar, el sujeto inviste, de manera más o menos intensa, objetos que asumirán la función de objetos de deseo. Puede ser la pareja romántica, el dinero, el poder, etc. Y puede ser el saber. Eso es lo que significa *amar* una asignatura porque se *ama* al profesor, o encontrar el curso *interesante*: invertir un contenido intelectual como objeto de deseo, como forma posible del *objeto a*. Solo aprenden quien se moviliza y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo: complacer a sus padres, pasar al próximo año, comprender, demostrar su inteligencia a sí mismo, etc. El deseo puede asumir varias formas, pero siempre debe existir un deseo, fuerte o débil, para que haya una movilización para aprender. Como todos los demás deseos, él está enredado en una red compleja, social y singular, consciente e inconsciente, de relaciones con el mundo, con los demás y contigo mismo. Siempre, aprender es entrar en tales relaciones, que pueden generar placer o sufrimiento, amor propio o autodesprecio, entusiasmo o rebelión.

La regulación del deseo humano tiene una segunda especificidad: muchas veces procede por la internalización de normas. En los animales, la pulsión está regulada por la disponibilidad de los recursos necesarios para satisfacerla y por los efectos objetivos agradables o desagradables causados por su intento de satisfacción: placer o golpes, mordiscos, rechazo del grupo. Los seres humanos también están familiarizados con estos modos de regulación, en particular con la dependencia del deseo de los recursos económicos, pero en su caso hay un fenómeno más, específico: la internalización de normas. La pedagogía, sea cual fuera su forma, *tradicional* o *nueva*, es fundamentalmente una propuesta teórica y práctica de la regulación dialéctica entre Deseo y Norma (Charlot, 2020). Se trata de una dialéctica en el sentido hegeliano del término, es decir, de una relación entre dos opuestos que se implican entre sí: solo hay deseo cuando no todo es posible, hay un límite, una norma (de lo contrario, hay locura) y la norma solo funciona si, de alguna manera, ella misma es deseable.

Cuando, en un balance de saber, preguntamos a los jóvenes qué han aprendido desde que nacieron, sus respuestas espontáneas evocan, sobre todo, aprendizajes afectivos, relacionales, ligados al desarrollo personal: aprendieron a amar, la amistad, el respeto, la autonomía, a defenderse, aprenderán el *no* (transgredir), a conocer la vida y las personas, etc. (Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Charlot, 1999). Este resultado es general, impresionante, verificado en diferentes países y culturas: siempre, estos aprendizajes son mucho más evocados que los que se refieren a una actividad intelectual o escolar. Para el ser humano, lo más urgente e importante es entablar relaciones con los demás y consigo mismos para humanizarse y socializar, primero con los padres y la familia, luego en un marco social más abierto.

²² Una vez más, conviene evocar aquí gran parte del psicoanálisis y sus debates.

2.5 Relación epistémica, social e identitaria

Además de la regulación del deseo por la norma, que se refiere a lo que se llama educación, entrar y vivir en un mundo humano requiere un conjunto de actividades que pueden agruparse bajo el término *aprender*. Aprender es apropiarse de lo humano. Pero hay varias figuras de aprendizaje, diferentes. ¿Aprender es hacer qué, entrar en qué relaciones epistémicas con el mundo?

A veces es dar una forma específicamente humana a lo que ha sido programado genéticamente. Así, por hominización, caminamos al año, hablamos a los dos años y entramos en la adolescencia alrededor de los doce años, pero todavía es necesario, a través de la humanización, aprender a caminar en dos piernas, a hablar el idioma de su medio y a estar enamorados.

Aprender es entrar y vivir en un mundo compartido con los demás y construirse y quererse uno mismo. Por tanto, es también heredar y desarrollar marcos de interpretación del mundo, internalizar normas, regular sus deseos, construir formas relacionales y afectivas intersubjetivas y subjetivas.

Aprender es, también, apropiarse de formas prácticas de actuar y de convertirse en ser humano, esos gestos y técnicas que son útiles y a veces necesarias para vivir en un mundo humano: pescar, atarse los cordones de zapatos, encender un fuego o una estufa, conducir una cosechadora, etc.

Aprender, finalmente, es adentrarse en una dimensión específica de la especie humana, posibilitada por un salto cualitativo considerable durante la evolución: lo simbólico. Por haber aprendido a evocar objetos ausentes o imaginarios y a procesar los signos que los designan, el hombre puede construir y transmitir saberes-lenguajes, narrativas, sueños, proyectos, promesas, proverbios, teoremas, sistemas, etc. Él puede también tomarse a sí mismo como un objeto, pensar sobre sí mismo y hablar consigo mismo como si fuera otro, en una relación reflexiva consigo mismo que es un efecto de la evolución²³, pero un efecto que transformó profundamente el curso ordinario de la evolución.

Aprender es siempre aprender algo y, para aprenderlo, es necesario entrar en la relación epistémica que lo permite - y que no es la misma para aprender a nadar, a mentir, poesía o matemáticas. Pero aprender es siempre más que adquirir un gesto, una conducta, un saber, es entrar en un mundo compartido con otros, en una situación sociohistórica particular donde se ocupa un determinado lugar y, debido a su historia, construirse en ese mundo como un ejemplar singular de ser humano. Por lo tanto, siempre esa relación epistémica es también una relación social e identitaria. Aprender es aprender de alguna manera particular, en una relación *epistémica* (¿es hacer qué?). Aprender es compartir el mundo con otros, en una relación *social* (¿es compartir el mundo con quién, en qué posiciones recíprocas?). El aprender es construirse, desearse, protegerse e inventarse, en una relación *identitaria* (¿es construir quién?). Por lo tanto, la relación con el aprender - y la relación con el saber, una forma particular del aprender - es siempre, al mismo tiempo, epistémica, social e identitaria.

El mundo no es dado al hombre, es posible gracias a su genoma y se le ofrece al recién nacido, pero tendrá que entrar en ese mundo y apropiarse de él. ¿Qué tipo de relación, humana, social y singular, un sujeto tiene con ese mundo, con el lugar que en él ocupa, con la historia que vive en él? Esa es la cuestión básica, la cuestión general, la de la relación con el aprender. La pregunta es general, pero la respuesta debe ser determinada: qué relaciones epistémicas, qué relaciones de identidad, qué relaciones sociales y cómo ellas se articulan. Sobre esta base, aparecerán otras preguntas precisas: ¿qué relaciones con el tiempo, qué relaciones con el lenguaje y con las diversas formas de comunicación, acción, ocupación del mundo? ¿Qué actividades y qué objetos del aprender y del saber - por tanto, también, qué relaciones con los saberes, en plural? ¿En qué relaciones con el aprender y con el saber las sociedades

²³ Después de cuatro años de aprendizaje, Washoe, una chimpancé adoptada a los ocho meses por un par de psicólogos y que domina más de un centenar de signos de la lengua de señas estadounidense, logra clasificar las fotografías de monos y humanos en dos grupos diferentes, pero ella se clasifica a sí misma entre los humanos (Charlot, 2020). Podríamos quizás interpretar (con cautela ...) esta forma de autohumanización como el esbozo de una autoconciencia. Esta es, sin duda, una especificidad humana, una *excepción*, pero no se da de inmediato, se construye en el transcurso de la evolución, en un proceso continuo, pero con saltos cualitativos

humanas se construyen, funcionan, piensan sobre si mismas? ¿De qué manera los sujetos humanos se humanizan, socializan y se singularizan, en las diversas modalidades de un triple proceso indisoluble llamado *educación*?

Hasta ahora, la teoría de la relación con el saber se ha basado en algunos principios fundamentales. Dotada de fundamentos antropológicos y de un programa de investigación, talvez merezca ser considerada un paradigma para la investigación en educación.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris: éditions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N.(org.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bkouche, R., Charlot, B., Rouche, N. (1991). *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Broitman, C., Charlot, B. (2014). *La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad*. Educación matemática, 26(3), pp.7-35.
- Cavalcanti, J.D.B.(2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese de Doutorado em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
- Chabchoub, A.(org.)(2000). *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Sfax, Tunisie: Faculté des Sciences.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020). *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Paris: Economica-Anthropos.
- Charlot, B. (2020). *Educação ou Barbárie? Uma escolba para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B., Bautier, É, Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartrain, Jean-Louis, Caillot, Michel. (1999). *Apprentissages scientifiques et rapports aux savoirs: le cas du volcanisme au CM2*. Actes des 1ères rencontres de l'ARDIST, ARDIST et ENS de Cachan.
- Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. IREM d'Aix-Marseille.
- Coppens, Y., Picq, P.(org.) (2001). *Aux origines de l'humanité*. Vol. 1. De l'apparition de la vie à l'homme moderne. Paris: Fayard.
- Eccles, J. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris: Flammarion.
- Hombert, J.-M., Lenclud, G. (2014). *Comment le langage est venu à l'homme*. Paris: Fayard.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Patočka, J. (1999). *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*. Paris: Verdier.
- Schaeffer, J.-M. (2007). *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard.
- Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*. Tome II. «L'homme»? Paris: La Dispute.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., Vincent, V.(org.)(2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck.
- Vercellino, S. (2019). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cordoba (Argentina).
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques: le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Université de Genève. Thèse.
- Vincent, V. Carnus, M.-F.(org.). (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve: DeBoeck.

Sobre el autor

BERNARD CHARLOT

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-4238>

Profesor Étérito de Ciencias de la Educación en la Universidad de París 8. Profesor en la Universidad Fédéral de Sergipe, Brasil.

bernard.charlot@terra.com.br