

Una Contribución a la Fundamentación Epistémica y Delimitación Teórica de la Noción de 'Relación con el Saber'

*A Contribution to the Epistemic Foundation and Theoretical Delimitation
of the Notion of 'Relationship with Knowledge'*

*Uma Contribuição para a Justificação Epistêmica e Delimitação Teórica da
Noção de 'Relação com o Saber'*

SOLEDAD VERCELLINO

Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y
Sociedad, Argentina

RESUMEN: *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 comunicación, 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.*

RELACION CON EL SABER. BERNARD CHARLOT. JACKY BEILLEROT. YVES CHEVALLARD. APRENDIZAJE ESCOLAR.

ABSTRACT: *The notion of "relationship with knowledge" has been assumed as central in our research, capable of organizing questions and searches around the problem of learning. In this communication, aware of its still provisional and uncertain character, the epistemological relevance of the construction of the notion will be based on a critical dialogue with the three main promoters of the same: Bernard Charlot, Jacky Beillerot and Yves Chevallard. Dialogue that must be especially careful and guarded, warned of the different disciplinary and theoretical origin of the different productions. Then we will proceed in the dimensionalization of the notion, thinking it as a tool for research on school learning.*

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE. BERNARD CHARLOT. JACKY BEILLEROT. YVES CHEVALARD. SCHOOL LEARNING.

RESUMO: *Temos assumido a noção de relação com o saber como central em nossas pesquisas, capaz de organizar as questões e buscas em torno do problema da aprendizagem. Nesta comunicação, ciente do seu caráter ainda provisório e incerto, a relevância epistemológica da construção da noção assentará num diálogo crítico com os três principais promotores da mesma: Bernard Charlot, Jacky Beillerot e Yves Chevallard. Diálogo que deve ser especialmente cuidadoso e resguardado, ciente da origem disciplinar e teórica dissimilar das diferentes produções. Em seguida, avançaremos na dimensionalização da noção, pensando nela como uma ferramenta de pesquisa sobre aprendizagem escolar.*

RELAÇÃO COM O SABER. BERNARD CHARLOT. JACKY BEILLEROT. YVES CHEVALLARD. APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Introducción¹

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. 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 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 (2003).

Esta noción 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, en este artículo 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. Luego se avanzará en la dimensionalización de la noción, pensándola como herramienta para la investigación sobre el aprendizaje escolar.

¹ Las opiniones y/o ideas expresadas no representan necesariamente las opiniones y/o posiciones de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO.

Desarrollo

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 (1991), 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 concepto². 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. 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 (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. Reservas como aporte de estas últimas “centrarse muy directamente sobre la cuestión de ‘el aprender’, en sus múltiples dimensiones – que las disciplinas más especializadas tienden a desarticular” (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.

² Beillerot (1998) explicitará que una noción es una aproximación a la realidad que designa y describe, mientras que el concepto se construye a partir de nociones, hace parte de una teoría establecida, opera como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o invalidan. Charlot, por su parte, sostiene que pretende darle con su trabajo de profundización teórica un “estatus de concepto” (Charlot, 2008a, p.146) pues hoy no se dispone “de una teoría de la relación con el saber lo suficientemente establecida a fin que la investigación pueda apoyarse sobre fundamentos sólidos y estables” (Charlot, 2008a, p. 18).

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 didáctica³.

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, p.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 Winnicott, 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:

³ En el año 1991, en el Posfacio a la segunda edición de “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”, Chevallard avanza en lo que denominará sucesivamente como un abordaje antropológico de los saberes, una antropología cognitiva o del conocimiento, una epistemología que la antropología renueva. En ese apartado sostiene que “las didácticas se inscriben en el campo de la antropología. [...] Lo didáctico [...] es una dimensión de la realidad antropológica que la atraviesa de parte a parte” (Chevallard, 1991, p.p. 147-148).

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).

Hacia una dimensionalización de la noción de "relación con el saber"

A continuación, se avanzará en la dimensionalización de la noción, pensándola como herramienta para la investigación sobre el aprendizaje escolar. La noción de relación con el saber puede desagregarse, a los fines analíticos, en tres grandes dimensiones: los objetos de saber que se ofrecen al sujeto, las actividades cognitivas que los sujetos ponen en juego para aprehender esos objetos de saber y la trama intersubjetiva en la que se (re)configura el ofrecimiento de saberes y las actividades cognitivas.

El ofrecimiento de los objetos de saber.

Este abordaje permitirá volver y problematizar los procesos epocales, sociales e institucionales que intervienen en la constitución subjetiva de la relación con el saber, que los estudiosos destacan, con disímil énfasis. Se parte del siguiente supuesto: la institución escolar propone un tipo de vínculo con el saber al asumir el encargo social de seleccionar y organizar los objetos a saber (Beillerot, 1998; Charlot, 2008A Y Chevallard, 1991), al transformar esos objetos en objetos enseñados (Chevallard, 1991) y al requerir al alumnos ciertas actividades intelectuales para la apropiación de los mismos.

Quién más énfasis ha dado a estos procesos de performación de la relación con el saber es, a nuestro juicio, Chevallard (1986, 1991, 2003, 2015). En el primer texto en el que refiere a la relación con el saber, sostiene que un individuo para tener acceso a un determinado dominio de realidad precisa someterse al sujetamiento de una "formación epistemológica", noción constituida por la tríada: institución- dominio de realidad- saber y situada en el contexto de un universo cultural determinado (Chevallard, 1986).

Tempranamente diferencia la relación privada con el saber (la de un sujeto) de la relación pública con el saber, la de las instituciones. Sostiene que en una institución en particular, el saber surge como lo que se puede encontrar en común entre los miembros de la institución, sobre la base de su relación personal con el saber y más allá de las diferencias. Es el reconocimiento por parte de los sujetos de una "relación oficial" con el saber lo que permite a la formación epistemológica, y por lo tanto al saber y a la institución, existir en cuanto tal (Chevallard, 1986).

En varios textos enfatiza que desde su nacimiento el individuo es sujetado (sometido -soutmis a- y apoyado -soutenu par-) a múltiples instituciones que ofrecen un saber imagen de los dominios de realidad. Dependiendo de su posición dentro de la institución, los miembros (o sujetos) de una formación epistemológica se imponen (en términos de contrato institucional) una relación pública con el saber -relativa a la institución en cuestión. Al participar en este tipo de formación epistemológica el individuo deviene sujeto, en el sentido de tornarse miembro de la misma. Se produce allí una relación con el saber

cuyo proceso de formación no es otro que lo que se designa ordinariamente con el nombre de proceso de aprendizaje (Chevallard, 1986). Es decir, la relación con el saber se constituye bajo condiciones institucionales, bajo las cuales puede mutar, modificarse. (Chevallard, 2003).

El autor identifica que en el ámbito escolar operan “dos regímenes de saber, interrelacionados, pero no superponibles” (Chevallard, 1991, p. 25): el saber sabio y el saber enseñado. Entre ambos regímenes hay ciertas invariantes (en general el significante que nomina el saber en cuestión: ecuación, fuerza, hidrografía, ciudadanía, derechos) y también una variación, una separación, diferencias. El autor se dedicará a analizar esos procesos de trans o de-formación de los saberes que se produce en su paso de un régimen a otro, Se interroga sobre “¿Qué distancias existen entre unos y otros?” (Chevallard, 1991, p.15). Estas preguntas problematizan las génesis, filiaciones, legitimidades de los saberes. “El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama *transposición didáctica*” (Chevallard, 1991, p. 45).

La relación con el saber propia de la institución escolar supone una manipulación del saber entendida como transposición, caracterizada por la textualización, parcialización; diferenciación entre saberes explícitos e implícitos; des- historización y descontextualización, naturalización, despersonalización, publicidad, normatividad y progresividad del saber. Insiste en que tal relación personal con el objeto es el fruto de sometimientos institucionales pasados y presentes. Las personas ocupan distintos lugares o posiciones en diversas instituciones. Estos lugares o posiciones están asociados al universo cognitivo institucional, es decir, a un sistema de relaciones institucionales con los objetos. Dicha relación institucional identifica la relación ideal con el objeto que debe sostener la persona según la posición que ocupa.

Charlot (2008a), por su parte sostiene que el saber es construido en una historia colectiva “que es la del espíritu humano y de las actividades del hombre, y está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de trasmisión. (...) También las relaciones de saber son, más ampliamente, relaciones sociales (p. 104). Este autor resalta particularmente la situacionalidad del aprendizaje. Los lugares en los cuales el niño aprende (la ciudad, la casa, la calle, la escuela, luego el trabajo, la empresa) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello “existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual figura del aprender” (Charlot, 2008a, p. 110). En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). Dichas relaciones “están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona” (p. 110).

Finalmente, la situación de aprendizaje está marcada también por un momento: de la historia personal, institucional, social y epocal. “Se aprende porque se tienen ocasiones de aprender, en un momento en el que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones; pero a veces la ocasión no se presenta: aprender es entonces una obligación (o una oportunidad que se ha dejado pasar)” (p.111).

Desde el psicoanálisis, pero subsidiario de los aportes de Foucault (2002), Beillerot (1998) destaca que el saber es una práctica de discurso, un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso, que se opone “al conocimiento, que remite a la teoría -a menudo entendida como ‘contemplación’-, [mientras que] el saber pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo” (Beillerot, 1998, p. 24). Es decir, enfatiza en la contingencia de los saberes, en su condición de producidos en un contexto histórico, cultural, social. Los saberes “dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos [...] ‘reflejan’ las relaciones de dominación” (p.27). Así, los conflictos de saberes, la problemática de la legitimidad de unos y otros, son conflictos políticos, refieren a operaciones de poder.

En síntesis, si bien Beillerot pone el acento en el proceso de producción de saber, entendido como pensamiento, como significados, que un sujeto realiza para vincularse con el mundo, no deja de advertir que se trata de un proceso reconstructivo, de significados disponibles. El sujeto se vale de saberes que son producto de una sociedad determinada. La producción de determinados saberes, los modos de socialización, apropiación y organización de los mismos, son posibilitados por las particularidades históricas y culturales de un momento dado.

Chevallard (2015) indica que la relación institucional con el saber puede ser potencialmente destructiva de las relaciones personales que podrían entrar en conflicto con ella. Ubicará en este conflicto entre relaciones institucionales y personales con el saber, las razones del fracaso escolar y la debilidad de los efectos formativos de las instituciones escolares. Sostiene como hipótesis que hay relaciones institucionales y personales con los saberes que están congeladas y que obstaculizan los cambios cognitivos que persigue el sistema escolar, a la vez que la escuela sufre una patología fundamental, una fractura:

Las actividades cognoscitivas.

Frente a una concepción del saber entendido como producto, como conjunto de conocimientos inventariados, acumulados, externos al sujeto, los autores que operan como referentes de los estudios sobre la relación con el saber considerarán los procesos, poniendo “el acento en la apropiación, la construcción de los saberes por los sujetos” (Beillerot, 1998, p. 33) y propondrán indagar las actividades intelectuales que el sujeto pone en juego y aquellas que lo escolar demanda.

Para Beillerot (1998) saber es siempre *saber hacer* algo. La dimensión cognitiva implicada en la relación con el saber es conceptualizada por Beillerot (1998) como un proceso creador de saber. Sostiene que para el sujeto la ‘relación con el saber’ está vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio. La ‘relación con el saber’ se convierte así en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real mediante el cual cada sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de su época. Este trabajo implicado en el proceso creador de saber es descripto de la siguiente manera:

Cada cual, a partir de las modalidades y los códigos que conoce, es llevado a relacionar cada elemento a una totalidad [...], relación que puede entrar en conflicto con las realidades anteriores al sujeto o relación que tiende a la adaptación (Beillerot, 1998, p. 71).

El producto o resto de ese proceso creador es el pensamiento. Beillerot entiende por pensamiento, como la “búsqueda de significado, el esfuerzo que ninguna persona puede eludir aun cuando el medio le ofrezca migajas y mezclas de significado. El trabajo de pensamiento es el trabajo del vínculo entre lo conocido y lo desconocido” (Beillerot, 1998, p. 74). El pensamiento, en tanto búsqueda de significados, determina la acción. Se trata, siempre, de ‘saber hacer’: todo proceso de saber es un proceso de transformación, de lo que se trata es del poder de cada cual sobre el medio. Advertirá que esos actos no son aislados, sino que se adecuan a la cultura histórica (códigos y modos de obrar) sino que se desarrolla en una organización social: un grupo familiar y más tarde un grupo social. Las distintas puntualizaciones que realiza respecto al saber, le permiten sostener que lo relevante es la actividad que un sujeto pone en juego para actuar, para vincularse con lo real. Es la actividad -entendida como trabajo- lo que hace al saber y no sus resultados, que pueden ser entendidos como informaciones o conocimientos. “Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir, la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber” (Beillerot, 1998, p. 33).

Charlot (2008a) también da una fundamental importancia al análisis de las actividades (o actos) que dichos sujetos desarrollan en su intercambio con el mundo. Es allí cuando recurre a la teoría de la actividad desarrollada en el marco de la psicología histórico-cultural de la Escuela de la Universidad de Moscú. La noción de actividad acentúa el carácter dialéctico de la relación del sujeto con el objeto, en la cual el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo. Se reconocen dos tipos de actividades humanas: la práctica, encaminada a lo externo, la que supone un manejo de objetos materiales, y, como resultado de aquella, la actividad teórica, ‘interna’, que implica realizar acciones con esos mismos objetos en un plano representativo y que lleva a la formulación del pensamiento conceptual, lógico verbal. En el análisis de la actividad, Charlot (2008A) discrimina los conceptos de “acción, móvil y fin”: las

acciones son las operaciones puestas en práctica en el curso de las actividades; “el fin es el resultado que estas acciones permiten alcanzar. El móvil, que ha de ser distinguido del fin, constituye el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad” (Charlot, 2008a, p. 90)

La heurística de la relación con el saber de Charlot (2008a) y las investigaciones empíricas que lo toman como referencia, focalizan en el tipo de actividad que el alumno desarrolla cuando aprende, lo que es nominado como ‘dimensión epistémica’, ‘relación epistémica’ o ‘proceso epistémico’ de la relación con el saber’:

Los niños están enfrentados a la necesidad de aprender encontrando en un mundo que ya está allí: •Objetos-saberes, esto es, objetos en los cuales está incorporado el saber: libros, monumentos y obras de arte, emisiones televisivas ‘culturales’...; •Objetos que es necesario aprender a utilizar, desde los más familiares (cepillos de dientes, cordones...) a los más elaborados (máquinas de fotos, computadora...); •Actividades a dominar, de naturaleza diversa: leer, nadar, desmontar un motor...; •Dispositivos relaciones donde entrar y formas relacionales a apropiarse, ya se trata de decir gracias como de emprender una relación amorosas (Charlot, 2008, p. 108-109).

A partir de las investigaciones realizadas, fundamentalmente a partir de los discursos de los alumnos del college (Charlot, Bautier Y Rochex, 1992), discriminan tres modalidades de actividad en la relación de un sujeto con el saber: a) actividades de objetivación- denominación; b) actividades de imbricación del Yo en la situación; c) actividades de distanciamiento-regulación. Estas modalidades de actividad se corresponden con tres formas de relación epistémica con el saber o tres “figuras del aprender” (Charlot, 2008a, p. 111): a) Relación epistémica como relación con un saber – objeto; b) Relación epistémica como dominio de una actividad; c) Relación epistémica como dominio de un dispositivo relacional.

En tal sentido, aprender puede implicar apropiarse, pasar a poseer un objeto virtual (el ‘saber’), cuya existencia se asienta en objetos, lugares, personas. “Aprender es, entonces, ‘ponerse cosas en la cabeza’, entrar en posesión de saberes-objetos, de contenidos intelectuales que pueden ser nombrados, de forma precisa (el teorema de Pitágoras) o vaga (‘en la escuela se aprenden un montón de cosas’)” (Charlot, 2008A, p. 111-112). El autor destaca que en esta modalidad de actividad el objeto-saber se presenta siempre mediado por el lenguaje y, en nuestra cultura occidental, fundamentalmente bajo la forma del lenguaje escrito, que le confiere una existencia aparentemente independiente del sujeto. El saber aparece entonces como un existente en sí, su proceso de construcción suele desaparecer detrás del producto. La actividad o proceso epistémico de objetivación- denominación constituye, “en un mismo movimiento, un saber –objeto y un sujeto consciente haberse apropiado de un tal saber” (Charlot, 2008a, p. 112). Ahora bien, aprender también puede ser dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente: escribir, saber informática, nadar, utilizar algún instrumento musical, etc. Si bien son actividades no exentas de acciones reflexivas o que impliquen conceptualización, lo central en estos aprendizajes es que el producto del aprendizaje no es aquí separable de la actividad y se trata de actividades que se inscriben en el cuerpo en situación. Antes que un Yo reflexivo, epistémico, se compromete un yo empírico, práctico.

Claramente sobre este tipo de actividades se desarrolla, a través de la toma de distancia reflexiva, metacognitiva, toda una discursividad tecnológica: “un conjunto de enunciados articulados que ponen en palabras una actividad (la actividad misma, su material, los recursos y los útiles que utiliza, las condiciones de su desarrollo, etc.)” (Charlot, 2008a, p. 113). Sin embargo, el aprendizaje de esos enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad misma y el esfuerzo de enunciación y normativización de la actividad es por demás dificultoso: “cuanto más sometida está la actividad a mini variaciones de la situación, más inscripta está en el cuerpo, y más difícil será dar cuenta integralmente de ella bajo forma de enunciados” (Charlot, 2008a, p. 114)

Finalmente, en su inventario de figuras del aprender, destaca que aprender también es “entrar en

un dispositivo relacional, apropiarse una forma intersubjetiva, asegurarse cierto control de su desarrollo personal, construir de forma reflexiva una imagen de sí” (Charlot, 2008a, p. 115). Se aprende cierta forma de habitar la escuela y sus espacios (el recreo distinto al aula), de vincularse con los adultos de manera diferenciada que con los pares; se trata de dominar una relación: la de sí consigo, la relación de sí con otros, y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa. Se ponen en juego acciones tendientes a regular esta relación y encontrar la buena distancia entre sí y los otros, entre sí y sí. “El sujeto epistémico es aquí el sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto” (Charlot, 2008a, p. 116). Aquí tampoco el producto del aprendizaje puede ser autonomizado, separado de la relación en situación, no obstante, todo el discurso ético- moral y cívico- político (que impregna fuertemente el campo educativo) supone un esfuerzo por, a partir de una posición reflexiva, enunciar bajo forma de principios, de reglas ese dominio relacional.

Charlot (2008) señala que este enfoque epistémico no agota el inventario de las figuras del aprender, pues aprender es desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. La “situacionalidad” del aprendizaje es particularmente resaltada por este autor. Los lugares en los cuales el niño aprende (la ciudad, la casa, la calle, la escuela, luego el trabajo, la empresa) tienen estatutos diversos desde el punto de vista del aprendizaje, las actividades que en ellos se desarrollan no están regidas por las mismas lógicas, por ello “existen lugares que son más pertinentes que otros para poner en práctica tal o cual figura del aprender” (Charlot, 2008a, p. 110). En esos lugares, se aprende en contacto con personas con las cuales se mantienen relaciones diversas (padres, docentes, hermanos, vecinos, amigos, etc.). Dichas relaciones “están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona” (Charlot, 2008a, p. 110).

La trama intersubjetiva

Con diferente énfasis y recursos hermenéuticos, según su procedencia disciplinar, los autores coinciden en advertir que la relación del alumno con el saber se va conformando articuladamente a los procesos de constitución subjetiva. Es por ello que las tres Escuelas que venimos analizando, desarrollan sus propias teorías de la antropogénesis del sujeto humano. Coinciden en la premadurez de la cría humana, es decir, resaltan su condición constitutiva de requerir de un otro humano que se haga cargo de él y lo introduzca en la cultura, un mundo preexistente, que ya está estructurado. Para estos autores, el sujeto que se vincula con el saber, que aprende, adviene en complejos procesos intersubjetivos, intergeneracionales y mediados por el lenguaje: “El hombre no es, debe volverse lo que debe ser; para eso, debe ser educado por quienes suplen su debilidad inicial, y debe educarse, ‘volverse por él mismo’ (Charlot, 2008a, p. 84).

Charlot (2008a), enfatizará que el sujeto cuya relación con el saber estudia se constituye a través de procesos psíquicos y sociales. “No hay oposición entre nuestro lado social y nuestro lado singular”, aclara (Charlot, 2008a, p. 26). Tal constitución sigue un triple proceso: “hominización” (tornarse hombre), “singularización/subjetivación” (proceso por el cual se apropia de una parte del patrimonio humano, de esa parte que está disponible en el lugar y la época en la que nace, y se torna un sujeto insustituible) y “socialización” (e tornar miembro de una comunidad, compartiendo sus valores y ocupando un lugar en ella (Charlot, 2013). En ese cruce entre tres historias: la de la especie humana, la de una determinada sociedad en cierto momento y la de un sujeto singular queda cifrada la posibilidad de aprender, la relación con el saber y el proceso educacional.

Tanto Beillertot (1998) como Charlot (2008a, 2008b) ubicarán en el corazón de la relación con el saber la pregunta sobre “¿Qué es lo que nos impulsa a saber?” (Beillerot, 1998, p. 58), como el/la estudiante se moviliza, es decir, como pone recursos, fuerzas, en movimiento y hacer “uso de sí mismo como un recurso” (Charlot, 2007), como se inviste a sí mismo-a (Charlot, 2014). Y para responder a esa pregunta, como adelantáramos, se reconocerán deudores de los aportes que el psicoanálisis ha hecho en

el siglo XX en relación al proceso de constitución subjetiva.

El equipo Escol y el propio Charlot (2008a, 2008b) al interrogarse por lo que impulsa al sujeto a saber, recurrirán a los conceptos de “movilización y sentido”. El autor quiere destacar esa dinámica interna, por ello elige el término ‘movilización’ y no ‘motivación’: el primero implica la idea de movimiento desde el interior, mientras que el segundo supone que el sujeto es motivado por alguien o algo desde el exterior. Charlot (2008a, 2008b) articula la movilización al problema del deseo, que la activa y le otorga energía (Broitman y Charlot, 2014) y dialoga con los desarrollos de Beillerot et al (1998).

La relación con el saber de un sujeto queda así cifrada en “una historia singular, en gran parte inconsciente, del deseo y sus avatares” (Broitman y Charlot, 2014, p. 12). Sostiene que el deseo es la estructura fundamental del sujeto y que siempre es “deseo de” y ese “de” remite a una alteridad que tiene forma social, tanto se trate del otro en tanto persona o del objeto de deseo. El deseo se vincula para este autor a cierta energía, impulso, de carácter inconsciente que busca satisfacción en el objeto de saber, que lo precede y que se origina en el inacabamiento constitutivo del ser humano.

El movimiento para aprender es inducido por el deseo, debido a lo inacabado del hombre. Ese deseo es deseo de saber, de poder, de ser e, indisociablemente, deseo de sí, deseo de otro (que se busca en sí mismo, en otro, en el mundo). Ese deseo no puede jamás ser completamente satisfecho porque, por su condición, el sujeto humano es incompleto, insatisfecho. Ser completo sería volverse un objeto” (Charlot, 1998b, p. 58)

El concepto *de sentido* es también abundantemente empleado en las investigaciones de la Escol. Reconociendo la dificultad de precisar esa noción, Charlot (2008a) propone una cuádruple definición, estableciendo que tiene sentido 1) aquello que el sujeto puede poner en relación con otros aspectos de su vida; 2) lo que produce inteligibilidad sobre sí, los otros o el mundo; 3) lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros; 4) “lo que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto” (Charlot, 2008a, p. 92).

Beillerot (1996, 1998), por su parte, vinculará la relación con el saber a la pulsión de saber⁴ o epistemofílica, recorriendo tempranos textos Freudianos, la teoría sobre la pulsión de saber de Melanie Klein (1948) vinculándola luego a la noción de deseo de saber a partir de los desarrollos de Aulagnier (1991). La pulsión de saber está asociada a la dramática edípica: el temor a la pérdida del amor de los adultos referentes origina los primeros enigmas y teorizaciones. De Melanie Klein (1948) recuperará la precocidad de tal pulsión (que ubicará en el segundo semestre de vida), ubicará su origen en un desencuentro entre el niño y la madre (expresado en la incapacidad contemporánea del niño de acceder al lenguaje) y la articulación de su destino a una segura frustración, impotencia, sufrimiento. “Así se funda sin duda la experiencia originaria de cada cual, instalado [el niño] en una relación trágica, y en una relación sádica con el saber” (Beillerot, 1998:60). Asimismo, estas primeras experiencias son fundamentales para la ‘relación con el saber’ del sujeto porque quedan en ellas implicados “los mecanismos de la elección de objeto y de la relación de objeto que requieren la tracción del objeto sobre sí” (Beillerot, 1998: 62).

En sus estudios clínicos optará por la noción de *deseo*, ese será el término elegido para “designar la fundación, el comienzo, pero también la evolución o la dinámica renovada de la fuerza, de energía, que mueve a cada sujeto o que cada sujeto invierte en el conocimiento” (Beillerot; 1998, p. 135). Tal recorrido le permite fundamentar que el deseo de saber “no es natural, en el sentido congénito, nacido con el hombre, sino que se construye en la historia infantil” (p. 59), pero al mismo tiempo, “toda historia infantil incluye necesariamente esa construcción” (p. 59). Admitiendo la primacía del deseo sobre el objeto, entiende al saber como deseo de dominio:

⁴ Charlot (2008a) sostiene que algunos de los autores del equipo de París X, tras haber planteado al otro-social en el corazón del deseo de saber, “olvidan ese principio y regresan hacia una interpretación biologizante del deseo” (Charlot, 2008a, p. 77), al fundarlo sobre la pulsión, “que hace regresar de Lacan a Freud, y que no introduce lo social más que en un segundo o un tercer tiempo” (Charlot, 2008a, p. 78).

conduce a que yo domine al otro, y no sólo a que lo domine, lo utilice y lo transforme, sino a que le dominio llegue hasta el punto de que lo conozca, es decir de que lo alcance como objeto en su propia esencia, a riesgo de destruirlo, de perderlo y perderme (Beillerot; 1998, p. 153-154).

Beillerot (1998) y con más énfasis sus seguidores en investigaciones específicas (Hatchuel, 2005; Blanchard Laville, 1998), darán cuenta como la dramática edípica, es decir, la forma en que cada sujeto se dispone hacia el saber y la economía libidinal allí puesta en juego, se reactivan, reactualizan, operan en el ámbito escolar, ante la trama intersubjetiva que sostiene al saber escolar. Pesquisar la relación del alumno con el saber supone introducirse en esa trama y en su dinámica, advertir los (des)encuentros que se producen en torno a los saberes: con los adultos (fundamentalmente los docentes, pero también otros adultos escolares, como directivos, preceptores, etc. siempre que algo del saber medie esa relación) pero también con sus semejantes. Ese otro, no es solamente quien está físicamente presente, es también ese 'fantasma del otro' que cada uno lleva dentro de sí (Charlot, 2008a).

De Aulagnier (1991) rescatará el carácter de aquellos objetos que devienen objetos de conocimiento: son objetos ya amados, ya investidos, tomados de la fantasía, "cuya función es asegurar al sujeto su poder de hacer surgir, por medio del objeto, el deseo del otro, del que él es deseante" (Beillerot, 1998, p. 62). De ahí que sostendrá que la relación con el saber "está determinada por la familia en sus realidades sociales [...] Se trata de determinaciones culturales, tanto en términos de grupo familiar como en términos de clase" (Beillerot, 1998, p. 65), que diversificarían los objetos de saberes. Se preguntará, en relación a los grupos sociales:

qué objetos son ofrecidos al apetito del niño y en qué términos? ¿Cuáles son los objetos dignos de ser sabidos y aprendidos, y por consiguiente amados? ¿Qué es bueno saber y qué es bueno ignorar? [...] Lo que importa es la modalidad de la oferta: ¿se conmina o se muestra? ¿Se ocultan al niño los saberes o se lo invita a apropiarse de ellos? ¿Qué se favorece: el robo del saber o la duda? Todas estas maneras de ser son en gran medida determinadas por las condiciones sociales (Beillerot, 1998, p. 65)

Por ello subrayará que el proceso creador de saber no debe considerarse sólo como proceso individual, sino también, íntegramente, como proceso colectivo, al menos como proceso grupal. Entre el movimiento colectivo y social y la dinámica psíquica individual ubica como intermediarios obligados de lo humano al microcosmos de los grupos e invita estudiar su mediación en la relación con el saber.

Finalmente, Charlot (2008) destacará que la relación con el saber supone la construcción de un sí mismo como aprendiente. Se trata de la dimensión identitaria involucrada en todo vínculo con el saber. Sostiene que "toda relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del 'aprender' [...] está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí" (Charlot, 2008a, p. 117).

Tanto el sentido cuanto el valor de aquello que es aprendido está indisolublemente ligado al sentido y al valor que el sujeto atribuye a sí mismo en cuanto aprende o fracasa en su tentativa de aprender. La construcción del sí mismo y de la imagen de sí se realiza en función de la relación con el otro, es decir, es relacional.

A modo cierre: avanzar hacia la dimensionalización de la noción de RCS

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 diálogo 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). Esas relaciones reúnen 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). Implica, asimismo, un proceso por medio del cual un sujeto “a partir de los saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 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 dar cuenta de los saberes que son ofrecidos a los-as estudiantes, 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. Pero también 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. Y finalmente 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

- Aulagnier, Piera. De lo originario al proyecto identificador. *Cuerpo, historia, interpretación*, 1991, p. 11-114.
- Badiou, Alain. Panorama de la filosofía francesa contemporánea. *Nómadas*, 2005, no 23, p. 175-183.
- Beucher, Chantal; Beucher, Vincent; Moreau, Daniel. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit critique*, 2013, vol. 17, p. 6-29.
- Beillerot, Jacky; Laville, Claudine Blanchard; Mosconi, Nicole. *Saber y relación con el saber*. Paidós, 1998.
- Bion, W. R. (1970). Volviendo a pensar, trad. *Wagner, D. Buenos Aires, Hormé*.
- Broitman, Claudia; Charlot, Bernard. La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 2014, vol. 26, no 3, p. 7-35.
- Canguilhem, Georges. *La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII*. Avance, 1975.
- Charlot, Bernard. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. *Porto: Linceps*, 2009.
- Charlot, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2007, vol. 4, p. 129-136.
- Charlot, Bernard. Entrevista a Bernard Charlot. *Revista espaço pedagógico*. Universidad Passo Fundo. 2003, vol 10.
- Charlot, Bernard. Las relaciones con el saber. *Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008a.
- Charlot, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. *RECEI Revista Ensino Interdisciplinar*, 2016, vol. 2, no 06, p. 11-19.
- Charlot, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, 2013, no 97, p. 47-63.
- Charlot, Bernard. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce, 2008b.
- Charlot, Bernard; Bautier, Élisabeth; Rochex, Jean-Yves. École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. *Paris: Armand Colin*, 1992.
- Charlot, Bernard; Reis, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. *Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 63-92.
- Chevallard, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *Rapport au savoir et didactiques*, 2003, p. 81-104.
- Chevallard, Yves. 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, Yves. *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, Yves. La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. *Actes de l'École d'Été de Didactique des Mathématiques*, 1996, p. 83-112.

Chevallard, Yves. La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 1991, vol. 3.

Chevallard, Yves. Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue*, 155. Paris. 2015

Falavigna, Carla H.; Arcanio, Mariana Z. Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción "Relation to knowledge": an analysis for the construction of theoretical frameworks based on a network approach. *irice Nueva Época REVISTA*, 2011, vol. 22, p. 7-16.

Foucault, M. La arqueología del saber (Buenos Aires: Siglo XXI) Garland. 2002.

Foucault, M. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI Garland. 2002.

Gagnon, Mathieu. Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. En *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*. 2011. p. 30-42.

Hatchuel, Françoise. Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. *Lectures, Publications reçues*, 2005.

Kalali, Fouzia. Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. En *Symposium: Rapports au (x)*. 2007.

Klein, Melanie, et al. Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. *Obras completas, Desarrollos en Psicoanálisis*, 1948, p. 235-251.

Lacan, Jacques. La lógica del fantasma. *Versión Íntegra. Inédito*, 1966.

Leal, Armando Zambrano. Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 2013, no 61, p. 27-43.

Nudler, Oscar. *Espacios controversiales: hacia un modelo de cambio filosófico y científico*. Miño y Dávila, 2009.

Pouliot, Chantal; Bader, Barbara; Therriault, Geneviève. The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2010, vol. 5, no 3, p. 239-264.

Reis, Rosimeire; Da Silva, Veleida Anahí. Entrevista com Bernard Charlot. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2016, vol. 2, no 6.

Rochex, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, 2006, vol. 32, no 3.

Therriault, Geneviève; Bader, Barbara; Nodng Angoe, C. L'apport de la notion de rapport (s) au (x) savoir (s) en education aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Quebec et au Gabon. *Revue Esprit critique*, 2013, vol. 17, p. 70-94.

Datos de la autora

SOLEDAD VERCELLINO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>

Doctora en Ciencias de la Educación.

Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Argentina

svercellino@unrn.edu.ar

El Caín 234, 8500, Viedma, Río Negro, Argentina.