

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

Carla H. Falavigna y Mariana Z. Arcanio
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En este artículo analizamos la noción de relación con el saber y cómo ella está atravesada, a la vez que atraviesa, la construcción de subjetividades. Para esto, articulamos lecturas provenientes de los campos de la educación, la sociología, la semiótica, la psicología, el psicoanálisis y la antropología social. Realizamos un rastreo teórico desde diferentes autores (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Charlot, Bautier y Rochex, 1992; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 1999, 2005; Mosconi, 1998) y articulamos elementos, definiciones y abordajes que nos permitan tejer redes teóricas para la construcción de la noción de relación con el saber. Pretendemos, además, identificar dimensiones que nos permitan pensar cómo se construye y cambia la relación con el saber. Cuando hablamos de relación con el (los) saber (es) hacemos referencia, fundamentalmente, a la relación de un sujeto con los saberes escolares, atravesada por distintas dimensiones: socio-históricas, socio-institucionales y temporales. Dentro de las dimensiones socio-históricas y socio-institucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen socio-familiar y el género. Abordamos, finalmente, algunos interrogantes y categorías de análisis para analizar cómo se construye y cambia la relación con el saber en investigaciones situadas y, específicamente, en el ingreso a la universidad.

Palabras clave: Saber, subjetividad, capital cultural, capital escolar, condiciones sociales.

Correspondencia con las autoras:

Falavigna, Carla Haydeé. Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. Av. Vélez Sarfield 153 (Córdoba, Argentina). E-mail: carlafalavigna@conicet.gov.ar

Arcanio, Mariana Zoe. Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. Av. Vélez Sarfield 153 (Córdoba, Argentina). E-mail: mz.arcanio@conicet.gov.ar

Abstract

This article discusses the notion of “relation to knowledge” and the connections between knowledge construction and the shaping of subjectivities. We have explored constructs and theories from different several fields, such as education, sociology, semiotics, psychology, psychoanalysis and social anthropology in order to identify authors and concepts to support the building of a theoretical network, strong enough to sustain “relation to knowledge” as a pertinent concept (Beillerot, 1998; Charlot, 2007; Charlot, Bautier y Rochex 1992; Chevillard, 1989, 1997; Hatchuel, 1999, 2005; Mosconi, 1998). We also aim to identify dimensions through which we can observe how any relationship to knowledge is constructed and changes. We refer specifically to the relationship that is established amongst subjects and school knowledge, which, in turn, we see articulates with other domains, such as socio-historic, socio-institutional and chronological. In turn we have identified that several elements constitute and conform the socio-historical and socio-institutional domains, v.g., cultural capital, school capital, socio economic and material objective family of origin status, and gender. Finally, we end by spelling out some questions and categories of analysis that help us understand how the relation to knowledge is constructed and changes in contextually situated research, and in particular, in research that looks at the stage of entrance to a university.

Keywords: Knowledge, subjectivity, school capital, cultural capital, social conditions.

Introducción a la noción de relación con el saber

En este artículo ponemos a dialogar dos líneas de análisis¹ inscriptas en un programa más amplio denominado “*Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*”, dirigido por el Dr. Facundo Ortega y radicado en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Ambas líneas de investigación tienen en común el interés por el pasaje de la escuela media a la universidad y por cómo se juega la relación con el conocimiento en el ingreso a la universidad.

Dentro del programa mencionado se utiliza un diseño de investigación cualitativo, con entrevistas en profundidad, grupos de discusión, talleres y encuestas².

1 Proyecto Beca CONICET: “Implicancias de las construcciones sociales de género en la relación con el conocimiento. Trayectorias en el ingreso a la universidad.” Doctorado en Semiótica, CEA-UNC. (Arcanio, Mariana Zoe).

Proyecto Beca CONICET: “Pasaje Escuela Media-Universidad. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo”. Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Mención en socio antropología de la educación, CEA-UNC. (Falavigna, Carla Haydeé).

2 Dentro de un marco de trabajo etnográfico, en las entrevistas individuales indagamos sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos sucesivos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento. En los grupos de discusión y talleres trabajamos acerca de los sentidos en torno al “ser universitario”, la pertenencia/participación en la universidad, la elección de la carrera, las preocupaciones o dificultades de la permanencia y las prácticas cotidianas en la universidad.

A lo largo de éste, y de nuestros trabajos de investigación particulares, observamos que tanto la creciente distancia en la relación con el conocimiento -que se “perfecciona” en la escuela secundaria y continúa en la universidad- como el escaso compromiso en el juego de conocer, se constituyen en disposiciones durante el proceso de construcción de las subjetividades. En este contexto, “hacerse cargo” del conocimiento se convierte en una utopía. El esfuerzo y el desconcierto confluyen en un pseudoconocimiento, donde no se sabe qué se sabe. Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad nos permite explorar cómo son las dinámicas de relación con el (los) saberes y conocimiento (s) (Ortega, Duarte, Falavigna, Arcanio, Soler y Mero, en prensa).

En este escrito nos proponemos analizar las definiciones y posiciones presentes en la literatura sobre esta noción tan compleja, a los fines de construir redes teóricas que nos permitan comprender cómo se construye y cambia *la relación con el saber*. En este artículo queremos organizar las diferentes concepciones acerca de esta noción como nudos de redes teóricas, como redes conceptuales con las que intentamos interpretar nuestro objeto de investigación: esa particular manera que establece un sujeto en su *relación con el (los) saberes*.

Cuando hablamos de relación con el (los) saberes estamos haciendo referencia a los saberes escolares y académicos, aunque se considera que éstos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana.

Son numerosos los autores que trabajan con la noción de relación con el saber (Beillerot, 1998; Char-

lot, Bautier y Rochex, 1992; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 2005; Mosconi, 1998), diferenciando los conceptos de conocimiento y saber. Aunque cabe aclarar que lo que para algunos es definido como conocimiento, para otros refiere al saber y viceversa. Ahora bien, al momento de decidir, estos autores de habla francesa optan por trabajar en torno al *rapport au savoir*, que se traduce al castellano como *relación con el saber*.

Ortega (2010) plantea, en relación a la distinción entre saber y conocimiento, que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para este autor, discriminar entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial (de la vida, lo cual remite a la idea bourdiana de conciencia operacional y pre-reflexiva) y conocimiento ligado a lo escolar y académico.

Si tomamos el concepto de saber podemos hacer referencia a dos usos posibles. En primer lugar, a la utilización del saber como verbo, que remite al singular "saber" e implica un acto. En segundo lugar, su uso como sustantivo, que remite al plural e implica aquellos saberes que se adquieren o se buscan adquirir. En este sentido, Hatchuel (1999) diferencia aquellos objetos de saber precisos o particulares, "los saberes", y el hecho mismo de "saber" como acción.

Antes de continuar, es preciso plantear que la *relación con el saber* se trata de una noción y no de un concepto. Para Beillerot (1998) la primera es una aproximación a la realidad que designa y describe; en cambio el concepto se construye a partir de nociones, opera como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o invalidan. En este sentido, la relación con el saber es una noción imprecisa, de contornos y condición inciertos, pero es también una noción hablante en tanto su poder de evocación es mayor porque en apariencia no es posible dar de ella una definición simple.

Entendemos que *la relación con el saber* no es una noción explicativa, que busque dar respuestas a ciertos problemas del orden de lo educativo, sino que se constituye como una noción problematizadora, capaz de generar nuevos debates a la vez que nuevas preguntas de investigación.

Distintos abordajes para la construcción de la noción de *relación con el saber*

Las discusiones acerca de la *relación con el saber* se sitúan actualmente en distintas líneas teóricas

y campos de investigación, pero dialogan bajo la premisa de que es una noción en proceso de construcción. En la literatura específica encontramos tres equipos de investigación que centran su mirada en el problema de la construcción de la noción de *relación con el saber*.

Uno de ellos es *L'équipe de l'Université de Nanterre -Paris X-*, constituido por Beillerot, Blanchard-Laville, y Mosconi. Estos investigadores, desde una perspectiva socio-clínica que intenta articular el psicoanálisis, la sociología, la psico-sociología y la didáctica, consideran que la *relación con el saber* es portadora de toda la historia psíquica del sujeto.

En el posicionamiento de estos autores se observa una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y un acercamiento a la noción desde lo subjetivo. La *relación con el saber* se define como una disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Dicha disposición íntima, a su vez, implica todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber.

Lo que se pone en el centro de este campo de investigación es: el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para investir o no en determinados objetos de saber. Para Beillerot (1998), "el acceso al saber, la apropiación, las investiduras y las prácticas deberían entenderse en una economía personal" (p. 44).

Considerado a la vez como producto y como proceso, los autores mencionados conciben que la relación con el saber involucra la historia de un sujeto, tanto como sus fantasmas, los mecanismos de defensa que moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los otros. Dicha concepción remite a una posición psicoanalítica, donde el inconsciente y la pulsión, muchas veces definida desde una lectura endogenista de los postulados freudianos, cobran un lugar esencial.

En la misma línea psicoanalítica, Mosconi (1998) articula la relación con el saber y el vínculo de un sujeto y el objeto saber. La relación con el saber remite a una relación individual, o a una representación que se expresa en una vivencia consciente o inconsciente del sujeto con el objeto saber, con todos los aspectos afectivos, imaginarios y fantasmáticos que están contenidos en dicho objeto. El saber es definido como un objeto, soporte de inversiones afectivas, pulsiones, proyecciones y fantasmas.

Para Beillerot (1998) y Mosconi (1998) esta disposición implica una intimidad con el saber en la cual estaría en juego una especie de comercio amoroso, de amor y odio, y la relación con el saber designaría en ese sentido los modos de placer y sufrimiento de cada uno en dicha relación.

Es justamente este foco de atención en la pulsión, el deseo, el inconsciente y el sujeto psíquico el criticado por Charlot (2007) quien, desde una perspectiva macrosociológica, considera que el sentido no es el avatar de una pulsión individual. Este autor dirige otro equipo de investigación llamado *L'equipe de recherche ESCOL de l'Université de Sand Denis -Paris 8-*, y sostiene que el saber no tiene sentido en sí mismo, sino que es la relación que se establece en cada estudiante con el saber lo que le da un sentido singular. Pone el acento en el sentido construido por un sujeto confrontado con otro, y con los objetos culturales de saber, a través de proyectos personales y aspiraciones sociales y profesionales.

Charlot, Bautier y Rochex (1992) afirman que construir una definición de relación con el saber requiere considerar el entramado o conjunto complejo de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al *aprender y el saber*. La relación con el saber sobreviene de una relación de sentido entre un individuo y los procesos o productos de saber. A su vez, plantea que la relación con el saber es una relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria:

Aprender tiene sentido en relación a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros (Charlot, 2007, p.117).

Para el autor mencionado, la relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el *aprender y con el saber*.

El punto de discusión planteado por Charlot intenta actualizar la discusión acerca de la histórica dicotomía entre las perspectivas subjetivistas y sociales. Entendemos que esta disociación entre lo subjetivo y lo social borra las amplias discusiones que se han dado en el campo de los estudios sociales acerca de la producción social de la subjetividad. La noción de *relación con el saber* atañe a aquello que no puede ser interrogado por fuera de la subjetividad, pero que a la vez no puede dejar de lado lo que esta subjetividad tiene de construcción social.

La antinomia individuo-sociedad, en este punto, aparece como una ficción. La noción de relación con el saber requiere de un trabajo que vincule y articule tanto los abordajes sociológicos y perspectivas que hacen hincapié en la estructura social como aquellos desarrollos que hacen foco en los aspectos singulares, ligados a las subjetividades. La subjetividad emerge en las permanentes tensiones entre el sujeto y las instituciones que transita, el sujeto y los otros, la reproducción y la producción, las prácticas y

los sentidos (Bertarelli, Falavigna y Sarachú, 2007). Souto (1998), remitiéndose a los trabajos de Mosconi (1998) y Beillerot (1998), plantea que la *relación con el saber*:

...vincula sujeto y objeto no sólo por la palabra 'relación' sino también por la preposición 'con'. Doble referencia o meta-relación. Relación entre el saber como construcción y 'construido' social y el saber como proceso subjetivo y subjetivante; entre el sujeto que conoce y el saber-objeto; entre lo inerte y lo dinámico (p. 9).

Tomar la *relación con el saber* como una relación de objeto nos conduce a pensar las relaciones de *interioridad-externalidad* del sujeto con el objeto saber. Para Mosconi (1998), en esta línea, el saber se constituye como un objeto distinto del sujeto y, a su vez, como una parte casi inseparable de él. Para fundamentar esta posición la autora remite a Castoriadis y sus conceptualizaciones acerca de la *sublimación*:

Según Castoriadis, la sublimación es el proceso mediante el cual la psique es obligada a reemplazar sus objetos 'propios' o 'privados' de investidura por objetos que son y valen en (y por) su institución social, y a convertirlos en 'causas', 'medios' o 'soportes' de placer para sí misma. (p. 127).

Agrega que para constituirse como individuo social:

...el sujeto no debe ya investir solamente objetos internos, más o menos imaginarios, objetos 'propios' o 'privados', sino que debe remitirse a cosas, a otros 'individuos' sociales que no es capaz de crear por sí mismo porque sólo pueden existir mediante la institución social (pp. 127-128).

El sujeto reemplazaría mediante la sublimación los objetos privados de saber por objetos de saber sociales que adquieren valor por el hecho de estar instituidos socialmente. De este modo, el objeto-saber es aquello con lo cual el sujeto se relaciona, aquello que ya estaba presente en lo social como saber instituido, aceptable para esa sociedad dada. Es imposible pensar el saber como objeto de investidura si no es como un objeto que existe "mediante su creación histórico social como objeto" (Castoriadis, 2003, p. 248).

Las preguntas que caben aquí serían del orden de: ¿cuáles son los motivos que llevan a alguien a investir el saber? ¿Qué habilita a un sujeto a producir el saber como objeto factible de investimentos? ¿Desde dónde surge la fuerza que lo lleva a invertirse o no invertirse en el saber? ¿Cómo llegan los sujetos a experimentar placer o displacer en su *relación con el saber*? Pueden conjeturarse numerosas

interpretaciones, aunque seguramente la respuesta pueda ser respondida de forma singular, a nivel subjetivo.

La *relación con el saber* implica una posición social en un sistema de desigualdades y jerarquías en el acceso al saber común. Se construye dentro del conflicto social y de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 2001) o de fuerza en y entre los grupos sociales.

Todas las prácticas ligadas al saber/aprender/conocer se valoran según las normas de las prácticas legítimas y sus usos sociales, los cuales tienden a organizarse en sistemas de diferencias que reproducen las desigualdades sociales de clase. De acuerdo con Bourdieu (2001) -remitiéndose al habla- la *relación con el saber* presenta tantas variaciones como condiciones sociales de adquisición existen.

Otro equipo de investigación que trabaja con la noción de *relación con el saber* es el equipo de L' *IUFM de Marseille*, dirigido por Chevallard. Desde una perspectiva antropológica, enfocada en la didáctica de las matemáticas, el autor apunta sus elaboraciones a la *relación con el saber* en el marco de las instituciones, considerando que el vínculo personal con el saber emerge de una pluralidad de vínculos institucionales. Es la institución la que porta el saber. Cuando un individuo entra en una institución, se confronta a los objetos de saber a través de la relación que ésta establece con ellos.

El autor llama *institución* a un sistema de prácticas sociales. Un saber no existe en un vacío social, sino que todo saber aparece en un momento específico, en una sociedad particular y anclado en una institución dada: un sujeto entra en relación con un saber sólo cuando se relaciona con una o más instituciones (Chevallard, 1997)

En esta misma línea, para Hatchuel (1999), la *relación con el saber*, aunque siempre singular y construida en relación con la historia de cada uno/a, se inserta en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. La *relación con el saber* es un proceso dinámico que cambia a lo largo de la vida, a partir de lo que sabemos o no y de la forma en la que nos situamos en relación a estos saberes, y al hecho mismo de saber o de no saber. Estas disposiciones nos permiten adquirir nuevos saberes y transmitir o dejar de lado otros.

Lo que el sujeto aprende en relación al mundo, a los otros, a lo que lo rodea, lo *in-corpora* y a partir de ahí va construyendo una temporalidad, una trayectoria, disposiciones de forma tal que se puede desenvolver de determinada forma y ubicarse en el mundo. Hatchuel (1999) denomina a esto último "saber", diferenciándolo de lo que serían conocimientos escolares o académicos.

Ahora bien, dentro de ese saber el sujeto tiene una relación con los conocimientos. En esta línea, Ortega

(2010) distingue entre saberes ligados al orden de lo pre-reflexivo y conocimientos escolares o académicos. El saber sería lo que Bourdieu (1964) llama el *habitus*. En tanto los saberes no surgen de una reflexión crítica, el sujeto no puede hablar de su *relación con el saber*, porque está en el saber, porque vive en el saber.

Elementos para pensar cómo se construye y cambia la relación con el saber

Las elaboraciones teóricas de los autores aquí expuestos (Beillerot, 1998; Mosconi, 1998; Charlot, Bautier y Rochex, 1992, 2007; Hatchuel, 1999, 2005; Chevallard, 1989) nos permiten plantear que la construcción de la relación subjetiva con el saber pone de relieve al menos dos dimensiones entrelazadas, las cuales nos acercan al proceso mismo de construcción de la relación de los sujetos con el saber: socio-histórica y socio-institucional. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por el *orden temporal*: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el (los) saber (es). Para Ortega (1996), la *relación con el saber* no es un modo de relación fijo e inamovible sino temporal. Esto mismo plantea Charlot (2007) al afirmar que la dinámica de la construcción de la *relación con el saber* se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que se aprende nunca se adquiere de una vez y para siempre.

Dentro de las dimensiones socio-históricas y socio-institucionales se juegan y entrecruzan numerosos elementos que contribuyen a construir y transformar la relación de los sujetos con el (los) saber (es). Entre estos elementos podemos destacar: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales "objetivas" de origen socio-familiar y el género.

El capital cultural/escolar

La noción de *relación con el saber* no puede ser pensada al margen del concepto de *capital cultural* (Bourdieu, 1979). De hecho, no podemos pensar su construcción sin tener en cuenta los capitales culturales y escolares que los sujetos adquieren a lo largo de su trayectoria de vida. Dicho capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado, los cuales nos permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el saber en las trayectorias escolares y familiares.

La *relación con el saber* se construye ligada a los tres estados del capital cultural. En primer lugar, a partir de la incorporación del capital cultural bajo la

forma de *habitus* y *disposiciones* personales duraderas. Éstas incluyen: un cierto manejo del tiempo, del espacio, del lenguaje, de las reglas institucionales y de las estrategias de estudio, y la adquisición de saberes específicos. Estas disposiciones no son directamente heredadas sino que implican un ejercicio de parte de los sujetos. De este modo, lo que se pone en juego es la incorporación de cierto “cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir” (Bourdieu, 1964, p. 38). Los estudiantes más favorecidos no solo heredan entrenamientos y actitudes que les sirven en sus tareas académicas sino, además, saberes y saber-hacer, gustos y un “buen gusto” que les permite cierta rentabilidad académica.

En segundo lugar, la *relación con el saber* se construye en relación con los bienes y propiedades culturales disponibles para el sujeto, en función de su pertenencia social y familiar -factibles de ser recibidos por herencia-. Por último, se construye articulada a la adquisición de títulos escolares, al capital cultural institucionalizado.

Las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen socio-familiar

Si profundizamos las marcas de las diferencias sociales de origen en la relación que se construye con el saber, no podemos dejar de mencionar la noción de “reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1972). El autor plantea las estrategias de reproducción social como un conjunto de prácticas, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

La noción de *capital familiar* incluye los recursos que, derivados de la influencia familiar, tienen los estudiantes. En términos generales, el capital familiar comprende: la educación diferenciada y el conjunto de relaciones, contactos, recursos intelectuales y materiales con que cuentan las familias de origen.

Ahora bien, la reproducción no se restringe a producir lo mismo, sino que es preciso reconocer el papel productor de los sujetos sobre sus prácticas. En esa línea, nos preguntamos: ¿qué es lo que hace que algunos jóvenes de origen social desfavorable construyan trayectorias escolares exitosas? Siguiendo a Charlot (2007), una de las pistas estaría en profundizar en la noción de “posición subjetiva”. La noción de posición remite a la de lugar pero también a la de postura. La posición es aquella que se ocupa pero también la que se asume. El lugar objetivo, aquel que podemos describir desde el exterior, puede ser reivindicado, aceptado, rechazado, sentido como insoportable. No basta entonces con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es

necesario también preguntarse acerca del sentido que confieren a esta posición.

Creemos necesario poner el foco en esta posición subjetiva y las transmisiones familiares que van más allá del origen social y de las posibilidades de escolarización de los padres. Ortega (2008), remitiéndose a Bourdieu, afirma que el éxito escolar tiene que ver con orientaciones tempranas propugnadas en el seno de la familia. Además, precisa que en el vínculo con el conocimiento interviene algo del orden de la dinámica familiar:

...una transmisión de la inquietud por el conocimiento, que va más allá de los estudios que hayan realizado los padres (...). La pertenencia a una determinada familia establece una pre-calificación y también una pre-descalificación, contribuye activamente a la ubicación en el mundo social de todos y cada uno de los actores (Ortega, 2008, pp. 73-74).

Nos interrogamos por la producción de sentido de los padres en torno a la *relación con el saber*; por esa transmisión del orden de la inquietud o la quietud por el saber; por el imaginario construido en el seno de la familia acerca del saber como vía directa para el asenso y la movilidad social, o bien como horizonte impensable.

Las construcciones sociales de género

También el género puede ser un elemento importante a la hora de pensar la construcción de la *relación con el saber*, fundamentalmente si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones y estudios dedicados a analizar la manera en que la familia y la escuela producen y re-producen ciertas oposiciones significativas de género en torno a la inteligencia, la dedicación y el estudio (Lomas, 2007; Morgade, 2001; Mosconi, 1998; Subirats, 1999).

Son las sociedades las que construyen, definen y establecen los parámetros normativos de género. Dentro de estos parámetros, uno de los presupuestos fundamentales es la *matriz binaria* que ubica a los géneros como opuestos y mutuamente excluyentes.

Algunas de estas oposiciones históricas son: aquellas que sitúan a los hombres en el ámbito laboral y público, y a la mujer en el ámbito doméstico y privado; aquellas que ubican lo masculino en una posición de superioridad y dominio en contraposición a las mujeres ubicadas en una posición de inferioridad y sometimiento; aquellas que definen a los hombres en torno a la racionalidad y a las mujeres en relación con los sentimientos; los hombres como más inteligentes por naturaleza pero vagos y las mujeres como menos inteligentes pero aplicadas; aquellas que adjudican a los hombres la fuerza física y a las

mujeres el diálogo y la vulnerabilidad; aquellas que atribuyen a los hombres la rebelión y la libertad y a las mujeres la docilidad y el cumplimiento.

Estas clasificaciones contribuyen a construir las subjetividades y pueden tener distintos efectos en las formas en que los sujetos se relacionan con el saber y en el peso relativo de los capitales que adquieren en su trayectoria escolar, como así también en sus perspectivas y expectativas escolares.

Lo anterior nos da lugar a preguntarnos acerca de la existencia de ciertos modos hegemónicos en los que se supone debería actuarse el género en *relación con el saber*. Aquí podemos preguntarnos cómo se juegan los performativos de género en la construcción de ese hábitus escolar que incluye: el manejo del tiempo, del espacio, de las reglas institucionales y de las estrategias de estudio; la particular *hexis corporal* (porte, modales, formas de autopresentación, apariencia física), el estilo de lenguaje hablado y *hábitus lingüístico* (acento, locución, dicción); y la posesión de saberes específicos (Arcanio, 2010).

Relación con el saber: los distintos modos de construcción de un vínculo

Los autores aquí trabajados, a propósito de la *relación con el saber*, nos presentan diferentes modos en que los sujetos se apropian y se acercan/alejan del saber. Entendemos que la complejidad de los vínculos y relaciones posibles con el saber no puede agotarse o cerrarse en modos dicotómicos, ni ser valorados de manera positiva o negativa en términos generales ni en sí mismos. Ahora bien, nos interesa abordar aquí algunas de las modalidades, figuras, modelos o tipos plateados, como modos de aproximarnos a lo que podrían ser distintos posicionamientos subjetivos frente al saber.

Beillerot (1998) plantea figuras de *relación con el saber* y distingue el imitador del transgresor y el deseo de aprender del deseo de saber, como dos modalidades diferentes de relacionarse con los saberes escolares. Afirma que el imitador desea aprender, el transgresor desea saber. La figura del *aprendiz*, o imitador, es la de aquel que aprende el saber en conformidad, para quien el saber es un objeto determinado, cerrado y construido. La figura del *autodidacta*, o transgresor, es la de aquel que aprende al margen de las normas o en contra de ellas, para quien el saber es una interrogación. “El par conforme del imitador y el aprendiz se opone por lo tanto, al par desviado del transgresor y el autodidacta, como el heredero se opone al aventurero” (Beillerot, 1998, p. 77).

En otro orden de ideas, pero también en relación a diferentes modos de acercarse al saber, Ortega (1996) nos plantea la existencia de una estrecha relación entre las prácticas de conocer desarrolladas en la escuela y las estrategias de evasión. Desde el pasaje a la primaria, el niño advierte que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que ya no podrá salir si no es escapando o transgrediendo. En la secundaria irá perfeccionando sus estrategias de evasión, cuya característica refiere a cómo rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él. La escuela-prisión ha desarrollado al menos dos formas alternativas de relacionarse con el conocimiento: la estrategia de cumplir y la estrategia de evadir. El autor elabora y aporta la noción de estrategia de evasión:

...la evasión como estrategia debe entenderse como disposición, como una forma de relacionarse con el mundo donde los mecanismos están ocultos, donde las prácticas están investidas de un sentido que se construye en una dimensión que le es propia, distinta de la reflexión que se articula fundamentalmente en la consistencia (Ortega, 1996, p.18).

Haciendo un paralelismo entre ambos autores nos preguntamos si la evasión del conocimiento postulado por Ortega -donde el énfasis está puesto en cumplir, no en conocer- no se relaciona directamente con la figura de *aprendiz* desarrollada por Beillerot, donde el énfasis está puesto en el cumplimiento y la conformidad y no en el deseo de saber. Ambos autores, en síntesis, plantean que hay dos modos o formas de relacionarse con el saber y que esos modos también generan distintos grados de apropiación.

Por una parte, existiría una manera mecanicista de *relación con el saber*, en donde lo que importa es el resultado: rendir, aprobar, aprender para certificar. Aquí entrarían en juego las prácticas de evasión de los saberes escolares, los mecanismos de imitación que posibilitan la copia, el no salirse de los márgenes de lo permitido, la conformidad. Esta forma de *relación con el saber* puede generar una *movilización de ida*, es decir, al alumno le interesa aprender y eso hace que se *mueva*, que se acerque al conocimiento, que lo trabaje de tal manera que le permita rendir, acreditar. Pero esto no necesariamente le produce una *movilización subjetiva*, ya que son saberes que no le interrogan, que no llaman a una búsqueda.

Por otra parte, nos encontraríamos con una forma de *relación con el saber* donde lo que importa es el saber mismo (saber como verbo). El énfasis no estaría puesto en la certificación de saberes escolares sino en el deseo mismo de saber, de conocer, de acercarse a los saberes para interrogarlos e interrogar-se (invertir-invertir), lo cual generaría una *movilización de ida y vuelta*. En este caso, el alumno se acerca a los saberes escolares y esto lo moviliza

subjetivamente, produciendo modificaciones en su persona.

Lo hasta aquí expuesto nos remite a modalidades de *relación con el saber*, donde el deseo de saber por el saber en sí mismo aparece resaltada. Es aquí donde creemos necesario introducir dos cuestiones. En primer lugar, si existe el deseo de saber en sí mismo, desligado de otros fines (futuro, éxito, independencia, reconocimiento, tradición familiar, entre otros). En segundo lugar, si esas modalidades de *relación con el saber* pueden pensarse por fuera de las condiciones sociales que definen el por qué del saber en una época y lugar determinado; como así también si dichas modalidades pueden definirse sin tener en cuenta las condiciones objetivas en las que los sujetos construyen sus trayectorias educativas particulares.

Para Bourdieu (1964) los juegos intelectuales y los modelos a los que se adhiere, en términos de conocer, no son nunca independientes del origen social. Las condiciones objetivas y la posición subjetiva ante esas condiciones habilitan, o no, determinadas elecciones y posibilidades de elegir cómo relacionarse con el saber, para qué y por qué.

Pensar la idea del saber en sí mismo nos puede conducir a considerar un acceso mágico a éste. Y es aquí donde Bourdieu (1964) puede alertarnos:

La imagen romántica del trabajo intelectual y la impaciencia de las disciplinas impuestas a uno mismo conducen a algunos a tildar de infantil la actividad específica del *aprendiz de intelectual*, a saber el aprendizaje de la actividad intelectual a través del entrenamiento y del ejercicio (p. 87).

Por otra parte, la academia propone dos modelos: el animal de exámenes y el diletante.

El primero, fascinado por el éxito académico, pone al servicio del examen el olvido de todo lo que esté más allá de él, comenzando por la calificación que supone que garantiza el examen. Al estudiante 'obsesionado' por el horizonte limitado de los plazos académicos se opone, en apariencia, el 'diletante', que no conoce más que los horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual. La ilusión del aprendizaje como fin en sí mismo cumple con la aspiración a la condición de intelectual, aprendiz eterno, pero sólo de manera mágica, pues debe negar los fines a los que sirve realmente el aprendizaje, a saber el acceso a una profesión, aunque sea intelectual" (Bourdieu, 1964, p. 87).

Ahora bien, Bourdieu (1964) también nos alerta acerca de los peligros de considerar la herencia del capital cultural de modo determinista, pensando cómo en ciertas familias la incitación al esfuerzo es lo que permite a los niveles medios compensar la desposesión con la

aspiración a la posesión. El autor plantea que, para algunos, el aprendizaje es una conquista pagada a alto precio y, para otros, es una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad. El peligro estaría en creer en los determinismos mecánicos de estas herencias.

A modo de concluir: preguntas para abordar las relaciones particulares con el (los) saber (es)

Si bien existen líneas fuertes de investigación en torno a la *relación con el saber* (Beillerot, 1998; Charlot, 2006; Chevallard, 1989, 1997; Hatchuel, 2005; Mosconi, 1998), la mayoría de las investigaciones que abordan la problemática del ingreso a la universidad centran su mirada en las competencias cognitivas de los ingresantes, o sólo subrepticamente realizan alusiones a los aspectos subjetivos implicados en la relación de los sujetos con el (los) saber (es).

Lo abordado en este escrito nos permite complejizar la noción de *relación con el saber* y entenderla en un sentido amplio. Cuando hablamos de relación con el conocimiento no definimos las relaciones formales o cognitivas que un sujeto construye con determinados objetos de saber, sino todo aquello que implica la construcción del vínculo con el acto de conocer, las relaciones que se establecen con determinados objetos de conocimiento y el posicionamiento frente a las posibilidades de conocer.

Por otro lado, poner en tensión los distintos posicionamientos nos permite pensar la *relación con el saber* sin ubicarnos en uno de los polos de la histórica dicotomía individuo-sociedad. Creemos fundamental abordar la problemática sin reinstalar falsos binarismos.

Se trata, en palabras de Fernández (2006), de no psicologizar lo social ni sociologizar lo psíquico, de pensar la subjetividad problematizando el paradigma antropológico que supone un sujeto universal, esencializado, identitario y a-histórico. En síntesis, se trata de pensar aquellas dimensiones de la subjetividad que las teorías del sujeto han omitido.

Las redes teóricas tejidas sobre la noción de *relación con el saber* nos permiten identificar categorías de análisis que permiten interpretar los discursos y prácticas de ingresantes a los estudios superiores. Nuestro trabajo de campo nos permite inferir tres ejes desde los cuales lo ingresantes construyen y cambia su relación con el(los) saber (es): el *cómo*, en términos de modalidades, vivencias, significatividad, lugar que ocupa el saber en la continuidad o abandono de los estudios; el *por qué*, ligado a los

motivos, al lugar desde el cual se produce la particular forma de relación y construcción de la universidad como horizonte posible o imposible; el *para qué* del saber, en el sentido de cómo se entrelaza la elección de continuar estudiando con la vida y el porvenir. Ahora bien, no se trataría de una racionalidad desde la cual los sujetos construirían dicha relación sino que, nuevamente aquí, estaríamos en el orden de lo pre-reflexivo. Es en la interpretación que hacemos como investigadores acerca de los discursos y prácticas de los sujetos, que estas categorías se vuelven significativas.

Retomando los ejes generales (el cómo, el por qué y el para qué de la *relación con el saber*), podríamos ahora introducir algunos interrogantes que nos han permitido construir las entrevistas, grupos de discusión y guías de observación en el campo: ¿es el saber algo que aparece como tópico explícito en las enunciaciones? ¿Aparece por sí solo o es necesario introducirlo desde afuera para ser pensado? ¿Cómo y qué se enuncia en relación a los modos de apropiación y adquisición del saber? ¿El saber es significado como algo que se adquiere por el ejercicio o, por el contrario, aparece como algo que se da naturalmente y se relaciona con lo intelectual como don? ¿Qué es, en lo que se enuncia, aquello que el sujeto refiere como motor o movilización hacia el saber? ¿El saber aparece como medio para un fin externo a él: futuro laboral o profesional, movilidad social, éxito académico, reconocimiento social, tradición o ruptura familiar? ¿O es significado como algo que adquiere valor en sí mismo? ¿Qué y cómo se enuncian las vivencias en torno al proceso de saber-aprender y en torno a los saberes particulares en juego? ¿Es ese proceso de saber-aprender significado como carga, rutina, satisfacción, placer? ¿Se aprende por gusto, por interés, por obligación? ¿Qué lugar ocupa, según lo dicho, el saber en la cotidianeidad de los sujetos? ¿Qué lugar ocupa el (los) saber (es) en el orden temporal y espacial? ¿Qué lugar ocupa el saber en la vida?

En síntesis, el posicionamiento o disposición ante el(los) saber(es), articulado a la producción social de subjetividades, involucra: la historia personal; las perspectivas familiares; las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar determinada carrera; los vínculos con los otros; la imagen que se tiene de sí mismo y aquella que se va a mostrar a los otros; las expectativas en torno al *porvenir*; las *performances* académicas; las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales; los modelos de vida y las orientaciones valorativas que conlleva; y en definitiva, la construcción de la propia vida, en sus inscripciones espacio-temporo-afectivas.

Referencias

- Arcanio, M. (2010). *Perspectivas en torno al porvenir. Citas de género en los umbrales del ingreso a la universidad y mecanismos de exclusión*. Manuscrito presentado para publicación.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard Laville & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Bertarelli, P., Falavigna, C.; Sarachú, P. (2007). *Acerca de los sentidos que construyen docentes y alumnos sobre los conflictos en la escuela*. Tesis de grado no publicada, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.. (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, B.; Bautier, E.; Rochex J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. France: Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept du rapport au savoir. Rapport personnel, Rapport institutionnel, rapport officiel. *Seminaire de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique*. Grenoble, I-SD-IMAD e Institut Fourier.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, A.M. (2006). *Política y Subjetividad*. Buenos Aires: Tinta y Limón Ediciones.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris: La Découverte.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mosconi, N. (1998). Relación de objeto y relación con el saber. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp.111-132). Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Editorial C.E.A. U.N.C.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, F. (2010). *Notas personales de las reuniones del Programa: "Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades"*. Manuscrito no publicado.
- Ortega, F., Duarte, M. E., Falavigna, C., Arcanio, M. Z., Soler, P., Melto, B. (en prensa). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.

- Souto, M. (1998). Prólogo a la edición en castellano. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 9-12). Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona : Paidós Ibérica.

Fecha de recepción: Junio de 2010
Fecha de aceptación: Noviembre de 2010