

**Bernard Charlot**



Universidade Federal de Sergipe  
[bernard.charlot@terra.com.br](mailto:bernard.charlot@terra.com.br)

Entrevista realizada por

**Rosemeire Reis**



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

**Soledad Vercellino**



Universidad Nacional de Río Negro Universidad  
Nacional del Comahue Argentina

Tradução

**Soledad Vercellino**

Submetido em: 30/08/2022

Aceito em: 30/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16)



## **DIMENSIONES SOCIO/ANTROPOLÓGICAS Y EL LUGAR DE LA NARRATIVA EN LA TEORÍA DE LA RELACIÓN CON EL SABER: ENTREVISTA A BERNARD CHARLOT, REALIZADA POR ROSEMEIRE REIS Y SOLEDAD VERCELLINO**

### **RESUMEN**

Bernard Charlot presenta cómo construir el camino de sus estudios a partir de la teoría de la relación con el saber y las investigaciones sobre educación y barbarie, que contribuyen a comprender los desafíos del mundo contemporáneo. Por tanto, destaca las dimensiones socio/antropológicas de la teoría de la relación con el saber y la necesidad de poner la cuestión del hombre, del mundo humano y de la humanización en el centro del debate en educación. Entiende al investigador como aquel que identifica y analiza las contradicciones de nuestra sociedad y escuela y, por tanto, se interesa por los significados que los estudiantes atribuyen a la vida, a la escuela y a los estudios. Así, para el autor, la narrativa contribuye en los estudios con la teoría de la relación con el saber aportando los contenidos de los discursos producidos por los participantes de la investigación. Finalmente, cuestiona las formas de investigación en las que los resultados son meras descripciones de narraciones singulares. Considera importante que, a partir del análisis de los relatos narrativos, exista una profundidad teórica, para la construcción de respuestas a sus interrogantes como investigador, lo que presupone la producción de conocimiento a partir de la identificación de procesos que permitan la comprensión de otros casos singulares.

**Palabras Clave:** Relación con el saber. Educación y barbarie. Narrativa

### **DIMENSIONS SOCIO/ANTHROPOLOGIQUES ET LA PLACE DU RÉCIT DANS LA THÉORIE DU RAPPORT AU SAVOIR: ENTRETIEN AVEC BERNARD CHARLOT, RÉALISÉE PAR ROSEMEIRE REIS ET SOLEDAD VERCELLINO**

### **RESUMÉ**

Bernard Charlot présente comment il construit le passage de ses études fondées sur la théorie du rapport au savoir à des recherches sur l'éducation et la barbarie, qui contribuent à comprendre les enjeux de la contemporanéité. Il met ainsi l'accent sur les dimensions socio/anthropologiques de la théorie du rapport au savoir et sur la nécessité de remettre la question de l'homme, du monde humain et de l'humanisation au centre du débat en éducation. Il comprend le chercheur comme celui qui identifie et analyse les contradictions de notre société et de l'école et, par conséquent, s'intéresse aux significations que les élèves attribuent à la vie, à l'école et aux études. Ainsi, pour l'auteur, le récit dans les études avec la théorie du rapport au savoir contribue en fournissant le contenu des discours produits par les participants à la recherche. Enfin, il questionne les modes de recherche dont les résultats ne sont que des descriptions de récits singuliers. Il considère qu'il est important que, à partir de l'analyse de tels récits, il y ait un approfondissement théorique, pour la construction de réponses à ses questions en tant que chercheur, qui suppose la production de connaissances à partir de l'identification de processus permettant la compréhension d'autres cas singuliers

**Mots-clé:** Rapport au savoir. Éducation et Barbárie. Récit.

# **DIMENSÕES SOCIO/ANTROPOLÓGICAS E O LUGAR DA NARRATIVA NA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: ENTREVISTA COM BERNARD CHARLOT, REALIZADA POR ROSEMEIRE REIS E SOLEDAD VERCELLINO**

---

## **RESUMO**

Bernard Charlot apresenta como constrói a passagem de seus estudos fundados na teoria da relação com o saber para as pesquisas sobre a educação e barbárie, que contribuem para compreender os desafios da contemporaneidade. Enfatiza, para tanto, as dimensões socio/antropológicas da teoria da relação com o saber e a necessidade de recolocar a questão do homem, do mundo humano e da humanização no centro do debate em educação. Compreende o pesquisador como aquele que identifica e analisa as contradições da nossa sociedade e da escola e, portanto, se interessa pelo sentido que os estudantes atribuem à vida, à escola e aos estudos. Desse modo, para o autor, a narrativa nos estudos com a teoria da relação com o saber contribui por propiciar os conteúdos dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa. Por fim, ele questiona os modos de fazer pesquisa nos quais os resultados são meras descrições das narrativas singulares. Considera importante que, a partir das análises de tais narrativas, haja um aprofundamento teórico, para a construção de respostas às suas questões como pesquisador, o que pressupõe a produção de conhecimento a partir da identificação de processos que permitam a compreensão de outros casos singulares.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Educação e Barbárie. Narrativa

## 1 INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En este dossier tenemos el honor de entrevistar a Bernard Charlot, licenciado en Filosofía (Francia), PhD y profesor titular de la Universidad de París X. Es profesor de la Universidad Federal de Sergipe<sup>2</sup>, profesor titular de Ciencias de la Educación y emérito de la Universidad de París 8. Su último libro fue traducido en 2020 por Cortez: *¿Educação ou Barbarie?* En esta entrevista, Charlot presenta cómo construye el pasaje de sus estudios a partir de la teoría de la relación con el saber a la investigación sobre educación y barbarie, que nos permiten comprender los desafíos contemporáneos. A partir de este pasaje él identifica la necesidad de recolocar la cuestión del 'hombre' en la educación de otra forma, al mismo tiempo como hombre, mujer y ser humano, como ser social y como historia singular. En distintos momentos de la entrevista, el autor retoma la idea de que cada uno de nosotros tiene su historia personal y colectiva como aventura. Resalta su interés por el proceso de sedimentación y articulación de las aventuras, de las ideas, de la creatividad, de los sentimientos, de las cosas magníficas y horribles que han sido realizadas por las diversas generaciones humanas. Como investigador de las contradicciones, el autor reitera, también, que la cuestión del “significado” es central y primera para comprender el acceso al saber a y cualquier forma de aprender. De este modo, se interesa por la narrativa como contenido del discurso, producido por la escucha a los estudiantes, para identificar el sentido que le atribuyen a la vida, a la escuela y a los estudios. Finalmente, se tratan los aportes y límites del uso de las narrativas en la investigación que se basan en la teoría de la relación con el saber.

### **1. Reis/Vercellino: - ¿Cómo el marco teórico de la teoría de la relación con el saber permite pensar las cuestiones políticas, sociales, antropológicas y ambientales de la educación en el siglo XXI?**

**Bernard Charlot.** En cierto modo, no hay una historia reciente de mis investigaciones que responda a estas preguntas, porque en los últimos seis años no he investigado directamente sobre la cuestión de la relación con el saber. Sigo interesado en

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada por: Rosemeire Reis – becaria de productividad en Investigación de la CNPq. Doctora en Educación por la FE-USP. Docente e investigadora del CEDU y del Programa de Posgrado en Educación de la UFAL. Comparte con Jeane Félix la coordinación del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Formación – GPEJUV -UFAL y por Soledad Vercellino - Doctora en Ciencias de la Educación, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional del Comahue.

<sup>2</sup> Los organizadores del dossier plantearon algunas preguntas comunes a Christine Delory-Momberger y a Bernard Charlot, quienes eligieron a cuál de ellas les gustaría responder, en sus respectivas entrevistas.

la cuestión de la relación con el saber en investigaciones que dirijo y oriento. Esta semana, por ejemplo, hubo una defensa de Karina Sales Vieira, llamado “Relación con el saber de estudiantes de medicina de una universidad privada” muy interesante<sup>3</sup>. El tema en el que me he centrado últimamente, lo llamo educación y barbarie, cuyos resultados se publican en un libro en Francia 2020, traducido en Brasil, en el mismo año, por la editorial Cortez<sup>4</sup>. Es importante comprender el pasaje del problema de la relación con el saber a un problema de la educación y la barbarie. La problemática de la educación y la barbarie es antropológica y por tanto se centra en la cuestión fundamental en este punto sobre los retos futuros en relación con lo que sucederá con la especie humana.

Explico cómo paso de una pregunta a otra. Las investigaciones sobre la relación con el saber, de hecho, se ocupan de la relación social con el saber. Lo que me interesa es entender las desigualdades sociales, con el fin de superar una lectura determinista de la teoría de Bourdieu, en particular cómo fue apropiada por maestros, sindicatos. Es importante decir que esta apropiación es una lectura de la producción de Bourdieu, porque su obra es mucho más compleja.

Incluso, lo sé, por mi propia historia, inserta en la historia de los estudiantes de la Universidad Paris 8, en la ciudad francesa de Saint Denis, que no existe tal determinismo. Hay una gran desigualdad social, pero hay gente que no obedece a las estadísticas. Vengo de un entorno popular, pero tengo éxito en la escuela, no obedezco a las estadísticas, así como no obedecen, muchos estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Paris 8, a menudo hijos de inmigrantes. Está el éxito paradójico, como se dice y también el fracaso paradójico de algunos hijos de clase media-alta, por ejemplo. Por lo tanto, me pongo a pensar en el tema de las desigualdades entre las posiciones sociales en la vertiente de Bourdieu, pero también, al mismo tiempo, la historia única de las personas.

Este es mi problema central, el punto fundamental de una teoría de la relación con el saber, que acepta a Bourdieu, pero trata de pensar después de Bourdieu. Por lo tanto, permite pensar la temporalidad, historia, singularidad, sin negar la desigualdad social. De ese modo,

llego a una doble teoría, que toma en cuenta lo social y lo histórico singular, y de ahí empiezo a pensar, incluso desde el punto de vista de la antropología. Soy filósofo de formación y La visión antropológica para mí siempre ha sido fuerte. Así, esta preocupación

---

<sup>3</sup> Tesis de Karina Sales Vieira, titulada “La relación con el saber de los estudiantes de medicina de una universidad privada” (Doctorado en el Programa de Posgrado en Educación (PPGED) - Universidad Federal de Sergipe, 2022.

<sup>4</sup> CHARLOT, Bernard. ¿Educación o barbarie? Una opción para la sociedad contemporánea. Sao Paulo: Cortés, 2020.

ya aparece en el centro de mi libro “A Mystificação Pedagógica”<sup>5</sup>. Tengo que pensar en el hombre al mismo tiempo, como social y singular, como posición social y como historia singular. afirmo que la educación es un triple proceso de humanización, de socialización-y-entrada en culturas y singularización-subjetivación. Recientemente, hace seis años, comencé a indagar qué es el ser humano para pensar la relación con el saber, al mismo tiempo como social y singular.

Empiezo a trabajar en este tema en conjunto con lo que está pasando en este momento en nuestra sociedad, desde lo ecológico, tecnológico, democrática, en un mundo más femenino y envejecido, y lo que yo llamo el “desafío de barbarie”. Están las antiguas formas de barbarie, que nunca desaparecieron por completo: la barbarie en la segunda guerra mundial, en la primera guerra mundial, etc. Pero nosotros pensábamos que íbamos hacia un mundo con más civilización, contra la barbarie.

Pero las viejas formas de barbarie están volviendo: nacionalismo agresivo, guerra en Europa, el fanatismo religioso, que incluso prohíbe el aborto en ciertas partes de los estados Unidos y en Brasil. Estamos amenazados por el fanatismo religioso y por esta forma de estupidez arrogante de alguien como Donald Trump y que imita a Donald Trump - no es necesario dar el nombre, porque en Brasil todos lo reconocerán. Existen las viejas formas de barbarie, pero también formas nuevas, como la barbarie cibernética, el ciberacoso, esto en varios países. En Europa, los migrantes se mueren ahogados en el Mar Mediterráneo. Esta triste situación no provoca una conmoción social como sucedería si fuesen hombres blancos de clase media. Llego a esta definición: barbarie es cuando se trata al otro como si no fuera plenamente humano, es cuando se trata al otro como si fuera un objeto, pues de manera cruel y, por tanto, la barbarie es contagiosa. De ese modo parto de la cuestión de la relación con el saber y la actualidad, la evolución de nuestro mundo y llego a la cuestión de la barbarie. Escribí un texto sobre antropología y la cuestión de relación con el saber, en la Revista Internacional Educon, en 2021<sup>6</sup>. ¿Pero respondí? ¿Sería posible repetir la pregunta?

---

<sup>5</sup> CHARLOT, Bernard. La Mistificación Pedagógica: realidades sociales y procesos ideológicos en la teoría de la educación. San Pablo: Cortés, 2013.

<sup>6</sup> CHARLOT, Bernard. Los fundamentos antropológicos de una teoría de la Relación con el Saber. Revista Educon Internacional, 2(1), 2021, p. 1-18.

## **2- Reis/Vercellino: – Nos preguntamos cómo el marco teórico de la teoría de la relación con el saber permite pensar las cuestiones políticas, sociales, antropológicas y ambientales de la educación en el siglo XXI.**

**Bernard Charlot** – Creo que ya respondí, pero puedo completar. Estas preguntas me llevan a una idea un tanto paradójica en mi historia intelectual. Se trata de la idea que es necesario reintroducir la cuestión del “hombre” en el centro del pensamiento y práctica pedagógica. Digo que es una pregunta un tanto paradójica porque en mi libro *La mistificación pedagógica* de todo mi esfuerzo fue mostrar que se utiliza la idea de naturaleza con fines de mistificación, de enmascaramiento, de ocultación de la desigualdad social. Se habla del hombre y no se mencionan las desigualdades sociales. Mostré esto en las pedagogías tradicionales y nuevas. Observo, algunos años después, que hoy ni siquiera se habla de “hombre” para enmascarar la desigualdad social. En Brasil, los ricos llevan a los niños a la escuela privada, aunque sean un poquito ricos y no muy pobres, intentan encontrar una escuela privada barata. Quien no tiene otra opción, manda a la escuela pública. No es necesario en Brasil desarrollar una teoría del “hombre” para ocultar la desigualdad social. Es como si la desigualdad social fuera normal y natural en relación con la educación.

Estamos viviendo en el mundo una forma de realismo cínico, de competencia generalizada, en la que la escuela y la educación también son parte de esta. Lo que me lleva a la idea paradójica de que es necesario introducir la cuestión de “hombre” en el centro del pensamiento pedagógico, pero sin reintroducirlo como naturaleza humana.

Hice todo este trabajo en mi último libro para mostrar que necesitamos pensar en el “hombre”, pero de otra manera. Es por eso por lo que fui a investigar el lado de la ciencia, de la paleoantropología, de la genética, de la primatología y un poco de filosofía inspirada en Heidegger, en Hannah Arendt, etc. ¿Cómo pensar al hombre en este momento, sin reintroducir todas estas mistificaciones que están ligadas a la noción de naturaleza humana y cómo pensar en el hombre de una manera que me permite pensar en él, al mismo tiempo, como un hombre, una mujer y ser humano, como ser social y como historia singular? Y como se refiere este dossier a la cuestión de la narrativa, puedo decir que, si necesito pensar en la historia singular, tendré para “dar la palabra” a los sujetos de investigación, es necesario entrar en ese universo que ustedes llaman narrativa, pero no es exactamente la narrativa lo que me interesa. Llego a esta fórmula: el hombre no es una idea, el hombre no es una naturaleza humana, el hombre es una aventura, la especie humana es una aventura,

toda sociedad es una aventura y cada uno de nosotros tiene su historia personal como aventura. Lo que me interesa ahora son estas aventuras articuladas.

### **3.Reis/Vercellino – Cuando se refiere al “hombre”, ¿podemos entenderlo como valores de humanización o es mucho más que eso?**

**Bernard Charlot** – Más o menos, porque si reemplazas al hombre por valor, pierdes esta idea de singularidad, esta idea de aventura singular... Es una pregunta interesante, fundamental y por eso hablo más al respecto. Finalmente, recientemente pude pensar en la diferencia entre hominización y humanización. Nace el ser humano, hombre y mujer hominizado, pero no humanizado. El “hombre” nace hominizado porque pertenece a la especie humana y, por tanto, tiene un genoma de la especie humana, de tal manera que hay cosas que son posibles para él y no posibles para un chimpancé. A pesar de que el chimpancé tiene el 98% de genes comunes con el hombre, nunca hablará, ¿por qué? Por qué nunca fue hominizado, no pertenece a la especie humana. el hombre nace hominizado, pero es la educación la que lo humanizará. El bebito es hominizado, es parte de la especie humana, pero si es abandonado en un bosque, si sobrevive no hablará. El niño salvaje no habla; después de ser recuperada en la especie humana puede hablar, siempre con más dificultad. Y, por tanto, el niño nace hominizado, pero no humanizado. Se humanizará porque entra en un mundo humano.

¿Qué significa eso? Lo fundamental y, quizás la más original del libro. Educación o Barbarie, es que para entender lo que es un ser humano, no sólo hay que mira al ser humano individual. Creo que la mejor manera de entender lo que es el ser humano es mirar el mundo humano. Hay mucha discusión sobre lo que es propio del hombre. no es el uso de la herramienta, porque otras especies usan la herramienta, a pesar de que el hombre es el único que utiliza la herramienta para construir la herramienta. No es cultura, otras especies tienen cultura. etc. Pero hay una cosa que no se puede negar: ninguna otra especie ha creado el equivalente de mundo humano. Lo propio del hombre es acumulativo. El mundo es la sedimentación de lo que ha ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad. No se trata solo de la especie Sapiens, porque hubo varias especies humanas, más de siete millones de años de aventuras y ¿todo eso produjo qué? Nuestro mundo, que es una sedimentación de aventuras, ideas, creatividad, sentimientos, cosas magnificas y horribles que han sido realizados por las diversas generaciones humanas. El mundo humano es una forma de objetivación de la existencia de la especie humana. Puede estar relacionado con el tema de valores, pero no se trata sólo de la cuestión de los valores, se trata de este

proceso de sedimentación de un mundo humano y, más generalmente, del hombre como aventura. Genéticamente, fuimos creados para aprender y entramos en un mundo que nos ofrece el resultado sedimentado y acumulado de millones y millones de historias humanas, que también son historias sociales.

También otro tema que no aparece muy claro en el libro y que continúo trabajando: este “hombre” es también una mujer. La evolución humana nunca se presenta como siendo también el de la mujer. Ella se encarga de la comida y, por lo tanto, desempeñó un papel esencial en el dominio del fuego, culturalmente importante en la historia de la humanidad. También, la mujer probablemente fue importante en la historia de la herramienta: en los chimpancés, la especie más cercana a nosotros, son las hembras las que recogen piedras para romper las nueces y mostrárselo a los jóvenes. Homo faber era también una mujer faber. Además, la llamada altricialidad secundaria es fundamental para entender por qué los sapiens somos profundamente bioculturales. En comparación con otros primates, el embarazo de una mujer humana debería durar 18 o 21 meses en lugar de 9. ¿Qué pasó? Cuando el hombre y la mujer pasaron a caminar sobre dos piernas, su pelvis se hizo más estrecha; Al mismo tiempo, el volumen del cerebro humano aumentó. Así, el niño no pudo nacer y la mujer y el bebé murió. Como solución al problema, en la evolución, el niño nace antes de ser terminado, en el último momento cuando ya no puede más porque va a morir y el embarazo de la mujer es ahora de nueve meses. Menos del 40% de la estructura cerebral del bebé está listo y eso significa que durante un año y medio el trabajo del niño será seguir construyendo su estructura cerebral. Los científicos hablan del útero social. Por eso es por lo que el niño no crece mucho. En un año y medio un cachorrito crecerá mucho, el niño no lo hará, porque su energía seguirá fabricando el cerebro.

¿Por qué es todo esto interesante? Porque eso significa que nuestro propio cerebro es construido en el mundo social y cultural y que no somos 50% esto o 50% aquello. Son 100% biológica y 100% cultural y social. Por ello, es necesario insistir en la importancia del papel fundamental de la mujer en esta historia. También tendremos que reintroducir a las mujeres en la historia humana. Ella, paradójicamente fue colocada en los márgenes, a pesar de ser también fundamental en el tema de la educación.

En definitiva, es en la historia que la especie humana se construyó de otra manera. no es diferente por esencia. Es diferente por causa de la evolución, porque en su historia la especie humana terminó viviendo en un mundo que ella misma construyó; por ello ella es diferente. En su libro sobre el fin de la excepción humana, Jean-Marie Schaeffer dice que hay una diferencia fundamental en el ser humano: tiene una cultura acumulativa y auto

catalítica (que se produce a sí mismo)<sup>7</sup>. La cultura humana es acumulativa y auto catalítica: la cultura crea cultura y no sólo la necesidad de comer y beber. Por lo tanto, el ser humano es diferente; es un ser biológico como los demás, pero que no son como los demás porque en su evolución biológica, en su historia biológica, produjo gradualmente sus propios mundos y crea cultura en lógicas específicas. Desde esta perspectiva, existe la idea de historia, de temporalidad, de la posibilidad de una singularidad. Puedo pensar en la singularidad de la especie humana, de la aventura humana, de la sociedad humana y del ser singular mismo, del sujeto singular, sin tener que asumir una esencia humana, una naturaleza humana que es el punto de partida. Reitero que, si quieres entender al ser humano, debes entender al mundo humano, que es lo humano en su mundo.

#### **4. Reis/Vercellino – ¿Cómo entender nuestra entrada en el mundo humano como una aventura y el hecho de que tenemos un acceso desigual a las diferentes actividades de este mundo?**

**Bernard Charlot:** Mi enfoque es marxista. Antes de Marx es hegeliano, sin olvidar que Lacan también se basa en Hegel para construir la teoría del deseo. De esta forma, lo fundamental es partir del presupuesto de que la contradicción es la forma en que estamos viviendo. Podría decir que soy un investigador tratando de instalarme en el lugar de la contradicción para comprender el mundo. Incluso insisto en capacitar a mis alumnos. sobre el hecho de que la especificidad del investigador es tratar de identificar, pensar, conceptualizar las contradicciones. Esta es la diferencia entre el investigador y el militante. Un militante nunca dirá que desde cierto punto de vista su oponente tiene razón. Mostrará que el oponente está completamente equivocado y concluirá que él tiene razón. Es la forma de la lucha, ni siquiera estoy criticando. Es otra manera de habitar el mundo. El investigador tiene que trabajar con la contradicción y tiene que instalarse en el centro de la contradicción del mundo. Así es como puede producir cosas nuevas.

El investigador es útil cuando empieza a pensar en las contradicciones. Así que hago una distinción entre posición social objetiva y posición social subjetiva. La condición objetiva es de clase social, el lugar social identificado por el IBGE y la posición subjetiva es cómo interpretar tal condición objetiva. Voy a decir una frase que me parece importante y que se relaciona con las preguntas abordadas por Sartre: ¿Qué he hecho yo con lo que ha hecho

---

<sup>7</sup> SCHAEFFER, Jean-Marie. La fin de l'exception humaine. París: Gallimard, 2007.

la sociedad conmigo? ¿Qué hace cada uno de nosotros con lo que la sociedad ha hecho con él? Considero estas preguntas fundamentales. ¿Cómo interferirá el profesor con lo que el estudiante hará en relación con qué le hizo la sociedad a +el? Se sabe que a menudo una palabra de un maestro puede cambiar la vida de una persona.

Pienso en un estudiante de posgrado de la Universidad Paris 8 cuya preocupación era más terminar rápido que hacerlo lo mejor posible. Una vez dije que era una lástima que no estudie más, porque podría hacer grandes cosas. ella pidió hacer maestría y doctorado conmigo y ahora es profesora universitaria. Probablemente el hecho que yo le dijera eso cambió algo en su vida. No significa que voy a resolver las cuestiones de las desigualdades sociales hablando, pero significa que mis discursos como profesor entrarán en el universo de significado de una persona y puede tener un efecto en la aventura personal de esa persona.

Pienso en lo que cada uno hace en su aventura personal, desde lo que ha hecho también la sociedad, en la lógica de la aventura de la sociedad, en el lugar y en el tiempo de aventura en la historia humana. Intento pensar así, porque soy de educación. fundamentalmente: sin olvidar nunca la desigualdad, debo pensar también en singularidad.

## **5. Reis/Vercellino: ¿Cómo enfoca su fundamentación teórica la cuestión del sentido en su reflexión sobre la educación en general y sobre la cuestión del aprender en la escuela?**

**Bernard Charlot:** Para que todos entren en el mundo de los saberes, de la cultura, para aprender, considero importante la idea de movilización, entendida como movimiento. desconfío de la idea de motivación, no me gusta, porque muchas veces se trata de encontrar una manera para que los estudiantes hagan lo que no tienen ganas de hacer. Mi ambición es que ellos están dispuestos a hacer y aprender. Aprender es servirse de uno mismo como recurso, por lo tanto, esto implica una movilización. De esa idea tengo varias pistas. La movilización me permite entrar en la cuestión del deseo. ¿Qué deseo sustentará la movilización? Es toda una cuestión psicoanalítica, que remite a la cuestión de la singularidad. La movilización es un concepto fundamental en la teoría de la relación con el saber. También remite a la cuestión didáctica, a la que llamo ecuación pedagógica fundamental: aprender = actividad intelectual + sentido + placer. Nadie puede aprender en el lugar del otro. Es sabido, de nuestra experiencia como docente. Explicamos una cosa, el alumno no entiende, volvemos a explicar, no entiende, nos gustaría entrar en su cabeza

para hacer el trabajo. Sería más rápido, pero no podemos. Es el alumno el que aprende, no el profesor quien mete el saber en la cabeza, al contrario de lo que piensan muchos alumnos. Es el estudiante mismo quien hace el trabajo, quien produce el aprendizaje. Esto no significa que el profesor no sea útil. Tiene que hacer algo para que el alumno haga lo esencial, que es aprender.

Movilizarse en una actividad intelectual es estudiar. aprender es actividad intelectual, pero es agotador. Por lo tanto, la entrada en una actividad intelectual depende del sentido. Nadie estudia si no tienen un sentido. Este sentido puede estar estrechamente relacionado con la actividad en sí. Leontiev aborda este tema. El placer de resolver el problema matemático proporciona significado a las actividades de matemáticas. Pero a menudo el sentido está más alejado de la actividad en sí, como, por ejemplo, estudiar matemáticas para tener un trabajo más tarde. La actividad intelectual presupone un sentido y para continuarlo, ya que es agotador, debe tener una forma de placer, que no sea contraria al esfuerzo. el placer puede ser el resultado del esfuerzo. El infierno es un esfuerzo sin sentido.

Muchas veces la escuela impone el esfuerzo con poco sentido. El estudiante hace la actividad. para escapar de una amenaza del maestro y los padres, es decir, hacer la actividad desde un sentido negativo, de estudiar por obligación. Por lo tanto, es preciso que la actividad intelectual tenga más sentido, más placer. La cuestión del sentido es central.

También puedo encontrar la cuestión del sentido desde la perspectiva antropológica acerca del mundo. ¿En qué mundo vivo? Vivo en mi mundo. Resulta que este mundo se comparte con mucha gente. Cada uno, en cierto modo, produce su propia versión del mundo. Para entender por qué el alumno estudia o no estudia, es necesario saber que tiene sentido para él, comprender en qué mundo personal vive, cuál es el sentido para él de aprender. Para saber en qué mundo personal vive, tengo que hablar con él, “darle palabra a él”, pero no de cualquier forma, con el clásico cuestionario, por ejemplo.

Necesito crear una forma en que pueda decir lo que tiene sentido para él.

Cuando tengo que expresar con sencillez y claridad lo que es la teoría de la relación con el saber, digo que es una teoría que trata de responder a una triple pregunta: para un estudiante, ¿cuál es el sentido de ir a la escuela? ¿Cuál es el sentido de estudiar o negarse a estudiar? ¿Cuál es el sentido de aprender, ya sea en la escuela o en otro lugar? La cuestión de la relación con el saber es fundamentalmente la cuestión del sentido. Es también la cuestión de la temporalidad, movimiento, incluso en el acto de aprender. Hago hincapié en este movimiento, porque la sociedad es dinámica, la sociedad es

contradicciones y nuestra propia vida es movimiento. La idea de aventura es, en cierto modo, una interpretación dinámica del marxismo, que corresponde bien a su dimensión antropológica.

## **6. Reis/Vercellino: ¿Cómo la investigación con narrativas de sujetos puede contribuir a los estudios sobre la cuestión de la relación con el saber? ¿Cómo ves la narrativa en este proceso?**

**Bernard Charlot:** Puedo responder en dos dimensiones. Para el primero, el problema de la relación con el saber pasa por escuchar al que habla. Esto es fundamental para entender el sentido. Ella es la que sabe, así que necesito permitir que la persona hable. La otra dimensión es comprender el sentido de lo que la persona está diciendo. No me interesan los procesos de construcción de las narrativas, en el sentido de Christine Delory-Momberger<sup>8</sup>.

Creo que esta es la diferencia fundamental. Es el contenido de la narrativa lo que me interesa. Necesito que la persona me explique, que me diga.

La dificultad metodológica que tengo es el punto de partida. desconfío de la entrevista clásica, porque el investigador, por su propia forma de interrogar, define a priori el ámbito de pertinencia del discurso. Después de esta oración complicada, inmediatamente doy un ejemplo. Hay preguntas que casi siempre están en las encuestas de estudiantes en la educación, especialmente cuando son generosos y de izquierda. preguntan algo a los estudiantes algo como: - ¿Para vos, la escuela para qué sirve? - ¿Te gusta la escuela? hacen preguntas de ese tipo

De hecho, a casi nadie le gusta nuestra escuela. tenemos que liberarnos de la idea de gustar, porque el gusto se construye. Muchos dicen que el estudiante no estudia matemáticas porque no te gustan las matemáticas. Sin embargo, la investigación de Veleida Anahí da Silva<sup>9</sup>, realizado hace algunos años, muestra que al inicio de la escuela primaria a más del 80% de los alumnos les gustan las matemáticas, mientras que en quinto año menos del 50% de los que los estudiantes dicen que les gustan las matemáticas. De esta manera, se evidencia que, en la escuela, se aprende a que no te gusten las matemáticas. La maestra de sexto grado señala con razón que a muchos estudiantes no les gustan las

---

<sup>8</sup> DELORY-MOMBERGER, Christine & KONDRATIUK C. La narrativa como experiencia y como conocimiento. Revista Internacional, Educon, 2(3), 2021, p. 1-3.

<sup>9</sup> SILVA, Veleida Anahí da Silva. Por qué y para qué aprender matemáticas. Sao Paulo: Cortez, 2012. Debates en Educación | Maceio | vol. 14 | No. 35 | mayo/agosto | 2022 | DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16 12

matemáticas y ella dice que los estudiantes no estudian porque no les gusta. Pero no nacieron así, aprendieron a no gustar. dicen que no le gusta de las matemáticas porque no explica nada. La cuestión es saber por qué les gusta o no, por qué encontrar interesante o no interesante estudiar matemáticas. Por lo tanto, una pregunta que usa la palabra "gustar" generalmente no es una buena pregunta. La pregunta "¿para qué sirve la escuela?" tampoco es una buena pregunta como primera pregunta. ¿Por qué? Porque impone subliminalmente al entrevistado la idea que la definición de la escuela debe basarse en la utilidad. Yo digo que no debería pensarse en la escuela sólo en términos de utilidad, pero también, y sobre todo, en términos de importancia. Actualmente mi pregunta es investigar que es importante enseñar a los niños en este momento de la aventura humana, con los desafíos ecológico, tecnológico, demográficos y el de la barbarie en la que vivimos.

Por lo tanto, en relación con el tema metodológico, cuando tienes un cuestionario, en la mayoría de las veces, casi siempre, la propia pregunta del investigador define el área de pertinencia y validez de la respuesta. El entrevistado escribirá su respuesta en esta área de pertinencia predefinida por el propio cuestionario.

Para sortear estas dificultades metodológicas, inventé el balance del saber. Puedo decir que el balance del saber es una forma de narrativa, creo que hay varias formas narrativas. La historia del balance del saber en sí es interesante. Fue inventado en finales de los años 80, después de muchas dificultades para entrar en una escuela francesa, en Saint-Denis, que formaba parte de la zona de educación prioritaria (zone d'éducation prioritaire)<sup>10</sup>. Quería hacer una investigación con estudiantes de ese colegio sobre el tema de la relación con el saber. El recteur (secretario regional de educación designado por el Ministerio de Educación) le había dicho al director de la escuela que no me dejara entrar porque causaría desorden. Era un gobierno de derecha y las universidades eran claramente de izquierda. El director me recibía muy amablemente, me ofrecía un café, pero nunca pude tener acceso nada.

Sin embargo, estaba guiando a un estudiante del Trabajo de finalización del curso (TCC) de Universidad Paris 8 sobre la relación con el saber y ella era "inspectora" en la escuela. O el secretario de educación no sabía y el director tampoco. Los profesores, a través de esta estudiante, pidieron reunirse conmigo. Nos reunimos y dijeron "- Queremos trabajar con vosotros sobre esta cuestión de la relación con el saber". Era el mes de mayo,

---

<sup>10</sup> En Francia, el colegio es el establecimiento escolar, equivalente a la Escuela Primaria II en Brasil. Las zonas educativas prioritarias (ZEP), creadas en 1981 en Francia, tenían como objetivo compensar las desventajas observadas en los resultados escolares de los estudiantes que vivían en zonas de alta vulnerabilidad social.

fin de año lectivo en Francia. Preguntaron qué hacer en la próxima reunión. Desde el punto de vista de los libros de metodología debía responder: “- Antes que nada, trabajemos en nuestra propia relación con el saber”. Respondí a los profesores que invitaran a los alumnos del último año, que sería el equivalente al noveno año de la escuela primaria, a hacer un balance de la saber. Los maestros preguntaron: “¿Qué es esto?” No lo sabía, no lo había pensado, solo tuve una intuición. Le respondí “Les explican lo que es un balance de salud, lo que es el balance de su auto en el taller, y dígales que hagan su balance de saber”. Los estudiantes escribieron textos muy interesantes. Y así nació procedimiento de investigación denominado “balance del saber”.

Al año siguiente cambió el gobierno, cambió el director de la escuela, la esposa del nuevo director se unió al grupo de investigación, los investigadores Elisabeth Bautier y Jean Yves Rochex también ingresaron al grupo y estructuramos la premisa del balance del saber. Proponemos que los alumnos escriban un texto partiendo de esta premisa: “Desde que nací aprendí muchas cosas, en casa, en la escuela, con amigos, en otros lugares. ¿Qué es importante para mí en todo esto? ¿Y ahora qué estoy esperando aprender?”.

Este procedimiento de investigación fue ampliamente utilizado, pero necesita ser adaptado a diferentes contextos de investigación. Es interesante señalar que el balance del saber no habla solo de la escuela. Propone que el estudiante escriba sobre lo que ha aprendido desde que nació. Es imposible decirlo todo; por lo tanto, tiene que elegir de qué va a hablar y esta elección es ya una primera respuesta para el investigador. Simplemente no importa lo que ellos decir, también es importante identificar de qué hablan, asumiendo que eligen lo que tiene más sentido en sus vidas. De esta manera, producen un discurso que no es meramente respuestas a nuestras preguntas. Son ellos quienes deciden el ámbito de relevancia de su discurso. Considero que el balance del saber, al permitir decir lo que tiene más sentido para cada uno, es una forma de narración.

En entrevistas en profundidad, hice lo mismo. mi primera pregunta fue “- ¿Recuerdas la primera vez que fuiste a la escuela?” A partir de esta pregunta, los estudiantes empezaron a hablar. Algunos dijeron: “- ¡Ha pasado tanto tiempo!”. Yo entonces repliqué: “- ¿Qué es lo primero que recuerdas?”. Continuo con la misma idea que ellos son los que van a definir lo que es pertinente hablar. Y mi última pregunta es siempre la misma: “- ¿Hay algo que no pregunté y que debería hablar con los otros que voy a entrevistar?” Recuerdo una joven en educación profesional en Francia. Ella me dijo “- Deberías preguntar si es porque somos idiotas, que estamos en formación profesional”. Le dije: “Oh, interesante, y qué ¿responderías?” Y reinició durante veinte minutos la entrevista. En resumen, la idea básica

es que en la entrevista puedan producir discursos sobre su historia, sobre su mundo singular, sin que yo tenga que definir a priori la validez y pertinencia de los temas en el que hablarán. Creo que tal entrevista es una forma de narrativa. Pero lo que me importa es lo que van a decir, el contenido del discurso.

Tanto con el balance de saber, como con las entrevistas, puedo hacer un análisis cuantitativo de las respuestas del grupo y también un análisis cualitativo de cómo responden: por ejemplo, los jóvenes de clase media dicen “yo”, mientras que los estudiantes de los sectores populares dicen “nosotros”, “la gente”. Trato el conjunto de balances o de entrevistas como si fueran un solo texto, decir cuál es la relación con el saber de un tipo de estudiantes -por ejemplo, estudiantes de formación profesional, como publiqué en un libro<sup>11</sup>. Pero también identifico las diferencias en el discurso, trabajando la singularidad de varios casos. Intento así identificar y definir los procesos significativos más importantes en relación con el saber, comunes a un grupo, particulares o singulares. Así que de alguna manera uso la narrativa, pero no me ocupo de la metodología de la narrativa, siempre que sea resuelto lo que me parece el punto decisivo: es el propio estudiante quien decide lo que tiene sentido para él, y no el cuestionario del investigador.

Considero que la entrevista es buena solo si es en cierto modo es una narrativa que expresa los sentidos que los jóvenes atribuyen a la vida, los estudios y la escuela en el presente. Entiendo que cuando los estudiantes hablan del pasado, no dicen cómo fue el pasado, dicen cómo están pensando el pasado en este momento. lo que me interesa no es el pasado, sino saber qué sentido le atribuyen a la escuela en ese momento.

Finalmente, destaco una cuestión metodológica que me interesa: la diferencia entre mis preguntas de investigador y las preguntas que le voy a hacer a la persona que participa en el estudio. Nunca preguntaré, como hacen algunos investigadores ingenuos: “¿Cuál es su relación con el saber?” O, en un caso divertido: “¿Puedes hablarme sobre tu escolaridad? El estudiante respondió: “¿Mi qué?” por supuesto que tengo mis preguntas del investigador, pero tengo que traducirlas en la elaboración de las preguntas que haré a los estudiantes.

Luego siguen las respuestas que dan a las preguntas que les han hecho. Este es el tercer momento del proceso de investigación; pero también está el cuarto momento: analizar estas respuestas que dieron, para construir mis respuestas a mis preguntas de investigación. A partir de sus narrativas, tengo que responder a mi propia pregunta: ¿cuál

---

<sup>11</sup> CHARLOT, Bernard. La relación con el saber en los círculos populares: una investigación en los colegios profesionales de los suburbios. Oporto: Ciie/Livpsic, 2009.

es su relación con el saber? A menudo, el novato finaliza la investigación después de la tercera etapa, diciendo: “- Yo pregunté eso, respondieron eso, listo y se acabó”. No terminó. A partir de lo dicho tengo que construir mis respuestas y esta dimensión de la investigación me interesa mucho. ES importante recalcar que no es la vida singular de cada uno lo que me interesa, sino el sujeto en cuanto ser humano. Tengo que escapar, en cierto modo, de la fascinación de la singularidad, ese siempre es un riesgo de la narrativa. La singularidad no me interesa en sí misma, me interesa porque el ser humano es singular y, por tanto, debo tener en cuenta las singularidades para comprender al ser humano.

Del discurso de cada uno es posible identificar y construir, casi como los tipos ideales de Weber, los procesos que me permiten comprender otros casos singulares. Yo hago lo que hizo Freud desde un punto de vista clínico. Como psiquiatra, tenía que cuidar del caso singular. Pero para abordar la singularidad, necesitaba identificar procesos: la identificación, la proyección, la represión e incluso el inconsciente son procesos. A partir de los casos singulares, Freud, como teórico, identificó y teorizó procesos fundamentales, lo que le permitió comprender otros casos singulares. Eso es lo que trato de hacer yo también. Procesos no son categorías, casillas en las que voy a poner a las personas por porcentaje. No se trata de eso, sino también es algo más que simplemente repetir la narración singular como si fuera el resultado de la investigación.