

## ***El fracaso escolar desde la perspectiva de la relación con el saber***

Matilde Balduzzi \*

CHARLOT, BERNARD. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Anthropos, Paris, 2002, 112 págs.

En este libro, el autor -profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Paris VIII- se propone abordar de una manera nueva, una vieja cuestión, la del fracaso escolar. Consciente de que se trata de un campo saturado de teorías y de opiniones de sentido común, aborda este tema en términos de la relación con el saber y con la escuela. El libro trata dos cuestiones vinculadas entre sí: por qué estudiar el fracaso escolar, o el éxito, en términos de la relación con el saber, y qué debe entenderse por este concepto.

---

\* Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil - Argentina.

Correspondencia: E-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

En el primer capítulo analiza la categoría de “fracaso escolar”, a la que considera polisémica y ambigua. Dice que se ha convertido en una categoría “evidente” de percepción del mundo y tiende a imponerse al investigador. Lo que él propone al investigador es, entonces, de-construir y re-construir el objeto. El fracaso escolar, estrictamente hablando, no existe, dice. Evidentemente, aclara, los fenómenos que se designan bajo el nombre de fracaso escolar son bien reales, pero no existe un objeto “fracaso escolar” analizable como tal. Se trata de un nombre genérico, una manera cómoda de designar un conjunto de fenómenos que parecen tener algún parentesco. El problema es, afirma, que poco a poco se ha reificado este nombre genérico. Afirmar que el fracaso escolar no existe es, para el autor, rechazar un modo de pensar bajo el cual se deslizan subrepticamente las ideas de enfermedad, de tara congénita, de contagio, de acontecimiento fatal. Lo que existe, afirma, son alumnos, situaciones de fracaso, historias escolares. Son, entonces, estos alumnos, estas situaciones, estas historias, lo que hay que analizar. Sin embargo, a su entender, este análisis tropieza con una dificultad: la noción de fracaso escolar reenvía a fenómenos que son designados por la ausencia, el rechazo, la trasgresión: ausencia de resultados, de saberes, de competencias, rechazo a trabajar, trasgresión de las reglas. ¿Cómo pensar lo que no es?, se pregunta. Considera que hay dos maneras de hacerlo. La primera es pensarlo como diferencia. Así es como lo ha pensado la sociología en los años 60-70, dice, como diferencia de posiciones entre alumnos. Pero el fracaso escolar es también una experiencia que el alumno atraviesa, que él interpreta y que puede constituirse en objeto de investigación. Propone retornar, entonces, a los fenómenos empíricos que designa la expresión “fracaso escolar”, a las situaciones en las cuales los alumnos se encuentran en un momento de su historia escolar, a las actividades y las conductas de estos alumnos, a sus discursos. El

fracaso escolar es, entonces, estudiado “desde el interior” como experiencia. Se puede, en un segundo momento, proceder a una comparación de experiencias escolares de los alumnos, según estén en situación de éxito o de fracaso. Se trata de un análisis en términos de diferencias, pero no solamente de diferencias entre posiciones en el espacio escolar, sino de diferencias en la relación con el saber y con la escuela. Esta es la perspectiva que adopta el equipo de investigación denominado ESCOL del que el autor es miembro.

En el segundo capítulo el autor retoma la consideración de los estudios sociológicos de los años 60-70. Analiza los trabajos de la sociología de la reproducción, particularmente la obra de Bourdieu. Explora los límites con los que tropieza, a su entender, un análisis del fracaso escolar en términos de posiciones, y concluye que, para analizar el fracaso escolar, es necesario considerar: que la posición social de la familia no es reductible a la categoría socioprofesional de los padres y que hay que interesarse en las prácticas educativas, en la singularidad y la historia de los individuos, en el sentido que ellos otorgan a su posición, a su historia, a las situaciones que viven y a su propia singularidad, en su actividad efectiva, sus prácticas, y la especificidad de esta actividad que se despliega (o no) en el campo del saber. El análisis del fracaso escolar en términos de diferencias de posiciones no puede integrar todas estas dimensiones, afirma el autor. La teoría del handicap sociocultural, dice, supone una lectura “en negativo” de la realidad social, a la que interpreta en términos de faltas. Mientras que una lectura “en negativo”, ante un alumno que fracasa en el aprendizaje, habla de ‘handicaps’, de carencias, de lagunas; una lectura “en positivo” se pregunta qué es lo que pasa, qué actividad pone en juego el alumno, qué sentido tiene para él la situación, qué tipo de relaciones establece con los otros. El autor va aún más lejos cuando expresa que lo que está en debate es la definición misma de

“dominado”. Razonar en términos de falta, dice, es pensarlo como un objeto incompleto, es el punto de vista del dominador que se coloca a sí mismo como sujeto completo y ve y trata al dominado como objeto.

En el capítulo tercero el autor analiza los trabajos de François Dubet y el de Jacky Beillerot y su equipo de investigación, dedicado a la relación con el saber desde una perspectiva psicoanalítica. En cuanto a François Dubet, el autor considera que ha construido una sociología de la experiencia escolar que toma en cuenta la cuestión de la subjetividad, el individuo social es concebido como un actor dotado de una subjetividad, y no sólo como un agente. Sin embargo se apoya, como la sociología clásica, en el concepto de interiorización, concepto que, según el autor, vacía de su especificidad las nociones mismas de psiquismo y de subjetividad. La sociología de la experiencia escolar que propone Dubet no nos dice nada del alumno frente al saber y a la necesidad de aprender, concluye. Respecto a la perspectiva de Beillerot y colaboradores, Charlot coincide en la afirmación de que no hay relación con el saber que no sea la de un sujeto y el sujeto es deseo. Sin embargo, considera que este enfoque funda el deseo en la pulsión, lo cual supone, a su entender, una perspectiva biologizante.

Los capítulos siguientes, del cuarto al sexto, tratan sobre la relación con el saber.

En el capítulo cuarto el autor procura anclar el concepto de relación con el saber en un abordaje antropológico. Tomando reflexiones de Kant, Fichte y Marx, así como conocimientos actuales procedentes de la biología, analiza la idea de prematuración: todo ocurre como si el hombre naciera cuando su desarrollo no está aún terminado y debiera completarse fuera del útero. Esta condición no es, sin embargo, más que una faceta de la condición humana

inseparable de otra: el hombre sobrevive porque nace en un mundo que lo preexiste y que está ya estructurado; un mundo humano producido por la especie en el curso de su historia, formado por estructuras, herramientas, relaciones, palabras y conceptos. Esta ausencia de sí/presencia de sí fuera de sí es la condición misma del hombre, dice Charlot, lo constituye como sujeto y sostiene la dinámica del deseo. Nacer, expresa, es estar sometido a la obligación de aprender. Aprender para construirse, en un triple proceso: hominización (devenir hombre), singularización (devenir un ejemplar único de hombre), socialización (devenir miembro de una comunidad, en la que se comparten valores y se ocupa un lugar). La educación es el proceso por el cual el niño, nacido inacabado, se construye como ser humano, social y singular. El sujeto del que se estudia la relación con el saber, concluye el autor, es un ser humano incitado por el deseo y abierto al mundo social en el cual ocupa una posición y es activo. Este sujeto se constituye a través de procesos psíquicos y sociales que pueden ser analizados; se define como un conjunto de relaciones, consigo mismo, con los otros y con el mundo, que pueden ser identificados y articulados conceptualmente, nos dice.

En el capítulo quinto el autor se ocupa del saber y de las formas del aprender. La cuestión del aprender, nos dice, es más amplia que la del saber. Hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse de un saber, es decir, de un contenido intelectual, sino en dominar un objeto o actividad, o bien, en entrar en formas relacionales. Por otra parte, todo intento por definir “el saber” hace aparecer un sujeto que mantiene con el mundo una relación más vasta que una relación de saber. El “sujeto de saber”, dice luego, despliega una actividad que le es propia: argumentación, verificación, experimentación, voluntad de demostrar, de probar, de validar. Esta actividad es también acción del sujeto sobre sí mismo y supone una

forma de relación con otros, percibidos como comunidad intelectual. Asimismo, la actividad del “sujeto de saber” supone e induce cierta relación con el lenguaje y con el tiempo. El saber se presenta bajo forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que aparecen como autónomos, con una existencia, sentido y valor en sí mismos. Pero estos enunciados son las formas sustancializadas de una actividad, de relaciones y de un vínculo con el mundo.

No existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber, dice Charlot. El saber es construido en una historia colectiva y está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión. Este saber es apropiado por el sujeto, pero esto sólo es posible si el sujeto se instala en la relación con el mundo que supone la constitución de ese saber. Este análisis, afirma el autor, tiene importantes consecuencias pedagógicas. Si el saber es relación, el proceso que conduce a adoptar una relación de saber con el mundo es lo que debe ser objeto de una educación intelectual. Este proceso no es puramente cognitivo y didáctico, aclara, la cuestión del saber es siempre una cuestión de identidad.

En el último capítulo el autor precisa el concepto de relación con el saber proponiendo definiciones. La relación con el saber, dice, es relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo.

El autor propone varias definiciones de la relación con el saber. Entre otras, transcribe la que había propuesto en 1992: “La relación con el saber es una relación de sentido, y por lo tanto de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber”. Esta definición le parece hoy poco operatoria y, por otra parte, considera que oculta la pluralidad de relaciones involucradas.

Hoy propone corregirla de este modo: “la relación con el saber es un conjunto de relaciones...”

Finalmente, propone, a partir del análisis desarrollado en el libro, construir otras definiciones:

- “La relación con el saber es la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender” (pág. 93)

- “La relación con el saber es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que concierne al aprender y al saber” (pág. 94)

- “La relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera al aprender y al saber; por esto mismo, es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación”(pág. 94).

Lo importante, dice, no es la definición que se adopte sino la inscripción del concepto en una red de conceptos. Para extender la red en que se inscribe, precisa luego cuáles son los vínculos entre “relación con el saber” por una parte, y “deseo de saber”, “representación del saber” y “relación de saber”, por la otra.

En conclusión, este libro aporta elementos conceptuales para elaborar una categoría, la de “relación con el saber”, que ha

tenido en los últimos años amplia difusión en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Asimismo, las reflexiones del autor acerca del fracaso escolar y su propuesta de abordarlo desde la perspectiva de la relación con el saber, constituyen un aporte interesante que inaugura un nuevo campo de investigación.

**R** E S E Ñ A S  
D E  
**J** O R N A D A S